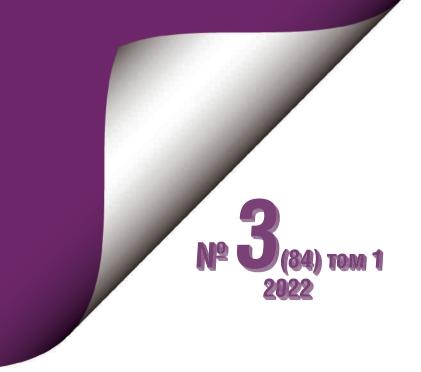


Отечественная и зарубежная **педагогика**

Отечественная и зарубежная педагогика



СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера	6
СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ	
В.С.Басюк, Ф.В.Габышева, Ю.С.Метелкина	Концепция развития образования как ресурс развития региона (опыт Вилюйского макрорегиона Республики Саха (Якутия))
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
Б.Ю.Борисов	Деятельность культурно-просветительских обществ по образованию и духовно- нравственному воспитанию населения Печорского края в период его пребывания в составе Эстонии в 20-е — 30-е годы XX в
О. Е. Турлакова	Исторический аспект развития социально- ориентированной проектной деятельности обучающихся в отечественной системе школьного образования
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ	
М.В.Кларин	Дидактические исследования инновационных практик корпоративного образования 50
Е.В.Чернобай, И.И.Калина	Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики
Д.А.Грачева, К.В.Тарасова	Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа в рамках метода доказательной аргументации
Д. Р. Саляхутдинова, Д. А. Федерякин	Способы связывания шкал для измерения образовательного прогресса в разных парадигмах анализа данных образовательного тестирования
М.А.Рыкова	Структурные элементы модели развития социолингвистических умений студентовнелингвистов в межкультурном лизлоге 112

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ		
И. А. Нагаева, И. А Кузнецов	Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса 126	
Г. Ф. Арстангалеева, М. Н. Тезина, С. М. Слободчикова	Оценка сформированности цифровых компетенций педагогических работников	
ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ		
А.А.Попов, Т.А.Яндукова	Роль наставничества в подготовке будущих учителей-предметников в условиях общеобразовательной организации	
НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
О.И.Идрисова	Практический контекст формирования профессиональной мобильности обучающихся магистратуры в процессе прохождения практики	
Ю. П. Комаровский	Формирование готовности будущих офицеров к применению личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности	
Требования к оформлению статьи		
Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру		

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, Coционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции

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

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

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз. Свободная цена

Верстка: А. В. Кошентаевский Формат 60х90/16. Подписано в печать 27.06.2022. Печать цифровая. Объем 10 п.л., 196 стр. ИП Симаков, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна. Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

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

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

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2022

12+

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

Редакционный совет

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

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

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

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

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

Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия

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

Главный редактор

Выпускающий редактор

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 пе-

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

дагогических наук

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, Academican 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 "Ote-

chestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor

(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 Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

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

Yulia Yu. Pustylnik, 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)

ЦИТАТА НОМЕРА



«Ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета...»

К. Д. Ушинский



«Роль педагога состоит в том, чтобы открывать двери, а не в том, чтобы проталкивать в них ученика».

Артур Шнабель

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 7—22. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 7—22.

Научная статья УДК 37.07 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—7—22

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ РЕГИОНА (ОПЫТ ВИЛЮЙСКОГО МАКРОРЕГИОНА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

Виктор Стефанович Басюк¹, Феодосия Васильевна Габышева², Юлия Сергеевна Метелкина³ ... МГУ им. М. В. Ломоносова, РАО, Москва, Россия

- ² Постоянный комитет Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия) по науке, образованию, культуре, средствам массовой информации и делам общественных организаций, Якутск, Россия
- ³ РАТИ (ГИТИС)
- 1 bvs050@mail.ru
- ² fgabysheva@mail.ru
- 3 redaktor-kursa@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена опыту разработки концепции развития образования территориальной общности на примере Вилюйского макрорегиона Республики Саха (Якутия). Статья представляет собой результаты совместной работы представителей муниципальных и региональных органов исполнительной власти Республики Саха (Якутия) и экспертов, представленные на Вилюйском образовательном форуме в 2021 году. В статье анализируются программы развития улусов (муниципальных образований), входящих в состав Вилюйского макрорегиона, типологизируются сложности с прописанными в программах развития образования улусов ожидаемыми результатами развития муниципальных систем образования, связанные с разнообразием стратегических целей, задач и ожидаемых результатов развития муниципальных систем образования, определяющихся



В. С. Басюк



Ф. В. Габышева



Ю. С. Метелкина

разными временными периодами разработки программ и сроками их реализации, разным пониманием места и роли образования в стратегическом развитии региона. В статье определяются основные векторы модификации системы образования как ресурса регионального развития. Описывается документальная база концепции, определяются принципы ее разработки. Представлены основные положения концепции как стратегического документа целеполагания, прогнозирования, проектирования деятельности муниципальных и межмуниципальных органов исполнительной власти, осуществляющих управление образованием. Описывается опыт разработки концепции развития системы образования как эффективного инструмента развития территории. Подчеркнута важность обеспечения взаимосвязи с уже разработанными и действующими документами стратегического планирования регионального уровня и документами стратегического планирования муниципального уровня всех муниципалитетов, входящих в состав Вилюйского макрорегиона. Представленный в статье опыт разработки концепции развития территориальной системы образования может быть использован при разработке муниципальных, межмуниципальных и региональных стратегических документов в области развития образования, а также при проведении аудита систем образования различного уровня.

Ключевые слова: система образования, концепция, макрорегион, сравнительный анализ, векторы развития, стратегическое планирование

Для цитирования: Басюк В. С., Габышева Ф. В., Метелкина Ю. С. Концепция развития образования как ресурс развития региона (опыт Вилюйского макрорегиона Республики Саха (Якутия)) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 7–22. doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–7–22

Original article

The Concept of Education Development as a Resource For Regional Development (Experience of The Vilyui Macro-Region of The Republic of Sakha (Yakutia))

Victor S. Basyuk¹, Feodosiya V. Gabysheva², Yulia S. Metelkina³

1, 3 Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

³ RATI (GITIS), Moscow, Russia

Abstract. This article is devoted to the experience of developing the con-

² Standing Committee of the State Assembly (Il Tumen) The Republic of Sakha (Yakutia) for Science, Education, Culture, Mass Media and Public organizations, Yakutsk, Russia

¹ bvs050@mail.ru

² fgabysheva@mail.ru

³ redaktor-kursa@yandex.ru

cept of the development of the formation of a territorial community on the example of the Vilyui macroregion of the Republic of Sakha (Yakutia). The article presents the results of the joint work of representatives of municipal and regional executive authorities of the Republic of Sakha (Yakutia) and experts presented at the Vilyuisk Educational Forum in 2021. The article analyzes the development programs of the uluses (municipalities) that are part of the Vilyui macroregion, typologizes the difficulties with the expected results of the development of municipal education systems prescribed in the uluses' education development programs, associated with a variety of strategic goals, objectives and expected results of the development of municipal education systems, determined by different time periods of program development and the timing of their implementation, different understanding the place and role of education in the strategic development of the region. The article defines the main vectors of the development of the education system as a resource of regional development. The documentary base of the concept is described, the principles of its development are determined. The main provisions of the concept as a strategic document of goal setting, forecasting, and designing the activities of municipal and inter-municipal executive authorities that manage education are presented. The experience of developing the concept of the development of the education system as an effective tool for the development of the territory is described. The importance of ensuring the relationship with the already developed and current documents of strategic planning of the regional, and documents of strategic planning of the municipal level of all municipalities that are part of the Vilyui macroregion was emphasized. The experience presented in the article of developing a concept for the development of the educational system of the territory can be used in the development of municipal, inter-municipal and regional strategic documents in the field of education development, as well as in the audit of educational systems at various levels.

Keywords: education system, concept, macroregion, comparative analysis, development vectors, strategic planning

For citation: Basyuk V. S., Gabysheva F. V., Metelkina Yu. S. The concept of education development as a resource for regional development (experience of the Vilyui macro-region of the Republic of Sakha (Yakutia)). Domestic and Foreign Pedagogy. 2022;1(3):7–22. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-84-7-22

Концепция развития системы образования территории является стратегическим документом целеполагания, прогнозирования, проектирования деятельности не только органов исполнительной власти, осуществляющих управление образованием, но и всех организаций, деятельность которых напрямую или косвенно связана с организациями

образования на конкретной территории [5; 9; 11; 32]. Следовательно, концепция развития системы образования выступает инструментом эффективного развития территории в целом [1; 2; 4].

В соответствии со Стратегией пространственного развития Российской Федерации до 2025 года «в Российской Федерации сформировалось несколько крупных центров экономического роста, каждый из которых обеспечивает более одного процента суммарного прироста валового регионального продукта субъектов Российской Федерации. В их состав входят 19 крупных городских агломераций, а также 4 минерально-сырьевых центра, которые расположены в Республике Саха (Якутия), Сахалинской области, Ямало-Ненецком автономном округе, Ханты-Мансийском автономном округе — Югре» [29].

При этом в Стратегии пространственного развития Российской Федерации выделены следующие отрасли перспективной экономической специализации Республики Саха (Якутия) в целом:

- добыча полезных ископаемых;
- лесоводство и лесозаготовки (лесозаготовки);
- обработка древесины и производство изделий из дерева, кроме мебели;
- производство бумаги и бумажных изделий;
- производство кокса и нефтепродуктов;
- производство прочих готовых изделий;
- рыболовство и рыбоводство;
- деятельность в области информации и связи;
- деятельность профессиональная, научная и техническая;
- ремонт и монтаж машин и оборудования (ремонт и техническое обслуживание судов и лодок);
- туризм деятельность гостиниц и предприятий общественного питания, деятельность административная и сопутствующие дополнительные услуги (деятельность туристических агентств и прочих организаций, предоставляющих услуги в сфере туризма).

Значительная часть перечисленных в Стратегии пространственного развития Российской Федерации отраслей перспективной экономической специализации Республики Саха (Якутия) традиционно представлены и активно развиваются в Верхневилюйском, Вилюйском, Сунтарском и Нюрбинском улусах республики, входящих в состав Вилюйского макрорегиона. Их объединяет не только историческая и территориальная общность (расположены рядом, на берегах реки Вилюй), но и социаль-

но-экономическое положение. В них сосредоточены стратегически важные производства и природные ресурсы, сконцентрирован промышленный и человеческий потенциал.

Для решения задач, направленных на развитие Вилюйского макрорегиона, в 2021 году была разработана концепция развития системы образования. Первым этапом ее разработки стал сравнительный анализ муниципальных программ развития систем образования [3; 15], который проводился по следующим показателям:

- сроки действия программ;
- цели программ;
- задачи программ;
- ожидаемые результаты;
- подпрограммы;
- ресурсное обеспечение.

Анализ выявил разнообразие стратегических целей [17; 31], задач и ожидаемых результатов развития муниципальных систем образования, которое в первую очередь связано с разными временными периодами разработки программ и сроками их реализации, с разным пониманием места и роли образования в стратегическом развитии региона [7; 14; 21].

Одна из целей, сформулированных в стратегии развития образования Республики Саха (Якутия),— открытое образовательное пространство, обеспечивающее равные шансы на жизненный успех, конкурентоспособность человека в мировом пространстве. В соответствии с этой целью сформулированы цели муниципальных программ развития образования в улусах (районах) республики.

Стратегическая, территориально ориентированная цель развития системы образования Вилюйского макрорегиона — обеспечение высококвалифицированными конкурентоспособными кадрами в соответствии с актуальными потребностями экономики.

Также в соответствии со стратегическими целями развития Российской Федерации в целом [10; 12; 13] были сформулированы основные векторы развития системы образования Вилюйского макрорегиона.

Вектор создания единого образовательного пространства, направленного на развитие инженерно-технологического образования. Исторические предпосылки реализации инженерно-технологического образования в Вилюйском округе заложены еще в 50-х годах прошлого века народным учителем СССР Михаилом Андреевичем

Алексеевым. Были созданы первые профильные классы, школы физико-математического и технического направления в Верхневилюйском, Нюрбинском, Сунтарском, Вилюйском улусах, политехнический институт в г. Мирном в 1970–1990-х годах.

Фундаментом экономики республики является алмазодобывающая промышленность. В Якутии добывается более 98% алмазов Российской Федерации, доля республики в мировой добыче алмазов составляет 20%. В настоящее время отрасль имеет все возможности для дальнейшего устойчивого развития и финансирования смежных отраслей. Муниципальные районы Вилюйского округа характеризуются наличием значительных запасов и ресурсов твердых полезных ископаемых, что показывает потенциал ресурсов добывающей промышленности и ее существенную, устойчиво возрастающую роль в экономике Дальневосточного региона. Регион нуждается в инженерных кадрах, приводящих к прогрессу и выдвижению республики на лидерские позиции по освоению новых территорий, прокладке дорог, добыче ископаемых, становлению и развитию промышленности.

Государственная политика направлена на развитие интеллектуального потенциала нации [6; 16; 22]. Основные идеи и векторы деятельности отражены в Национальной технологической инициативе Российской Федерации. Наряду с воссозданием сети физико-математических школ данная инициатива ставит перед образованием задачу становления научной школы по естественно-научным и ИКТ-дисциплинам.

Помимо этого, перспективны STEAM и инженерно-технологическое образование, т.к., согласно тенденциям, в ближайшем будущем в экономике страны будут востребованы IT-специалисты, программисты, инженеры, специалисты высокотехнологичных производств. Основной задачей образования на сегодня является подготовка выпускников с фундаментальными знаниями по естественным наукам, инженерии, технологии, готовых применить их в производстве.

Для реализации цели и задач системы образования улусов, входящих в состав Вилюйского макрорегиона, прежде всего необходимо единое информационно-образовательное пространство для обеспечения образования высокого качества и уровня доступности.

Создание единого образовательного пространства предполагает:

- разработку и реализацию комплексной программы профориентации на разных уровнях образования, эффективной системы выявления

В. С. Басюк, Ф. В. Габышева, Ю. С. Метелкина

и поддержки талантливых детей и молодежи в целом и конкретно инженерно-технологического направления;

- развитие движения WorldSkills, AtomSkills;
- активное включение улусов, входящих в состав Вилюйского макрорегиона, в проекты, создающие среду для выявления талантливых детей («Малая академия наук», «Международная Арктическая школа», «Международные интеллектуальные игры», «Одаренный ребенок», «Детские технопарки», «Сириус» и другие);
- создание на территории Вилюйского макрорегиона образовательных организаций практико-ориентированной направленности с интегрированием общего, дополнительного и профессионального образования, с привлечением к их созданию, модернизации и функционированию крупных производственных и бизнес-структур, в том числе через создание и поддержку системы наставничества молодых специалистов выпускников организаций среднего профессионального образования;
- развитие внутри Вилюйского макрорегиона системы сетевого образования, реализуемого образовательными организациями, входящими в состав макрорегиона улусов, в том числе учреждениями науки, культуры, спорта, а также других социально значимых отраслей экономики, реализация сетевого образования, в том числе посредством применения дистанционных образовательных технологий, центров цифрового образования.

Вектор модернизации образовательной инфраструктуры и цифровизации образовательной среды. Основой для интеграции образовательных систем Вилюйского макрорегиона в единое образовательное пространство в соответствии с современными направлениями развития системы образования Российской Федерации должна стать модернизация образовательной инфраструктуры и цифровизация образовательной среды.

Модернизация инфраструктуры образования и цифровизация образовательной среды предполагают:

- строительство новых объектов образования, а также капитальный ремонт и переоснащение существующих объектов образования в соответствии с современными стандартами, обеспечивающими комфортные условия для обучения и развития с учетом особенностей территории (особая инфраструктура сельских, в том числе малокомплектных, школ) и категорий обучающихся с особыми об-

разовательными потребностями (детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов);

- организацию образовательного процесса в соответствии с цифровизацией экономики региона и ее отдельных отраслей, целевое оснащение образовательных организаций дошкольного, общего, дополнительного и среднего профессионального образования элементами цифровой образовательной среды и современными учебно-технологическими комплектами и лабораториями в соответствии с отраслевой структурой экономики Вилюйского макрорегиона;
- систематический мониторинг и сравнительный анализ качества образования в улусах, входящих в состав Вилюйского макрорегиона, с помощью цифровых технологий, создание и использование межмуниципальной цифровой базы данных исследований качества образования (как на уровне образовательных организаций, так и на уровне индивидуальных образовательных достижений учащихся индивидуальной образовательной траектории каждого учащегося на всех уровнях образования).

Составной частью общегосударственной системы образования являются малокомплектные школы (МКШ), которые составляют 68,9% всех школ.

Проблема сохранения и развития МКШ является одной из важных задач национального проекта «Образование». Это в полной мере относится и Республике Саха (Якутии).

В настоящее время содержание понятия цифровой образовательной среды (ЦОС), как и тесно связанное с ним понятие цифрового образовательного пространства, нельзя признать полностью устоявшимися. Очень часто под цифровой образовательной средой понимается совокупность компьютерных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности. Конкретно, под единым цифровым пространством понимают информационную среду, в которой существует упорядоченная система методов и средств для создания и использования информационных ресурсов. Развитие цифровой образовательной среды осуществляется в рамках каждого субъекта РФ, в том числе в Республике Саха (Якутии).

Главной задачей республиканского проекта по созданию и развитию цифровой образовательной среды является создание условий для ее внедрения к 2024 году. Такая среда обеспечит формирование умений

к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней.

Создание цифровой образовательной среды даст возможность обучать индивидуально каждого ребенка, независимо от места проживания, включая его в образовательное пространство школы. В отличие от изолированного использования цифровых элементов, внедрение цифровой образовательной среды дает возможность персонализации и повышения эффективности учебного процесса в целом.

Вектор образовательной безопасности и здоровьесберегающих технологий. Параллельно с созданием единого образовательного пространства, модернизацией образовательной инфраструктуры и цифровизацией образовательной среды необходимо обеспечить всестороннюю безопасность участников образовательного процесса и реализацию здоровьесберегающих технологий. В этом направлении представляется целесообразным:

- создание и реализация комплексной эффективной модели здоровъесбережения в организациях дошкольного, общего среднего и дополнительного образования с учетом региональной и территориальной специфики показателей физического развития, заболеваемости детей и подростков, с применением регионально ориентированных здоровьесберегающих технологий;
- создание комплексной системы безопасности (антитеррористической, противопожарной, безопасного подвоза детей к месту обучения) на всех уровнях образования, создание и внедрение системы информационной безопасности в образовательных организациях с вовлечением всех участников образовательного процесса;
- создание и реализация комплексной системы профилактики правонарушений и деструктивного поведения обучающихся в организациях общего и среднего профессионального образования.

<u>Вектор развития системы дошкольного образования</u>. Для реализации вектора развития системы дошкольного образования как первого уровня общего образования необходимо:

- обеспечить доступность дошкольного образования, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, в том числе с ментальными и другими нарушениями;
- создать в дошкольных образовательных организациях Вилюйского макрорегиона условия для развития, воспитания и образования де-

тей с использованием современной инфраструктуры, психолого-педагогической помощи родителям;

 обеспечить возможности раннего развития детей в возрасте до трех лет, комплексную поддержку родителям детей, которые получают дошкольное образование в домашних условиях.

В этой связи в сфере дошкольного образования необходимо:

- активное внедрение услуг психолого-педагогической направленности детям от 0 до 3 лет (с максимальным охватом всего населении, а не только контингента детского сада);
- повсеместное внедрение системы ранней помощи;
- расширение спектра образовательных услуг детям от 1,5 до 3 лет;
- концептуальное изменение в существующей системе воспитания, воспитание лидеров будущего. С ранних лет воспитывать в малышах неразрывную связь с духовными корнями родного народа и других народов России (проекты «Музыка для всех», «Рисуем все», «Шахматы», «Все в спорт», «Изучение иностранных языков»);
- просвещение родителей, открытие консультационных пунктов при детских садах.

Предстоит перестраивать образование начиная с детского сада. Ключевая задача — вместе с родителями укреплять неразрывную связь детей с духовными корнями, культурой народа, семьи.

Вектор развития полилингвального и этнокультурного образования. Поскольку одной из стратегических целей системы образования Республики Саха (Якутия) является сохранение и развитие национального (этнокультурного) образования, а национальный состав и необходимость сохранения этнокультурного образования актуальны для всех улусов, входящих в состав Вилюйского макрорегиона, реализация этого вектора предполагает:

- комплексный научно-педагогический мониторинг различных аспектов национального (этнокультурного), двуязычного и многоязычного образования в улусах, входящих в состав Вилюйского макрорегиона;
- модернизацию существующей системы национального (этнокультурного) образования, в том числе посредством реализации сетевых образовательных технологий, технологий дистанционного образования, обеспечение образовательных организаций разного уровня необходимыми педагогическими кадрами, учебниками и учебно-методическими пособиями.

Вектор кадрового обеспечения системы образования. Реализация целей и задач, стоящих перед муниципальными системами образования улусов, входящих в состав Вилюйского макрорегиона, а также перед Вилюйским макрорегионом, невозможна без обеспечения образовательных систем высококвалифицированными, мотивированными педагогическими кадрами. Анализ состояния систем образования улусов, входящих в состав Вилюйского макрорегиона, фиксирует недостаточное обеспечение образовательных организаций улусов педагогическими кадрами. Реализация этого вектора развития системы образования предполагает:

- создание условий для профессионального развития и всесторонней мотивации учителей, разработку и реализацию системы поддержки и сопровождения молодых педагогических работников;
- реализацию сетевых образовательных программы для ликвидации локальных дефицитов педагогических кадров;
- внедрение целевой модели подготовки педагогических кадров для Вилюйского макрорегиона, в том числе в ведущих педагогических вузах Российской Федерации;
- внедрение гибкой модели переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, предусматривающей индивидуальные образовательные программы повышения квалификации, в том числе переподготовку специалистов из других профессиональных областей посредством магистерских программ педагогических направлений.

Завершающим этапом создания концепции развития образования Вилюйского макрорегиона стала выработка рекомендаций по совершенствованию программно-стратегических документов улусов, входящих в Вилюйский макрорегион (стратегий социально-экономического развития улусов, программ развития систем образования улусов и других программно-стратегических документов) [8; 20; 24; 25]:

- синхронизация программно-стратегических документов (стратегий социально-экономического развития улусов, программ развития систем образования улусов и др.) по срокам, содержанию, основным направлениям и показателям [23];
- разработка общей дорожной карты реализации программно-стратегических документов улусов, входящих в состав Вилюйского макрорегиона [28; 30];
- создание системы целевого обучения в организациях высшего про-

фессионального образования инженерно-технической и педагогической направленности выпускников организаций системы общего образования улусов, входящих в состав Вилюйского макрорегиона, на межмуниципальной основе для обеспечения территории кадрами в соответствии с потребностями региональной экономики [27];

- при наличии возможности открытие на территории Вилюйского макрорегиона филиала одного из ведущих инженерно-технических вузов Российской Федерации;
- изменение названия «Вилюйский макрорегион»: в Федеральном законе «О стратегическом планировании в Российской Федерации» от 28.06.2014 № 172-ФЗ макрорегион рассматривается как часть территории Российской Федерации, которая включает в себя территории двух и более субъектов Российской Федерации, социально-экономические условия в пределах которой требуют выделения отдельных направлений, приоритетов, целей и задач социально-экономического развития при разработке документов стратегического планирования [26]. При этом в Приложении № 2 к Стратегии пространственного развития Российской Федерации до 2025 года Республика Саха (Якутия) включена в состав Дальневосточного макрорегиона, включающего также Республику Бурятия, Забайкальский край, Камчатский край, Приморский край, Хабаровский край, Амурскую область, Магаданскую область, Сахалинскую область, Еврейскую автономную область, Чукотский автономный округ. Рекомендуется использовать для рассмотрения название «Вилюйская агломерация» [18; 19].

Концепция развития образования Вилюйского макрорегиона была представлена на Вилюйском образовательном форуме, который прошел в Республике Саха (Якутия) в сентябре 2021 г.

Список источников

- 1. *Байдаков С.Л.* Системный подход в стратегическом управлении территориальным объектом // Менеджмент и бизнес-администрирование. 2013. № 2. С. 58–66.
- 2. Байдаков С.Л. Стратегия развития территории и оценка успешности деятельности органов исполнительной власти [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategi-ya-razvitiya-territorii-i-otsenka-uspeshnosti-deyatelnosti-organov-ispolnitelnoy-vlasti (дата обращения: 31.05. 2022)
- 3. *Будаева К. В., Климанов В. В.* Эволюция разработки и содержания документов регионального стратегического планирования в России // Региональная экономика: теория и практика. 2014. Т. 12, № 40. С. 52–63.
- 4. Бухвальд Е. М. Система стратегического планирования как ключевой инструмент модернизации российской экономики // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 2014. \mathbb{N}^0 3. С. 10–16.

| В. С. Басюк, Ф. В. Габышева, Ю. С. Метелкина

- 5. Важенин С. Т., Злоченко А. Р., Татаркин А. И. Конъюнктура конкурентоспособности региона // Регион: экономика и социология. 2004. № 3. С. 23–38.
- 6. Войтишина М. А., Кистрина Э. И., Локтеева Г. Е. Подходы к организации стратегического планирования в России и за рубежом // Вестник Рязанского государственного университета. 2016. № 2 (51). С. 150–160.
- 7. Воробьева Ю. П. Выработка концепции развития регионального образования // Гуманитарные научные исследования. 2018. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://human.snauka.ru/2018/02/24817 (дата обращения: 24.01.2022).
- 8. Довбий И. П., Маковкина С. А., Довбий В. А. Совершенствование методического инструментария стратегического планирования социально-экономического развития территорий (региональный и муниципальный уровни) // Муниципалитет: экономика и управление. 2017. № 2 (19). С. 29–36.
- 9. Довбий И. П., Калина Е. С., Маковкина С. А. Институциональные и правовые аспекты стратегического планирования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях // Вестник Челябинского государственного университета. 2018. № 12 (422). Экономические науки. Вып. 63. С. 88–99.
- 10. *Егоров Е.Г., Егорова И.Е.* Стратегическое планирование развития регионов: мировой опыт и постановка задач в Российской Федерации // Экономический анализ: теория и практика. 2013. № 5. С. 2–9.
- 11. Жихаревич Б. С. Территориальное стратегическое планирование: теория и практика // Регион: экономика и социология. 2013. № 3. С. 303–306.
- 12. Зубарев Н.Ю., Миролюбова Т.В., Красильников Д. Г. Современные императивы стратегического планирования в регионах Российской Федерации (на примере субъектов Приволжского федерального округа) // ARS ADMINISTRANDI. 2015. № 4. С. 112–123.
- 13. 3убаревич Н. В. «Коридор возможностей» и приоритеты регионального развития // Журнал Новой экономической ассоциации. 2011. № 10. С. 153–155.
- 14. Ильина И. Н., Плисецкий Е. Е., Копыченко Г. С. и др. Оценка качества разработки региональных стратегий развития в России // Региональная экономика: теория и практика. 2016. № 4 (427) С. 178–196.
- 15. Климанов В., Михайлова А. Синхронизация документов стратегического планирования в регионах и муниципалитетах // Проблемы теории и практики управления. 2015. № 2. С. 24–29.
- 16. *Клименков Г.В.* Концептуальные идеи социально-экономического развития региона // Государственное регулирование экономики. Региональный аспект: мат-лы V Междунар. на-уч.-практ. конф. Н. Новгород: ННГУ, 2005. С. 45–59.
- 17. Клименков Г.В., Широковских Е.Г. Повышение качества жизни населения как критерий благополучия развития субъекта Федерации // Известия Уральского государственного экономического университета. 2010. № 2. С. 88–96
- 18. Лексин В. Н., Швецов А. Н. Государство и регион. Теория и практика государственного регулирования территориального развития. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 372 с.
- 19. Лексин В. Н., Швецов А. Н. Общегосударственная система стратегического планирования территориального развития // Труды института системного анализа РАН. 2006. Т. 22. С. 192–212.
- 20. *Маковкина С. А.* Формирование института стратегического планирования в Российской Федерации: региональный аспект // Вопросы управления. 2018. № 6 (55). С. 60–66.
- 21. *Маковкина С. А., Ручкин А. В.* Стратегическое планирование развития муниципальных образований: опыт зарубежных стран и регионов России // Управленческое консультирование. 2014 № 8 (68). С. 88–99.
- 22. *Митрофанова И. В., Митрофанова И. А., Старокожева Г. И.* Актуальные задачи модернизации системы стратегического планирования на региональном уровне // Вестник АГУ. 2016. № 1 (175), С. 43–53.
- 23. *Нуреев Р. М.* Регионалистика: резервы институционального подхода // Terra Economicus. 2009. Т. 7, \mathbb{N}^2 2. С. 18–41.
- 24. Потапов Л.В., Мункодугарова А.Б. Методологические подходы к совершенствованию регионального стратегического планирования // Национальная безопасность и стратегическое планирование. 2015. № 3 (11). С. 11–15.
 - 25. Сангадиева И. Г. Стратегическое управление региональными социально-экономическими

- системами // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2005. № 1. С. 56–60.
- 26. Симаева И. Н., Алимпиева А. В. О разработке стратегий развития образования в регионах РФ // Вестник Института Балтийского региона РГУ им. И. Канта. 2007. $\mathbb N$ 11. С. 8–14.
- 27. Симаева И. Н., Шерри Н. С. Стратегические цели и задачи для управления образованием в регионе: теоретический анализ // Вестник Института Балтийского региона РГУ им. И. Канта. 2009. № 1. С. 58–66.
- 28. Стратегии и программы развития регионов (сравнительный анализ) // Общество и экономика. 2006. № 7/8. С. 269–287.
- 29. Стратегия пространственного развития РФ на период до 2025 (утверждена распоряжением Правительства РФ № 207-р от 13.02.2019) [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/UVAlqUtT08o60RktoOXl22JjAe7irNxc.pdf (дата обращения: 31.05.2022)
- 30. Суворова А.В. Трансформация региональной системы стратегического планирования в новых правовых условиях: исследование практики регионов большого Урала // Развитие территориальных социально-экономических систем: вопросы теории и практики. Исследования и разработки молодых ученых в решении актуальных проблем XXI века: сб. науч. ст. XIV междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. Екатеринбург: Ин-т экономики УрО РАН, 2016. С. 104–111.
- 31. *Тургель И. Д., Маковкина С. А.* Сравнительный анализ практики стратегического планирования социально-экономического развития в крупнейших городах России // Региональная экономика: теория и практика. 2009. № 6. С. 22–30.
- 32. Guidelines on the development of open educational resources policies. October 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-01/Guidelines_on_the_Development_of_OER_Policies_2019.pdf (дата обращения: 31.05.2022).

References

- 1. *Bajdakov S.L.* Sistemnyj podhod v strategicheskom upravlenii territorial'nym ob'ektom // Menedzhment i biznes-administrirovanie. 2013. № 2. S. 58–66. [In Rus].
- 2. Bajdakov S. L. Strategija razvitija territorii i ocenka uspeshnosti dejatel'nosti organov ispolnitel'noj vlasti [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-razvitiya-territorii-i-otsenka-uspeshnosti-deyatelnosti-organov-ispolnitelnoy-vlasti (data obrashhenija: 31.05. 2022) [In Rus].
- 3. Budaeva K. V., Klimanov V. V. Jevoljucija razrabotki i soderzhanija dokumentov regional'nogo strategicheskogo planirovanija v Rossii // Regional'naja jekonomika: teorija i praktika. 2014. T. 12, N 40. S. 52–63. [In Rus].
- 4. *Buhval'd E.M.* Sistema strategicheskogo planirovanija kak kljuchevoj instrument modernizacii rossijskoj jekonomiki // Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. 2014. № 3. S. 10–16. [In Rus].
- 5. *Vazhenin S. T., Zlochenko A. R., Tatarkin A. I.* Kon#junktura konkurentosposobnosti regiona // Region: jekonomika i sociologija. 2004. № 3. S. 23–38. [In Rus].
- 6. Vojtishina M. A., Kistrina Je. I., Lokteeva G. E. Podhodykorganizacii strategicheskogo planirovanija v Rossii i za rubezhom // Vestnik Rjazanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 2 (51). S. 150–160. [In Rus].
- 7. Vorob'eva Ju. P. Vyrabotka koncepcii razvitija regional'nogo obrazovanija // Gumanitarnye nauchnye issledovanija. 2018. № 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://human.snauka.ru/2018/02/24817 (data obrashhenija: 24.01.2022). [In Rus].
- 8. *Dovbij I. P., Makovkina S. A., Dovbij V. A.* Sovershenstvovanie metodicheskogo instrumentarija strategicheskogo planirovanija social'no-jekonomicheskogo razvitija territorij (regional'nyj i municipal'nyj urovni) // Municipalitet: jekonomika i upravlenie. 2017. № 2 (19). S. 29–36. [In Rus].
- 9. *Dovbij I. P., Kalina E. S., Makovkina S. A.* Institucional'nye i pravovye aspekty strategicheskogo planirovanija na federal'nom, regional'nom i municipal'nom urovnjah // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 12 (422). Jekonomicheskie nauki. Vyp. 63. S. 88–99. [In Rus].
- 10. *Egorov E. G.*, *Egorova I. E.* Strategicheskoe planirovanie razvitija regionov: mirovoj opyt i postanovka zadach v Rossijskoj Federacii // Jekonomicheskij analiz: teorija i praktika. 2013. № 5. S. 2–9. [In Rus].

В. С. Басюк, Ф. В. Габышева, Ю. С. Метелкина

- 11. *Zhiharevich B. S.* Territorial'noe strategicheskoe planirovanie: teorija i praktika // Region: jekonomika i sociologija. 2013. № 3. S. 303–306. [In Rus].
- 12. *Zubarev N. Ju., Miroljubova T. V.*, Krasil'nikov D. G. Sovremennye imperativy strategicheskogo planirovanija v regionah Rossijskoj Federacii (na primere sub#ektov Privolzhskogo federal'nogo okruga) // ARS ADMINISTRANDI. 2015. № 4. S. 112–123. [In Rus].
- 13. *Zubarevich N. V.* «Koridor vozmozhnostej» i prioritety regional'nogo razvitija // Zhurnal Novoj jekonomicheskoj associacii. 2011. № 10. S. 153–155. [In Rus].
- 14. Il'ina I. N., Pliseckij E. E., Kopychenko G. S. i dr. Ocenka kachestva razrabotki regional'nyh strategij razvitija v Rossii // Regional'naja jekonomika: teorija i praktika. 2016. № 4 (427) S. 178–196. [In Rus].
- 15. *Klimanov V., Mihajlova A.* Sinhronizacija dokumentov strategicheskogo planirovanija v regionah i municipalitetah // Problemy teorii i praktiki upravlenija. 2015. № 2. S. 24–29. [In Rus].
- 16. Klimenkov G. V. Konceptual'nye idei social'no-jekonomicheskogo razvitija regiona // Gosudarstvennoe regulirovanie jekonomiki. Regional'nyj aspekt: mat-ly V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. N. Novgorod: NNGU, 2005. S. 45–59. [In Rus].
- 17. *Klimenkov G. V.*, *Shirokovskih E. G.* Povyshenie kachestva zhizni naselenija kak kriterij blagopoluchija razvitija sub#ekta Federacii // Izvestija Ural'skogo gosudarstvennogo jekonomicheskogo universiteta. 2010. № 2. S. 88–96. [In Rus].
- 18. Leksin V.N., Shvecov A.N. Gosudarstvo i region. Teorija i praktika gosudarstvennogo regulirovanija territorial'nogo razvitija. M.: Jeditorial URSS, 2002. 372 s. [In Rus].
- 19. *Leksin V.N.*, *Shvecov A.N.* Obshhegosudarstvennaja sistema strategicheskogo planirovanija territorial'-nogo razvitija // Trudy instituta sistemnogo analiza RAN. 2006. T. 22. S. 192–212. [In Rus].
- 20. *Makovkina* S. A. Formirovanie instituta strategicheskogo planirovanija v Rossijskoj Federacii: regional'nyj aspekt // Voprosy upravlenija. 2018. № 6 (55). S. 60–66. [In Rus].
- 21. *Makovkina S. A., Ruchkin A. V.* Strategicheskoe planirovanie razvitija municipal'nyh obrazovanij: opyt zarubezhnyh stran i regionov Rossii // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2014 № 8 (68). S. 88–99. [In Rus].
- 22. *Mitrofanova I. V., Mitrofanova I. A., Starokozheva G. I.* Aktual'nye zadachi modernizacii sistemy strategicheskogo planirovanija na regional'nom urovne // Vestnik AGU. 2016. № 1 (175), S. 43–53. [In Rus].
- 23. Nureev R. M. Regionalistika: rezervy institucional'nogo podhoda // Terra Economicus. 2009. T. 7, Nº 2. S. 18–41. [In Rus].
- 24. *Potapov L. V., Munkodugarova A. B.* Metodologicheskie podhody k sovershenstvovaniju regional'nogo strategicheskogo planirovanija // Nacional'naja bezopasnost' i strategicheskoe planirovanie. 2015. № 3 (11). S. 11–15. [In Rus].
- 25. *Sangadieva I. G.* Śtrategicheskoeupravlenieregional'nymisocial'no-jekonomicheskimisistemami// Izvestija Irkutskoj gosudarstvennoj jekonomicheskoj akademii. 2005. № 1. S. 56–60. [In Rus].
- 26. Simaeva I. N., Alimpieva A. V. O razrabotke strategij razvitija obrazovanija v regionah RF // Vestnik Instituta Baltijskogo regiona RGU im. I. Kanta. 2007. № 11. S. 8–14. [In Rus].
- 27. Simaeva I. N., Sherri N. S. Strategicheskie celi i zadachi dlja upravlenija obrazovaniem v regione: teoreticheskij analiz // Vestnik Instituta Baltijskogo regiona RGU im. I. Kanta. 2009. № 1. S. 58–66. [In Rus].
- 28. Strategii i programmy razvitija regionov (sravnitel'nyj analiz) // Obshhestvo i jekonomika. 2006. N° 7/8. S. 269–287. [In Rus].
- 29. Strategija prostranstvennogo razvitija RF na period do 2025 (utverzhdena rasporjazheniem Pravitel'stva RF № 207-r ot 13.02.2019) [Jelektronnyj resurs]. URL: http://static.government.ru/media/files/UVAlqUtT08o60RktoOXl22JjAe7irNxc.pdf (data obrashhenija: 31.052022). [In Rus].
- 30. Suvorova A. V. Transformacija regional'noj sistemy strategicheskogo planirovanija v novyh pravovyh uslovijah: issledovanie praktiki regionov bol'shogo Urala // Razvitie territorial'nyh social'nojekonomicheskih sistem: voprosy teorii i praktiki. Issledovanija i razrabotki molodyh uchenyh v reshenii aktual'nyh problem XXI veka: sb. nauch. st. XIV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molodyh uchenyh. Ekaterinburg: In-t jekonomiki UrO RAN, 2016. S. 104–111. [In Rus].
- 31. *Turgel' I. D., Makovkina S. A.* Sravnitel'nyj analiz praktiki strategicheskogo planirovanija social'no-jekonomicheskogo razvitija v krupnejshih gorodah Rossii // Regional'naja jekonomika: teorija i praktika. 2009. № 6. S. 22–30. [In Rus].
- 32. Guidelines on the development of open educational resources policies. October 2019 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-01/Guidelines_on_the_Development_of_OER_Policies_2019.pdf (дата обращения: 31.05.2022).

Информация об авторах

В. С. Басюк — доктор психологических наук, профессор РАО, декан факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова,

заместитель президента РАО

- Ф. В. Габышева доктор педагогических наук, профессор, председатель
- Ю. С. Метелкина кандидат социологических наук, старший научный сотрудник учебно-научной лаборатории развития гендерного образования
- ФПО МГУ имени М. В. Ломоносова, доцент кафедры истории, философии и литературы РАТИ (ГИТИС)

Information about the authors

V. S. Basyuk — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Dean of the Department of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University

F. V. Gabysheva — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Chairman

Yu. S. Metelkina — PhD (Social Sciences), Senior Researcher at the Educational and Scientific Laboratory for the Development of Gender Education, Lomonosov Moscow State University, Associate Professor of the Department of History, Philosophy and Literature of RATI (GITIS)

Статья поступила в редакцию 21.03.2022; одобрена после рецензирования 07.04.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 21.03.2022; approved after reviewing 07.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. C.23—36. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 23—36.

Научная статья УДК 37.017.93 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—23—36

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУЛЬТУРНОПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ОБЩЕСТВ
ПО ОБРАЗОВАНИЮ И ДУХОВНОНРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ
НАСЕЛЕНИЯ ПЕЧОРСКОГО КРАЯ
В ПЕРИОД ЕГО ПРЕБЫВАНИЯ
В СОСТАВЕ ЭСТОНИИ В 20-30-е
ГОДЫ ХХ В.



Б.Ю.Борисов

Борис Юрьевич Борисов

Псковский государственный университет, Псков, Россия. Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия, borrisov@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается деятельность культурно-просветительских обществ Эстонии периода ее первой независимости, возникших в 1923 году в Таллине. Цель исследования — изучение специфики деятельности культурно-просветительских обществ на территории Печорского края, описание основных направлений деятельности по духовно-нравственному воспитанию его населения. Методы исследования — анализ архивных документов культурно-просветительских обществ, дневниковых записей и воспоминаний их участников; анализ и интерпретация полученной информации. В результате проведенного исследования удалось выявить предпосылки, причины и условия возникновения сети культурно-просветительских обществ

Деятельность культурно-просветительских обществ по образованию ...

на территории Печорского края. Результатом усилий культурной общественности, интеллигенции и местного духовенства стало учреждение в 1923 году организации под названием «Союз русских просветительских и благотворительных обществ в Эстонии». Несомненным достоинством данного объединения было то, что оно возникло исключительно благодаря общественной инициативе, воспроизводя все то лучшее, что было наработано за годы существования земств, попечительств и благотворительных учреждений дореволюционной России. Начиная с 1924 г. в местах компактного проживания русского населения, составлявшего на тот момент почти половину жителей Эстонской Республики, ежегодно стали проводиться Дни русского просвещения — культурно-просветительские праздники с обширной программой. Таким образом, на территории Печорского края удалось на практике преодолеть имевшиеся изъяны духовно-нравственного воспитания дореволюционной поры. Благодаря планомерной просветительской, творческой деятельности неравнодушных пастырей и их сподвижников удалось выстроить работу по формированию гражданского самосознания и национального достоинства местных жителей. Деятельность культурно-просветительских обществ наглядно продемонстрировала способность русских людей даже в условиях отсутствия поддержки государственной власти собственными силами организовывать и осуществлять планомерную культурную работу.

Ключевые слова: культурно-просветительское общество, духовно-нравственное воспитание, христианское просвещение, народный хор Для цитирования: Борисов Б. Ю. Деятельность культурно-просветительских обществ по образованию и духовно-нравственному воспитанию населения Печорского края в период его пребывания в составе Эстонии в 20–30-е годы XX века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 23–36. doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–23–36

Original article

Activities of Cultural And Educational Societies for Education and Spiritual and Moral Upbringing of the Population of The Pechora Region During the Period When the Region Was Part of Estonia in the 20'—30' of the 20th Century

Boris Yu. Borisov

Pskov State University, Pskov; Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, borrisov@yandex.ru

Abstract. The article discusses the activities of Estonian cultural and educational societies during its first independence, which emerged in 1923, in Tallinn. The purpose of the study is to study the specifics of the activities of cultural and educational societies in the Pechora region, to describe the main activities for the spiritual and moral education of its population. Research

methods — analysis of archival documents of cultural and educational societies, diary entries and memories of their participants; analysis and interpretation of the information received. As a result of the study, it was possible to identify the prerequisites, causes and conditions for the emergence of a network of cultural and educational societies in the Pechora region. The result of the efforts of the cultural community, the intelligentsia and the local clergy, was the establishment in 1923 of an organization called the Union of Russian Educational and Charitable Societies in Estonia.

The undoubted advantage of this association was that it arose solely thanks to a public initiative, reproducing all the best that had been accumulated over the years of the existence of zemstvos, trustees and charitable institutions of pre-revolutionary Russia. Starting from 1924, in the places of compact residence of the Russian population, which at that time accounted for almost half of the inhabitants of the Republic of Estonia, the Days of Russian Enlightenment began to be held annually — cultural and educational holidays with an extensive program.

Thus, in the territory of the Pechora region, it was possible to overcome the existing shortcomings of spiritual and moral education of the pre-revolutionary period in practice. Thanks to the systematic educational, creative activities of caring pastors and their associates, managed to build work on the formation of civic consciousness and national dignity of local residents. The activities of cultural and educational societies have clearly demonstrated the ability of Russian people, even in the absence of state support, to organize and carry out systematic cultural work on their own.

Keywords: cultural and educational society, spiritual and moral education, Christian education, folk choir

For citation: Borisov B. Yu. Activities of cultural and educational societies for education and spiritual and moral upbringing of the population of the Pechora region during the period when the region was part of Estonia in the 20s-30s of the 20th century. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):23–36. (In Russ.). https://doi.org/ 10.24412/2224–0772–2022–84–23–36

Введение. После нормативно закрепленного в законе возвращения воспитательной работы во все без исключения учебные заведения необходимо избежать как формального подхода в данной работе, так и повторения ошибок прошлого. В силу этого необходимы теоретические разработки в сфере историко-педагогического опыта духовно-нравственного воспитания учащихся в России. Особенно актуальными представляются исследования, затрагивающие исторические периоды, являющиеся переломными. В минувшем XX веке в нашем отечестве, несомненно, таковыми стали периоды революции и Гражданской войны,

Деятельность культурно-просветительских обществ по образованию ...

а также распада СССР. Именно тогда, после утраты государственного единства, в период конфликтов и вынужденной эмиграции для мыслящей части соотечественников стала очевидной необходимость переосмысления причин произошедшего и адекватная работа по исправлению допущенных обществом ошибок.

Конечно же, найденные ответы, на волновавшие общественность вопросы приводили к необходимости исправления тех недостатков, которые касались воспитания подрастающего поколения. Также заслуживали пристального внимания и переосмысления общественные процессы, связанные с развитием образования в пореформенной России. Традиционно поступательное развитие образования в России в те годы, у нас оценивалось преимущественно положительно, однако совершенно очевидно, что, помимо явных достоинств, данный процесс сопровождался и определенными негативными явлениями — например, среди учителей встречались нигилисты и революционеры. Совершенно очевидно, что требовала новых подходов и форм культурная и просветительская работа среди народа.

На наш взгляд, данные направления деятельности удалось комплексно и успешно реализовать нашим соотечественникам в 20–30-е гг. XX века на исконно русских территориях Псковского края, отошедших по условиям Тартуского мирного договора государствам Латвии и Эстонии. Историко-педагогический опыт Печорского края данного периода по духовно-нравственному воспитанию и культурно-просветительской деятельности заслуживает самого пристального внимания. Данный опыт актуален в связи с тем, что немалое число молодых россиян привержены ценностям исключительно Западного мира, — и выражают стойкое желание покинуть свою отчизну.

Рассмотренный в статье опыт Печорского края, находившегося до 1940 г. в составе Эстонии, позволяет наглядно увидеть, как наши предки, оказавшись поневоле за рубежом, ценили родную русскую культуру и православие, которое является ее ядром.

Цель исследования. Изучение деятельности культурно-просветительских обществ Печорского края, описание основных направлений деятельности по духовно-нравственному воспитанию его населения.

Методы исследования. Анализ архивных документов культурно-просветительских обществ, дневниковых записей и воспоминаний их участников; анализ и интерпретация полученной информации.

Результаты исследования. Поскольку в царской России официально было закреплено господство религиозного взгляда на мир, именно на основании этого мировоззрения осуществлялось воспитание детей, а изучение Закона Божия являлось обязательным для всех народных училищ. Вместе с тем под внешне благостной картиной воспитания детей в духе традиционных духовно-нравственных ценностей, укорененных в религиозной традиции, скрывался целый пласт проблем. Так, на страницах периодического издания «Псковские епархиальные ведомости» регулярно выходили критические материалы, касающиеся вопросов религиозного образования и воспитания подрастающего поколения, принадлежащие перу небезразличных к делу христианской педагогики людей — учителей и священников. Авторы были солидарны в мнении о том, что это очень важное дело не поставлено на должном уровне, а преподавание Закона Божия построено исключительно на формальных основаниях, не служащих развитию религиозного чувства у детей. И это при том, что в дореволюционной России одним из главных предметов курса гимназии считался именно Закон Божий, который изучался с первого по седьмой класс.

По мнению Н.П. Шитяковой, неудовлетворительное состояние духовно-нравственного воспитания учащихся при изучении Закона Божия было следствием ряда причин. Первая из них заключалась в том, что законоучители игнорировали фактор множественности современной им культуры, ограничиваясь лишь религиозной парадигмой [8, с. 28].

Вторая причина заключалась в схоластичности учебных заведений, в которых дословное зазубривание вероучительных истин не сопровождалось пониманием их сути и значимости [4, с. 214].

Третья же причина была в обязательности и принуждении, регламентации и репрессиях за низкие оценки в ходе изучения данной дисциплины.

Подобная постановка преподавания Закона Божия впоследствии привела в стан революционеров не только бывших учеников церковно-приходских школ, но даже немалое число семинаристов, изучавших со школьной скамьи катехизис и в обязательном порядке посещавших богослужения.

Впрочем, впоследствии и Советская эпоха— вследствие подобного единообразия и обязательности идеологических начал— приводила в стан диссидентов и эмигрантов даже отпрысков из семей партийных работников.

Деятельность культурно-просветительских обществ по образованию ...

Надо отметить, что были и иные причины низкого уровня религиозного образования и воспитания. Не каждый священнослужитель имел необходимые силы, возможности, а самое главное — желание преподавать в церковно-приходских школах. У некоторых батюшек преобладала искренняя убежденность в том, что духовенство необходимо для отправления служб, произнесения проповедей и исполнения треб, но не для обучения детей. Поэтому ощущалась острая нехватка подлинных пастырей и законоучителей, которые бы всей душой и всем сердцем радели и о правильном по существу и форме изучении Закона Божия, и о тщательном приучении детей к его повседневному исполнению [9, с. 5].

Но, увы, на практике возобладал взгляд на законоучителя, деятельность которого была ограничена уроками в стенах народного училища, порой не лучшего качества. В свою очередь, пастырство исчерпывалось совершением богослужений, произнесением проповедей и отправлением треб. Последствия такой несогласованности пастырства и законоучительства приводили к упадку нравственности, утрате благочестия и распространению социалистических воззрений, имевших в основе своей псевдорелигиозную основу.

Искоренять пагубные последствия такого подхода пришлось уже после эпохальных социальных катаклизмов в России первой половины XX века, в ходе которых, многие выпускники и выпускницы церковно-приходских школ сохранили церковь в тяжелые годы испытаний и гонений, причем немало из них — ценой собственной жизни.

Также происходило активное осмысление причин произошедшей национальной катастрофы и в рядах наших соотечественников в русском зарубежье, которые, в отличие от Советской России, имели большую свободу для исправления ошибок, допущенных в деле духовно-нравственного воспитания [10, с. 77]. Именно в условиях эмиграции появились новые идеи, формы и методы духовно-нравственного воспитания, была явлена новая воцерковленная школа, которая по-особому заявила себя в Прибалтийских странах, обладавших частью исконно русских земель Псковского края, согласно Тартускому мирному договору, и где представилась возможность сохранить привычный уклад на двадцать лет дольше, чем на остальной части некогда единого Российского государства.

Идеи профессора, протоиерея, русского религиозного философа и педагога Василия Зеньковского, возглавлявшего во Франции Педагогическое

бюро, были востребованы Русским студенческим христианским движением, которое в лице своих активистов на территории стран Балтии существенно оживило деятельность воскресных школ, православных детских садов и кружков молодежи [6, с. 112].

В 1929 году по примеру Парижа в Риге был основан Религиозно-педагогический кабинет, который преследовал цель помощи обществу в деле религиозного воспитания и образования молодежи.

Необходимо отметить, что данный, не столь обширный исторический период пребывания русских земель в составе «буржуазной» Эстонии еще по достоинству не оценен, малоизучен и малоизвестен. Произошло это по вполне понятным и известным причинам: в советский период его беспристрастное изучение было невозможно, а в постсоветский социальная история набрала такие обороты, что затенила собой этот исторический период. Вместе с тем необходимость современного развития приграничных со странами Балтии территорий Псковской области требует обращения к этой по-своему уникальной странице истории. Помимо этого, многие вопросы возрождения нашей страны немыслимы без осмысления опыта жизни наших предков, переживших лихолетье Гражданской войны и иные социальные потрясения, выпавшие на долю страны и народа в первой четверти неспокойного двадцатого столетия и предельно обострившие религиозное чувство селян.

Провиденциалистское понимание исторического процесса в народных массах заставляло искать причины крушения России прежде всего в себе и исходя из этого действовать. Так, писатель, историк, археолог Леонид Зуров, совершивший ряд экспедиций в этот край, из бесед с местными мужиками уяснил их стойкую убежденность в том, что конец мировой истории и Страшный суд будет происходить именно в этих местах.

Не стояла в стороне и интеллигенция, которая в огромном количестве была сосредоточена в центре уезда Печорах и осознавала груз своей ответственности перед обществом.

Результатом ее усилий стало учреждение в 1923 году организации под названием «Союз русских просветительских и благотворительных обществ в Эстонии» [7, с. 95]. Несомненным достоинством данного объединения было то, что оно возникло исключительно благодаря общественной инициативе, воспроизводя все то лучшее, что было наработано за годы существования земств, попечительств и благотворительных

Деятельность культурно-просветительских обществ по образованию ...

учреждений дореволюционной России.

Начиная с 1924 г. в местах компактного проживания русского населения, составлявшего на тот момент почти половину жителей Эстонской Республики, ежегодно стали проводится Дни русского просвещения — культурно-просветительские праздники с обширной программой.

Особо стоит отметить Залесское культурно-просветительское общество, которое играло заметную роль в жизни села Залесье и всего прихода, включавшего в себя несколько деревень. Это общество начало свою деятельность 1 декабря 1922 г. и первоначально даже называлось обществом народного образования. Главной задачей общества являлась просветительная работа среди местного населения, в значительной своей части неграмотного, и проведение групповых занятий под руководством членов общества в специально организованных для этого кружках. По замыслу устроителей общества планировалось учредить около десятка кружков, включая «научный кружок для лиц, желающих продолжить свое образование на курсах заочного преподавания, организованных Американским союзом молодых людей» [1, с. 5].

Однако самыми жизнеспособными оказались четыре кружка:

- 1) певческий, возглавляемый местным священником отцом Михаилом Гривским (созданная им хоровая группа имела церковный и светский репертуар, пела в церкви, давала концерты);
- 2) музыкальный, при котором существовал оркестр;
- 3) кружок любителей книги с библиотекой;
- 4) артистический кружок.

Настоящей душой всего дела и непосредственно певческого коллектива был отец Михаил Гривский, который еще в студенческие годы являлся регентом семинарского хора. Свои музыкальные дарования будущий отец Михаил проявил еще до революции, являясь и преподавателем педагогических курсов для учителей церковно-приходских школ, и учителем пения Псковского духовного училища. В издании «Псковские епархиальные ведомости» отец Михаил регулярно публиковал статьи, в которых доказывал необходимость музыкального образования в духовных учебных заведениях. К заслугам отца Михаила также стоит отнести создание в Пскове школы псаломщиков и епархиальной библиотеки для церковных певчих.

Среди сподвижников отца Михаила в Залесском обществе можно отметить учителя А. А. Анисимова, псаломщика В. П. Воскресенского

и других неравнодушных жителей округи [2, с. 169]. Это общество, как и многие другие ему подобные, входило в Союз русских просветительных и благотворительных обществ Эстонии.

С 1 ноября 1923 г. при обществе начала действовать воскресная школа, где— в числе других предметов,— изучался и эстонский язык. С 1924 г. общество народного образования стало называться культурно-просветительским обществом, и его деятельность набирала все больший размах. Так, 1925 г. был ознаменован открытием сельскохозяйственного кружка и читальни. В следующем, 1926, году возникает пожарное общество, необходимость которого может быть актуальна и в наше время, с учетом ежегодных угроз огненной стихии для лесов и селений. В том же 1926 г. появился спортивный кружок. В 1933 г. был организован кружок молодежи для проведения литературных чтений, а также модных в то время судов над литературными героями и других культурных мероприятий.

Как можно увидеть, существенной особенностью данного периода развития этой местности было то, что жизнь прихода и его благотворное влияние распространялось широко за пределы храмовой ограды и не ограничивалось одним лишь участием в богослужении, а было сосредоточено в широкой кружковой деятельности. На селе регулярно силами кружковцев ставились любительские спектакли, а коллектив участвовал в гастролях. Подобно другим селениям волости здесь также каждое лето, после Троицы, являвшейся престольным праздником в селе, отмечали День русского просвещения, программа которого включала в себя и торжественные речи, и концертную программу хора с оркестром, народные игры, забавы и многое другое. Благо что музыкальный кружок со временем вырос до размера оркестра народных инструментов.

Итог данной целенаправленной культурной деятельности Залесского общества лучше всего передают слова, сказанные его членами по поводу перевода в Ригу одного из самых его активных членов — отца Михаила Гривского, деятельность которого была сравнена с созданием прочного фундамента культуры на селе [2, с. 171]. В 1929 г. в Залесье появилась детская площадка, а годом позже, в 1930 г., подобно Кулейскому просветительскому обществу, в Залесье появились курсы кройки и шитья, демонстрируя тем самым востребованность данного направления обучения среди жительниц Печорского края. Само же Залесское культурно-просветительское общество внесло неоценимый вклад в дело народного образования и просвещения края. И это неспроста: видимо, поскольку

Деятельность культурно-просветительских обществ по образованию ...

край находится на перекрестке культур, они взаимно обогащали друг друга, ведь давно известно, что родная культура наиболее рельефно раскрывается при взаимодействии с другими [11, с. 42].

Примером этому могла служить соседняя Кулейская волость, где в 20–40-е годы XX века при численности населения 5 600 человек находилось три храма, и, несмотря на объективные материальные трудности, люди жили достаточно насыщенной духовной жизнью.

Еще в 1913 г. возникло Кулейское культурно-просветительское общество, в обязанности которого входило обучение крестьянских детей грамотности. В том же году в д. Киршино открылась школа, в которой Закон Божий был одним из главных предметов, для его преподавания два раза в неделю приходил священник. С 1926 г. школа стала шестиклассной, начиная с четвертого класса изучали эстонский язык. Дети посещали школу с радостью. Многодетным семьям оказывалась необходимая помощь: одежда и питание. Помимо этого, в здании школы были организованы курсы кройки и шитья, кулинарные курсы, а к празднику готовились спектакли. Одной из главных задач, которые ставились перед культурно-просветительским обществом, было создание хора. Кулейский хор насчитывал порядка сорока человек, а руководил им Л. Поспелов. Дело было поставлено профессионально: голоса были расписаны, для струнного оркестра печатались ноты. В соседней с Кулье деревне Лисье тоже был достаточно большой хор, больше сорока человек. Руководил им регент церковного хора, а впоследствии и настоятель храма Владимирской иконы Божией Матери в деревне Лисье Василий Лирин, под руководством которого хоровые партии были расписаны по голосам. Василий Иванович Лирин вел большую общественную работу, написал несколько нотных книг, был хорошим поэтом. Являясь псаломщиком-регентом, он возглавлял приходской совет Лисейской церкви.

Из дневника Василия Лирина следует, что 12 августа 1934 г. в селении Кулье проходил День русского просвещения, и Лисейский хор после окончания богослужения отправился в Кулье. В 12 часов дня на площадь вынесли икону святого пророка Илии (храмовую икону этого сельского храма) и отслужили молебен пророку Илие, а также святым учителям славянским Кириллу и Мефодию. После был пропет гимн Эстонии, а затем народ с песнями прошел по деревне. Обойдя деревню, подошли к установленной эстраде, с которой организаторы праздника обратились к местным жителям с приветственным словом от лица

культурно-просветительских обществ Эстонской Республики. Среди прочих выступил и И. П. Самолетов — управляющий местного банка и благотворитель. Инструктор культурных обществ И. В. Семенов рассказал собравшейся публике о жизни и деятельности двух выдающихся россиян — Д. И. Менделеева и Н. В. Гоголя.

По воспоминаниям очевидцев тех лет, в День пророка Илии (один из самых почитаемых на Руси) в храме собиралось большое количество нарядно одетых прихожан, среди которых особенно выделялись представители народности сету. После окончания службы начинались гулянья с песнями и танцами. Конечно же, это было место сбора селян всех возрастов, где дети и молодежь вбирали в себя образцы поведения и досуга взрослых, пожилые из разных селений могли встретиться друг с другом, погулять, побеседовать. Как же эта атмосфера диссонирует с буднями современных социальных работников, которые обслуживают одиноких пожилых на дому или в социальных учреждениях, организуя для них досуг и уход вдали от родных и близких [3, с. 225].

Таким образом, на территории Печорского края удалось на практике преодолеть имевшиеся изъяны духовно-нравственного воспитания дореволюционной поры, когда пастыри приняли на себя миссию просветительства, а устраиваемые ими праздники объединяли всех жителей от мала до велика.

Благодаря планомерной просветительской, созидательной деятельности неравнодушных пастырей и их сподвижников обделенная ранее культурной созидательной работой деревня в буквальном смысле слова расцвела, являя собой яркий калейдоскоп народных дарований. Сети культурно-просветительских обществ на территории Печорского края удалось выстроить последовательную поступательную работу по развитию грамотности, формированию гражданского самосознания и национального достоинства местных жителей, привитию им духовно-нравственных ценностей отечественной культуры, то есть всего того, что, увы, не было сделано за десятилетия после отмены крепостного права в России. Им удалось направить селян, как бы сейчас сказали, на «европейский путь развития», а по сути помогли возвратиться к «самим себе», к своим корням и традициям, придав им новый смысл [12, с. 62].

В концептуальном плане ценность деятельности культурно-просветительских обществ заключается в том, что она была призвана к жизни насущными потребностями местных жителей, простого народа, то

Деятельность культурно-просветительских обществ по образованию ...

есть стала следствием гражданской инициативы и показала свою жизнеспособность, в отличие от политики государства, которая не всегда адекватна. Ибо, как отмечает историк образования А.В. Овчинников, «история идей и мыслей о воспитании и образовании человека и человеческих сообществ отличается от истории образовательной политики и образовательного законодательства прежде всего более длительной своей живучестью, продолжительностью в цивилизационном развитии и памяти нации. Она менее подвластна всем изменениям политического курса, не сильно зависит от него, оставляя след в опыте общественного воспитания и неосознанно для многих каждый раз проявляясь в новом, неожиданном ранее колорите» [5, с. 145]. И с этим трудно не согласиться. Так, сердцевиной деятельности сети культурно-просветительских обществ было развитие хорового народного творчества, блестяще представленного на многочисленных певческих праздниках той поры в Таллине, Печорах и Нарве. Обращение именно к данному виду творчества было вызвано историей появления духовного центра края — Псково-Печерского монастыря, который возник, согласно преданию, после услышанного его основателями ангельского пения из глубины Святой горы. Старцы монастыря наказывали людям не только добросовестно трудиться на многогрешной земле, но и обращать свой взор к «небесным обителям» и посредством духовных песнопений «совершать нравственный подвиг, одухотворяющий и просветляющий сумерки тяжкого бремени жизни» [7, c. 152].

Заключение. Возникновение культурно-просветительских обществ на территории Печорского края в 20–30-е гг. ХХ века было продиктовано стремлением оказавшейся там эмигрантской интеллигенции, обладавшей необходимым культурным, моральным и интеллектуальным потенциалом, исправить те недостатки религиозного, духовно-нравственного воспитания, которые привели к крушению Российской империи. Благодаря самоотверженной деятельности членов обществ небольшой исконно русский край покрылся сетью кружков, школ, любительских театров и народных хоров. Организаторам и участникам культурно-просветительских обществ Печорского края удалось преодолеть недостатки духовно-нравственного воспитания дореволюционной поры, показав наглядно и множественность современной культуры, и действенные способы изучения Закона Божия.

Впоследствии, в годы Великой Отечественной войны, рассмотрен-

ный опыт культурно-просветительных обществ Печорского края был воспринят Псковской духовной миссией, которая наряду с духовным окормлением светских школ, учреждением церковных школ организовывала детско-юношеские кружки христианско-просветительного характера. Опыт культурно-просветительских обществ Печорского края заслуживает самого пристального изучения и популяризации, особенно с учетом нормативно закрепленного «возвращения» воспитательной работы в наши учебные заведения.

Список источников

- 1. Протоколы общих собраний и заседаний правления Залесского культурно-просветительского общества. ГАПО (Государственный архив Псковской области), ф. Р-211 (Троицкая церковь с. Залесье Печорского района), оп. 2, д. 2.
- 2. Волкова В. П. Залесское культурно-просветительское общество // Псков. 2001. № 15. С. 169–172.
 - 3. 3уров Л. Ф. Статьи и письма. М., 2014. 401 с.
- 4. Обозный К.П. История Псковской православной миссии. 1941–1944 гг. М.: Изд-во Крутицкого подворья, 2008. 607 с.
- 5. *Овчинников А. В.* Проблемы отечественного образования и воспитания в наследии российских либеральных мыслителей начала XIX века // Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 143–150.
- 6. Кочкина Д. Д. Деятельность комиссии по православному христианскому образованию в США во второй половине XX первой четверти XXI века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 100-114.
- 7. Сахарова Н. В. Культурная жизнь русского населения Печорского края. 1920–1930-е гг. // Псков. 2009. № 30. С. 146–154.
- 8. Шитякова Н. П., Верховых И. В. Духовно-нравственное воспитание школьников: проблемы, теории, технологии: учебное пособие. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. педагогического университета, 2016. 197 с.
- 9. Ширский С. И. О преподавании Закона Божия в начальных народных училищах. Кострома: Губернская типография, 1876. 234 с.
- 10. *Balgiu B. A.* Possible mechanism of the influence of gratitude on life satisfaction // Journal of Psychological and Educational Research. 2019. Vol. 27, No. 2. P. 75–87.
- 11. *Linnik O., Barna K.* Value attitude of modern children and parents towards books // Didactica Slovenica-Pedagoska Obzorja. 2017. Vol. 32. No. 2. P. 33–48.
- 12. *Potočnik R*. Heritage preservation education: Teachers' preconceptions and teachers' implementation in visual arts classes // Center for Educational Policy Studies Journal. 2020. Vol. 10, No. 2. P. 49–76.

References

- 1. Protokoly obshchih sobranij i zasedanij pravleniya Zalesskogo kul'turno-prosvetitel'skogo obshchestva // Gosudarstvennyj arhiv Pskovskoj oblasti. F. R-211 (Troickaya cerkov' s. Zales'e Pechorskogo rajona). Op. 2, d. 2. [In Rus].
- 2. Volkova V. P. Zalesskoe kul'turno-prosvetitel'skoe obshchestvo // Pskov. 2001. № 15. S. 169–172. [In Rus].
 - 3. Zurov L. F. Stat'i i pis'ma. M., 2014. 401 s. [In Rus].
 - 4. Oboznyj K. P. Istoriya Pskovskoj pravoslavnoj missii. 1941–1944 gg. M.: Izd-vo Krutickogo

Деятельность культурно-просветительских обществ по образованию ...

podvor'ya, 2008. 607 s. [In Rus].

- 5. *Ovchinnikov A. V.* Problemy otechestvennogo obrazovaniya i vospitaniya v nasledii rossijskih liberal'nyh myslitelej nachala XIX veka // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. № 5. S. 143–150. [In Rus].
- 6. *Kochkina D. D.* Deyatel'nost' komissii po pravoslavnomu hristianskomu obrazovaniyu v SShA vo vtoroj polovine XX pervoj chetverti XXI veka // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1, № 1 (74). S. 100–114. [In Rus].
- 7. Saharova N. V. Kul'turnaya zhizn' russkogo naseleniya Pechorskogo kraya. 1920–1930-e gg. // Pskov. 2009. № 30. S. 146–154. [In Rus].
- 8. Shityakova N. P., Verhovyh I. V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie shkol'nikov: problemy, teorii, tekhnologii: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyabinskogo gos. pedagogicheskogo universiteta, 2016. 197 s. [In Rus].
- 9. Shirskij S. I. O prepodavanii Zakona Bozhiya v nachal'nyh narodnyh uchilishchah. Kostroma: Gubernskaya tipografiya, 1876. 234 s. [In Rus].
- 10. *Balgiu B. A.* Possible mechanism of the influence of gratitude on life satisfaction // Journal of Psychological and Educational Research. 2019. Vol. 27, No. 2. P. 75–87.
- 11. *Linnik O., Barna K.* Value attitude of modern children and parents towards books // Didactica Slovenica-Pedagoska Obzorja. 2017. Vol. 32, No. 2. P. 33–48.
- 12. *Potočnik R*. Heritage preservation education: Teachers' preconceptions and teachers' implementation in visual arts classes // Center for Educational Policy Studies Journal. 2020. Vol. 10, No. 2. P. 49–76.

Информация об авторе

Б.Ю. Борисов — кандидат педагогических наук, доцент кафедры среднего общего образования и социального проектирования; докторант

Information about the author

B. Yu. Borisov — PhD (Education), Associate Professor of the Chair of secondary general education and social design; doctoral student

Статья поступила в редакцию 16.02.2022; одобрена после рецензирования 01.04.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 16.02.2022; approved after reviewing 01.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 37—49. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 37—49.

Научная статья УДК 371 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—37—49

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



0. Е. Турлакова

Ольга Евгеньевна Турлакова Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия, olenka1592@mail.ru

Аннотация. В статье осуществлен историко-педагогический анализ развития социально ориентированной проектной деятельности в России в образовательных организациях общего образования с начала XX века по настоящее время.

Автором представлена периодизация развития метода проектов в учебно-воспитательных учреждениях России.

Цель исследования — рассмотреть этапы становления, развития социально ориентированной проектной деятельности в образовательных организациях общего образования во временных рамках с начала XX века по настоящее время.

Методология и методы исследования. Исследование проведено с помощью теоретических методов: анализа, обобщения историко-педагогической, научной литературы, официальных документов, учебных и методических материалов, исследований ученых, педагогов.

Заключение. Развитие и применение метода проектов шло более ста лет, сначала в России метод

проектов использовался как трудовая деятельность, потом как трудовая с творческим началом. В своем начальном виде метод проектов был социально ориентированной проектной деятельностью.

Ключевые слова: метод проектов, социально ориентированная проектная деятельность, проект, история развития социально ориентированной проектной деятельности

Для цитирования: Турлакова О. Е. Исторический аспект развития социально ориентированной проектной деятельности обучающихся в отечественной системе школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 37–49. doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–37–49

Original article

Historical Aspect of the Development of Socially Oriented Student Project Activities in the Domestic School System

Olga Ye. Turlakova Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, olenka1592@mail.ru

Abstract. The article provides a historical and pedagogical analysis of the development of socially oriented project activities in Russia in educational institutions of general education, according to the time frame (the beginning of the XX century — to the present).

The author presents the periodization of the development of the project method in educational institutions of Russia.

The purpose of the study is to consider the stages of formation, development of socially oriented project activities in educational institutions of general education in the time frame of the beginning of the XX century — to the present.

Methodology and methods of research. With the help of theoretical research methods: analysis, generalization of historical and pedagogical, scientific literature, official documents, educational and methodological materials, research of scientists, teachers.

Conclusion. The development and application of the project method has been going on for more than a hundred years, first in Russia the project method was used as a labor activity, then as a labor with a creative beginning. In its initial form, the project method was a socially oriented project activity.

Keywords: project method, socially oriented project activity, project, history of development of socially oriented project activity

For citation: Turlakova O. Ye. Historical aspect of the development of socially oriented student project activities in the domestic school system. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):37–49. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-84-37-49

Введение. Социально ориентированная проектная деятельность появилась в стране благодаря обмену опытом с зарубежными странами, конструктивным идеям гуманистически ориентированной педагогики, идеям активного и проблемного обучения. Зарубежная педагогика оказывала немаловажное влияние на развитие отечественной педагогики, несмотря на достижения советских просветителей.

Социально ориентированная проектная деятельность стала развиваться благодаря идеям социального и трудового воспитания в стране. Ученые, педагоги формировали модели нового человека: А. В. Луначарский видел человека как универсальную, трудолюбивую, свободную личность, живущую задачами общества; Н. К. Крупская видела человека как всесторонне развитого коллективиста, человека, связанного с окружающим миром; М. В. Крупенина и В. Н. Шульгин представляли человека с активной деятельностью в социуме, самостоятельного, человека, наполненного социальными смыслами жизни; А. С. Макаренко видел человека-коллективиста, который солидарен интересам его членов, человека свободного, личность, культурного рабочего, активного организатора, человека с набором моральных качеств, присущих советскому человеку.

Говоря о социально ориентированной проектной деятельности, необходимо определить, что мы понимаем под этой деятельностью. За основу возьмем определение Л.С. Пастуховой, которая под социально ориентированной проектной деятельностью понимала разновидность проектной деятельности молодых людей, результат которой состоял из двух составляющих; в первом случае результатом было создание полезного продукта для общества или решение актуальной проблемы общества, коллектива, организации, осуществляющей образовательную деятельность, территории, местного сообщества, отдельного человека и др., а во втором случае формировались социокультурные компетентности членов команды, работающей в проекте [14].

Исследуя историю развития социально ориентированной проектной деятельности в России, необходимо отметить временные рамки, в которых появляется и развивается «метод проектов», развивается в социально ориентированной деятельности. К. Е. Сумнительный определил периоды, в которых иностранная педагогика применялась в образовании России XX века, Е. А. Пеньковских определила периодизацию становления метода проектов в отечественной педагогике. Объединив результаты исследований, можно сказать, что существует восемь периодов развития

метода проектов:

- 1. Зарождение метода (начало XX века 1914 г.), первые попытки использовать метод проектов.
- 2. Научное обоснование метода (1914–1920), взаимодействие систем образования «на базе освоения и адаптации новых парадигм свободного воспитания и трудовой школы» [5], изучение метода Е. Г. Кагаровым, Г. Меандров, С. Т. Шацким и другими учеными.
- 3. Внедрение метода проектов в педагогическую практику (1920–1930).
- 4. Противостояние, угасание интереса к методу и осуждение (1931–1950), некоторые элементы метода проектов были введены в бизнес и инженерию.
- 5. Частичное использование технологий, идей и методов педагогики запада (1950–1980).
- 6. Внедрение российского образования в мировое образовательное пространство [20], реформа общеобразовательной школы (1980–1990) [18; 22];
- 7. Модернизация содержания образования, введение в действие Федерального закона «Об образовании» (1992), разработка государственных образовательных стандартов (с 1993), утверждение ФГОС (с 2004), внедрение Единого государственного экзамена (далее ЕГЭ) (с 2007), принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) (1990–2012) [19]. В этот период метод проектов активно внедряется в образовательные организации.
- 8. Информатизация образования: развитие методологий, теорий, методик обучения и воспитания (2010— настоящее время).

Многие ученые считают, что в России метод проектов появился в XIX веке, метод применяли как социально ориентированную проектную деятельность. К примеру, как пишет Е. А. Гилева с группой единомышленников, в 1905 г. С. Т. Шацкий организует детский поселок «Сетлементъ», в который вошли детский сад, начальная школа, школа для подростков, детские клубы и ремесленные кружки [18]. Процесс обучения был построен с помощью проектного метода. В учреждениях поселка помимо школьных предметов обучающиеся учились прикладным ремеслам («столярному, слесарному, переплетному делу, резьбе по камню, сапожному искусству»), кроме того, дети «моделировали

и реализовывали собственные проекты» [7]. В 1909 г. С. Т. Шацкий открыл общество «Детский труд и отдых», где проводил «многолетний эксперимент по созданию детского сообщества на основе совместного производительного труда» [18]. В 1911 г. Шацкий организовывает колонию «Бодрая жизнь», где учащиеся сами выбирали «себе дело по душе», пробуя свои силы в различных видах деятельности и выполняя проекты, которые были связаны с растениеводством, техобслуживанием сельскохозяйственной техники, производством мебельной продукции и предметов быта [7]. С. Т. Шацким в 1919 г. организована «Первая опытная станция по народному образованию» (два отделения). В Калужское отделение были включены школа-колония «Бодрая жизнь» — четырнадцать «школ I ступени, школа II ступени», пять детских садиков, четыре дошкольные летние площадки, а также библиотеки, школьный музей и педагогическая выставка. *В Московское* отделение входили детский садик, первая трудовая школа, педагогическая выставка, библиотека, а также педагогический техникум). В образовательных учреждениях Шацкий улучшает воспитательную систему и работает над ней, ведет обучение молодого поколения педагогов на практике [18]. Позже открывают Вторую опытную станцию (1920 г.) и третью опытную станцию, «Гагинскую». В образовательных организациях преобладало гармоничное развитие детей через участие в трудовой, умственной, физической, эстетической и социальной деятельности [18]. С. Т. Шацкий придавал особое значение гармонии «социально значимого долженствования и мотивационно-деятельностного компонента в воспитании детей» [15].

Еще одним ярким примером была Опытная школа-коммуна Наркомпроса (рук. П. Н. Лепешинский), открытая в 1918 г. в Гомельской губернии. Ребята работали на фабрике, в мастерских, учителя по разным темам давали задания по работе, тем самым на практике отрабатывались полученные знания, потом ребята легко утраивались на работу (в то время в стране была безработица).

Примеры социально ориентированной проектной деятельности: коммуна им. Горького (1921 г.) и коммуна им. Дзержинского (1927 г.) А.С. Макаренко. В коммунах было трудовое воспитание, это не было продиктовано руководством, дети сами проектировали свою деятельность, т.е. жизнь в коммунах строилась на самообслуживании, самоокупаемости, трудовом воспитании. В коммуне им. Горького занимались земледелием, садоводством, животноводством, уборкой, занимались в кружках, сек-

циях, был свой театр. В коммуне им. Дзержинского ребята построили первый в СССР завод электроинструментов, а еще чуть позже создали производство фотоаппаратов. Ребята делали свои проекты и в театре, и в построении завода. Коммуны — тоже своего рода социальный проект.

В Москве М. В. Крупепина создала на базе Трехгорной мануфактуры «Станцию социального воспитания» (десять школ и детсадов, библиотека и клуб), где изучала пути вовлечения детей в активную социальную деятельность по преобразованию окружающего мира [6], которую можно назвать «социальными проектами» и «социальными акциями» [1].

В. Б. Помелов в своих исследованиях называет точное количество инновационных учебно-воспитательных учреждений народного комиссариата просвещения РСФСР школьных коммун и школьных городков в России: в 1919 г.— 27, в 1920–1921 гг.— около ста, в 1923 г.— 178 [17]. В учреждениях ребята решали социальные проблемы, создавали общественно полезные продукты, формировали свои социокультурные компетенции.

До 1917 г. началось «новое воспитание», где преобладал «активно-деятельностный подход к формированию содержания образования» [5]. Происходил диалог педагогик разных стран. Отечественная педагогика, несмотря на социально-политические процессы, вела активное изучение зарубежного опыта в области педагогики, взаимодействовала с другими странами: США, Германией, Францией и др. Зарубежные педагогики тоже изучали российский опыт. Задачам отечественной педагогики соответствовала идея трудовых школ, образовательных организаций с трудовым воспитанием, и в 1917 г. российский педагог, психолог, философ, ученый П.П. Блонский, вдохновленный идеями Дж. Дьюи, начинает обоснование новой философии образования, в которой центром всего процесса является образовательная организация, школа, в которой происходит «не только обучение, но протекает вся жизнь детей, в том числе и «общественно-трудовая жизнь» [20], а также советское воспитание стремилось к развитию всесторонне развитой личности.

После октября 1917 г. началась реформа системы образования, уже в 1918 г. выходят «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (сентябрь) и «Основные принципы единой трудовой школы» (октябрь). Во второй половине 1920 г. общеобразовательная школа стремилась связать воспитание и образование учащихся с окружающей жизнью, «используя при этом активные методы: исследовательский, лаборатор-

ный, экскурсионный, активно-трудовой и другие» [3]. В образовании использовали самоуправление, общественную деятельности, самообразование, самовоспитание.

В России с помощью метода проектов была построена система обучения в 20-е г., школьные предметы отменили, а обучающиеся разрабатывали командами, группами, бригадами «междисциплинарные проекты — «Осень», «Труд крестьянина», «Великая Октябрьская социалистическая революция».

Советская Россия больше всего заинтересовалась философией образования Дж. Дьюи. Она была близка идеям того времени, одной из целей было развитие активности и трудовых навыков детей. Наряду с проектным методом началось и освоение лабораторно-бригадного метода обучения, дидактической системы Дальтон-план, в котором преподаватель ориентируется на результаты работы бригады, группы, команды, а не на отдельного ученика. Данная система появилась в США в 1905 г. Е. Паркхерст дала возможность ученикам обучаться с приемлемой для них скоростью и темпом, соответствующим их особенностям и способностям, урочная система была отменена, материал объясняли на практике. Учебные аудитории оборудованы под лаборатории и мастерские [10; 24].

Основоположниками «метода проектов» считают Дж. Дьюи и его ученика У. Х. Килпатрика. Проектная деятельность зародилась задолго до того, как У. Х. Килпатрик упоминал в своей работе «метод проектов». Исследования ученых (М. Холла и др.) показали, что проектная деятельность существовала во многих странах мира: мастерские Италии, школы США, русская ремесленная подготовка и др.

Представитель философско-педагогического направления прагматизма Дж. Дьюи выступал за практическую направленность воспитания, «чужие слова и книги могут дать нам знания, но воспитывает *опыт»* [23]. В процессе воспитания через *активный труд и творчество* обучающийся становится исследователем. Весь процесс приближался к «осмыслению задачи или проблемы, построению гипотезы, выбору путей ее решения, достижению желаемого результата» [2; 12]. В воспоминаниях о посещении России Дж. Дьюи пишет, что целью образования является «соединение общей культуры с производительностью труда и возможностью участвовать в общественной жизни», «...участие в производительном труде является главным стимулом и направляющей силой в самообра-

зовании учащихся, поскольку такой труд согласуется с естественным или психологическим процессом воспитания и обучения; кроме того, он обеспечивает самую прямую дорогу к установлению связи между школой и общественной жизнью» [8] — высказывание, на мой взгляд, о социально ориентированной проектной деятельности.

Нарком просвещения РСФСР А.В. Луначарский в 1928 г. пригласил Дж. Дьюи в СССР. С его идеями Луначарский познакомился, когда был в эмиграции, он изучал передовой опыт ученых и педагогов того времени по организации обучения и воспитания детей [11]. Дж. Дьюи работал в России в качестве зарубежного советника по вопросам построения новой советской школы, познакомился с Н.К. Крупской [8]. А.В. Луначарский «внедрял в учебную практику активные методы и приемы преподавания (экскурсии, лабораторные занятия, моделирование и т. п.), обучение предполагало приобщение детей и подростков к общественно полезному труду (формирование навыков в игре, знакомство с его видами в школьных мастерских и на фабриках)» [11].

С 1930 г. выходят четыре книги «На путях к методу проектов» под редакцией Б. В. Игнатьева и М. В. Крупениной. В первой книге дается классификация проектов в зависимости от содержания: исследовательские (проект о тифе, севообороте), производственные (сделать курятник), развлечения (игры, драматизация) и общественные работы (организовать помощь беспризорным, организовать чистку семян). Также есть проекты в зависимости от цели: полезные для общества («как оздоровить нашу улицу») и индивидуально-полезные («вырастить хороших цыплят в хозяйстве»). Авторы считали, что метод проектов нацелен на решение общественных задач, на разрешение жизненных проблем.

Проектная деятельность связывает теорию с миром вокруг и помогает обучающимся применять свои знания. Обучающиеся сельских школ реализовывали проекты, связанные с сельским хозяйством, растениеводством и осуществляли общественную работу в сельской местности, а обучающиеся школ в городах реализовывали проекты в промышленной сфере, а также в «городском труде: поддержание чистоты в квартире, дворовые цветники и насаждения, работа в яслях, на детских площадках» [21]. И конечно же, обучающиеся принимали участие в социально ориентированной проектной деятельности [21].

Указанные выше проекты и работа над ними является примером социально ориентированной проектной деятельности.

После 1931 г. метод проектов был осужден и исключен из программы школ, потому что проекты не связывали учебу и практику, были идеологической работой (пропагандой), кроме того, не были до конца поняты сущность, типология, организационные формы метода. Не исключено, что метод проектов был осужден из-за политических процессов в стране. В других странах метод проектов успешно применялся, развивался, потому что педагоги нашли разумное сочетание теории, предметных знаний и их практической реализации в проектной деятельности.

Нельзя сказать, что в нашей стране полностью искоренили метод проектов: как социально ориентированная проектная деятельность он работал. Так, к примеру, организацию общих дел, праздников, активное участие в окружающей жизни, в общественно полезной деятельности можно тоже считать примерами социально ориентированной проектной деятельности. Такой деятельностью занимались пионерские организации, которые были популярны с 1922-го до 1991 г. Пионеры вовлекались в социально-полезную деятельность, «способствовавшую формированию патриотических и гражданских чувств, а также коллективизма» [22], организовывали концерты, демонстрации, массовые праздники.

С 1980-х г. в России началась адаптация отечественного образования к принципиально новым условиям социально-экономической и политической жизни. 10 июля 1992 г. Б. Н. Ельцин подписал Федеральный закон «Об образовании», а к началу XXI века мир начал глобальные изменения цивилизационного масштаба, охватывающие все страны мирового сообщества, началась модернизация отечественного образования [5]. В 90-е г. XX века началось возрождение проектного метода в связи с демократизацией и гуманизацией общества. С начала 2000 г. метод проектов активно развивается, сначала его вводят на отдельных предметах, потом он становится междисциплинарным.

Сейчас социально ориентированная проектная деятельность — это возможность организовать самостоятельную деятельность обучающихся. Задачи такой деятельности направлены на решение общественной проблемы, она объединяет «групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики» [9], и кроме того, социально ориентированная проектная деятельность формирует «открытое воспитательное пространство» [14], «создает субъектно-преобразованную воспитательную среду и оказывает "ответное" воспитательное воздействие» [13]. Социально ориентированная

проектная деятельность обладает большими возможностями в развитии личности обучающихся, способствует формированию и развитию личностного самосовершенствования и познавательного развития, помогает обучающимся овладеть умениями внутрикомандного взаимодействия, умениями самостоятельно добывать, обрабатывать, классифицировать информацию и оформлять данные, умениями вести исследовательскую работу.

Социально ориентированная проектная деятельность применяется в школах и является частью образовательного процесса.

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования были выделены основные этапы развития социально ориентированной проектной деятельности в отечественной системе образования с начала ХХ века; уделено внимание этапам, когда данная технология подвергалась критике и не использовалась. Можем констатировать, что социально ориентированная проектная деятельность в системе институционального образования является актуальным дополнением для традиционного «урочного» подхода и позволяет решать задачи не только учебного, но и воспитательного характера, а также помогает формировать такие навыки, как умение работать в команде, выступать в качестве лидера или участника процесса, умение выступать публично, вырабатывать командное решение и др. В инструментарии подготовленного педагога это также уникальная технология формирования и нового содержания образования, когда ученик имеет реальную возможность стать активным субъектом, добытчиком знания не только со страниц учебника в рамках урока, но и в ходе разработки, подготовки и реализации проектной задачи, что позволяет значительно расширять кругозор обучающихся.

Список источников

- 1. Ананьина Ю. В., Блинов В. И., Сергеев И. С. Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции. М.: Аванглион-принт, 2012. 152 с.
- 2. Андреева И. Н., Буторина Т. С., Васильева З. И. и др. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по дисциплине «Педагогика» (Блок ОПД) 3-е изд. стер. М.: Академия, 2006. 429 с.
- 3. Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031300 «Социальная педагогика». 2-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 252 с.
- 4. $\~Беляков E. M., Воскресенская H. М., Иоффе A. Н. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 62–67.$
 - 5. Богуславский М. В., Богуславская Т. Н., Лобзаров В. М. и др. Преемственность и новатор-

ство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки (конец XIX — XX в.): монография / под ред. М. В. Богуславского. М.: Φ ГНУ ИТИП РАО, 2012. 500 с.

- 6. Васильев П.В. Преемственность подходов к пониманию сущности педагогического взаимодействия в педагогической теории и практики 20-хгг. с дореволюционной педагогикой // Человек. Культура. Образование. 2017. № 2 (24) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-podhodov-k-ponimaniyu-suschnosti-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktiki-20-h-gg-s (дата обращения: 06.04.2022).
- 7. Гилева Е. А. История развития метода проектов в российской школе // Наука и школа. 2007. № 4 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-metoda-proektov-v-rossiyskoy-shkole (дата обращения: 02.03.2022).
- 8. Дьюи Дж. Впечатления о Советской России // История философии. 2000. № 5 / пер. М. Г. Иващенко; под ред. Н. С. Юлиной [Электронный ресурс]. URL: https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/istorija_russkaja/istorija_filosofii_vyp_1_6_1997_2000/15-1-0-1866 (дата обращения: 02.02.2022).
- 9. *Кожухова Н.Ю. И*ндивидуальный проект как интенсивный метод обучения // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. 2015. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-proekt-kak-intensivnyy-metod-obucheniya (дата обращения: 31.03.2022).
- 10. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2007. 346 с.
- 11. *Маминова Н. В. П*едагогика прогрессивизма Дж. Дьюи в педагогическом наследии А. В. Луначарского // Проблемы педагогики. 2017. № 9 (32). С. 5–6.
- 12. Носикова Я.Н. Понятие «Познавательная самостоятельность»: историко-педагогический анализ // Наука и школа. 2015. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-poznavatelnaya-samostoyatelnost-istoriko-pedagogicheskiy-analiz (дата обращения: 01.03.2022).
- 13. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство: к созданию современной концепции гражданского воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5 (62). С. 67–81. DOI: 10.24411/2224-0772-2019-10031.
- 14. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство развития гражданских качеств молодежи // Вестник Марийского государственного университета. 2019. № 2 (34) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-proektnaya-deyatelnost-kak-otkrytoe-vospitatelnoe-prostranstvo-razvitiya-grazhdanskih-kachestv-molodezhi (дата обращения: 17.03.2022).
- 15. *Пашаева Г.А.* Исторические корни проектной методики и становление понятия «метода проектов» в педагогике // Вестник Казахского национального университета им аль-Фараби. 2015 [Электронный ресурс]. URL: https://articlekz.com/article/23562 (дата обращения: 17.03.2022).
- 16. Пеньковских E. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 307-319.
- 17. Помелов В. Б. Школьные коммуны и школьные городки в 1920-е гг.: к 100-летию создания // Вестник ВятГУ. 2018. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnye-kommuny-i-shkolnye-gorodki-v-1920-е-gg-k-100-letiyu-sozdaniya (дата обращения: 29.03.2022).
- 18. Рожков Д. С., Кретив О. А. Актуальность взглядов С. Т. Шацкого на труд и отдых в практической деятельности современного педагога // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 32 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-vzglyadov-s-t-shatskogo-na-trud-i-otdyh-v-prakticheskoy-deyatelnosti-sovremennogo-pedagoga (дата обращения: 02.03.2022).
- 19. Ситаров В. А. История образования в России: постсоветское время // Знание. Понимание. Умение. 2019. \mathbb{N} 2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-obrazovaniya-v-rossii-postsovetskoe-vremya (дата обращения: 04.04.2022).
- 20. Сумнительный К. Е. Зарубежные педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века: монография // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. 2013. № 3. С. 3-120.
- 21. Фарафонова И.В. Метод проектов в России в начале XX века // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2 (71) [Электронный ресурс]. URL:

Исторический аспект развития социально ориентированной проектной деятельности ...

https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-rossii-v-nachale-hh-veka (дата обращения: 02.03.2022).

- 22. Федосов А.Б. Патриотическое воспитание в скаутской и пионерской организациях: сравнительно-исторический анализ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-v-skautskoy-i-pionerskoy-organizatsiyah-sravnitelno-istoricheskiy-analiz (дата обращения: 31.03.2022).
- 23. Христофоров С. В. Опыт как педагогическая категория // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 7 (45). С. 180–184.
- 24. *Хуторской А. В.* Дальтон-план Елены Паркхерст // Школьные технологии. 2013. № 2. С. 71–73.

References

- 1. Anan'ina Yu. V., Blinov V.I., Sergeev I. S. Obrazovatel'naya sreda: razvitie obrazovatel'noj sredy srednego professional'nogo obrazovaniya v usloviyah setevoj klasternoj integracii. M.: Avanglion-print, 2012. 152 s. [In Rus].
- 2. Andreeva I. N., Butorina T. S., Vasil'eva Z. I. i dr. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoj mysli za rubezhom i v Rossii: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij po discipline «Pedagogika» (Blok OPD). 3-e iz., ster. M.: Akademiya, 2006. 429 s. [In Rus].
- 3. Basov N. F., Basova V. M., Kravchenko A. N. Istoriya social'noj pedagogiki: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po special'nosti 031300 «Social'naya pedagogika» 2-e izd., ster. M.: Akademiya, 2007. 252 s. [In Rus].
- 4. Belyakov E.M., Voskresenskaya N.M., Ioffe A.N. Proektnaya deyatel'nost' v obrazovanii // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2011. № 3. S. 62–67. [In Rus].
- 5. Boguslavskij M. V., Boguslavskaya T. N., Lobzarov V. M. i dr. Preemstvennost' i novatorstvo v razvitii osnovnyh napravlenij otechestvennoj pedagogicheskoj nauki (konec XIX XX v.): monografiya / pod red. M. V. Boguslavskogo. M.: FGNU ITIP RAO, 2012. 500 c. [In Rus].
- 6. Vasil'ev P. V. Preemstvennost' podhodov k ponimaniyu sushchnosti pedagogicheskogo vzaimodejstviya v pedagogicheskoj teorii i praktiki 20-h gg. s dorevolyucionnoj pedagogikoj // Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie. 2017. № 2 (24) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-podhodov-k-ponimaniyu-suschnosti-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktiki-20-h-gg-s (data obrashcheniya: 06.04.2022). [In Rus].
- 7. Gileva E. A. Istoriya razvitiya metoda proektov v rossijskoj shkole // Nauka i shkola. 2007. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-metoda-proektov-v-rossi-yskoy-shkole (data obrashcheniya: 02.03.2022). [In Rus].
- 8. *D'yui Dzh*. Vpechatleniya o Sovetskoj Rossii // Istoriya filosofii. 2000. № 5 / per. M. G. Ivashchenko; pod red. N. S. Yulinoj [Elektronnyj resurs]. URL: https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/istorija_russkaja/istorija_filosofii_vyp_1_6_1997_2000/15-1-0-1866 (data obrashcheniya: 02.02.2022). [In Rus].
- 9. *Kozhuhova N. Yu.* Individual'nyj proekt kak intensivnyj metod obucheniya // Vestnik Bryanskoj gosudarstvennoj sel'skohozyajstvennoj akademii. 2015. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-proekt-kak-intensivnyy-metod-obucheniya (data obrashcheniya: 31.03.2022). [In Rus].
- 10. *Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V.* Osnovy obucheniya: didaktika i metodika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M.: Akademiya, 2007. 346 s. [In Rus].
- 11. *Maminova N. V.* Pedagogika progressivizma Dzh. D'yui v pedagogicheskom nasledii A. V. Lunacharskogo // Problemy pedagogiki. 2017. № 9 (32). S. 5–6. [In Rus].
- 12. Nosikova Ya. N. Ponyatie «Poznavatel'naya samostoyatel'nost'»: istoriko-pedagogicheskij analiz // Nauka i shkola. 2015. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-poznavatelnaya-samostoyatelnost-istoriko-pedagogicheskiy-analiz (data obrashcheniya: 01.03.2022). [In Rus].
- 13. *Pastuhova L. S.* Social'no-proektnaya deyatel'nost' kak otkrytoe vospitatel'noe prostranstvo razvitiya grazhdanskih kachestv molodezhi // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 2 (34) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-proektnaya-deyatelnost-kak-

otkrytoe-vospitatelnoe-prostranstvo-razvitiya-grazhdanskih-kachestv-molodezhi (data obrashcheniya: 17.03.2022), [In Rus].

- 14. $Pastuhova\ L.\ S.$ Social'no-proektnaya deyatel'nost' kak otkrytoe vospitatel'noe prostranstvo: k sozdaniyu sovremennoj koncepcii grazhdanskogo vospitaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1, N^2 5 (62). S. 67–81. DOI: 10.24411/2224-0772-2019-10031. [In Rus].
- 15. *Pashaeva G. A.* Istoricheskie korni proektnoj metodiki i stanovlenie ponyatiya «metoda proektov» v pedagogike // Vestnik Kazahskogo nacional'nogo universiteta im al'-Farabi. 2015 [Elektronnyj resurs]. URL: https://articlekz.com/article/23562 (data obrashcheniya: 17.03.2022). [In Rus].
- 16. *Pen'kovskih E. A.* Metod proektov v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoj teorii i praktike // Voprosy obrazovaniya. 2010. № 4. S. 307–319. [In Rus].
- 17. *Pomelov V. B.* Shkol'nye kommuny i shkol'nye gorodki v 1920-e gg.: k 100-letiyu sozdaniya // Vestnik VyatGU. 2018. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnye-kommuny-i-shkolnye-gorodki-v-1920-e-gg-k-100-letiyu-sozdaniya (data obrashcheniya: 29.03.2022). [In Rus].
- 18. Rozhkov D. S., Kretiv O. A. Aktual'nost' vzglyadov S. T. Shackogo na trud i otdyh v prakticheskoj deyatel'nosti sovremennogo pedagoga // Problemy I perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. 2015. № 32 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-vzglyadov-s-t-shatsk-ogo-na-trud-i-otdyh-v-prakticheskoy-deyatelnosti-sovremennogo-pedagoga (data obrashcheniya: 02.03.2022). [In Rus].
- 19. *Sitarov V. A.* Istoriya obrazovaniya v Rossii: postsovetskoe vremya // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2019. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-obrazovaniya-v-rossii-postsovetskoe-vremya (data obrashcheniya: 04.04.2022). [In Rus].
- 20. *Sumnitel'nyj K.E.* Zarubezhnye pedagogicheskie sistemy: teoreticheskoe osmyslenie i praktika primeneniya v otechestvennom obrazovanii vtoroj poloviny XX veka: monografiya // Bibliotechka dlya uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. 2013. № 3. S. 3–120. [In Rus].
- 21. Farafonova I. V. Metod proektov v Rossii v nachale HH veka // Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2016. № 2 (71) [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-rossii-v-nachale-hh-veka (data obrashcheniya: 02.03.2022). [In Rus].
- 22. Fedosov A. B. Patrioticheskoe vospitanie v skautskoj i pionerskoj organizaciyah: sravnitel'no-istoricheskij analiz // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2010. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-v-skautskoy-i-pionerskoy-organizatsiyah-sravnitelno-istoricheskiy-analiz (data obrashcheniya: 31.03.2022). [In Rus].
- 23. Hristoforov S. V. Opyt kak pedagogicheskaya kategoriya // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2005. Nole 7 (45). S. 180–184[In Rus].
- 24. $\mathit{Hutorskoj}\,A.\,\mathit{V}.\,\mathrm{Dal'ton}$ -plan Eleny Parkherst // Shkol'nye tekhnologii. 2013. \mathbb{N}^2 2. S. 71–73. [In Rus].

Информация об авторе

0. Е. Турлакова — аспирант

Information about the author

O. Ye. Turlakova — postgraduate student

Статья поступила в редакцию 10.04.2022; одобрена после рецензирования 27.04.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 10.04.2022; approved after reviewing 27.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ



М. В. Кларин

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 50–61. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 50–61.

Научная статья УДК: 37.02; 377; 378 doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–50–61

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРАКТИК КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Михаил Владимирович Кларин Институт стратегии развития образования РАО; Российская академия наук; Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия, consult@ klarin.ru

Аннотация. Рассмотрены вызовы, которые стоят перед развитием дидактики в условиях современной корпоративной образовательной практики: вызовы полисубъектности, «некогнитивных» видов образовательного опыта, связности и сложностности дидактической теории. Опора на целостный опыт, «живое знание» принципиальны для воспитательного потенциала практик корпоративного образования. Образовательные инновации рассмотрены как становление и развитие культурных образцов в образовании. Инновационные практики корпоративного образования недостаточно исследованы с позиций дидактического знания, в то время как они представляют собой поле для расширения проблематики дидактических исследований. Это поле включает «растворенные» формы образования, а также анализ новых феноменов и понятий.

Выделены несколько типов ситуаций корпоративного образования, в которых развиваются инновационные образовательные практики. К ним относятся ситуации «порядка» (когда процессы зафиксированы в правилах), ситуации «упорядо-

ченности» (когда процессы упорядочены, но происходят по сложным правилам), ситуации «высокой сложности», когда число и изменчивость значимых факторов принципиально превышает возможности анализа, ситуации «хаоса/неупорядоченности», где нет устоявшихся практик, которые можно фиксировать, их необходимо создавать и стабилизировать, выходя из ситуации неопределенности.

Многоукладность образования определит важную черту дидактики XXI века — ее вариативность — применительно к разнотипным образовательным ситуациям и практикам. Инновационные практики корпоративного образования — важная составляющая перспективных дидактических исследований XXI века.

Ключевые слова: дидактика, дополнительное профессиональное образование, корпоративное образование, модель Cynefin, субъект в образовании, целостный опыт, точки сборки, инновационные образовательные практики

Благодарности. Статья подготовлена в рамках поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ) научного проекта № 20–013–00248 «Перспективные направления дидактических исследований в России».

Для цитирования: Кларин М. В. Дидактические исследования инновационных практик корпоративного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 50–61. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-50-61

Original article

Didactic Studies of Innovative Practices in Corporate Education

Mikhail V. Klarin

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education; Russian Academy of Education; Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, consult@klarin.ru

Abstract. The author considers challenges facing development of didactics in modern corporate educational practice: the challenges of multi-agency, "non-cognitive" types of educational experience, internal coherence, and complexity of didactic theory. Focus on holistic experience and tacit knowledge are fundamental for the educational potential of corporate education practices. Innovations in corporate education are considered as development of cultural patterns in education, which should be introduced into the field of didactics. Innovative practices of corporate education are not sufficiently studied from the standpoint of didactic knowledge; at the same time, they represent an area for expanding not only the scope, but also the problem areas of didactic research. This research area includes "dissolved" forms of education, as well as the analysis of new phenomena and concepts.

Дидактические исследования инновационных практик ... образования

Several types of situations of corporate education, in which innovative educational practices develop, have been allocated. These include situations of "order" (when processes are fixed by the rules), situations of "complexity/ orderliness" (when processes are ordered, but occur according to complex rules), situations of "high complexity", when the number and variability of significant factors fundamentally exceeds the possibilities of analysis, situations of "chaos/disorder", where there are no established practices that can be formalized, they need to be created and stabilized to overcome the uncertainty

The multi-facet structure of education will determine an important feature of didactics of the 21st century, i.e. its variability in relation to different types of educational situations and practices. Innovative practices of corporate education are an important component of promising didactics research of the 21st century.

Keywords: didactics, corporate education, Cynefin model, agency in education, holistic experience, assemblage points, innovative educational practices

Acknowledgments. This article was prepared in the framework of the research project No. 20–013–00248 "Prospective didactic research areas in Russia" supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR).

For citation: Klarin M. V. Didactic studies of innovative practices in corporate education. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):50–61. (In Russ.). https://doi.org/ 10.24412/2224-0772-2022-84-50-61

Введение

Образование в современном мире в значительной части коммерциализировано и плюралистично, в нем участвует множество акторов с разнонаправленными интересами. Это в чрезвычайно высокой степени относится к корпоративному образованию, которое отчетливо рассматривается ключевыми рыночными игроками как рынок с высокими оборотами (например, выручка топ-100 участников рынка EdTech в 2021 году составила Р73 млрд что на 70% выше, чем в 2020 году; в ближайший год прогнозируется стагнация и/или падение этого рынка [10])

Корпоративные образовательные практики чрезвычайно подвижны, динамичны, они оказывают влияние на такие образовательные сферы, как школа, вузы, дополнительное образование (например, тренинговые формы обучения, воркшопы, проектное обучение и др.). Вместе с тем многие разработки в сфере корпоративного образования игнорируют дидактику, она практически не упоминается в литературе по вопросам корпоративного образования. Есть общий тренд: дидактика — раздел учебного курса общей педагогики, но не практика построения обучения. Это относится и к корпоративному образованию: здесь мы имеем дело

со своего рода «растворенной» дидактикой: ведется отбор содержания, построение учебного процесса, проводится «дизайн обучения», выбор «технологий обучения», но без дидактического обоснования. Это не обязательно говорит о неосведомленности участников этого процесса, но скорее обнаруживает острую необходимость актуализировать дидактические исследования, включить в сферу их охвата те значимые объекты и явления в области образования, которые пока не получили должного внимания.

Дидактика может и, мы убеждены, призвана играть роль концептуального навигатора в теории и практике образования, охватывая задачи не только поддержания регулярных образовательных процессов, но и развития новых образовательных практик. Однако в ряде образовательных контекстов дидактика не справляется с этой ролью. Дефицит дидактического инструментария виден во многих практиках корпоративного образования, в обучении, встроенном в другие корпоративные практики, и особенно в инновационных образовательных практиках. Эмпирические принципы конструирования распространенных образовательных практик берутся вне сферы дидактического знания и пока не находят в ней отражения. Вместе с тем бурно развивающиеся практики корпоративного образования ставят вызовы перед дидактикой, проблематизируют ее и могут служить подсказками для направлений дидактических исследований.

Цель статьи

Цель данной статьи — уловить ветер будущего дидактики, выявить вызовы, которые ставят быстро развивающиеся практики корпоративного образования перед дидактикой, наметить связанные с ними перспективы дидактических исследований.

Методы исследования

Изучение, анализ и обобщение образовательных практик в корпоративном образовании с позиций дидактики, их типизация, а также их проблематизация с точки зрения дидактических оснований анализируемых практик, перспектив развития дидактических исследований.

Результаты

Дидактика перед лицом вызовов современной образовательной практики

В классической педагогике сложилась традиция ставить дидактике задачу поиска метода «учить всех всему», формирования нормативных требований к процессу обучения. Идеал классической дидактики —построение единой теории, в которой из нескольких постулатов путем логических переходов выводились бы положения разной степени общности. Данный идеал в неявном виде сохранялся и в XX веке (вспомним сожаление отечественных дидактов, что «дидактика... не представляет целостной системы знаний, т. е. каждый блок (или единица) дидактических знаний не выводился из предшествующего и не определял последующие» [4]). Мы считаем, что кульминацией классической дидактики является отечественная культурологическая концепция содержания общего среднего образования [6]. Ее представления о содержании образования послужили точками роста в дидактике. В XXI веке мы имеем дело с переходом к неклассической дидактике. Активно развивается идея вариативности образования, обучения в рамках как «знаниевого», так и деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного и др. подходов. Говорить о построении единственного «правильного» процесса обучения и создании единственной теории обучения становится неправомерно. В поле зрения нашего анализа — инновационные образовательные практики, которые, как справедливо отмечают исследователи, возникают в ответ на вызовы современности [1].

Дидактика проблематизируется в столкновении с современными образовательными феноменами: мультиформатность образования, цифровая среда, принципиальная вариативность образования, тотальное непрерывное образование, включая обновление квалификации и переквалификацию [8; 11], образование, встроенное в другие социальные практики,— все эти феномены мы можем наблюдать в практиках корпоративного образования.

Вызов изменившихся субъектов

В традиционных представлениях об образовании «по умолчанию» (то есть неотрефлексированно) предполагается, что опыт субъекта учения «пренебрежимо мал», его необходимо восполнить или допол-

нить. Однако в условиях информационно «полного мира» взрослый как субъект учения обладает значительным объемом опыта, который невозможно считать «пренебрежимо малым». Отсутствие «поправки на опыт» может вести и ведет к обращению субъекта к неадекватным, но привычным действиям, сформированным альтернативными источниками. Важная черта современного образования — необходимость включать в процесс освоения опыта жизненный и личностный контекст, перестраивать опыт, формировать его «поверх» имеющегося опыта, что особенно ярко проявляется в дополнительном профессиональном образовании. Особые сложности возникают в практике переподготовки педагогов: в их восприятии освоение новых образовательных программ нередко незаметно (для них самих) сводится к освоению «знаниевой» и «умениевой» составляющих этих программ, способам работы с учебным материалом, но не всегда включает работу с самими педагогами как субъектами-учащимися.

Вызов полисубъектности и множественности «точек сборки»

В классической дидактике в качестве действующих лиц обучения рассматриваются педагог и учащийся, который призван усвоить содержание образования, но в современном образовательном процессе действует множество субъектов.

Условным понятием «точки сборки» применительно к дидактике мы обозначим «место» принятия решения о построении обучения. В современной социальной практике трансляция культурного опыта стала полицентричной. Субъекты, принимающие решения о построении содержания образования и процесса обучения, руководствуются разными, в том числе ситуативными и, как следствие, непредсказуемыми критериями, непредсказуем их состав и социально-образовательные контексты, в которых они действуют. Наряду с планированием обучения «сверху» разработчики корпоративных образовательных программ в последние годы фиксируют тренд к совмещению личностного роста и повышения квалификации [12]. Налицо принципиальная множественность «точек сборки» содержания образования и процесса обучения. Отсюда — сочетание «педагогических» и образовательно-управленческих решений, в которых участвуют субъекты с разнонаправленными интересами. Дидактика пока не ставила задачу разработки критериев как специальную задачу. Локально подход к созданию критериев на пересечении дидактических

Дидактические исследования инновационных практик ... образования

и управленческих ориентиров для корпоративного образования был намечен в нашей работе [2]. Дидактике предстоит исследовать развилки дидактических решений в корпоративном образовании с позиций выдвигаемых субъектами ожиданий и/или требований, которые становятся критериальными ориентирами обучения.

Вызов «некогнитивных» видов опыта

В исследованиях современного образования отмечается значимое присутствие «некогнитивных» компонентов содержания образования, источником которых выступает «многообразие сфер жизнедеятельности и проявлений человека, не сводимых к познавательной форме освоения мира», выдвигаются принципы проектирования некогнитивного аспекта содержания образования [9]. Применительно к корпоративному образованию обращение к «некогнитивным» видам опыта через «живое знание», включая «скрытое» знание, которое с трудом поддается формализации [15], неформальное и сопутствующее обучение [18], принципиально как для воспитательного потенциала образовательных практик, так и для их инструментального, производственного потенциала, особенно в тех производствах, где важно совместное действие, «социальное обучение» [20]. Актуальность преобразования опыта обусловливает распространение рефлексивных образовательных практик («обучение действием», тьюторство, коучинг), сочетание обучения с осознанным изменением личностных смысловых ориентиров [14]. Если традиционно внимание в дидактике сосредоточивалось на первоначальном формировании опыта, то применительно к практикам корпоративного образования предстоит сфокусироваться на выявлении и преобразовании осваиваемого целостного профессионально-личностного опыта в качестве центрального звена обучения.

Вызов связности и сложностности дидактической теории

Дидактика по умолчанию выступает как общая теория обучения. Однако по факту она разрабатывалась как теория школьного обучения. Корпоративное образование традиционно не являлось областью дидактических исследований; оно относится к числу тех областей, для которых дидактика специально не разрабатывалась (например, семейное образование, образование в «третьем возрасте», практики «личностного роста», популярное в последние годы образование вместе с развлече-

нием (Edutainment). Исследование феноменов и инновационных практик корпоративного образования должно стать фактором связности дидактической теории, т.е. ее распространения не только на школьное обучение, но и на весь диапазон образовательных практик. Это тем более актуально, что многие практики корпоративного образования переносятся на обучение в других сферах. Современная теория познания исходит из представления о сложностности познания. В концептуализациях современной практики обучения нам предстоит иметь дело с сосуществованием принципиально разных подходов к обучению как сложностному объекту познания и конструированием различных и даже взаимоисключающих моделей обучения.

Необходимо переосмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта как содержания для образовательной трансляции, дополнить традиционный подход к образовательному процессу по «принципу дополнительности». Это особенно актуально для корпоративного образования, подготовки и переподготовки специалистов, работающих в педагогической позициях (бизнес-тренеры, фасилитаторы, менторы), в практиках, сочетающих освоение нового профессионального опыта с процессом его преобразования.

Исследование субъектов и особенностей их позиций в процессе обучения

Дидактике предстоит ввести в поле анализа и концептуальной проработки позиции основных субъектов образовательного процесса: управленца, педагога (тренера, наставника, ментора, тьютора, фасилитатора), взрослых учащихся. Особая область исследований: особенности коллективных субъектов: команды и коллективы, профессиональные сообщества, в том числе образовательные сообщества (сообщества практик [16], в том числе виртуальные [13]) и др.

Исследование инноваций как изменений культурной нормы в образовании

С позиций культурно-исторической теории Л. С. Выготского мы рассматриваем образовательные инновации как развитие культурных образцов в образовании, которые предстоит ввести в поле зрения дидактики. В современном социуме дидактике предстоит играть по правилам науки и социокультурных практик постмодерна.

Дидактические исследования инновационных практик ... образования

Особенно ярко образовательная ситуация постмодерна проявлена в практиках корпоративного образования. В современных условиях «по мере того, как организации стремятся нанимать, развивать и удерживать сотрудников, они сталкиваются с массовой потребностью в полностью обновленных навыках, новых карьерных моделях занятости, организационных структурах и практиках управления персоналом» [17]. В современных организациях одновременно сосуществуют образовательные задачи передачи сложившегося опыта и создания и передачи новых корпоративных практик [3; 7].

Мы использовали трансформированную нами модель Cynefin [19] для анализа корпоративных образовательных практик. Они развиваются в ситуациях нескольких типов.

- 1. Ситуации «порядка» (когда процессы зафиксированы в правилах).
- 2. Ситуации «упорядоченности» (когда процессы упорядочены, но происходят по сложным правилам).
- 3. Ситуации «высокой сложности», когда число и изменчивость значимых факторов принципиально превышает возможности анализа. При нарастании сложности необходим поиск «хороших практик» и создание новых практик.
- 4. Ситуации «хаоса/неупорядоченности», в которых нет устоявшихся практик, которые можно фиксировать; их необходимо создавать и стабилизировать.

Первому типу образовательных ситуаций соответствует изучение и фиксация «лучших практик» в виде дидактических принципов. Для обучения в корпоративных условиях, особенно в условиях динамично меняющихся производств при нарастании сложности, необходим поиск «хороших практик» и создание «новых практик». Отсюда вывод: дидактика будет развиваться в числе прочего через концептуализацию становящейся, складывающейся феноменологии обучения, то есть через концептуализацию практик. Такое развитие соответствует общей задаче, на которую обращают внимание исследователи,— необходимости «расширения исследовательского поля современной дидактики» [5].

Заключение

Инновационные практики корпоративного образования недостаточно исследованы с позиций дидактического знания; одновременно они представляют собой поле для расширения не только охвата, но и пробле-

матики дидактических исследований. Это поле включает «растворенные» формы образования, а также анализ новых феноменов и понятий.

Мы полагаем, что многоукладность образования определит важную черту дидактики XXI века — ее вариативность применительно к разнотипным образовательным ситуациям и практикам. Инновационные практики корпоративного образования — заметная и важная составляющая перспективных исследований дидактики XXI века.

Список источников

- 1. Антология инновационных образовательных практик: сб. науч. ст. / под ред. И.М. Осмоловской. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. С. 8.
- 2. Кларин М. В. Дидактический дизайн в корпоративном образовании: модели, программы, проекты // Педагогика. 2016. № 1. С. 81–89.
- 3. *Кларин М. В.* Инновационные практики обучения в организациях ответы на вызовы XXI века // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: коллективная монография. М.: Экон-Информ, 2018. С. 147–156.
- 4. $\ \$ Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М.: Изд-во РОУ, 1995. С. 3.
- 5. Осмоловская И. М. Взаимосвязь дидактики и педагогической практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 30–42. doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–30–42.
- 6. Осмоловская И. М. Создание культурологической теории содержания образования и ее развитие в современных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5 (32). С. 28–37.
- 7. Осмоловская И. М., Иванова Е. О., Кларин М. В. и др. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. М.: Белый ветер, 2019. 226 с.
- 8. Переподготовка как ответ на вызовы нового мира работы: аналитический отчет. М.: Корпоративный университет Сбербанка, 2021. 78 с.
- 9. Сериков В. В. Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // Образование и наука. 2017. № 4 (105). С. 17–21.
- 10. Что ждет российский EdTech в 2022 году и кто стал лидером рынка в 2021-м [Электронный ресурс]. URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/623043949a7947c97633ccb3 (дата обращения: 10.04.2022).
- 11. 2022 Workplace learning report. The transformation of L&D. Learning leads the way through the Great Reshuffle. 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://business.linkedin.com/content/dam/me/learning/en-us/pdfs/workplace-learning-report/2022-Workplace-Learning-Report-ANZ.pdf (дата обращения: 10.04.2022).
- 12. Feder M. The impact of corporate learning and development and how to take advantage. December 20, 2021 [Электронный ресурс]. URL: https://www.phoenix.edu/blog/corporate-learning-and-development.html (дата обращения: 10.04.2022).
- 13. Hernández-Soto R., Gutiérrez-Ortega M., Rubia-Avi B. Exploratory systematic review on the exchange of knowledge in virtual communities of practice // New trends in qualitative research. 2021. No. 9. P. 239–248. DOI: https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.239–248.
- 14. *Klarin M., Choukhno J., Kosyaeva T.* Shift from education to development: leaders and coaches in search of shared wisdom // International journal of cognitive research in science, engineering and education. 2016. Vol. 4, No. 2. P. 23–29. DOI: https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1602023C.
- 15. Mohajan H. K. Tacit knowledge for the development of organizations // ABC journal of advanced research. 2017. Vol. 6, No. 1. P. 17–24 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/316239330_Tacit_Knowledge_for_the_Development_of_Organizations (дата обращения: 10.04.2022).
 - 16. Murillo E. Communities of practice in the business and organization studies literature //

Дидактические исследования инновационных практик ... образования

Information research. 2011. Vol. 16 (1) [Электронный ресурс]. URL: http://InformationR.net/ir/16–1/рарег464.html] (дата обращения: 10.04.2022).

- 17. Redesigning jobs, organizations, and work. The greatest business challenge of our time [Электронный ресурс]. URL: https://joshbersin.com/wp-content/uploads/2022/02/GWIP-22_02-Redesigning-Jobs-Organizations-and-Work-Report.pdf (дата обращения: 10.04.2022).
- 18. *Shah S. T. H., Shah S. M. A., El-Gohary H.* Nurturing innovative work behaviour through workplace learning among knowledge workers of small and medium businesses // Journal of the knowledge economy, 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/s13132-022-01019-5).
- 19. *Snowden D., Rancati A.*, Managing complexity (and chaos) in times of crisis. A field guide for decision makers inspired by the Cynefin framework. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2021. 72 p.
- 20. Training Trends Report 2022 [Электронный ресурс]. URL: https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/1864311/Downloadable%20content/Training%20Trends%20Report%202022.pdf (дата обращения: 10.04.2022).

References

- 1. Antologiya innovacionnyh obrazovateľnyh praktik: sb. nauch. st. / pod red. I. M. Osmolovskoj. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. S. 8. [In Rus].
- 2. *Klarin M. V.* Didakticheskij dizajn v korporativnom obrazovanii: modeli, programmy, proekty // Pedagogika. 2016. № 1. S. 81–89. [In Rus].
- 3. *Klarin M. V.* Innovacionnye praktiki obucheniya v organizaciyah otvety na vyzovy XXI veka // Professional'noe i vysshee obrazovanie: vyzovy i perspektivy razvitiya: kollektivnaya monografiya. M.: Ekon-Inform, 2018. S. 147–156. [In Rus].
 - 4. Lerner I. Ya. Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya. M.: Izd-vo ROU, 1995. S. 3. [In Rus].
- 5. *Osmolovskaya I. M.* Vzaimosvyaz' didaktiki i pedagogicheskoj praktiki // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T. 1, № 1. S. 30–42. doi: 10.24412/2224–0772–2022–82–30–42. [In Rus].
- 6. *Osmolovskaya I. M.* Sozdanie kul'turologicheskoj teorii soderzhaniya obrazovaniya i ee razvitie v sovremennyh issledovaniyah // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. № 5 (32). S. 28–37. [In Rus].
- 7. Osmolovskaya I. M., Ivanova E. O., Klarin M. V. i dr. Didakticheskoe modelirovanie innovacionnyh obrazovateľ nyh praktik. M.: Belyj veter, 2019. 226 s. [In Rus].
- 8. Perepodgotovka kak otvet na vyzovy novogo mira raboty: analiticheskij otchet. M.: Korporativnyj universitet Sberbanka, 2021. 78 s. [In Rus].
- 9. Serikov V. V. Nekognitivnye vidy opyta v strukture soderzhaniya obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2017. N 4 (105). S. 17–21. [In Rus].
- 10. Chto zhdet rossijskij EdTech v 2022 godu i kto stal liderom rynka v 2021-m [Elektronnyj resurs]. URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/623043949a7947c97633ccb3 (data obrashcheniya: 10.04.2022). [In Rus].
- 11. 2022 Workplace learning report. The transformation of L&D. Learning leads the way through the Great Reshuffle. 2022 [Elektronnyj resurs]. URL: https://business.linkedin.com/content/dam/me/learning/en-us/pdfs/workplace-learning-report/2022-Workplace-Learning-Report-ANZ.pdf (data obrashcheniya: 10.04.2022).
- 12. Feder M. The impact of corporate learning and development and how to take advantage. December 20, 2021 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.phoenix.edu/blog/corporate-learning-and-development.html (data obrashcheniya: 10.04.2022).
- 13. Hernández-Soto R., Gutiérrez-Ortega M., Rubia-Avi B. Exploratory systematic review on the exchange of knowledge in virtual communities of practice // New trends in qualitative research. 2021. No. 9. P. 239–248. DOI: https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.239–248.
- 14. *Klarin M., Choukhno J., Kosyaeva T.* Shift from education to development: leaders and coaches in search of shared wisdom // International journal of cognitive research in science, engineering and education. 2016. Vol. 4, No. 2. P. 23–29. DOI: https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1602023C.
 - 15. Mohajan H. K. Tacit knowledge for the development of organizations // ABC journal of

advanced research. 2017. Vol. 6, No. 1. P. 17–24 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/316239330_Tacit_Knowledge_for_the_Development_of_Organizations(dataobrashcheniya: 10.04.2022).

- 16. Murillo E. Communities of practice in the business and organization studies literature // Information research. 2011. Vol. 16 (1) [Elektronnyj resurs]. URL: http://InformationR.net/ir/16–1/paper464.html (data obrashcheniya: 10.04.2022).
- 17. Redesigning jobs, organizations, and work. The greatest business challenge of our time [Elektronnyj resurs]. URL: https://joshbersin.com/wp-content/uploads/2022/02/GWIP-22_02-Redesigning-Jobs-Organizations-and-Work-Report.pdf (data obrashcheniya: 10.04.2022).
- 18. Shah S. T. H., Shah S. M. A., El-Gohary H. Nurturing innovative work behaviour through workplace learning among knowledge workers of small and medium businesses // Journal of the knowledge economy. 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/s13132-022-01019-5.
- 19. *Snowden D., Rancati A.* Managing complexity (and chaos) in times of crisis. A field guide for decision makers inspired by the Cynefin framework. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2021. 72 p.
- $20. \ Training \ Trends \ Report \ 2022 \ [Elektronnyj \ resurs]. \ URL: \ https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/1864311/Downloadable%20content/Training%20Trends%20Report%202022.pdf (data obrashcheniya: 10.04.2022).$

Информация об авторе

М. В. Кларин — доктор педагогических наук, главный научный сотрудник, член-корреспондент, профессор

Information about the author

M. V. Klarin — Dr. Sc. (Education), Leading researcher, Corresponding member, Professor

Статья поступила в редакцию 21.04.2022; одобрена после рецензирования 27.04.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 21.04.2022; approved after reviewing 27.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ



Е. В. Чернобай

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 62-82. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 62-82.

Научная статья УДК 378 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—62—82

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕСЯ СООБЩЕСТВА: ОБЗОР ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ



И.И.Калина

Елена Владимировна Чернобай¹, Исаак Иосифович Калина²

- ¹ Институт образования НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия
- ² Академия Минпросвещения России, Москва, Россия
- 1 echernobaj@hse.ru
- ² kalinaii@apkpro.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор работ, посвященных изучению понятия профессионального обучающегося сообщества, определены критерии успешных сообществ и трудности, которые возникают в их функционировании. В статье предпринята попытка методом контент-анализа определить ключевые основания для формирования и развития профессиональных обучающихся сообществ. Анализ работ исследователей позволил выявить четыре характеристики профессиональных обучающихся сообществ, используемых в их работах, — наличие разделяемой членами сообщества общей цели, различных форм взаимодействия, наличие требований к участникам, а также разнообразных ресурсов и форм обучения. Приведен анализ ряда примеров зарубежных и отечественных профессиональных сообществ учителей, которые показывают успешные практики взаимодействия. В заключение сделан вывод

о том, что учет результатов этих исследований может способствовать трансформации группы людей, объединенных общими интересами, в профессиональное обучающееся сообщество, тем самым обогащая и развивая своих участников.

Ключевые слова: школа, учитель, качество образования, профессиональные обучающиеся сообщества, учебно-воспитательные результаты, учебные ресурсы, формы взаимодействия

Для цитирования: Чернобай Е.В., Калина И.И. Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 62–82. doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–62–82.

Original article

Professional Learning Communities: An Overview of Theory and Practice

Elena V. Chernobay¹, Isaak I. Kalina²

- ¹ Higher School of Economics, Institute of Education
- ² Academy of the Ministry of Education
- 1 echernobaj@hse.ru
- ² kalinaii@apkpro.ru

Abstract. The article presents a theoretical review of studies devoted to the examination of the concept of a professional learning community. The author also defines the criteria for successful communities and the difficulties in their functioning. The author attempts to determine key foundations for professional learning communities' formation and development based on the content analysis method. An analysis of foreign scientists' research enabled us to identify four characteristics of professional learning communities. These characteristics include the following: a common goal shared by members of the community; various forms of interaction; the requirements for participants; and a variety of resources and forms of education. In addition, the author indicated a number of successful examples of foreign and domestic professional communities of teachers. In conclusion, it should be underlined that, taking into account these characteristics can contribute to the transformation of a group of people united by common interests into a professional learning community, as well as develop its participants.

Keywords: school, teacher, the quality of education, professional learning communities, learning outcomes, learning resources, forms of interaction

For citation: Chernobay E. V., Kalina I. I. Professional learning communities: an overview of theory and practice. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):62–82. (In Russ.). https://doi.org/ 10.24412/2224–0772–2022–84–62–82.

Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики

История вопроса

Тема развития профессиональных учительских сообществ является привлекательной для исследователей. В России в конце XVIII — начале XIX века стали появляться различные общества научного и просветительского характера, в разной степени способствовавшие распространению образования. В июне 1856 г. Н. И. Пирогов, один из инициаторов нового общественно-педагогического движения второй половины XIX века, опубликовал статью в журнале «Вопросы жизни» с резкой критикой существовавшей в стране системы воспитания и обучения. Можно сказать, что эта публикация всколыхнула педагогическую мысль. В 1860 году состоялось первое заседание организации, которую назвали «Педагогическое собрание». В рамках работы собрания обсуждали содержание и организацию учебного процесса, вопросы воспитания и дидактики, содержание учебных пособий и учебников. Неоспоримой заслугой организации явился ее вклад в дело ликвидации неграмотности в стране, в создание всеобщего обучения, в выявление и учет запросов учителей, в разработку дидактики и методики учебно-воспитательной работы [6].

На протяжении нескольких десятков лет учительские общества существовали в разных форматах. Так, например, в начале XX века работали общества взаимопомощи учителей или «взаимного вспомоществования учащим и учившим», как их обычно называли [3]. Быстрое распространение таких обществ обусловил ряд социальных факторов: материальная необеспеченность, правовая незащищенность, одиночество и потребность общения с коллегами. Основная деятельность учительских сообществ заключалась в выдаче учителям, их вдовам или сиротам ссуд и безвозвратных пособий в случае потери трудоспособности, на лечение, воспитание детей, похороны и др. Другим наиболее распространенным видом деятельности обществ было устройство и содержание общежитий для учившихся в средних учебных заведениях детей педагогов. Приоритеты обществ взаимного вспомоществования учащимся и учившим отразились в данных о расходах 42 учительских обществ за 1913 г. Крупнейшими статьями расходов (в порядке убывания) были содержание общежитий, приобретение недвижимости и строительство, ссуды и пособия членам. Расходы на «просветительные и духовные нужды» находились на восьмом месте [2].

Характер деятельности разнообразных общественных организаций во многом зависел от местных условий и потребностей. Ее масштабы

и содержание непосредственно определялись составом и численностью членов общества, теми средствами, которыми оно располагало. Поэтому как виды этих обществ, так и характер, направление их деятельности были очень разнородны. Все их разнообразие можно подразделить на три основных типа, в соответствии с задачами, которые они перед собой ставили:

- 1) Общества и организации общепросветительского характера и те, которые ставили своей целью содействие разным видам образования.
- 2) Научно-педагогические общественные организации, ставившие своей целью разработку вопросов педагогической теории и совершенствование школьной практики.
- 3) Профессиональные учительские организации, способствовавшие объединению учителей, защите их юридических и гражданских прав, улучшению материального положения, условий труда и быта, повышению их культурного и профессионального уровня.

Это деление не имело четких границ. Многие из таких обществ и организаций, относясь к разным типам, нередко решали в своей деятельности общие задачи [5].

В СССР первым крупным педагогическим объединением стало Общество педагогов-марксистов, созданное при Коммунистической академии по постановлению ЦК ВКП(б) в 1929 году (действовало до 1935 года). Общество занималось активной пропагандистской деятельностью, проводило дискуссии, разрабатывало программы по изучению марксизма в учительских кружках и др. До конца 1950-х годов в стране не создавалось официальных педагогических общественных организаций. В 1960 году по постановлению Совета министров РСФСР создана добровольная научно-педагогическая организация — Педагогическое общество РСФСР (с 1993 года Педагогическое общество России). С конца 1980-х годов создаются общественные педагогические и просветительные ассоциации, фонды и объединения по различным проблемам образования и педагогики [1].

В современной России активный период функционирования профессиональных обучающихся сообществ приходился на начало XXI века, когда сообщества, приобретая сетевой характер, создавали условия для своих участников по обучению и взаимовыгодному профессиональному общению.

Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики

Актуальность и проблематика

В настоящее время тема профессиональных обучающихся учительских сообществ в российском образовании изучена недостаточно, практически нет современных исследований, посвященных определению эффективности профессионального взаимодействия учителей, отсутствуют значимые теоретические работы на эту тему. Одна из немногих серьезных работ принадлежит Майе Викентьевне Михайловой, старшему научному сотруднику Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании Российской академии образования, и была опубликована в 1993 году. В современной практике чаще всего своеобразной формой профессиональных обучающихся сообществ учителей являются методические службы, школьные методические объединения педагогов и различные ассоциации учителей-предметников.

В связи с этим авторам пришлось обратиться не только к истории развития отечественных учительских сообществ, но и для сравнения посмотреть работы зарубежных исследователей. Надо сказать, что зарубежная педагогика в последние годы активно осваивает практики, аналоги которых были и частично сохраняются в нашей отечественной педагогике.

В фокусе нашего контент-анализа находились следующие вопросы:

- Что такое профессиональное обучающееся сообщество?
- Каковы критерии успешных сообществ, а также трудности, возникающие в их функционировании?
- Как профессиональные обучающиеся сообщества могут помочь учителю в решении его профессиональных задач?

Изучая опыт зарубежных исследователей, мы пришли к выводу о том, что они демонстрируют интересный пример взаимодействия учителей внутри профессиональных объединений. Несмотря на то что реальный опыт такого взаимодействия в отечественной педагогике огромен, изучен он недостаточно. А вот в зарубежной литературе много внимания уделено такому профессиональному взаимодействию, и знание особенностей профессиональных обучающихся сообществ, которые могут выражаться как в их преимуществах, так и в недостатках, поможет нам их избежать.

Новозеландский исследователь, профессор Джон Хэтти в своих работах (ключевая работа — «Видимое обучение») выделяет факторы, влияющие на учебные результаты. Среди множества факторов он называет профессиональное развитие учителей, которое в числе прочего

происходит в рамках профессиональных сообществ. Важно, чтобы учителя обсуждали между собой свое влияние на прогресс обучающихся, опираясь на полученные доказательства (данные), формировали консолидированную профессиональную позицию о том, как они должны и могут влиять на процесс обучения каждого школьника в своем классе [11]. Но на практике такое обсуждение нередко превращается в обмен любезностями, не имеющий никакого практического значения, бесполезную трату времени участников.

Один из первых рецензентов книги Джона Хэтти «Видимое обучение» Дюфур выделяет ее основополагающую идею — школа не может способствовать учебному процессу, если учителя работают изолированно друг от друга, процесс обучения школьников должен стать призмой, через которую педагоги рассматривают свою профессиональную деятельность [11]. Хочется подчеркнуть, что данный факт не является большим открытием и был хорошо известен до упомянутого исследователя в отечественной педагогике (например, в работах М. В. Михайловой). «Учитель, который работает с учениками, понимает, что с учеником работает не он один, а весь педагогический коллектив. И от того, насколько эта работа будет системной (то есть будет иметь единую цель и задачи, надежные взаимосвязи между элементами работы), зависит и результат 11-летней жизни ученика в школе. Например, учитель математики, работая во взаимодействии с другими учителями, может повысить эффективность занятий с учениками, используя их знания по физике, географии, или, наоборот, может помочь ученику в его изучении химии, литературы» [4].

В своей книге Хэтти говорит о том, что учителя должны формировать единое представление об обучении, которое является наиболее важным фактором успеха любого коллектива. В случае отсутствия такого представления доминируют индивидуализм, личные мнения и подход «все средства хороши» [11].

Миллер использует понятие роевого интеллекта, возникающего, когда все начинают двигаться в правильном направлении благодаря совместной критической оценке, распределению проблем и интенсивному взаимодействию [24].

Фуллан так же, как и некоторые российские исследователи, считает, что реформу делают не отдельные учителя, а целая команда, работающая над решением общей задачи. Он определяет критерии, влияющие на изменения: командная работа, внутренняя мотивация учителей,

Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики

улучшение качества преподавания [10]. «Высококвалифицированный работник остается профессионалом, если работает с такими же коллегами, у него есть возможность взаимодействовать с ними, наблюдать уроки, делиться опытом» [9].

Результаты международного сравнительного исследования TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey), которое проводится под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и изучает условия и содержание профессиональной деятельности педагогов разных стран, показывают, что чем больше учителя взаимодействуют друг с другом, тем эффективнее они работают. По результатам доклада, подготовленного специалистами ОЭСР, учителя считают средне- или высокоэффективными такие виды профессионального развития, как индивидуальные и совместные исследования (90%), программы повышения квалификации (88%), неформальные обсуждения путей совершенствования преподавания (87%), чтение специальной литературы (81%) [12].

Определение ключевого понятия и обзор теоретических работ

Профессиональные обучающиеся сообщества (professional learning communities) (далее — ПОС) — это способ профессионального развития учителей. Одной из ключевых особенностей таких сообществ является саморазвитие его участников через налаженную систему коммуникации и совместную работу. Хотя сообщества не являются панацеей от решения всех проблем, они существенно способствуют решению профессиональных задач, возникающих перед учителем. Такие сообщества активно создаются и функционируют в Финляндии, Австралии, Сингапуре, Китае, Японии, т.е. в странах, образовательная система которых отличается высокой эффективностью и технологичностью. Например, в Китае профессиональное взаимодействие учителей является неотъемлемым элементом педагогической культуры.

Рассмотрим определения профессиональных обучающихся сообществ. Универсального определения ПОС не существует, тем не менее анализ различных определений помогает увидеть основные его характеристики.

Одно их первых определений ПОС было предложено Этьеном Венгером в 1998 году [34]. Он использовал термин community of practice— «сообщество практики» или «сообщество обмена знаниями» для того, чтобы обозначить группу людей, вовлеченных в совместную деятель-

ность. Иначе говоря, ПОС — это группа профессионалов, которые учатся вместе и поддерживают друг друга в развитии своей практики.

В отличие от других авторов Венгер подкрепляет свое определение теоретической базой — теорией социального обучения. Согласно этой теории, обучение в ПОС — это социально сконструированный процесс участия, взаимодействия, согласования смысла и развития общих знаний. В рамках ПОС знания распределяются между несколькими лицами с различным уровнем подготовленности, что позволяет участникам учиться на основе общих знаний группы. Так, ПОС предоставляют педагогам возможность совместно строить знания и развивать свои профессиональные навыки.

В более поздней работе Венгер делает акцент на культурных нормах и отношениях сотрудничества, которые возникают в группе специалистов с общей практической целью, где практики совершенствуют свою деятельность с помощью регулярного взаимодействия. Как видно из определения, ПОС — это не просто группа людей, такое сообщество отличается от других групп тремя основными характеристиками [35].

Во-первых, ПОС определяется общей областью интересов. Члены сообщества связаны совместными профессиональными интересами и деятельностью.

Во-вторых, ПОС отличается от других групп разнородностью и разнообразием членского состава. Участники ПОС варьируются от наставников до новичков. Хотя отдельные лица должны обладать определенным уровнем знаний в предметной области, тем не менее существует целый ряд уровней и видов экспертизы для поддержания дискуссий и обмена информацией. Именно благодаря постоянному взаимодействию и общению различные участники становятся связанными друг с другом и тем самым формируют сообщество.

В-третьих, сообщество активно изучает само себя, а не просто служит площадкой для встреч по интересам. ПОС может включать в себя специалистов-практиков, которые разрабатывают инструменты и способы решения различных проблем. На основе общей практики члены ПОС совместно конструируют знания и учатся в процессе социального взаимодействия.

Можно сказать, что эти характеристики вполне отражают деятельность успешных методических объединений учителей и ассоциаций учителей-предметников.

Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики

Дюфур описывает профессиональное обучающееся сообщество через следующие ключевые идеи, которые лежат в его основе:

- 1. Смена фокуса с деятельности учителя, как ключевой в учебно-воспитательном процессе, на учебную деятельность ученика, которая становится ориентиром для проектирования всей работы на уроке.
- 2. Культура сотрудничества регулярный процесс, в рамках которого учителя совместно работают над совершенствованием своей практики.
- 3. Фокус на учебно-воспитательных результатах учащихся через анализ их учебной деятельности [16].

Вслед за ним Столл с коллегами предлагает пять ключевых характеристик профессионального обучающегося сообщества:

- общие ценности и видение;
- коллективная ответственность за качество обучения;
- рефлексия профессиональной деятельности;
- сотрудничество;
- поощрение группового и индивидуального обучения [28].

Хюр и Браш характеризуют ПОС как группу практиков, которые делятся знаниями, проблемами и ценностями в рамках поддерживающей атмосферы и культуры [22].

Определение Скеретт ставит акцент на желании участников сообществ развиваться. Так, ПОС — это группа учителей, которые постоянно изучают свою практику и, как следствие, открывают, создают и обсуждают новые смыслы, которые улучшают их практическую деятельность [27].

Исследователи выделяют различные критерии успешно функционирующих профессиональных обучающихся сообществ.

Наиболее часто указываемый критерий успешного сообщества — это наличие ценностей и общего видения, которые разделяют все члены сообщества. Важно, что такие ценности должны быть регламентированы [19]. Так, например, Весио и др. предполагают, что видение и ценности охватывают широкий круг вопросов, включая легитимность текущих целей и мер по достижению успеха, а также приоритетность определенных форм сотрудничества [31]. Еще один важный критерий — это наличие социального взаимодействия между членами сообщества. Главное, что объединяющая людей деятельность должна постоянно развиваться, так как это позволяет сообществу расти и не угасать [33].

Помимо вышесказанного, еще одним существенным критерием ПОС является активное участие педагогов в решении аутентичных проблем. В таких сообществах различные средства вовлечения, очные учебные мероприятия являются важнейшими элементами, формирующими жизнь сообщества [29]. Важно, чтобы члены сообщества обладали разным уровнем знаний и могли из новичков переходить в эксперты.

Развитое и эффективное профессиональное сообщество помимо характеристик, обозначенных выше, может иметь следующие важные характерные черты: открытость, партнерства, сетевое взаимодействие и взаимное уважение, доверие, поддержка [14].

Наблюдая деятельность учительских ассоциаций, методических объединений, учительских клубов, следует отметить, что по сути эти же самые характерные черты отличают лучшие из профессиональных объединений.

Китайские исследователи Тэнг и Чанг изучили ПОС и выявили критерии, которые обеспечивают эффективную коммуникацию в сообществе, а значит, и его жизнеспособность:

- ощущение общности;
- наличие цели дискуссий;
- распределенные роли участников;
- высокий уровень фасилитации дискуссии;
- активное участие;
- взаимодействие высокого качества;
- материалы сообщества обеспечивают интерактивность и возможность совместной работы;
- поддержка от членов сообщества [30].

Исследователи из Сингапура и Гонконга Хэйрон и Тэн в основание критериальной базы сообществ закладывают следующие позиции:

- обучение без отрыва от работы;
- деятельность сообщества связана с учебно-воспитательными результатами учащихся;
- обеспечивают рефлексию;
- основаны на вопрошании (побуждают задать вопросы и искать на них ответы) [21].

Таким образом, не любое объединение учителей можно назвать профессиональным обучающимся сообществом. Ключевым признаком деятельности участников ПОС являются учебно-воспитательные резуль-

Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики

таты их учеников. В связи с этим, например, требует дополнительного изучения важная тема — насколько добровольное общественное объединение людей, связанных общими интересами по роду их деятельности (в обиходе названная профсоюзом) можно считать профессиональным обучающимся сообществом. В какой-то мере они соответствуют этому определению, но в какой-то мере и нет.

Важной составляющей сообщества является профессиональный диалог участников, нуждающийся в модерации и специальных условиях, которые позволят сделать его безопасным и продуктивным, в частности из-за отсутствия у учителей единого профессионального языка обсуждения практик [20]. Для развития этого диалога в полноценном профессиональном сообществе необходимы четыре организационных процесса: оптимизация ресурсов и структуры, поощрение индивидуального и коллективного обучения, видимая поддержка и продвижение профессионального сообщества, лидерство и управление [14].

Исходя из вышесказанного, можно определить следующие ключевые характеристики профессиональных обучающихся сообществ:

- 1. Наличие общей идеи, миссии и видения, которые разделяют все члены сообщества. Также в ПОС создается безопасная и камерная атмосфера, ощущение общности и доверия, без которых не может быть живой дискуссии, взаимно развивающей деятельности и сотрудничества.
- 2. Взаимодействие. От того, как сообщество обеспечивает коммуникацию и взаимодействие между участниками, зависят его жизнеспособность и эффективность. Обучение через сотрудничество и взаимодействие это краеугольный камень ПОС. Важно, что взаимодействие должно быть регулярным и разнообразным, соответственно, организаторы сообщества ответственны за обозначение целей дискуссий, ролей для участников, создание разнообразных форм взаимодействия, фасилитацию дискуссий и обеспечение рефлексии.
- 3. Помимо того, что ПОС состоит из группы людей с общими интересами, участники должны обладать разным уровнем знаний и навыков. То есть среди участников есть как новички, так и эксперты, а также люди, которые разбираются в разных областях. Такое разнообразие участников необходимо для взаимного обучения и совместного решения проблем, а также для обеспечения рефлексивной деятельности участников сообщества.
 - 4. Участники сообщества учатся через формирование общей ин-

терактивной базы знаний, справочников, инструментов. Сообщество предоставляет участникам возможность поделиться своими проблемами и обеспечивает такое взаимодействие, которое ведет к нахождению решения профессиональных проблем. Например, систематизирует проблемы участников и предлагает возможные решения. Другими словами, говоря, участники обучаются через получение обратной связи о своей практике от членов сообщества.

Помимо всего прочего следует отметить, что профессиональные обучающиеся сообщества могут реализовывать значимые функции: создать мост между теорией и практикой, пространство для обсуждения профессиональных проблем. Они могут содействовать преобразованию преподавания и совершенствованию обучения школьников.

В связи с изложенной выше теорией рассмотрим несколько примеров зарубежных и российских профессиональных обучающихся сообществ учителей.

В США ключевая ответственность за инновации в области педагогического образования лежит на национальных профессиональных ассоциациях [8]. Среди таких объединений существуют два ключевых игрока — Национальная ассоциация образования (National Education Association, NEA) и Американская федерация учителей (American Federation of Teachers, AFT). NEA объединяет учителей государственных школ, преподавателей и сотрудников колледжей и университетов, вышедших на пенсию преподавателей и студентов колледжей, готовящихся стать учителями (Википедия, https://en.wikipedia.org/wiki/ National_Education_Association). Направления ее деятельности довольно разнообразны: от участия в политических вопросах до поддержки разных категорий учителей в их непосредственной профессиональной деятельности. AFT — вторая по величине ассоциация учителей в США. Ее деятельность также направлена на повышение качества системы образования. Обе ассоциации, по сути, выполняют роль профсоюзов, поддерживая в разных ситуациях (профессиональных, социальных и др.) работников системы образования.

Cooбщество The Teachers Guild (https://www.teachersguild.org/)

Сообщество, объединяющее учителей с помощью методологии дизайн-мышления. Учителя учатся применять данную технологию для решения своих профессиональных проблем. Сообщество работает

Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики

четырехнедельными циклами. Каждая неделя соответствует одному этапу технологии дизайн-мышления.

На первой неделе объявляется вызов (сложная проблема) и учителя делятся своим мнением и ресурсами по поводу ее решения. На второй неделе учителя предлагают свои решения. На третьей неделе эти решения систематизируется организаторами и опять выдаются сообществу, чтобы педагоги могли выбрать понравившееся им решение, попробовать его в своей практике, оценить его и, главное, поделиться своими впечатлениями. На последней неделе учителя голосуют за лучшее решение. Сайт обновляется каждые 4 недели.

Сообщество The digital teacher (https://thedigitalteacher.com/)

Сообщество предназначено для учителей английского языка, помогает внедрять технологии в практику преподавания языка. Эксперты сообщества разработали концептуальную рамку, которая помогает понять, как проанализировать свою практику и что нужно сделать, чтобы внедрить в нее технологии (The Cambridge English Digital Framework). Участниками сообщества был разработан инструмент для анализа и оценивания своей практики преподавания с точки зрения использования технологий (Test my Digital Skills). На сайте сообщества представлен раздел с ресурсами, где учителя могут скачать готовый план урока. Пользователи могут дать обратную связь на полученную разработку. Важной частью ресурса сообщества является то, что на сайте размещены обзоры различных технологий и инструментов от экспертов, которые призваны помочь учителю найти подходящие решения его профессиональных задач. Обзоры строятся по следующей схеме: описание, ключевые слова, платформа (android, iOS и др.), необходимый уровень знаний и возраст учеников, совет от практика по использованию технологии, плюсы и минусы использования данной технологии, ссылки для использования учителями и учениками.

В России довольно много профессиональных ассоциаций и объединений. Среди них отдельного внимания заслуживает Всероссийская общественная организация «Ассоциация учителей истории и обществознания» (http://school.historians.ru/?). Руководителем ассоциации является А.О. Чубарьян, академик РАН, советский и российский историк. Важнейшей целью сообщества является повышение воспитательной и развивающей роли общественных дисциплин в формировании лич-

ности школьника.

Ассоциация принимает участие в обновлении содержания школьного исторического образования. На площадке объединения встречаются ученые и практики, которые взаимодополняют друг друга в вопросах повышения качества учебной и учебно-методической литературы по истории и обществознанию. У Ассоциации есть определенные политические рычаги. Так, например, она рассматривает и готовит предложения о принятии, изменении, дополнении или отмене законодательных и иных нормативных правовых актов в сфере образования. Принимает активное участие в разработке, общественно-педагогическом обсуждении и экспертизе проектов федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, образовательных программ, историко-культурного стандарта.

Интересна практика ассоциации, когда в ее структуре создаются временные рабочие группы для решения определенных задач. Так, например, для разработки историко-культурного стандарта была создана рабочая группа членов ассоциации и Российского исторического общества. Такой подход позволяет профессиональному объединению сохранять гибкую структуру и адресно использовать свой ресурс. Помимо этого, в структуре ассоциации активно работают региональные отделения. Ассоциация помогает своим участникам реализовывать программы профессионального развития, участвует в повышении квалификации учителей истории и обществознания.

Другим интересным российским кейсом профессионального обучающегося сообщества является Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию (далее — ФУМО). В структуру ФУМО входят учительские ассоциации по различным профилям, ассоциации управленческих кадров, представители научных институтов, организаций повышения квалификации и т.д. Это представительная многофункциональная площадка, где одновременно могут встретиться учителя и директора школ, сотрудники органов исполнительной власти, руководители и члены федеральных и региональных учебно-методических объединений по общему образованию, научные эксперты, представители органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, региональных институтов развития образования и повышения квалификации.

Объединение осуществляет экспертно-методическую работу.

Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики

Полномочия ФУМО довольно обширны: от подготовки предложений регулятору по проектам федеральных государственных образовательных стандартов, примерных основных образовательных программ, участия в их разработке, экспертизе и методическом сопровождении до профессионального развития педагогов. В данном случае профессиональное развитие учителей включает в себя консультации с управленцами и представителями научных объединений, повышение квалификации педагогов, профессиональную переподготовку по вопросам общего образования, участие в разработке профессиональных стандартов.

Отдельно хотелось бы остановиться на важных составляющих деятельности ΠOC — создании учебных ресурсов и формах взаимодействия внутри сообществ.

Спектр учебных материалов и ресурсов довольно широк. Так, например, одним из распространенных ресурсов являются учебные планы отдельных занятий, показывающие, как можно использовать технологию. Они создаются либо экспертами сообщества, либо любым желающим учителем. Такой ресурс предполагает наличие подробного плана занятия, возможности скачать методические материалы для учителя и для учеников. Учебные планы систематизируются по классу, предмету, используемой технологии. Наиболее часто встречаемые разновидности учебных материалов:

- учебные планы нескольких занятий, образующих отдельный модуль;
- постеры, визуализирующие какую-либо тему и направленные на помощь учителю в ее понимании, инфографика;
- видеоматериалы, рассказывающие о технологии;
- обзоры появляющихся технологий от экспертов;
- различные советы от экспертов по использованию технологии, чаще всего узко направленные;
- вебинары;
- теоретические рамки, помогающие учителям понять, как взаимосвязаны теория и практика в использовании технологий;
- оценочные инструменты, помогающие определить свой уровень знаний о технологиях и о том, как их можно использовать в классе.

К наиболее распространенным в профессиональных сообществах формам взаимодействия относятся:

- дискуссионные группы, посвященные конкретной проблеме;
- возможность оценивать предоставляемые сообществом ресурсы,

например нажимать кнопку «было полезно», оставлять комментарии и отвечать на них. Чаще всего такая функция встречается на страничке с описанием плана урока, т.е. учителя могут комментировать и обсуждать план занятия своего коллеги;

- возможность получать баллы и значки за выполнение тех или иных условий и тем самым изменять свой статус в сообществе. Например, участник может «дорасти» до уровня эксперта, если активно участвует в жизни сообщества;
- наличие личной странички и личного кабинета для каждого участника.
 С помощью личного кабинета можно связаться с другими участниками написать им личное сообщение. Также участник может добавлять в свой личный кабинет поправившиеся планы уроков других пользователей, загружать свои. Такая личная страничка участника позволяет другим членам сообщества находить нужных людей и лучше узнавать людей, с которыми они состоят в одном сообществе;
- вебинары, очные мастерские и образовательные курсы, где можно узнать что-то новое, а главное, задать вопрос.

В целом все сообщества предлагают ресурсы, на базе которых происходит обучение участников. Тем не менее сообщества сильно отличаются по формам взаимодействия с аудиторией — от одностороннего предоставления ресурсов до активного вовлечения членов сообщества во взаимное обучение и разработку учебных материалов. Судя по анализу последних зарубежных исследований, связанных с развитием профессиональных обучающихся сообществ, именно организация форм взаимодействия между участниками обеспечивает их развитие.

Выводы

Теоретический обзор исследований позволил выявить четыре характеристики профессиональных обучающихся сообществ: наличие разделяемой членами сообщества общей цели, различных форм взаимодействия, наличие требований к участникам, а также разнообразных ресурсов и форм обучения. Учет этих характеристик поможет превратить группу людей, объединенных общими интересами, в профессиональное сообщество, обогащая и развивая его участников.

Для формирования первой характеристики, миссии, организаторам сообщества рекомендуется провести интервью и фокус-группы с потенциальными будущими членами сообщества, чтобы выяснить их

Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики

ценностные ориентиры.

Вторую характеристику — взаимодействие с членами сообщества — можно обеспечить через включение различных каналов коммуникации. Важно отметить, что некоторые сообщества на самом деле представляют собой виртуальную энциклопедию или библиотеку информации по тем или иным вопросам, так как не обеспечивают коммуникацию между членами сообщества. Без взаимодействия не может быть взаимного самоорганизуемого обучения и развития, что является ядром профессиональных обучающихся сообществ.

Третья характеристика — требования к участникам — чаще встречалась в научных статьях, а не в реально существующих сообществах. Несмотря на то, что в теории говорится о важности определения ролей участников (что и зачем они должны делать как члены сообщества) и о важности включения в сообщество участников с разным опытом в различных сферах (от новичка до эксперта в разных предметных областях), в реальных сообществах мы не встречали прописанных требований к участникам и/или указания на то, как подбирались члены сообщества. Важно обратить внимание на эту характеристику, так как формирование разнородной по опыту группы поможет обеспечивать обширную и всеохватывающую обратную связь по тем или иным вопросам, что, в свою очередь, может повысить образовательный эффект.

Последняя характеристика — ресурсы и формы обучения — может показаться самой главной, так как все обучение участников сообщества происходит на базе определенных ресурсов, будь то разработки уроков, обзоры новых образовательных технологий или высказывания экспертов по той или иной проблеме.

При формировании профессионального обучающегося сообщества важно продумать, как будут преодолены следующие наиболее часто встречающиеся трудности:

- большая нагрузка учителя на работе. Как включить учителей в сообщество, несмотря на их занятость?
- неоднозначность в понимании и реализации ПОС. Как донести до учителей, чем именно занимается конкретное профессиональное сообщество?
- практическая польза для работы учителя. Как помочь учителю применять полученные в сообществе знания? Как помочь учителю внедрить новые подходы в преподавании и обучении школьников?

Учет этих трудностей заранее поможет избежать многих ошибок и сделать сообщество эффективным, создав атмосферу доверия, где учителя будут активно участвовать в жизни сообщества, тем самым обеспечивая процесс развития себя и других участников.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что использование зарубежных теоретических посылов для создания профессиональных обучающихся сообществ учителей вовсе не означает необходимости слепого заимствования. Исходя из всего вышесказанного, мы видим, что необходимо активизировать изучение отечественного опыта по данной теме, учесть опыт (с акцентом на успехи и неудачи) зарубежных исследователей. К сожалению, пока у российских исследователей недостаточно эмпирических данных и широкомасштабных исследований, надежно показывающих эффективность профессиональных обучающихся сообществ и их влияние на качество обучения. Возможно, имеет смысл разработать курс для управленцев системы образования по формированию профессиональных обучающихся сообществ как важнейшего ресурса повышения качества отечественного образования.

Авторы искренне надеются, что материалы данной статьи станут побудительным мотивом для привлечения внимания к данной теме в нашей стране.

Список источников

- 1. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://greatbook.ru/ (дата обращения: 17.03.2022).
- 2. Ежегодник учительских обществ. Петроград: Всероссийское педагогическое общество, 1915–1916. 27 с.
- 3. Зубков И. В. Общества взаимопомощи учителей в Российской империи (1890–1910-е гг.) // Российская история. 2011. № 2. С. 45–59.
- 4. *Калина И. И.* Время бесценно. Особенно в детстве // Учительская газета. 2009 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/archive/32693 (дата обращения: 10.02.2022).
- 5. *Михайлова М. В.* Общественные педагогические и просветительные организации дореволюционной России (середина XIX начало XX в.). М., 1993. 163 с.
- 6. Педагогическое общество России [Электронный ресурс]. URL: https://www.pedobsh.ru/history_society/history_of_the_creation_of_pedagogical_society_in_russia/ (дата обращения: 01.03.2022).
 - 7. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
- 8. Сидоркин А. М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования 2013. № 1. С. 136–157.
- 9. Ушаков К. М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. М.: Сентябрь, 2017. 159 с.
- 10. $^{\circ}$ Фуллан М. Выбор ложных движущих сил для реформ целостной системы // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 79–104.
- 11. Хэтти Д. Видимое обучение для учителей: как повысить эффективность педагогической работы. М.: Национальное образование, 2021. 320 с.

Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики

- 12. Чернобай Е. В., Ташибаева Д. Н. Профессиональное развитие учителей в Российской Федерации и Республике Казахстан. По результатам исследования TALIS 2018 // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 141–164.
- 13. American Federation of Teachers [Электронный ресурс]. URL: https://www.aft.org/ (дата обращения: 17.02.2022).
- 14. Bolam R., McMahon A., Stoll L., et al. Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol. 2005. 211 p.
- 15. *DuFour R*. Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? // Middle school journal. 2007. Vol. 39, No. 1. P. 4–8.
- 16. DuFour R. What is a "professional learning community"? // Educational leadership. 2004. Vol. 61, No. 8. P. 6–11.
- 17. *Ellis V., Gowe, C., Frederick K.*, et al. Formative interventions and practice-development: A methodological perspective on teacher rounds // International Journal of Educational Research. 2015. Vol. 73, No.1. P. 44–52.
- 18. Ellis V., McNicholl J. Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work. New York, NY & London, UK: Bloomsbury Publishing Plc. 2015. 192 p.
- 19. Fendler L. Others and the problem of community // Curriculum Inquiry. 2006. Vol. 36, No. 3. P. 303–326.
- 20. Grossman P., Wineburg S., Woolworth S. Toward a theory of teacher community // Teachers college record. 2001. Vol. 103, No. 6. P. 942–1012.
- 21. *Hairon S., Tan C.* Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2016. P. 1–14. DOI: http://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408.
- 22. *Hur J. W., Brush T. A.* Teacher participation in online communities: why do teachers want to participate in self-generated online communities of K-12 teachers? // Journal of research on technology in education. 2009. No. 41 (3). P. 279–303. doi:10.1080/15391523.2009.10782532.
- 23. *Jones S. M., Barnes S. P., Bailey R.*, et al. Promoting social and emotional competencies in elementary school // The future of children. 2017. Vol. 27, No. 1. P. 49–72.
- 24. Miller P. The smart swarm: How understanding flocks, schools, and colonies can make us better at communicating, decision making, and getting things done. London: Penguin Group. 2010. 304 p.
- 25. National Education Association [Электронный ресурс]. URL: https://www.nea.org/ (дата обращения: 17.02.2022).
- 26. Servage L. Who's the «professional» in a professional learning community? An exploration of teacher professionalism in collaborative professional development settings // Canadian Journal of Education, 2009. Vol. 32, No. 1. P. 149–171.
- 27. Skerrett A. «There's going to be community. There's going to be knowledge»: Designs for learning in a standardized age // Teaching and teacher education. 2010. Vol. 26, No 3. P. 648–655.
- 28. Stoll L., Bolam R., McMahon A., et al. Professional learning communities: A review of the literature // Journal of Educational Change. 2006. No. 7. P. 221–258.
- 29. Trust T., Horrocks B. 'I never feel alone in my classroom': teacher professional growth within a blended community of practice // Professional Development in Education. 2017. Vol. 43, No. 4. P. 645–665.
- 30. *Tang E.*, *Chung E.* A study of non-native discourse in an online community of practice (CoP) for teacher education | // Learning Culture and Social Interaction. 2016. Vol. 8, No 1. P. 48–60. DOI: http://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.002.
- 31. *Vescio V., Ross D., Adams A.* A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning // Teaching and teacher education. 2008. Vol. 24, No. 1. P. 80–91.
- 32. *Watson C*. Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools // British educational research journal. 2014. Vol. 40, No. 1. P. 18–29.
- 33. Wallerstein N., Duran B., Oetzel J., et al. What predicts outcomes in CBPR // Community-based participatory research for health: From process to outcomes. 2008. No. 2. P. 371–392.
- 34. Wenger E. Communities of practice: Learning as a social system // Systems thinker. 1998. Vol. 9, No. 5. P. 2–3.
 - 35. Wenger E. Communities of practice: A brief introduction. [Электронный ресурс]. URL:

|Е.В. Чернобай, И.И. Калина

https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20 to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 10.03.2022).

References

- 1. Bol'shaya rossijskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: https://greatbook.ru/ (data obrashcheniya: 17.03.2022). [In Rus].
- 2. Ezhegodnik uchitel'skih obshchestv. Petrograd: Vserossijskoe pedagogicheskoe obshchestvo, 1915–1916. 27 s. [In Rus].
- 3. Zubkov I. V. Obshchestva vzaimopomoshchi uchitelej v Rossijskoj imperii (1890–1910-e gg.) // Rossijskaya istoriya. 2011. N2 2. S. 45–59. [In Rus].
- 4. *Kalina I. I.* Vremya bescenno. Osobenno v detstve // Uchitel'skaya gazeta. 2009 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ug.ru/archive/32693 (data obrashcheniya: 10.02.2022). [In Rus].
- 5. *Mihajlova M. V.* Obshchestvennye pedagogicheskie i prosvetitel'nye organizacii dorevolyucionnoj Rossii (seredina XIX nachalo XX v.). M., 1993. 163 s. [In Rus].
- 6. Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.pedobsh.ru/history_society/history_of_the_creation_of_pedagogical_society_in_russia/ (data obrashcheniya: 01.03.2022). [In Rus].
 - 7. Pirogov N. I. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M.: Pedagogika, 1985. 496 s. [In Rus].
- 8. Sidorkin A. M. Professional'naya podgotovka uchitelej v SShA: uroki dlya Rossii // Voprosy obrazovaniya 2013. № 1. S. 136–157. [In Rus].
- 9. *Ushakov K. M.* Kak sdelat' shkolu luchshe, ili Social'nyj kapital kak prioritet. M.: Sentyabr', 2017. 159 s. [In Rus].
- 10. Fullan M. Vybor lozhnyh dvizhushchih sil dlya reform celostnoj sistemy // Voprosy obrazovaniya. 2011. Nº 4. S. 79–104. [In Rus].
- 11. Hetti D. Vidimoe obuchenie dlya uchitelej: kak povysiť effektivnosť pedagogicheskoj raboty. M.: Nacional'noe obrazovanie, 2021. 320 s. [In Rus].
- 12. *Chernobaj E. V., Tashibaeva D. N.* Professional'noe razvitie uchitelej v Rossijskoj Federacii i Respublike Kazahstan. Po rezul'tatam issledovaniya TALIS 2018 // Voprosy obrazovaniya. 2020. № 4. S. 141–164. [In Rus].
- 13. American Federation of Teachers [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.aft.org/ (data obrashcheniya: 17.02.2022).
- 14. Bolam R., McMahon A., Stoll L., et al. Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol. 2005. 211 p.
- 15. *DuFour R*. Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? // Middle school journal. 2007. Vol. 39, No. 1. P. 4–8.
- 16. *DuFour R*. What is a "professional learning community"? // Educational leadership. 2004. Vol. 61. No. 8. P. 6–11.
- 17. *Ellis V., Gowe, C., Frederick K.*, et al. Formative interventions and practice-development: A methodological perspective on teacher rounds // International Journal of Educational Research. 2015. Vol. 73, No.1. P. 44–52.
- 18. Ellis V., McNicholl J. Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work. New York, NY & London, UK: Bloomsbury Publishing Plc. 2015. 192 p.
- 19. Fendler L. Others and the problem of community // Curriculum Inquiry. 2006. Vol. 36, No. 3. P. 303–326.
- 20. Grossman P., Wineburg S., Woolworth S. Toward a theory of teacher community // Teachers college record. 2001. Vol. 103, No. 6. P. 942–1012.
- 21. *Hairon S., Tan C.* Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2016. P. 1–14. DOI: http://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408.
- 22. Hur J. W., Brush T. A. Teacher participation in online communities: why do teachers want to participate in self-generated online communities of K-12 teachers? // Journal of research on technology in education. 2009. No. 41 (3). P. 279–303. doi:10.1080/15391523.2009.10782532.

Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики

- 23. *Jones S. M., Barnes S. P., Bailey R.*, et al. Promoting social and emotional competencies in elementary school // The future of children. 2017. Vol. 27, No. 1. P. 49–72.
- 24. *Miller P.* The smart swarm: How understanding flocks, schools, and colonies can make us better at communicating, decision making, and getting things done. London: Penguin Group. 2010. 304 p.
- 25. National Education Association [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.nea.org/ (data obrashcheniya: 17.02.2022).
- 26. Servage L. Who's the «professional» in a professional learning community? An exploration of teacher professionalism in collaborative professional development settings // Canadian Journal of Education. 2009. Vol. 32, No. 1. P. 149–171.
- 27. Skerrett A. «There's going to be community. There's going to be knowledge»: Designs for learning in a standardized age // Teaching and teacher education. 2010. Vol. 26, No 3. P. 648–655.
- 28. Stoll L., Bolam R., McMahon A., et al. Professional learning communities: A review of the literature // Journal of Educational Change. 2006. No. 7. P. 221–258.
- 29. Trust T., Horrocks B. 'I never feel alone in my classroom': teacher professional growth within a blended community of practice // Professional Development in Education. 2017. Vol. 43, No. 4. P. 645–665.
- 30. *Tang E.*, *Chung E.* A study of non-native discourse in an online community of practice (CoP) for teacher education | // Learning Culture and Social Interaction. 2016. Vol. 8, No 1. P. 48–60. DOI: http://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.002.
- 31. Vescio V., Ross D., Adams A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning // Teaching and teacher education. 2008. Vol. 24, No. 1. P. 80–91.
- 32. *Watson C*. Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools // British educational research journal. 2014. Vol. 40, No. 1. P. 18–29.
- 33. Wallerstein N., Duran B., Oetzel J., et al. What predicts outcomes in CBPR // Community-based participatory research for health: From process to outcomes. 2008. No. 2. P. 371–392.
- 34. Wenger E. Communities of practice: Learning as a social system // Systems thinker. 1998. Vol. 9, No. 5. P. 2–3.
- 35. Wenger E. Communities of practice: A brief introduction. [Elektronnyj resurs]. URL: htt-ps://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20 to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y (data obrashcheniya: 10.03.2022).

Информация об авторах

Е.В. Чернобай — доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента образовательных программ И.И. Калина — доктор педагогических наук, заслуженный учитель России, президент

Information about the authors

E. V. Chernobai — Dr. Sc. (Education), professor, Professor of the Department of Currucula I. I. Kalina — Dr. Sc. (Education), Honored Teacher of the Russian Federation, President

Статья поступила в редакцию 06.04.2022; одобрена после рецензирования 27.04.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 06.04.2022; approved after reviewing 27.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 83–97. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 83–97.

Научная статья УДК 37.02 doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–83–97.

ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ВАРИАНТОВ ЗАДАНИЙ СЦЕНАРНОГО ТИПА В РАМКАХ МЕТОДА ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ АРГУМЕНТАЦИИ



Д. А. Грачева

Дарья Александровна Грачева¹, Ксения Вадимовна Тарасова²

- 1,2 Национальный исследовательский университет
- «Высшая школа экономики», Москва, Россия
- 1 dgracheva@hse.ru
- ² ktarasova@hse.ru

Аннотация. Введение. В статье рассматриваются подходы к созданию заданий сценарного типа, разработанных в логике доказательной аргументации (Evidence-Centered Design (ECD)), которые предлагают цифровую тестовую среду для оценки критического мышления. Создание нескольких вариантов таких заданий является трудоемким процессом. Одно из решений этой проблемы предполагает определение подходов разработки, которые позволят упростить процесс создания вариантов. Цель статьи — описать и сравнить подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа в рамках метода доказательной аргументации.

Методология и методы исследования. Создание вариантов происходило по разным направлениям подхода клонирования, которое заключалось в выявлении обязательных и вариативных элементов заданий. Первое направление фокусировалось на проработке контента. Второе направление дополнительно предполагало соблюдение синтаксических



К.В.Тарасова

Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа ...

структур предложений в стимульном материале. Связи между вариантами сценариев оценивались в рамках методологии конфирматорного факторного анализа. Выборка исследования составила 389 учащихся начальной школы, которые проходили сценарии во всех вариантах.

Результаты исследования. Анализ показал, что сценарии, реализованные в разных проблемных ситуациях, не оценивают способности к критическому мышлению одинаковым образом. Связи между вариантами сценариев, разработанных по разным направлениям подхода клонирования, значимо не различаются.

Заключение. Оптимальным подходом к разработке вариантов сценарных заданий является подход клонирования, который учитывает комплексную структуру конструкта и воспроизводит насыщенную цифровую среду. Результаты исследования позволяют утверждать, что при создании вариантов заданий сценарного типа, разработанных в рамках ЕСD, могут использоваться оба обозначенных направления подхода клонирования.

Ключевые слова: задания сценарного типа, варианты теста, метод доказательной аргументации, Evidence-Centered Design (ECD), разработка заданий, комплексные конструкты, навыки XXI века

Для цитирования: Грачева Д. А., Тарасова К. В. Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа в рамках метода доказательной аргументации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 83–97. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-83-97.

Original article

Approaches to the Development of Scenario-Based Task Forms Within the Framework of Evidence-Centered Design

Daria A. Gracheva¹, Ksenia V. Tarasova²

- 1,2 National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
- 1 dgracheva@hse.ru
- ² ktarasova@hse.ru

Abstract. Introduction. The article discusses approaches to the development of scenario-based tasks aimed at measuring critical thinking within the Evidence-Centered Design (ECD). Creating several forms of the tasks is a time-consuming process. One of the solutions to this problem involves defining development approaches that will simplify the process of task development. The purpose of the article is to describe and compare approaches to the development of scenario-based tasks within the framework of Evidence-Centered Design.

Research Methods. To create task forms we use the cloning approach which is based on the determination of radicals and incidentals. Creating the form

of the first task we mostly pay attention to task content which adequately represents main features of the scenario. For the form of the second task grammatical structure of sentences is considered as radicals. To compare the task forms, we used the Confirmatory Factor Analysis approach. In total, data from 389 primary school students were used in the analysis.

Results. The analysis showed that scenarios with different contexts do not measure critical thinking in the same way. The correlations between the scenario forms developed under different test development approaches do not significantly differ.

Conclusions. The optimal approach to the development of scenario-based tasks is the cloning approach, which considers the complex structure of the construct and digital environment. The results of the study show that both variations of cloning approaches could be used to develop scenario-based tasks within the framework of Evidence-Centered Design.

Keywords: scenario-based tasks, task forms, Evidence-Centered Design, task development, complex constructs, 21st century skills

For citation: Gracheva D. A., Tarasova K. V. Approaches to the development of scenario-based task forms within the framework of evidence-centered design *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):83–97. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-84-83-97.

Введение

В настоящий момент компьютерное тестирование представляет собой развитую индустрию, охватывающую большое разнообразие тестов в различных областях. При этом измерения отходят от использования традиционных типов заданий с выбором варианта ответа. Большое внимание уделяется разработкам с использованием современных технологий. Наряду с тем, что одни представляют собой только переход из бумажной формы в компьютерную, другие объединены общей чертой — тестируемые могут продемонстрировать уровень владения навыком через наблюдаемое поведение в заранее установленной ситуации [19]. Ввиду развития технологий, позволяющих моделировать разнообразную цифровую тестовую среду, появился термин Virtual performance-based assessment (VPBA) [3].

В широком смысле суть VPBA заключается в создании среды для испытуемых, в которой они могут взаимодействовать с моделируемыми ситуациями таким образом, чтобы разработчики теста могли получить доказательства способности тестируемых действовать в таких ситуациях. К VPBA относятся задания сценарного типа, которые фокусируются как на самом решении проблемы, так и на процессе решения, и представляют

Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа ... |

собой среду, в которой тестируемые демонстрируют уровень владения навыками в ответ на проблему, часто приближенную к реальной жизни. Это позволяет говорить о заданиях сценарного типа как о заданиях со сложной структурой, предполагающих нелинейное продвижение по тесту и взаимодействие с интерактивной средой. Сегодня сценарные задания успешно реализуются в цифровой среде с использованием игровых элементов и симуляций, например для оценки критического мышления [5; 24], навыка решения проблем в рамках международного исследования PISA [13].

В сочетании с методологией разработки инструментов с фокусом на наблюдаемое поведение тестируемого — методом доказательной аргументации (Evidence-Centered Design, ECD) — сценарные задания создают возможности для оценивания навыков более высокого порядка для диагностики текущего состояния или отслеживания изменений [20; 23]. Однако при повторном тестировании одними заданиями участники могут показать более высокие результаты за счет не только прироста способностей, но и эффекта практики. Кроме того, многократное использование заданий ведет к снижению мотивации к выполнению: тестируемые слабо вовлечены в предлагаемую проблемную ситуацию, потому что уже с ней знакомы. Таким образом, возникает необходимость создания вариантов заданий.

По сравнению с традиционными тестами разработка заданий сценарного типа, обладающих сложной структурой и направленных на измерение комплексных конструктов, является трудоемким процессом. В таком случае возможность разработки нескольких вариантов сценариев в сжатые сроки ограничена. Одно из решений этой проблемы предполагает определение подходов разработки, которые позволят ускорить и упростить создание вариантов сценарных заданий. Отмечается, что существующие руководства для написания заданий закрытого типа в этом случае часто оказываются бесполезными [9], а подход ЕСD недостаточно изучен в приложении к созданию вариантов таких заданий с разным контекстом и содержанием.

Цель статьи — описать и сравнить подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа в рамках метода доказательной аргументации.

В первой части статьи описываются общие подходы к разработке вариантов теста. Во второй части статьи на данных тестирования представлены результаты разработки и сравнения вариантов сценарных заданий для измерения критического мышления в начальной школе.

Общие подходы к разработке вариантов теста

Один из первых подходов к разработке заданий для вариантов теста основывался на практическом опыте экспертов и тестовой спецификации. Критика подхода указывала на низкую эффективность работы экспертов — созданные задания часто не проходят психометрическую проверку качества [11].

Другой подход к разработке вариантов заключался в отборе заданий из банка заданий с использованием статистических методов. Этот подход основывается на случайном распределения заданий по вариантам теста, который в числе прочего может осуществляться при контроле психометрических характеристик [15].

Как альтернатива субъективному и статистическому подходу широкое развитие получила идея автоматической генерации заданий на основе форм заданий [4; 21]. Для этого разрабатывалось задание («задание-родитель»), которое затем представлялось в виде формы с пропущенными элементами. Заменяя пропущенные элементы (например, числовые данные, содержательные понятия и др.), возможно быстро создать варианты задания с одной синтаксической структурой [21].

Позже было предложено классифицировать элементы на обязательные (radicals) и вариативные (incidentals) [14]. Для создания взаимозаменяемых вариантов только вариативные элементы подлежат изменению, а обязательные элементы, определяющие трудность заданий, остаются неизменными [4]. Такие задания называют изоморфными или клонами, а процесс разработки известен как подход клонирования.

Применение субъективного и статистического подходов ограничено в случаях заданий со сложной структурой [7]. Создание банка сценарных заданий нецелесообразно, а тестовая спецификация не может с точностью воспроизвести особенности свободной тестовой среды или природу комплексного конструкта, что неизбежно приводит к потере качества теста и появлению различий в вариантах.

Для заданий со сложной структурой рекомендуют использовать подход клонирования, при этом процесс разработки может быть индивидуализирован в зависимости от инструмента [7; 8]. В частности, разные направления подхода клонирования определяются элементами теста, которые являются обязательными или вариативными. Кроме того, технология автоматической генерации для таких заданий затруднена, поэтому процесс разработки может включать привлечение экспертов.

Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа ...

Клонирование использовалось при создании симуляций в области сетевых технологий [10], медицинских ситуационных тестов [18], компьютерных тестов для менеджеров [17].

Принимая во внимание предыдущий опыт создания вариантов заданий со сложной структурой, далее мы представим результаты разработки вариантов заданий сценарного типа и сравнение подходов к их клонированию.

Методология и методы исследования

Описание инструмента

В исследовании используются сценарные задания («Аквариум» и «Динозавр») инструмента «4К», созданного в рамках метода доказательной аргументации для измерения анализа информации как части критического мышления [1].

Каждый элемент сценарного задания проектируется как свидетельство (индикатор) компетенций. При выполнении заданий учащиеся проявляют способность выделять релевантную информацию, выбирать надежные источники. Оба сценария демонстрируют хорошее психометрическое качество и были валидизированы для учащихся младшей школы [2].

Одна из особенностей таких заданий состоит в том, что индикаторы связаны общим контекстом и контентом. **Контекст** определяет основную проблемную ситуацию задания и развитие ситуации (сюжета) — последовательность действий, отношения между этапами задания, персонажами и пр. **Контент** определяет содержательное наполнение сценария.

В основе сценария «Аквариум» лежит ситуация, где тестируемому необходимо собрать информацию, которая поможет обустроить среду обитания для питомца, а в сценарии «Динозавр» тестируемому необходимо собрать информацию для доклада о редком животном.

Другая особенность — использование компьютерных симуляций. Это делает задание более реалистичным, позволяет использовать технические средства для оценки комплексных навыков. В сценариях используется симулятор поисковой системы, где тестируемый выбирает запрос в поисковой строке браузера, источник информации и изучает информацию по заданной теме.

Разработка вариантов заданий сценарного типа

При создании вариантов для сценариев «Аквариум» и «Динозавр» мы ориентировались на подход клонирования. Для этого были определены наборы обязательных и вариативных элементов.

Первый подход клонирования (задания «Динозавр» — «Еж») предполагает наличие следующих обязательных элементов: контекст, свидетельства проявления критического мышления, механики, симуляторы, последовательность действий внутри сценария.

При втором подходе клонирования (задания «Аквариум» — «Террариум») использовались все перечисленные выше обязательные элементы и дополнительно соблюдалась эквивалентность синтаксических структур предложений в стимульном материале. Второй подход клонирования за счет дополнительных ограничений мы считаем более строгим направлением в подходе клонирования. Примеры экранов заданий приведены на Рисунках 1–4.



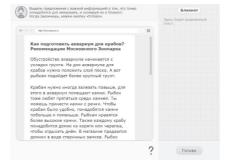


Рисунок 1–2. Пример экрана задания «Аквариум» (слева) и «Террариум» (справа)

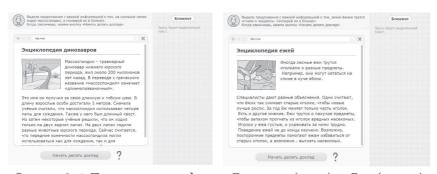


Рисунок 3–4. Пример экрана задания «Динозавр» (слева) и «Еж» (справа)

В качестве основного вариативного элемента для всех сценариев используется содержание сценария (контент). Иными словами, мы меняем объекты ситуации, которые предложены в сценарии. Кроме того, вариативность вариантов сценариев достигается заменой иллюстративных материалов, чтобы задания не казались тестируемым одинаковыми (например, Рисунок 3–4).

Таким образом, первый подход клонирования включает следующие этапы:

1. Подбор нового контента сценария при соблюдении проблемной ситуации и сюжета, симуляций, механик, свидетельств конструкта.

Пример: задания «Аквариум» — «Террариум»

В оригинальном варианте сценария «Аквариум» перед тестируемым ставится задача обустроить **аквариум для крабов**. Для второго варианта сценария требовалось подобрать новый контент для той же ситуации, который будет максимально похож на оригинал и понятен целевой аудитории (учащиеся четвертых классов). Так, во втором варианте («Террариум») тестируемому необходимо собрать информацию, которая поможет обустроить **террариум для гекконов**.

Пример: задания «Динозавр» — «Еж»

В оригинальном варианте сценария «Динозавр» тестируемому предлагается проанализировать текст о **динозавре**, где представлены три точки зрения относительно проблемы (на скольких лапах ходил динозавр). Дополнительная сложность в подборе нового контента заключалась в том, что информация о животном должна быть реальной, а не выдуманной разработчиками. С учетом характеристик оригинального контента для второго варианта был подобран новый контент: редкое животное (еж) и проблема, которая рассматривается с трех позиций (зачем ежи трутся иголками о предметы).

2. Изменение дизайна экранов (замена иллюстративных материалов, цветов) — по возможности.

Второй, более строгий, подход клонирования дополнительно включает третий этап:

3. Создание форм предложений для обеспечения эквивалентных структур текстов в стимульном материале.

Пример: задания «Аквариум» — «Террариум»

В ходе разработки на основе оригинального сценария «Аквариум» для

каждого предложения создавались формы предложений, где пропущенные элементы заполнялись с учетом нового контента. Например, форма предложения из сценария «Аквариум» имеет вид: «на дно (аквариума для крабов) нужно положить (слой песка)». Предложения для второго варианта сценария имеют следующий вид: «на дно (террариума для гекконов) нужно положить (слой мягкой земли)».

Гипотеза исследования заключается в том, что варианты, созданные по более строгому направлению подхода клонирования, будут связаны сильнее, чем другая пара вариантов, где использовался подход с меньшими ограничениями. Также мы ожиданием, что варианты сценариев с единым контекстом демонстрируют большую согласованность, чем сценарии, реализованные в разных контекстах (например, «Аквариум» и «Динозавр»).

Для проверки гипотез было проведено исследование, в котором приняли участие 463 учащихся четвертых классов школ российских регионов. Тестирование проходило в школах в присутствии учителя и состояло из двух частей. В первой части учащиеся проходили задания «Аквариум» и «Террариум», во второй части — «Динозавр» и «Еж». Порядок предъявления одного из вариантов в каждой паре сценариев определялся случайным образом. Прохождение четырех сценариев занимало в среднем 35–40 минут.

Ввиду того, что тестируемые проходили варианты сценариев подряд с небольшим перерывом, мы исключили из анализа профили, где время тестирования хотя бы одного из сценариев было экстремально низким (не позволяло прочитать текст задания и дать вдумчивый ответ). Итоговая выборка исследования составила 381 учащихся.

Стратегия анализа

В данной статье мы рассматриваем четыре задания сценарного типа как четыре способа измерения двух способностей к анализу (способность выбирать надежный источник информации и выделять релевантную информацию). В сценариях надежность оценивается через выбор наиболее надежной ссылки из предложенных поисковой системой, а релевантность оценивается через выделение предложений, отражающих полезную информацию относительно задачи. Таким образом, четыре сценария содержат всего 24 дихотомических индикатора релевантности и 6 дихотомических индикаторов надежности.

Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа ...

Исследование связей между разными способами измерения позволит оценить степень согласованности сценариев между собой и проверить гипотезы исследования. Для этой цели была построена бифакторная модель в рамках конфирматорного факторного анализа (КФА), где факторы способностей и способов измерения (сценариев) ортогональны. Каждый индикатор сценария относится и к фактору способности, и к фактору способа измерения (обозначено как Y_{ij} , где i —фактор способа измерения, j — фактор способности). Модель представлена на Рисунке 5.

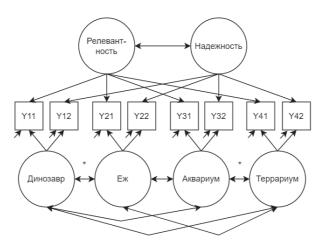


Рисунок 5. Бифакторная модель КФА Примечание. В верхней части: Релевантность (1) и Надежность (2) — факторы способностей. В нижней части: «Динозавр» (1), «Еж» (2), «Аквариум» (3), «Террариум» (4) — факторы сценариев. *— корреляции между вариантами сценариев.

Качество модели определялось по следующим критериям соответствия модели и данных: CFI (TLI) > 0.95, RMSEA < 0.05 [22]. Для оценки параметров использовался метод взвешенных квадратов (WLSMV). Для сравнения двух подходов создания вариантов заданий будет проверена гипотеза о равенстве корреляций между факторами вариантов одного сценария (отмечены * на Рисунке 5). Анализ проводился в R.

Результаты исследования и обсуждение Построенная модель хорошо согласуется с данными ($\chi 2(df) = 290.05$

(372), CFI = 0.979, TLI = 0.976, RMSEA = 0.027). Чтобы оценить степень согласованности сценариев, рассмотрим связи между факторами сценариев. Незначимые корреляции между сценариями с разным контекстом (от 0.1 до 0.2 при р > 0.05) подтверждают второе положение гипотезы исследования — сценарии с разным контекстом не оценивают способности к анализу информации одинаковым образом. Их совместное использование в тестировании позволяет более полно и всесторонне оценить навык анализа информации.

Варианты сценариев демонстрируют статистически значимую связь на уровне 0.05 со средним размером эффекта: «Аквариум» и «Террариум» (0.513), «Динозавр» и «Еж» (0.575). Между корреляциями не обнаружено статистически значимых различий (z=-1.2,p=0.11). Гипотеза, предполагающая более сильную связь между вариантами сценариев с едиными синтаксическими структурами предложений, не подтвердилась.

Исследование разных направлений клонирования заданий проводилось на примере ситуационного теста в бланковой форме для другого конструкта [18], поэтому сравнение полученных результатов с предыдущим опытом не является корректным. Нам неизвестно об исследованиях, которые сравнивали разные подходы разработки на примере заданий сценарного типа в компьютерной форме. Варианты сценарных заданий используются для оценки критического мышления и креативности, однако в статьях опускаются подробности, описывающие подход к разработке [16; 24].

Для простых форматов заданий подход клонирования ассоциируется с упрощенным подходом к разработке, провоцирует «натаскивание». Несмотря на то, что сложная структура сценарных заданий снижает вероятность научения, воспроизведение большинства элементов сценария приведет к созданию похожих заданий, которые могут восприниматься тестируемыми как идентичные. При этом отмечается, что важным аспектом тестирования навыков высокого порядка является применение навыков в разных проблемных ситуациях [24]. С другой стороны, создание вариантов на основе уже валидизированного оригинального задания позволит получить задания с высокой степенью согласованности результатов и в целом обеспечит качество разрабатываемого инструмента в рамках методологии ЕСD.

Создание взаимозаменяемых вариантов заданий сценарного типа остается нетривиальной задачей. Понимание того, какие элементы за-

Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа ... |

дания относятся к обязательным и вариативным, позволит не только упростить процесс разработки, но и избежать некорректных результатов. Исследования влияния элементов заданий на результаты тестирования проводились для разных конструктов и форм заданий: письменные задания по английскому языку [12], тест читательской грамотности [6], что делает возможным в перспективе перенести это направление исследования и на задания сценарного типа.

Тем не менее результаты тестирования такими заданиями подвержены влиянию контекста или контента задания, которые сложно оценить [3], поэтому исследования в области разработки вариантов сценариев не должны ограничиваться только разбиением задания на элементы. Поиск подхода к разработке заданий сценарного типа призван найти баланс между сопоставимостью результатов, согласованностью заданий и их единобразностью.

Результаты исследования следует принимать с учетом ограничений. В работе подходы клонирования были опробованы на разных сценариях (по количеству индикаторов, длине, контексту и пр.), поэтому результаты могут быть ревалидизированы на нескольких вариантах одного задания сценарного типа. Кроме того, варианты заданий предъявлялись тестируемым сразу, без перерыва, поэтому мы не исключаем влияние научения на результаты.

Заключение

Целью статьи было представление читателю подходов к разработке вариантов заданий сценарного типа в рамках метода доказательной аргументации (ECD). Важной особенностью сценарных заданий является возможность оценить сформированность навыков через наблюдаемое поведение в заданной ситуации. Однако процесс разработки таких заданий трудоемкий. Создание вариантов позволяет не только разнообразить содержание проблемных ситуаций, но и снизить затраты по сравнению с разработкой новых заданий, что особенно актуально для заданий с насыщенной тестовой средой: симуляциями, игровыми элементами.

В данном исследовании мы фокусировались на анализе существующих подходов к созданию вариантов тестовых заданий и последующем обосновании выбора оптимального — подхода клонирования — на примере создания вариантов двух заданий сценарного типа для оценки критического мышления в начальной школе. Реализация подхода кло-

нирования опиралась на идею выявления обязательных и вариативных элементов задания. В более строгом направлении клонирования заданий реализация подхода предполагала изменение содержания сценария (контента) при соблюдении синтаксической структуры предложений в обоих вариантах. Другое направление не накладывало требований о синтаксической эквивалентности стимульных материалов задания и опиралось на проработку контента. Сравнительный анализ показал, что варианты сценариев в рамках одной проблемной ситуации более согласованы между собой, чем сценарии, реализованные в разных контекстах. При этом гипотеза, предполагающая, что более строгое направление клонирования позволит создать максимально похожие варианты сценариев, не подтвердилась.

Результаты исследования позволяют утверждать, что при создании вариантов заданий сценарного типа, разработанных в рамках подхода ЕСD, могут использоваться оба обозначенных направления клонирования. Кроме того, строгое воспроизведение элементов сценария не приводит к большей согласованности вариантов. Это дает возможность разработчикам инструментов измерения комплексных навыков использовать различное содержательное наполнение сценариев, тем самым снижая их узнаваемость и вероятность научения.

Список источников

- 1. Угланова И. Л., Брун И. В., Васин Г. М. Методология Evidence-Centered Design для измерения комплексных психологических конструктов // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, N 3. С. 18–27.
- 2. Угланова И. Л., Орел Е. А., Брун И. В. Измерение креативности и критического мышления в начальной школе // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 6. С. 96–107.
- 3. Andrews-Todd J., Mislevy R.J., LaMar M., et al. Virtual performance-based assessments // Computational psychometrics: New methodologies for a new generation of digital learning and assessment. Springer, Cham, 2021. P. 45–60.
- 5. Braun H. I., Shavelson R. J., Zlatkin-Troitschanskaia O., et al. Performance assessment of critical thinking: Conceptualization, design, and implementation // Frontiers in Education. 2020. No. 5. P. 1–10.
- 6. Buerger S., Kroehne U., Koehler C., et al. What makes the difference? The impact of item properties on mode effects in reading assessments // Studies in Educational Evaluation. 2019. No. 62. P. 1–9.
- 7. Clause C. S., Mullins M. E., Nee M. T., et al. Parallel test form development: A procedure for alternate predictors and an example // Personnel Psychology. 1998. Vol. 51, No. 1. P. 193–208.
- 8. *Davey T., Ferrara, S., Shavelson R.*, et al. Psychometric considerations for the next generation of performance assessment. Washington, DC: Center for K-12 Assessment & Performance Management, Educational Testing Service, 2015. P 1–100.
- 9. Draaijer S., Hartog R. J. M. Design patterns for digital item types in higher education // E-Journal of instructional science and technology. 2007. Vol. 10, No. 1. P. 1–32.
 - 10. Fay D. M., Levy R., Mehta V. Investigating psychometric isomorphism for traditional and perfor-

Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа ...

mance-based assessment // Journal of Educational Measurement. 2018. Vol. 55, No. 1. P. 52-77.

- 11. Gierl M. J., Haladyna T. M. Automatic item generation: Theory and practice. Routledge, 2012. P. 256
- 12. *Homayounzadeh M., Saadat M., Ahmadi A.* Investigating the effect of source characteristics on task comparability in integrated writing tasks // Assessing Writing. 2019. No. 41. P. 25–46.
- 13. Stadler M., Herborn K., Mustafić M., et al. The assessment of collaborative problem solving in PISA 2015: An investigation of the validity of the PISA 2015 CPS tasks // Computers & Education. 2020. No. 157. P 1–11.
- 14. *Irvine S. H.*, *Dann P. L.*, *Anderson J. D.* Towards a theory of algorithm-determined cognitive test construction // British Journal of Psychology. 1990. Vol. 81, No. 2. P. 173–195.
 - 15. Irvine S. H., Kyllonen P. C. Item generation for test development. Routledge, 2013. 444 p.
- 16. *Jankowska* D. M., *Karwowski* M. Measuring creative imagery abilities // Frontiers in psychology. 2015. No. 6. P. 1–17.
- 17. Lievens F., Anseel F. Creating alternate in-basket forms through cloning: Some preliminary results // International Journal of Selection and Assessment. 2007. Vol. 15, No. 4. P. 428–433.
- 18. *Lievens F., Sackett P. R.* Situational judgment tests in high-stakes settings: Issues and strategies with generating alternate forms // Journal of Applied Psychology. 2007. Vol. 92, No. 4. P. 1043–1055.
- 19. Messick S. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments // Educational researcher. 1994. Vol. 23, No. 2. P. 13–23.
- 20. Mislevy R. J., Almond R. G., Lukas J. F. A brief introduction to evidence-centered design // ETS Research Report Series. 2003. No. 1. P 1–29.
- 21. Osburn H. G. Item sampling for achievement testing // Educational and Psychological Measurement. 1968. Vol. 28, No. 1. P. 95–104.
 - 22. Roos J. M., Bauldry S. Confirmatory factor analysis. SAGE Publications, 2021. P. 144.
- 23. Seelow D. The art of assessment: Using game-based assessments to disrupt, innovate, reform and transform testing // Journal of Applied Testing Technology. 2019. Vol. 20, No. 1. P. 1–16.
- 24. Wang D., Liu H., Hau K.T. Automated and interactive game-based assessment of critical thinking // Education and Information Technologies. 2021. P. 1–23. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-021-10777-9.

References

- 1. *Uglanova I. L., Brun I. V., Vasin G. M.* Metodologiya Evidence-Centered Design dlya izmereniya kompleksnyh psihologicheskih konstruktov // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. 2018. T. 7, № 3. S. 18–27. [In Rus].
- 2. *Uglanova I. L., Orel E. A., Brun I. V.* Izmerenie kreativnosti i kriticheskogo myshleniya v nachal'noj shkole // Psihologicheskij zhurnal. 2020. T. 41, № 6. S. 96–107. [In Rus].
- 3. Andrews-Todd J., Mislevy R. J., LaMar M., et al. Virtual performance-based assessments // Computational psychometrics: New methodologies for a new generation of digital learning and assessment. Springer, Cham, 2021. P. 45–60.
- 4. Bejar I. I. A generative approach to psychological and educational measurement // ETS Research Report Series. 1991. No. 1. P. 1–54.
- 5. Braun H. I., Shavelson R. J., Zlatkin-Troitschanskaia O., et al. Performance assessment of critical thinking: Conceptualization, design, and implementation // Frontiers in Education. 2020. No. 5. P. 1–10.
- 6. Buerger S., Kroehne U., Koehler C., et al. What makes the difference? The impact of item properties on mode effects in reading assessments // Studies in Educational Evaluation. 2019. No. 62. P. 1–9.
- 7. Clause C. S., Mullins M. E., Nee M. T., et al. Parallel test form development: A procedure for alternate predictors and an example // Personnel Psychology. 1998. Vol. 51, No. 1. P. 193–208.
- 8. Davey T., Ferrara, S., Shavelson R., et al. Psychometric considerations for the next generation of performance assessment. Washington, DC: Center for K-12 Assessment & Performance Management, Educational Testing Service, 2015. P 1–100.
- 9. Draaijer S., Hartog R. J. M. Design patterns for digital item types in higher education // E-Journal of instructional science and technology. 2007. Vol. 10, No. 1. P. 1–32.
 - 10. Fay D. M., Levy R., Mehta V. Investigating psychometric isomorphism for traditional and

Д. А. Грачева, К. В. Тарасова

performance-based assessment // Journal of Educational Measurement. 2018. Vol. 55, No. 1. P. 52-77.

- 11. Gierl M. J., Haladyna T. M. Automatic item generation: Theory and practice. Routledge, 2012. P. 256
- 12. *Homayounzadeh M., Saadat M., Ahmadi A.* Investigating the effect of source characteristics on task comparability in integrated writing tasks // Assessing Writing. 2019. No. 41. P. 25–46.
- 13. Stadler \dot{M} ., Herborn K., Mustafić \dot{M} ., et al. The assessment of collaborative problem solving in PISA 2015: An investigation of the validity of the PISA 2015 CPS tasks // Computers & Education. 2020. No. 157. P 1–11.
- 14. *Irvine S. H.*, *Dann P. L.*, *Anderson J. D.* Towards a theory of algorithm-determined cognitive test construction // British Journal of Psychology. 1990. Vol. 81, No. 2. P. 173–195.
 - 15. Irvine S. H., Kyllonen P. C. Item generation for test development. Routledge, 2013. 444 p.
- 16. Jankowska D. M., Karwowski M. Measuring creative imagery abilities // Frontiers in psychology. 2015. No. 6. P. 1–17.
- 17. Lievens F., Anseel F. Creating alternate in-basket forms through cloning: Some preliminary results // International Journal of Selection and Assessment. 2007. Vol. 15, No. 4. P. 428–433.
- 18. *Lievens F., Sackett P. R.* Situational judgment tests in high-stakes settings: Issues and strategies with generating alternate forms // Journal of Applied Psychology. 2007. Vol. 92, No. 4. P. 1043–1055.
- 19. Messick S. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments // Educational researcher. 1994. Vol. 23, No. 2. P. 13–23.
- 20. $\it Mislevy\,R.J.,\,Almond\,R.\,G.,\,Lukas\,J.\,F.\,A$ brief introduction to evidence-centered design // ETS Research Report Series. 2003. No. 1. P 1–29.
- 21. Osburn H. G. Item sampling for achievement testing // Educational and Psychological Measurement. 1968. Vol. 28, No. 1. P. 95–104.
 - 22. Roos J. M., Bauldry S. Confirmatory factor analysis. SAGE Publications, 2021. P. 144.
- 23. Seelow D. The art of assessment: Using game-based assessments to disrupt, innovate, reform and transform testing // Journal of Applied Testing Technology. 2019. Vol. 20, No. 1. P. 1–16.
- 24. Wang D., Liu H., Hau K. T. Automated and interactive game-based assessment of critical thinking // Education and Information Technologies. 2021. P. 1–23. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-021-10777-9.

Информация об авторах

Д. А. Грачева — аспирант, стажер-исследователь Центра психометрики и измерений в образовании К. В. Тарасова — кандидат педагогических наук, заместитель заведующего Лабораторией измерения новых конструктов и дизайна тестов

Information about the authors

D. A. Gracheva — PhD-student, Research Assistant at the Center for Psychometrics and Measurement in Education K. V. Tarasova — PhD (Education), Deputy Head of the Laboratory for Measuring New Constructs and Test Design

Статья поступила в редакцию 13.04.2022; одобрена после рецензирования 28.04.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 13.04.2022; approved after reviewing 28.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

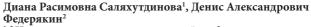


Д. Р. Саляхутдинова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 98—111. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 98—111.

Научная статья УДК 37.02 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—98—111

СПОСОБЫ СВЯЗЫВАНИЯ ШКАЛ ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОГРЕССА В РАЗНЫХ ПАРАДИГМАХ АНАЛИЗА ДАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ



1,2 Центр психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

1 dsalyahutdinova@hse.ru

² dafederiakin@hse.ru



Д. А. Федерякин

Аннотация. Мониторинги образовательного прогресса могут давать чрезвычайно полезные данные всем пользователям результатов — от самих тестируемых до органов управления системой образования. Это связано с огромным количеством психометрической работы, устанавливающей сопоставимость шкал из разных раундов измерения. Сопоставимость означает, что одна оценка уровня способности соответствует только одному и тому же уровню способности (т.е. может быть состоятельно проинтерпретирована сквозь разные измерения). Современная психометрика предлагает огромный перечень различных процедур, позволяющих установить сопоставимость шкал в случае, если тесты основаны на одной и той же операционализации (меняющегося) конструкта. В данной статье мы предлагаем классификацию

| Д. Р. Саляхутдинова, Д. А. Федерякин

методологических подходов к измерению образовательного прогресса, вводя класс мониторингов тенденций и мониторингов индивидуального прогресса. В то время как мониторинги первого класса ориентированы на предоставление стратегической информации на уровне всей образовательной системы (например, NAEP), мониторинги второго класса ориентированы на предоставление тактической информации на индивидуальном уровне (как PMS), из которой потом может быть агрегирована стратегическая информация. Затем мы описываем различные подходы к концептуализации образовательного прогресса — как количественного прироста и как качественного перехода в новое когнитивное состояние. В рамках каждого из этих подходов мы описываем наиболее популярные способы связывания шкал, обеспечивающих единую интерпретацию, на основе которой может проводиться измерение образовательного прогресса. Так, как частные случаи количественного подхода к пониманию образовательного прогресса мы описываем методы вертикального выравнивания тестов и лонгитюдные модели современной теории тестирования. В качестве способов связывания шкал, основанных на качественном подходе к пониманию прогресса, мы описываем методы установления вертикальных порогов, анализ латентных переходов и модели когнитивной диагностики.

Ключевые слова: академические достижения, образовательный прогресс, измерение прогресса, связывание шкал тестов, психометрика, современная теория тестирования

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–29–14110.

Для цитирования: Саляхутдинова Д. Р., Федерякин Д. А. Способы связывания шкал для измерения образовательного прогресса в разных парадигмах анализа данных образовательного тестирования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 98–111. doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–98–111.

Original article

Methods of Linking Scales for Measuring Educational Progress in Different Paradigms of Educational Testing Data Analysis

Diana R. Salyakhutdinova¹, Denis A. Federyakin²

^{1,2}Center for Psychometrics and Measurement in Education, HSE University, Moscow, Russia

- 1 dsalyahutdinova@hse.ru
- ² dafederiakin@hse.ru

Abstract. Educational progress monitoring programs can provide valuable

data to all users of test results, from test-takers to educational authorities. This is due to the enormous amount of psychometric work needed to establish comparability of scales from different measurement occasions. Comparability means that a single test score is assigned precisely to the same ability level. Then, it can be interpreted consistently across different measurement occasions. Contemporary psychometrics offers a vast list of different procedures allowing to establish comparability of scales. However, they only can be applied if the tests are developed using the same operationalization of the (changing) construct. This paper proposes a classification of methodological approaches for measuring educational progress. We introduce two types of programs for educational progress monitoring: (i) educational trends monitoring (that provide group-level information like NAEP) and (ii) individual educational progress monitoring (that provide individual-level information like Pupil Monitoring System). Then, we describe different approaches to conceptualizing educational progress — as a quantitative gain and as a qualitative transition to a new cognitive state. Finally, we review the most popular procedures for linking scales that provide a common interpretation against which educational progress can be measured within each of these approaches. Among special cases of quantitative progress understanding, we describe vertical equating and longitudinal item response theory modeling. Among methods based on understanding educational progress as quantitative transition, we describe the vertically moderated standard-setting, latent transition analysis, and cognitive diagnostic modeling.

Keywords: academic achievement, educational progress, measuring progress, linking test scales, psychometrics, item response theory

Acknowledgments. The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research under research project no. 19–29–14110.

For citation: Salyakhutdinova D. R., Federyakin D. A. Methods of linking scales for measuring educational progress in different paradigms of educational testing data analysis. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):98–111. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–84–98–111.

Введение

В современном образовании большую роль играют различные образовательные мониторинги, которые позволяют получать объективную информацию об учебных достижениях учащихся. Например, мониторинги могут проводиться с целью оценки хода выполнения каких-либо реформ, внедрения инноваций, отслеживания изменений и т.д. [22]

Для того чтобы доказательно говорить о наблюдении каких-либо тенденций, необходимо использовать специализированные методы анализа результатов тестирования, основанные на специальном психо-

метрическом моделировании. Эти методы основаны на использовании ключевого свойства современной теории тестирования — разделении параметров испытуемых и заданий. Оно проистекает из допущения о том, что как каждый из испытуемых, так и каждое из заданий характеризуется отдельным(–и) латентным(–и) параметром(–ами), взаимодействие которых определяет вероятность правильного ответа на каждое задание каждым из испытуемых [27]. Фиксация параметров одних и тех же заданий в разных точках измерения приводит к возможности сохранить интерпретацию оценки способности из разных замеров как одной переменной, а также вычислить, насколько эта способность испытуемого вырастает от одной точки измерения к другой [12].

Такое моделирование очень важно в случае попытки мониторинга образовательного прогресса выборки испытуемых на длинной дистанции (например, от начала учебного года к его концу), когда необходимо изменять содержание тестов, чтобы отразить изменение в содержании образования и образовательного прогресса. Это приводит к изменению содержания шкалы тестов, что делает сырые тестовые баллы несопоставимыми. В результате наблюдается «разрыв» шкалы. Иными словами, становится невозможно говорить об образовательном прогрессе в терминах сырых тестовых баллов [6].

Целью данной статьи является описание различных подходов к измерению прогресса в обучении в разрезе как методов психометрического моделирования результатов измерения, так и методов облегчения интерпретации оценок модели. Данная работа структурирована следующим образом. Сначала мы выделяем и описываем возможные подходы к мониторинговым исследованиям. Среди этих подходов мы описываем два основных типа: мониторинг образовательных тенденций и мониторинг индивидуального образовательного прогресса. Затем фокусируемся на методах измерения индивидуального образовательного прогресса. Мы описываем различные методы моделирования и интерпретации результатов, пытаясь подчеркнуть их глубокую связь. Среди этих методов мы выделяем класс, основанный на определении образовательного прогресса как количественного развития по одной шкале, а также как качественного перехода из одного латентного когнитивного состояния в другое. После этого мы завершаем работу обсуждением ключевых идей и описанием современного состояния дел в измерении образовательного прогресса в Российской Федерации.

1. Два типа мониторинговых исследований образовательного прогресса

Среди мониторингов образовательного прогресса можно выделить два основных типа: мониторинг тенденций и мониторинг индивидуального прогресса. Различие между ними заключается в том, что мониторинг тенденций подразумевает отслеживание общего состояния выборки, а мониторинг индивидуального прогресса относится к области индивидуального оценивания.

1.1 Мониторинг образовательных тенденций

Мониторинг тенденций может не подразумевать, что все испытуемые отвечают на все задания. Такая процедура сбора данных называется «буклетный дизайн» и подразумевает использование специальных методов обработки данных [20; 24].

Примером такого рода мониторинга является мониторинг NAEP (National Assessment of Education Progress). Он проводится один раз в 2–4 года во всех штатах США, и его цель — отслеживание тенденций в учебных достижениях обучающихся в четвертых, восьмых и двенадцатых классах в дисциплинах естественно-научного цикла, чтении и письме. Он проводится на репрезентативной национальной выборке школ, а также на репрезентативных выборках отдельных штатов. Важно отметить, что NAEP не дает информации относительно результатов отдельных учащихся и школ, а только предоставляет общую картину на национальном уровне и на уровне штата [23].

1.2 Мониторинг индивидуального образовательного прогресса

Другой тип мониторингов предназначен для отслеживания индивидуального прогресса испытуемых в обучении. Измерение прогресса испытуемых может быть полезно при сравнении результатов, полученных испытуемыми с течением времени, для улучшения понимания процесса обучения, для построения индивидуальных предсказаний с целью построения превентивной работы и т.д. Данный тип мониторингов предъявляет более высокие требования к качеству тестовых материалов и надежности измерений. В конечном счете измерение индивидуального прогресса сосредоточено на образовательном развитии отдельных испытуемых, а не класса (хотя прогресс класса может быть агрегирован из индивидуального).

Примером мониторинга индивидуального прогресса является мониторинг PMS (Pupil Monitoring System) в Нидерландах [21]. Целью данного мониторинга является формирующая оценка образовательных достижений учащихся, по итогам которой учитель получает представление о развитии учеников как на индивидуальном уровне, так и на групповом. PMS использует лонгитюдную оценку образовательных достижений учащихся по математике, языку, чтению и другим предметам [14].

Измерения в данном мониторинге обычно проводятся 1–2 раза в год в виде компьютерного адаптивного тестирования. Результаты тестирований преобразуются на единую шкалу для каждого предмета, по которой отслеживается прогресс ученика за несколько лет. PMS позволяет отслеживать и оценивать развитие учащихся и вовремя диагностировать проблемы в обучении [14].

Оба типа мониторингов отличаются как целями проведения, так и процедурами, интерпретацией и использованием результатов. В обоих случаях важным аспектом является качество используемого измерительного инструментария. Использование ненадежного и невалидного инструментария может привести к ошибочным выводам и неправильным управленческим решениям. Однако высокая точность измерения на индивидуальном уровне достигается гораздо труднее, чем на групповом. При этом мониторинг индивидуального образовательного прогресса можно использовать как для конкретных тактических решений касательно образовательного процесса каждого отдельного испытуемого, так и для стратегических решений, касающихся всей системы управления образованием.

В то же время мониторинг тенденций можно использовать только на стратегическом уровне. В соответствии с этим в дальнейшем в нашей работе мы концентрируемся именно на анализе методологии мониторинговых исследований индивидуального образовательного прогресса.

2. Подходы к построению единой шкалы между разными замерами

Для заявления о том, что комплекс измерительных инструментов измеряет образовательный прогресс, необходимо использовать не только специальные схемы предъявления заданий, но и специальные методы обработки данных. Эти методы гарантируют возможность сравнения результатов между разными измерениями за счет сохранения интерпретации одной и той же способности [6].

Способы связывания шкал для измерения образовательного прогресса ...

Проведение любого мониторинга связано с методологическими вызовами и проблемами. Несмотря на то, что ключевой вопрос любого образовательного мониторинга заключается в том, чтобы доказательно установить единую шкалу, конкретные методологические решения этого вопроса могут отличаться радикально.

2.1. Подходы, концептуализирующие прогресс как количественный прирост способности

2.1.1 Вертикальное выравнивание

Вертикальное выравнивание — это процесс связывания результатов тестирования из расставленных во времени измерений с использованием специального инструментария и специальных технологий вычисления оценок. Результатом выравнивания является единая шкала оценок, предназначенная для того, чтобы делать вывод относительно прогресса испытуемого в течение длительного промежутка времени. По результатам выполнения тестов одним испытуемым в течение нескольких лет для него можно выстроить траекторию роста знаний от одного класса к другому [18]. На практике основная задача выравнивания в данных случаях заключается в том, чтобы баллы по итоговым тестам могли лечь на единую шкалу результатов, на которой один и тот же уровень способности обозначается одним и тем же числом среди всех испытуемых.

Успешное выравнивание тестов между классами обязательно включает тщательную разработку теста каждого класса с общими заданиями для смежных классов. Например, тест ITBS (Iowa Test of Basic Skills) по математике охватывает третьи-восьмые классы. Начиная с четвертого класса тест в каждом следующем классе имеет блок заданий, общих с предыдущим [16; 18].

Конкретных процедур выравнивания в современной теории тестирования множество, но они в основном являются производными трех основных процедур [18]:

- 1. Выравнивание по общим заданиям между тестами. В данном случае проходит связывание двух вариантов тестов с помощью части заданий, которая является общей для них [18].
- 2. Выравнивание с использованием общих испытуемых. Здесь одной и той же выборке испытуемых предъявляются два разных теста в одной сессии тестирования, а потом выстраивается соответствие

- между оценками способности по разным тестам.
- 3. Выравнивание с использованием общих заданий и общих испытуемых. В этом подходе, как и в предыдущем, тест, предназначенный для оценки уровня знаний в одном классе, имеет общие задания с тестами соседних классов. Однако испытуемые делают задания как для своего класса, так и для класса выше и ниже. Такой подход увеличивает силу связи шкал между собой [18].

2.1.2 Модели латентного роста современной теории тестирования

Современная теория тестирования (Item Response Theory, IRT) — это группа теоретических положений и вытекающих из них математических моделей, позволяющих концептуализировать результаты образовательного тестирования как результат взаимодействия испытуемых и заданий. Ключевой характеристикой современной теории тестирования является разделение латентных параметров испытуемых и заданий, взаимодействие которых (определяемое математической моделью) задает вероятность правильного ответа на задания [8]. Модели латентного роста представляют собой модели IRT, позволяющие разместить на одной и той же шкале параметры одних и тех же испытуемых в разные моменты времени.

Первыми моделями в этой области являлись модели Андерсена и Эмбретсон [3; 12]. Модель Андерсена является просто более мощной методологической реализацией вертикального выравнивания, потому что выстраивание единой шкалы происходит внутри одной модели. Она моделирует положение испытуемых на одной и той же шкале в разные моменты времени. В свою очередь, модель Эмбретсон является модификацией этой модели для оценки именно прироста способности испытуемых от одного момента измерения к следующему (именно разница в уровне способности).

Позднее на основе модели Эмбретсон была разработана экспланаторная модель роста, которая способна учитывать резкие скачки и замедления в скорости развития респондента. Достоинством этой модели является то, что, несмотря на структуру, очень похожую на модель Эмбретсон, эта модель позволяет генерировать предсказание об уровне изменения способности испытуемого в момент будущего измерения. Кроме того, она изначально позволяет вводить в свою структуру различные контекстные переменные и выяснять их взаимосвязь с размером

прогресса [26]. Эта логика соответствует моделированию коллатеральной информации о респондентах [2]. Однако общий список моделей латентного роста далеко не исчерпывается только этими моделями [11].

2.2 Подходы, концептуализирующие прогресс как качественный переход из одной категории в другую

2.2.1 Подходы установления вертикально интерпретируемых баллов

Помимо классического подхода к вертикальному выравниванию, существуют подходы установления вертикальных порогов (Vertically Moderated Standard Setting, VMSS) [5].

Пороговые баллы делят испытуемых на несколько групп — на тех, кто ниже, и тех, кто выше каждого порога. Они устанавливаются путем определения балла, связанного с минимальным уровнем навыков или знаний, необходимых для достижения определенного качественного уровня владения дисциплиной. Установление пороговых баллов является важной частью обеспечения качества образования и экзаменов. Если установленные баллы будут неправильными, то это может понести за собой негативные последствия, особенно в экзаменах и тестах с высокими ставками [27].

Установление вертикальных порогов начинается с того, что в каждом классе определяются пороговые баллы отдельно на шкале этого класса. Затем на основе этих пороговых баллов выстраивается качественная вертикальная шкала для результатов за несколько временных отрезков. Таким образом, методы установления вертикальных порогов основаны не на выравнивании самом по себе, а на создании очень глубокой, теоретически обоснованной интерпретации тестовых баллов, которая связывает шкалы разных классов. При этом часто используются следующие методы установления пороговых баллов, центрированные на заданиях: метод «закладок» (Bookmark), метод Ангоффа (Angoff), метод анализа содержания работ (Body-of-Work) [27]. Полное описание этих методов лежит за пределами этой работы, оно подробно изложено в специализированной литературе [См.: 4; 9; 27].

В качестве примера реализации VMSS можно рассмотреть мониторинг English Language Development Assessment, проводящийся с третьего по двенадцатый класс в 16 штатах США. Данный тест оценивает четыре компонента владения английским языком: чтение, письмо, аудирова-

ние и говорение. Тест разделен на три блока с едиными тестами для третьих-пятых, шестых-восьмых и девятых-двенадцатых классов. Тест оценивает пять уровней владения языком, которые и обеспечивают связь шкал разных блоков [13]. Эти уровни устанавливаются с помощью метода «закладок».

Одно из главных основных правил для установления пороговых баллов в English Language Development Assessment состоит в том, что любое изменение любого порогового балла должно быть обосновано через содержание теста и уровни владения языком. Таким образом, недопустимо повышать или понижать пороговый балл просто для сглаживания линии прогресса; новый пороговый балл должен быть строго и полностью обоснован.

Использование VMSS возможно, пожалуй, только в английском языке и математике в силу накопленного опыта изучения содержания этих предметов. Для других предметов использование этого процесса кажется чрезвычайно трудным в силу отсутствия общепризнанных представлений о структуре контента.

2.2.3 Анализ латентных переходов

В отличие от моделей современной теории тестирования, направленных на ранжирование испытуемых на единой шкале, анализ латентных классов направлен на выделение качественных групп испытуемых на основе профилей их наблюдаемых ответов. Латентные классы не предполагают того, что один класс имеет более или менее высокий уровень способности, чем другой, — классификация является реализацией номинальной шкалы [15].

В последние годы наблюдается рост популярности лонгитюдной модификации анализа латентных классов — анализа латентных переходов (Latent Transition Analysis). Он направлен на то, чтобы кроме наиболее вероятного класса, в котором находится испытуемый, оценивать также так называемую вероятность перехода (transition probability) — вероятность того, что, находясь в одном классе в один замер, испытуемый перейдет в каждый из остальных классов в следующий замер [19]. Однако сам по себе анализ латентных переходов относительно труден в качественной интерпретации (особенно в случае использования относительно длинных тестов), поскольку классы (и вероятности решения заданий при нахождении в каждом из них) оцениваются свободно. Вероятно,

поэтому большую популярность анализ латентных переходов набрал в психологических исследованиях на коротких шкалах.

2.2.4 Лонгитюдные модели когнитивной диагностики

Для преодоления трудности интерпретации свободно выделяемых латентных классов в образовательном оценивании часто используют структурирование этого анализа на основе спецификации теста. Эти подходы получили название моделей когнитивной диагностики (Cognitive Diagnostic Models, CDM) — они классифицируют испытуемых в терминах освоения или неосвоения каждого из сегментов (темы, навыка или субкомпетенции) — любого содержательно-осмысленного признака различия заданий, отраженного в спецификации теста. Подобные результаты выполняют важную функцию в образовательном оценивании и отчетности и предоставляют много диагностической информации, которая может быть использована для улучшения или исправления ситуации (в отличие от простого положения испытуемого на какой-либо шкале) [7].

СDМ моделируют дискретные латентные переменные [25] — мелкоуровневые (но потенциально обобщаемые) навыки [10]. Соответственно, результатом оценки в CDМ является классификация испытуемых в латентные классы, сформулированные в терминах профилей освоения навыков. Эта классификация позволяет учителям лучше понимать, какие конкретные комбинации навыков были освоены каждым испытуемым. Учителя могут использовать эту информацию для адаптации обучения под нужды конкретного ученика, обеспечивая выгоду в обучении и максимизируя эффективность учебного времени в классе [10; 17].

Заключение

Рассмотрев различные подходы к измерению прогресса в обучении, мы пришли к четырем основным выводам:

1. Для того чтобы говорить об измерении образовательного прогресса, необходимо обеспечить единство интерпретации тестового балла (или иной оценки способности) на протяжении нескольких замеров. В противном случае полный цикл измерений разваливается на отдельные замеры, которые не соотносятся друг с другом, и разница в тестовых баллах становится неинтерпретируемой, потому что каждый замер имеет свою содержательную интерпретацию.

- 2. Чтобы обеспечить целостность интерпретации единой шкалы, необходимо использовать соответствующие методы обработки результатов тестирования. Они основаны на отслеживании вероятности решения одного и того же задания сквозь разные измерения. Технически это реализуется через фиксацию параметров одного и того же задания в смежных замерах.
- 3. Однако установление вертикальных порогов также позволяет обеспечить целостность интерпретации шкал из разных замеров. Оно выделяет группы испытуемых на шкалах разных классов независимо друг от друга, насыщает их преемственной интерпретацией и сравнивает переходы испытуемых из одной группы в другую. Тем не менее, несмотря на то, что, на первый взгляд, реализация этого способа обеспечения измерения прогресса не требует применения сложных психометрических моделей, он не является более простым. Дороговизна комплекса процедур экспертной работы, требуемых для установления пороговых баллов, гарантирует, что в практике проще применять методы, основанные на психометрическом моделировании.
- 4. Прогресс не обязательно должен концептуализироваться как количественный прирост способности. Он может рассматриваться как качественный переход испытуемого в новое когнитивное состояние, что позволяет сообщать испытуемым и другим группам пользователей результатов более обширную их интерпретацию. Это не только облегчает выбор мер по исправлению или улучшению сложившейся ситуации, но и снижает риски неверного использования результатов.

К сожалению, в России нет примеров национальных мониторинговых инициатив измерения образовательного прогресса. Одной из самых близких является Национальное исследование качества образования (НИКО) [1]. В частности, в рамках данной программы проводился мониторинг качества математического образования в пятых-седьмых классах в национальном масштабе — от каждого участвовавшего субъекта РФ участвовали 15 образовательных организаций. Однако НИКО не подразумевал использования методов выстраивания единой шкалы образовательного прогресса, а являлся серией изолированных замеров. Соответственно, результаты НИКО подразумевают критериально-ориентированную интерпретацию, где сравнение каждого замера с соседними невозможно. Тем не менее эти результаты предоставляют важную информацию для тактического анализа образовательной ситуации [1],

Способы связывания шкал для измерения образовательного прогресса ...

хоть и не позволяют отслеживать образовательные тенденции или индивидуальный образовательный прогресс.

Список источников / References

- 1. *Кравцов С. С., Музаев А. А.* Основные подходы к анализу результатов национальных исследований качества образования // Педагогические измерения. 2018. № 1. С. 9–15.
- 2. Федерякин Д. А., Угланова И. Л., Скрябин М. А. Новые источники информации в компьютерном тестировании // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 465. С. 179–187.
- 3. *Andersen E. B.* Estimating latent correlations between repeated testings // Psychometrika. 1985. Vol. 50, No. 1. C. 3–16.
- 4. Buckendahl C. W., R. W. Smith, J. C. Impara. et al. A comparison of Angoff and Bookmark standard setting methods // Journal of educational measurement. 2002. Vol. 39, No. 3. P. 253–263.
- 5. Cizek G. J. Vertically moderated standard setting: A special issue of applied measurement in education. Routledge, 2013. P 1–24.
- 6. Cook L. L., Eignor D. R. IRT equating methods // Educational measurement: Issues and practice. 1991. Vol. 10, No. 3. P. 37–45.
- 7. Davier M. von, Lee Y. S. Handbook of diagnostic classification models. Cham: Springer International Publishing. 2019. P. 1–17.
- 8. Davier M. von. Linden W. J. van der (ed.). Handbook of item response theory: Volume 1: Models // CRC press. 2016. P. 31–51.
- 9. *De Champlain A. F.* Standard setting methods in medical education: High-stakes assessment // Understanding medical education: Evidence, theory, and practice. 2018. S. 347–359.
- 10. De La Torre J., Minchen N. Cognitively diagnostic assessments and the cognitive diagnosis model framework // Psicología Educativa. 2014. Vol. 20, No. 2. P. 89–97.
- 11. Duncan T. E., Duncan S. C. An introduction to latent growth curve modeling // Behavior therapy. 2004. No. 35 (2). P. 333–363.
- 12. Embretson S. E. A multidimensional latent trait model for measuring learning and change // Psychometrika. 1991. Vol. 56, No. 3. P. 495–515.
- 13. Ferrara S. Design and psychometric considerations for assessments of speaking proficiency: The English Language Development Assessment (ELDA) as illustration // Educational Assessment. 2008. Vol. 13, No. 2–3. P. 132–169.
- 14. *Glas C. A. W., Geerlings H.* Psychometric aspects of pupil monitoring systems // Studies in educational evaluation. 2009. Vol. 35, No. 2–3. P. 83–88.
- 15. Hagenaars J. A., McCutcheon A. L. (ed.). Applied latent class analysis. Cambridge University Press, 2002. P. 3–55
- 16. Hoover, H. D., Dunbar, S. B., Frisbie, D. A. et al. Iowa Test of Basic Skills guide to research and development. 2003. // Itasca, IL: Riverside. P. 4–10.
- 17. *Kaya Y., Leite W. L.* Assessing change in latent skills across time with longitudinal cognitive diagnosis modeling: An evaluation of model performance // Educational and psychological measurement. 2017. Vol. 77, No. 3. P. 369–388.
- 18. Kolen M. J., Brennan R. L., Kolen M. J. Test equating, scaling, and linking: Methods and practices // Springer. 2014. P. 425–428
- 19. Lanza S. T., Patrick M. E., Maggs J. L. Latent transition analysis: Benefits of a latent variable approach to modeling transitions in substance use // Journal of drug issues. 2010. Vol. 40, No. 1. P. 93–120.
- 20. *Laukaityte I.*, *Wiberg M.* Using plausible values in secondary analysis in large-scale assessments // Communications in statistics-theory and methods. 2017. Vol. 46, No. 22. P. 11341–11357.
- 21. Lubbe M., van der. Pupil Monitoring System (PMS) for Primary Education. [Электронный ресурс]. URL: http://www.iaea.info/documents/paper_4d727d8b. (дата обращения: 17.10.2021)
- 22. Mtetesha N. Monitoring and Evaluation in Education [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/4942025/Monitoring_and_Evaluation_in_Education. (дата обращения: 10.10.2021)

Д. Р. Саляхутдинова, Д. А. Федерякин

- 23. National Center for Education Statistics (2021). National Assessment of Educational Progress (NAEP). [Электронный ресурс]. URL: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/ (дата обращения: 15.10.2021)
- 24. PISA 2018 assessment and analytical framework. // OECD publishing, Paris,. 2019. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en (дата обращения: 20.10.2021)
- 25. Ravand H., Baghaei P., Doebler P. Examining parameter invariance in a general diagnostic classification model // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 10. P. 2930.
- 26. Wilson M., Zheng X., McGuire L. Formulating latent growth using an explanatory item response model approach // Journal of applied measurement. 2012. Vol. 13, No. 1. P. 1.
- 27. Zieky M., Perie M., Livingston S. A primer on setting cut scores on tests of educational achievement. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2006. P. 1–24.

Информация об авторах

Д. Р. Саляхутдинова — стажер-исследователь Д. А. Федерякин — научный сотрудник

Information about the authors

D. R. Salyakhutdinova — trainee researcher D. A. Federyakin — trainee researcher

Статья поступила в редакцию 15.02.2022; одобрена после рецензирования 04.03.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 15.02.2022; approved after reviewing 04.03.2022; accepted for publication 04.05.2022.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ



М. А. Рыкова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 112—125. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 112—125.

Научная статья УДК: 372.881.1 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—112—125.

СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

Мария Александровна Рыкова Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, rykovamary@mail.ru

Аннотация. В данной работе раскрывается основная траектория построения модели обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Предлагается модель курса методики обучения рецептивному деловому общению, обусловленная антропоцентрическими тенденциями: необходимостью учета в рамках диалога культур коммуникативного поведения, стандартов общения, языковой личности инофона. Автор предлагает ориентиры для определения концепции эффективного построения обучения разновариантному иноязычному аудированию в профессионально и социально обусловленном контексте.

Методическая модель представлена элементами, направленными на формирование умений интерпретации социально-делового дискурса. Система обучения базируется на компетентностном и социолингвистическом подходе. Эти подходы реализуются в рамках обучения иностранному языку студентов-нефилологов с помощью ряда дидактических и методических принципов. Ключевым выделяется дидактический принцип автономности в разрезе

формирования личности как субъекта саморазвития в процессе иноязычного обучения. Подробно описаны частные методические принципы, раскрывающие организацию фонетического курса иностранного языка в неязыковом вузе: принципы соотношения сознательности и имитации, сравнительного анализа фонетической и фонологической систем двух языков, создания слуховых и речемоторных образов в одновременном процессе, аппроксимации.

Изложенные в данной статье содержание и структура обучения языку отражают специфику подготовки студентов-нелингвистов к деловой иноязычной коммуникации. Средства обучения учитывают роль фонетики как эффективного инструмента понимания социолингвистической специфики иностранной речи за счет узнавания произносительных вариаций. Рассматривается теория концентрических кругов для определения поэтапного изучения фонетических вариантов иноязычной речи. В работе представлены и подробно описаны все компоненты методической модели.

Ключевые слова: фонетика, модель обучения иностранным языкам, английский язык

Для цитирования: Рыкова М. А. Структурные элементы модели развития социолингвистических умений студентов-нелингвистов в межкультурном диалоге // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 112–125. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-112-125.

Original article

Structural Elements of A Model for the Development of Sociolinguistic Skills by Non-Linguistic Students in Intercultural Dialogue

Maria A. Rykova Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russia, rykovamary@mail.ru

Abstract. This paper reveals the main trajectory for model of teaching foreign languages in a non-linguistic university development. The model of teaching business sociolinguistic speech understanding follows anthropocentric tendencies: acknowledgement of communicative behavior, communication standards and the linguistic personality of a foreigner in a dialogue of cultures. The author proposes guidelines for defining the concept of effective construction of teaching sociolinguistic foreign speech desciphering in a professionally and socially conditioned context.

The methodological model is represented by elements aimed at develop-

Структурные элементы модели развития социолингвистических умений ...

ing the skills of interpreting speech in social and professional discourse. The education system grounds on a competence-based and sociolinguistic approach. These approaches are implemented within the framework of teaching a foreign language to non-linguists following didactic and methodological principles. The key point is the didactic principle of autonomy in the context of personality formation as a subject of self-development in the process of foreign language learning. Particular methodological principles are described thoroughly, revealing the organization of the phonetic course of a foreign language in a non-linguistic university: the principles of correlation between consciousness and imitation, a comparative analysis of the phonetic and phonological systems of two languages, simultaneous creation of auditory and speech-motor images and approximation.

The content and structure of language teaching described in this article reflect the specifics of preparing non-linguists for business communication in a foreign language. The means of teaching take into account the role of phonetics as an effective tool for understanding the sociolinguistic specifics of foreign speech by recognizing pronunciation variatns. The theory of concentric circles is to determine the stage-by-stage study of foreign sociolinguistic variations. The paper presents and describes in detail all the components of the methodological model.

Keywords: phonetics, model for foreign language teaching, the English language

For citation: Rykova M. A. Structural elements of a model for the development of sociolinguistic skills by non-linguistic students in intercultural dialogue. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):112–125. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-84-112-125.

Введение

Существующие научные тенденции указывают на необходимость антропоцентрического развития иноязычного обучения в высшей школе. Антропоцентрическая парадигма в методической науке в значительной степени выражена в лингводидактике, которая на междисциплинарном уровне исследует правила взаимодействия языка, сознания, культуры и общества. Таким образом, возрастает важность социальной интерпретации в межкультурной коммуникации [10]. В рамках межличностного общения социальная вариативность проявляется в языковом выборе в соответствии с социальными характеристиками говорящего, такими как пол, род занятий, язык и страна происхождения, поскольку коммуниканты используют язык не только для самоидентификации, но и для проявления индивидуальности [11]. Здесь мы говорим о целевой

ориентации лингводидактики — формировании языковой личности и ее выражении в процессе лингвокультурного становления.

В этой связи методика обучения иностранным языкам в неязыковых вузах сталкивается с необходимостью конкретизировать процедуру обучения студентов профессиональному распознаванию социально регламентированной речи. Определить и эффективно объединить этапы и концепцию обучения разновариантному аудированию позволяет разработка методологической модели овладения социолингвистическими умениями в процессе профессионального общения. В этой системе должны быть учтены изменчивость и вариативность системы изучаемого языка.

Модель развития социолингвистической интерпретации деловой речи у специалистов неязыковых вузов представлена:

- содержанием обучения иностранному языку, включающим предметный (сферы общения, тексты, фонетический языковой материал) и процессуальный (собственно, умения) аспекты;
- принципами обучения (регламентирующими правила системы обучения);
- подходами обучения, главным образом компетентностным и социолингвистическим.

Упоминание принципов обучения в рамках построения модели, на наш взгляд, является необходимостью, так как они составляют базу, на которой зиждется методика построения курса обучения.

Разработка модели будет учитывать дидактические и методические принципы, которые являются неизменным компонентом образовательной программы. Также, исходя из специфики курса, мы сосредоточимся на нуждающихся в обновлении характеристиках содержания и структуры дисциплины. Например, в текущей практике неязыковых вузов нормой является невключение фонетического курса в рабочую программу иностранного языка. В то время как знания об особенностях звучания диалектов и акцентов необходимы в языковых реалиях межличностного профессионального общения. Это обусловливает необходимость экспликации частных методических принципов, требуемых в заданных параметрах обучения.

Цель статьи

Целью данной работы является определение компонентов модели

Структурные элементы модели развития социолингвистических умений ...

формирования умений аудиального восприятия студентов неязыковых вузов иноязычной речи, характеризующейся социолингвистическими особенностями.

Методология и методы исследования

Если мы обратимся к толкованию моделирования, то сможем отметить, что этот метод исследования основан на теоретическом или практическом изучении объекта, при котором рассматриваемый предмет может выступать в качестве естественного или искусственного аналога. Мы постигаем суть предмета познания через его изучение.

В отечественной лингводидактике рассмотрение объекта посредством моделирования представлено широко. И. Л. Бим предложена модель учебника [1]. Е. И. Пассов, в свою очередь, рассматривал образование как модель социализации [7]. Мы познакомились с моделью образа личности младшего школьника, осваивающего иностранный язык, предложенной З. Н. Никитенко [6].

Существует несколько типов моделирования [15]:

- ментальный;
- физический;
- символический;
- числовой.

В данной работе мы руководствуемся первым типом.

Для выявления параметров модели языковой идентификации в ходе межкультурной коммуникации в социально зависимом профессиональном контексте мы использовали следующие методы:

- анализ литературы;
- синтез основных научных идей;
- интеграцию положительного опыта изучения лингвистической антропологии в лингводидактических условиях.

В рамках построения модели обозначим принципы обучения, которыми мы будем руководствоваться. Прежде всего обратимся к общим дидактическим принципам в архитектуре модели обучения иностранному языку. По сути, они охватывают категорию дидактики, определяющую правила обучения в соответствии с целями воспитания и обучения. Дидактические принципы, в отличие от методических, охватывают все предметы [5].

Принцип сознательности предполагает осознанное отношение уча-

щихся к обучению: осознание задач, которые ставятся перед обучающимися, приемов, которые использует преподаватель, а также осмысление приобретенных умений.

Принцип активности имеет материализацию, ориентированную на действие. Подразумевается, что мы обучаем не пассивного исполнителя, занимающегося наблюдением, а активную личность, которая учится действиям в процессе восприятия. Этот принцип близок к деятельностному характеру обучения, означающему внутреннюю и внешнюю деятельность ученика.

Принцип наглядности подчеркивает роль визуальной и слуховой ясности в закреплении и проверке языкового материала при развитии речевых навыков.

Принцип доступности и посильности означает определение количества и степени сложности материала, а также времени, которое необходимо для выполнения задания с учетом возрастных характеристик обучающихся и знаний, которыми они обладали до этого.

Принцип автономности определяет самостоятельную работу студента с изученным материалом. Этот принцип воплощает индивидуальную работу вне класса, а также личную способность к рефлексии во время учебного процесса. Заметим, что преподаватель в этом процессе может давать рекомендации относительно выбора источников.

Развитие параметров автономности предполагает:

- приобретение социального опыта;
- стимуляцию творческого мышления;
- расширение мировоззрения учащегося;
- формирование навыков сознательного планирования и понимания его динамики;
- саморазвитие учащихся.

Следующим шагом в построении модели обучения социолингвистическим умениям в интерпретации речи инофонов является реализация общих методических принципов. Они представляют собой руководство по обучению любому иностранному языку в любых образовательных условиях и для любых целей.

Принцип коммуникативной направленности означает:

- обучение коммуникации через обмен информацией и приближение к реальному общению [4, c. 27];
- формирование поликультурной языковой идентичности, позволяющей

Структурные элементы модели развития социолингвистических умений ... |

человеку на равных и автономных условиях участвовать в межкультурном общении. Здесь уместно сказать о развитии коммуникативной компетенции [9, с. 107];

- свободное использование языка для отражения личных потребностей, а также преодоления языковых барьеров, обусловленных личной мотивацией;
- учет параметров коммуникативной ситуации в обучении.

Говоря о принципе учета родного языка и культуры, необходимо иметь в виду трудности изучаемого языка, вызванные несоответствиями в системах родного и иностранного языков.

При руководстве принципами интегрированного и дифференцированного обучения можно установить взаимосвязь некоторых аспектов и видов речевой деятельности. В то же время мы прослеживаем отсылку к отдельным свойствам и характеристикам каждого типа речевой деятельности, что означает их близость к другим академическим предметам (например, социологии, географии).

Частные методические принципы — это правила, которым необходимо следовать:

- при обучении особому языку (в нашем случае английскому);
- в особых условиях;
- при обучении второму иностранному языку;
- при обучении в языковом/неязыковом вузе / школе / дошкольном учреждении / в рамках послевузовского образования;
- при разном количестве часов, посвященных изучению иностранного языка;
- для разных целей.

Рассматриваемое здесь обучение в неязыковом университете основывается на следующих принципах:

- профессиональной направленности обучения;
- аппроксимации;
- учета уровня владения иностранным языком;
- контекстного обучения;
- элективности в обучении.

Говоря об интересующих нас рецептивных составляющих коммуникации, ученые выносят на передний план важность учета в общении социолингвистической вариативности, а также социальной обусловленности речи [14, р. 702]. Коммуникативная ситуация, социальный статус человека, профессия, происхождение или возраст определяют социолингвистические условия диалога культур [12, р. 13]. В этой связи методику обучения аудированию на иностранном языке в неязыковом вузе необходимо рассматривать через призму профессионального дискурса и учитывать роль фонетики как эффективного инструмента понимания социолингвистической специфики иностранной речи за счет узнавания языковых вариаций.

Таким образом, обучение фонетике предполагает следование принципам:

- соотношения сознательности и имитации;
- сравнительного анализа фонетической и фонологической систем двух языков;
- создания слуховых и речемоторных образов в одновременном процессе;
- аппроксимации приближения к правильному произношению.

Результаты исследования

Социолингвистические параметры нашего исследования обусловливают уточнение содержания модели развития умений для правильной интерпретации вариативной устной речи в рамках профессионального дискурса.

На наш взгляд, модель социолингвистической интерпретации деловой речи должна определять:

- план организации образовательного процесса (включая цель, задачи и принципы обучения);
- источники аутентичной подборки аудио и видео;
- последовательность работы с фонетическим материалом.

Исходя из этого, целью построения модели является формирование умений социолингвистической дифференциации и понимания иностранной речи в процессе устного делового общения.

В современной научной парадигме немаловажное значение в высшей школе придается методам активного обучения и внедрению инновационных подходов в преподавании, а также освоению и использованию иностранного языка с целью развития способности и готовности обучающихся к деловому общению [3]. В нашей работе социолингвистический подход предполагает построение процесса формирования умений интерпретации социально-обусловленной устной речи в рамках делового дискурса и уточнение его компонентного содержания. Концептуальными

принципами следует считать принцип автономности, а также коммуникативные и профессионально обусловленные принципы.

Руководство принципом автономности обусловлено потребностью обновления формата организации учебной работы. Антропоцентрическая установка в образовании раскрывается в обеспечении личностного развития учащегося, влияющего на формовыражение в речи. Регулярная автономная работа с языковым материалом увеличивает возможности для узнавания и понимания особенностей языка, в частности в деловом дискурсе. В настоящее время студенты неязыковых вузов ежедневно просматривают зарубежный контент в социальных сетях для развития способности понимать аутентичные аудиотексты. В этой связи вскрывается необходимость формирования также и умения автономного аудирования, которое предполагает самостоятельную мотивированную деятельность человека по поиску, оценке, пониманию и обработке услышанной информации.

Студент может осуществлять автономное аудирование:

- формулируя задачи для развития понимания иностранного языка на слух;
- определяя содержание материала (исходя из предпочтений или тематики, соответствующих программе, установленной университетом);
- используя заранее согласованные с преподавателем стратегии, которые также помогают анализировать услышанный текст и управлять процессом прослушивания.

Для того чтобы автономная деятельность проходила в корректном ключе, в рамках педагогического взаимодействия возможно определение основного содержания материала и предоставление учащимся возможности работы с ним самостоятельно.

Профессор помогает выстроить эффективную работу над текстом:

- в предтекстовый период с выбором подходящего контента, материалов и источников;
- приводя рекомендации по самому прослушиванию детерминируя фиксацию ключевых слов, без паузы при первом прослушивании;
- на послетекстовой стадии с осмыслением и обсуждением услышанного.

Что касается выбора средств, прибегнем к актуальным в условиях применения социолингвистического подхода мультимедийным технологиям [2, с. 103]. Учащиеся могут обратиться к следующим источникам:

- YouTube: http://www.youtube.com;
- TED: http://www.ted.com;
- Blip TV: http://blip.tv;
- Vimeo: http://vimeo.com.

Для изучения фонетики английского языка:

- http://www.antimoon.com/other/shaggydog.htm;
- http://cambridgeenglishonline.com/Phonetics_Focus;
- https://www.starpronuction.com;
- http://englishconversations.org;
- http://www.listen-to-english.com/index.php?cat=podcasts;
- http://china232.libsyn.com;
- http://www.betteratenglish.com;
- http://www.audioenglish.org;
- http://www.breakingnewsenglish.com/index.html;
- http://www.bbc.co.uk/podcasts.

Алгоритм ознакомления с социальными особенностями речи предопределяет развитие фонетической и фонологической компетенции для корректного понимания вариативной устной речи в ходе общения. Эта работа предполагает различение акцентов и базовых диалектов, а также определение последовательности обучения региональным особенностям речи: какой вариант следует за другим. Для этого на примере английского языка обратимся к теории концентрических кругов (World Englishes Paradigm), предложенной Б. Качру [13].

В настоящее время признается существование множества вариантов английского языка и их норм [8, с. 68]. Автором также приводится отсылка к теории контактной вариантологии Б. Качру, согласно которой мировая экспансия английского происходила в рамках трех концентрических кругов, учитывающих его функциональную роль в социуме: внутреннего (первый и официальный язык); внешнего (родной или язык-посредник) и расширяющегося (средство межкультурной коммуникации). Каждый круг представлен своими языковыми вариантами, которые, в свою очередь, относятся к одной из трех групп: нормообразующей (внутренний круг), норморазвивающей (внешний круг) и нормозависимой (расширяющийся круг). Россия, как страна расширяющегося круга, относится к нормозависимому типу, что подразумевает ориентацию на нормообразующие варианты в качестве стандарта обучения.

Между тем отход от нормы и рассмотрение вариантов языка является

признаком национального выражения индивида.

Примечательно, что к сегодняшнему моменту изучены многие стандарты устных вариантов внешнего и внутреннего кругов — африканский (Замбия, Гана, Кения, Нигерия, Танзания, Южно-Африканская Республика), индийский и азиатский (Пакистан, Сингапур, Филиппины) варианты языка, английский язык Северной Америки (Канада, Соединенные Штаты Америки), Азиатско-Тихоокеанского региона (Австралия, Новая Зеландия) и Великобритании.

Здесь исследователем также подчеркивается ориентация на английский язык как на:

- «международный английский» (international English) с упором на образовательный стандарт;
- «английский как международный язык» (English as international language) направлен на модель обучения с принятием во внимание языкового вариантного разнообразия;
- «лингва франка» (English as lingua franca), где не берется в расчет культура языка коммуникантов;
- и, наконец, «вариант английского» (world Englishes) с акцентом на социальную среду ситуации общения.

Расширяющийся круг включает в себя английский язык в европейских странах (на нем говорят в Германии, Франции, Швеции, Италии, Венгрии), в Балканском регионе (Болгария, Румыния, Греция), в регионах Азии и Ближнего Востока (Япония, Китай, Корея, Вьетнам, Таиланд, Египет, Израиль), а также на территории Америки (Мексика, Бразилия, Аргентина). Язык этой группы варьируется между английским как иностранным и английским как международным языком.

Заключение

Представленные в данной статье содержание и структура обучения языку на основе моделирования отражают специфику современного развития лингводидактики и текущих языковых реалий: предложена система формирования умений понимания социолингвистического разнообразия речи в профессиональном дискурсе в высшей школе.

Определение компонентов модели на базе социолингвистического подхода представляется эффективным при руководстве дидактическими, методическими и частно-методическими принципами.

В первую очередь это принципы профессиональной направленности

обучения, элективности, учета уровня владения языком и принцип контекстного обучения. Если мы будем рассматривать фонетическую специфику, отметим, что для слухового восприятия существенны принцип соотношения сознательности и имитации, принцип сравнительного анализа фонетической и фонологической систем, принцип одновременной тренировки слуховых и речемоторных образов и принцип аппроксимации. Немаловажная роль отводится принципу автономности. Это направление выражается в мотивации к отслеживанию изменяющихся социальных особенностей речевого поведении говорящего.

В данном исследовании фонетические характеристики речи признаются основополагающими элементами в интерпретации иностранных диалектов. Эффективными ресурсами для ознакомления с диалектной акцентной базой языка являются мультимедийные источники.

С точки зрения определения алгоритма работы с языковым материалом мы рассматриваем теорию концентрических кругов как поэтапную процедуру изучения фонетических вариантов: начав с внутреннего круга, переходим к внешнему и финализируем расширяющимся кругом. В такой последовательности учащиеся смогут сперва ознакомиться с английским как с национальным языком, известным им в основном через общий фокус в английской фонетике (нормотворческая группа). На этапе изучения «международного английского» (норморазвивающая группа) происходит знакомство с национальными акцентами, образующимися из-за доминирования первого языка. Увидеть обширную лингвистическую диверсификацию (нормозависимая группа) позволяет группа языков, в которых английский изучается для межкультурной коммуникации.

Таким образом, для успешного профессионального диалога культур стоит опредметить следующие компоненты модели: методическая модель развития умений интерпретации социально дифференцированной речи должна быть основана на принципах, методах и подходах, с ориентацией главным образом на социолингвистический подход для формирования стратегии распознания фонетической вариативности. Значительный потенциал для развития социолингвистической интерпретации демонстрирует концепция World Englishes Paradigm. Представляется эффективным структурирование последовательности обучения региональным особенностям речи в соответствии с этой концепцией.

Структурные элементы модели развития социолингвистических умений ...

Список источников

- 1. *Бим И. Л.* Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007. С. 156–163.
- 2. Колесникова А. Н. Мультимедийные технологии в обучении практической фонетике. Теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых вузов и учителей. М.: ИД КДУ, 2017–124 с
- 3. *Малахова В. Г., Бокова Т. Н.* Философские идеи постмодернизма и их влияние на систему образования в России и США // Образование и саморазвитие. 2020. № 1. С. 93–103.
- 4. *Милованова Л. А.* Принципы и средства оптимизации процесса обучения иностранному языку // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 10 (143). С. 24–28.
- 5. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 224 с.
- 6. Никитенко З. Н. Подготовка учителей иностранного языка для начальной школы, духовно-нравственное развитие младшего школьника, образ личности младшего школьника // Преподаватель XXI век. 2016. № 1–1. С. 112–120.
- 7. Π ассов Е. И. Образование и методика: от сущего к должному // Вестник российского университета дружбы народов. 2017. № 4. С. 389–413.
- 8. *Прошина З. Г.* Контактная вариантология английского языка. Проблемы теории. World Englishes Paradigm. M.: Флинта: Наука, 2017. 205 с.
- 9. Тарева E. Γ . Коммодификация языка в аспекте непрерывного образования. Маркетинговая лингвистика в цифровую эпоху: сб. науч. ст. / под общ. ред. Л. Γ . Викуловой. М.: Языки народов мира, 2021. С. 107–111.
- 10. Bokova T.N., Malakhova V.G. Postmodernism as the dominant of education development in the information society // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2019. Vol. 69. P. 173–180. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.6.
 - 11. Braber N., Jansen S. Sociolinguistics in England. UK: Palgrave Macmillan, 2018. 398 p.
- 12. Candlin C. N., Mercer N. English Language Teaching in its Social Context. London: Routledge, 2001. 368 p.
- 13. Kachru B. B., Kachru Y., Nelson C. L. The handbook of world Englishes. Oxford: Blackwell, 2006. 815 p.
- 14. *Orekhova E. Ya.* The Dialogue of Pedagogical and Family Cultures in Educational Environment, London // European Publisher. 2020. P. 701–707. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.03.74.
- 15. Rook L. Mental models: A robust definition // The Learning Organization Emerald Group. 2013. Vol. 20, No. 1, P. 38–47, DOI: 10.1108/09696471311288519.

References

- 1. *Bim I. L.* Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam // Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Hutorskogo. M.: INEK, 2007. S. 156–163. [In Rus].
- 2. Kolesnikova A. N. Mul'timedijnye tekhnologii v obuchenii prakticheskoj fonetike. Teoriya i praktika: posobie dlya studentov i aspirantov yazykovyh vuzov i uchitelej. M.: ID KDU, 2017. 124 s. [In Rus].
- 3. *Malahova V. G.*, *Bokova T. N.* Filosofskie idei postmodernizma i ih vliyanie na sistemu obrazovaniya v Rossii i SShA // Obrazovanie i samorazvitie. 2020. № 1. S. 93–103. [In Rus].
- 4. *Milovanova L. A.* Principy i sredstva optimizacii processa obucheniya inostrannomu yazyku // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 10 (143). S. 24–28. [In Rus].
- 5. Min'yar-Beloruchev R. K. Metodika obucheniya francuzskomu yazyku. M.: Prosveshchenie, 1990. 224 s. [In Rus]. [In Rus].

- 6. Nikitenko Z. N. Podgotovka uchitelej inostrannogo yazyka dlya nachal'noj shkoly, duhovnonravstvennoe razvitie mladshego shkol'nika, obraz lichnosti mladshego shkol'nika // Prepodavatel' XXI vek. 2016. N 1–1. S. 112–120. [In Rus].
- 7. Passov E. I. Obrazovanie i metodika: ot sushchego k dolzhnomu // Vestnik rossijskogo universiteta druzhby narodov. 2017. N2 4. S. 389–413. [In Rus].
- 8. *Proshina Z. G.* Kontaktnaya variantologiya anglijskogo yazyka. Problemy teorii. World Englishes Paradigm. M.: Flinta: Nauka, 2017. 205 s. [In Rus].
- 9. *Tareva E. G.* Kommodifikaciya yazyka v aspekte nepreryvnogo obrazovaniya. Marketingovaya lingvistika v cifrovuyu epohu: sb. nauch. st. / pod obshch. red. L. G. Vikulovoj. M.: Yazyki narodov mira, 2021. S. 107–111. [In Rus].
- 10. *Bokova T. N., Malakhova V. G.* Postmodernism as the dominant of education development in the information society // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2019. Vol. 69. P. 173–180. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.6.
 - 11. Braber N., Jansen S. Sociolinguistics in England. UK: Palgrave Macmillan, 2018. 398 p.
- 12. Candlin C. N., Mercer N. English Language Teaching in its Social Context. London: Routledge, 2001. 368 p.
- 13. *Kachru B. B., Kachru Y., Nelson C. L.* The handbook of world Englishes. Oxford: Blackwell, 2006. 815 p.
- 14. *Orekhova E. Ya.* The Dialogue of Pedagogical and Family Cultures in Educational Environment, London // European Publisher. 2020. P. 701–707. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.03.74.
- 15. Rook L. Mental models: A robust definition // The Learning Organization Emerald Group. 2013. Vol. 20, No. 1. P. 38–47. DOI: 10.1108/09696471311288519.

Информация об авторе

М. А. Рыкова — аспирант кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации

Information about the author

M. A. Rykova — Postgraduate Student at the Chair of Teaching English and Business Communication

Статья поступила в редакцию 16.12.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 16.12.2021; approved after reviewing 10.01.2022; accepted for publication 04.05.2022.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



И. А. Нагаева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 126—139. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 126—139.

Научная статья УДК 37.022 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—126—139.

ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ирина Александровна Нагаева¹, Игорь Александрович Кузнецов²

- $^{1,\hat{2}}$ Московский международный университет, Москва, Россия
- 1 i.nagaeva@mmu.ru
- ² i.kuznetsov@mmu.ru



И. А. Кузнецов

Аннотация. Введение. Обсуждаются способы адаптации существующих моделей электронного обучения под условия отечественной системы вузов. Предлагаются рекомендации по внедрению гибридного обучения, способствующие быстрой интеграции традиционных методов и инновационных информационно-коммуникационных технологий.

Цель статьи — анализ возможностей гибридного обучения как интегрированной модели с привлечением методов электронного обучения.

Методология и методы исследования выступили концепции электронного обучения, основы цифровой трансформации образования. Методы исследования: теоретический анализ научно-практических литературных источников, анализ, синтез, обобщение опыта, опытно-экспериментальная работа. В данной работе проводился обзор научных публикаций, непосредственно связанных с различными аспектами электронного обучения, применения дистанционных образовательных технологий.

Результатами исследования являются: модель совмещенного формата обучения; общие рекомендации к применению технологий гибридного обучения; перечень педагогических задач, решаемых посредством технологий гибридного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение, мобильное обучение, сетевое обучение, смешанное обучение, информационные технологии, совмещенный формат обучения

Для цитирования: Нагаева И. А., Кузнецов И. А.. Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 126–139. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-126-139.

Original article

Hybrid Learning as a Potential Modern Educational Process

Irina A. Nagaeva¹, Igor A. Kuznetsov²

- ^{1,2} Moscow International University, Moscow, Russia
- 1 i.nagaeva@mmu.ru
- ² i.kuznetsov@mmu.ru

Abstract. Introduction. The adaptation's ways of e-learning existing models to the conditions of the Russian higher education system are discussed. Recommendations are offered for the implementation of hybrid learning, facilitating the rapid integration of traditional methods and innovative information and communication technologies.

The purpose of the article is capability analysis of hybrid learning as an integrated model involving e-learning methods.

Research methods. The methodological basis of the research were the elearning concepts, the basics of digital education transformation. Research methods: theoretical analysis of scientific and practical literature, analysis, synthesis, summary of practical experience, experimental work. In this paper, a review of scientific publications directly related to various aspects of e-learning, the application of different distance learning technologies.

Results: model of the combined format of learning; general recommendations for the application of hybrid learning technologies; a set of pedagogical problems solved by hybrid learning technologies.

Keywords: e-learning, mobile learning, network learning, blended learning, information technology, combined learning format

For citation: Nagaeva I. A., Kuznetsov I. A. Hybrid learning as a potential modern educational process. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):126–139. (In Russ.). https://doi.org/ 10.24412/2224–0772–2022–84–126–139.

Гибридное обучение как потенциал ... образовательного процесса

Введение. Электронное обучение студентов в XXI веке обусловлено динамичным развитием общества. Современный темп жизни определяется доминированием информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих условия получения образовательных услуг с минимальными временными потерями в рамках традиционного очного обучения.

Смена парадигмы обучения, где обучающийся из объекта воздействия преподавателя становится сотрудником и организатором, опирается на федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения. Потенциальные возможности организации образовательной деятельности с опорой на средства электронного обучения нормативно прописаны в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года (ред. от 30.12.2021) [1]. Например, к компетенции образовательной организации относятся использование и совершенствование методов электронного обучения (ст. 28); при реализации образовательных программ используются дистанционные образовательные технологии, электронное обучение (ст. 13); организации вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии (ст. 16).

В ст. 16, п. 1 сказано: «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

ЮНЕСКО трактует E-Learning как обучение с помощью интернета и мультимедиа. В научных исследованиях зарубежных и отечественных ученых и в педагогической практике используются многочисленные формы электронного обучения: Blended Learning — гибридное или смешанное обучение с фазой присутствия и дистанционной фазой; e-learning; Learning Communities — обучение, направленное на создание общей системы знаний о некоторой предметной области для группы людей

с одинаковыми целями и/или специфическими интересами; Content Sharing — обучение на основе веб-страниц, позволяющих реализовать обмен учебными материалами; Virtual Classroom (виртуальная классная комната) — синхронная форма обучения, в которой глобальная сеть WWW представляет собой средство коммуникации территориально удаленных друг от друга преподавателей и обучающихся; Web Based Collaboration (коллективная работа) — обучение, предполагающее коллективную образовательную деятельность участников учебного процесса в глобальной сети WWW; Business TV (бизнес-телевидение) — обучение со специально приспособленными к некоторой целевой группе программами телевидения и др.

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ научно-педагогических исследований позволил выделить основные направления электронного обучения в работах отечественных ученых: e-learning, электронное обучение (В. П. Тихомиров); дистанционное обучение (А. А. Андреев, Е. С. Полат); дистанционное образование (А. В. Густырь, В. И. Овсянников, В. П. Тихомиров); сетевое обучение (Ч. Д. Данофф, Д. Корнели); сетевое образование (А. А. Овчинников, Е. Д. Патаракин); интернет-образование (А. А. Андреев, В. И. Солдаткин); открытое обучение (С. А. Щенников); веб-обучение (онлайн-обучение) (М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, Е. С. Полат); обучение при помощи информационных технологий (Е.И. Машбиц); компьютерно-опосредованные коммуникации (А. Н. Тихонов); информационно-коммуникационные технологии (В. В. Гура); виртуальное обучение (М. Е. Вайндорф-Сысоева); виртуальные классы (К. С. Гамбург); телеобучение (Л. М. Невдяев); распределенное обучение (А. В. Хуторской); мобильное обучение (В. А. Куклев и др.) и многие другие [2; 3; 4; 5; 6; 10; 11; 13].

Технологии электронного обучения рассматривались зарубежными исследователями: моделирование учебной деятельности в процессе формирования сети (П. Верхаген, С. Доунс, И. Иллич, Д. Сименс); ризоматическое обучение при проектировании и внедрении онлайн-курсов (Д. Кормье); обучение вне аудитории (С. Френе); интеграция очного и онлайн-формата с разной степенью модальности (Х. Стейкер, М. Хорн); интеграция технологий, методов, средств и ресурсов традиционного и электронного обучения (Т. Стоун); метод обучения, основанный на комбинации различных ресурсов очного и электронного обучения (Д. Макклеллан, Г. Крудыш); консультационная модель, модель кор-

респонденции, модель регулируемого (управляемого) самообучения (Р. Тайнинга, И. Сейнен) и многие другие [14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22].

В зарубежных исследованиях обучение с применением технологий традиционного подхода называется teacher-centered (обучение, ориентированное на преподавателя), где преподаватель является управляющим, контролирующим, действующим участником учебного процесса. Обучение с применением информационно-коммуникационных технологий называется student-centered (обучение, ориентированное на студента). Active Student (активный студент) планирует учебное время и, следовательно, выстраивает собственную образовательную траекторию в учебном процессе. Под руководством преподавателя или самостоятельно обучающийся студент изучает учебные материалы онлайн или офлайн, взаимодействует с группой или другими участниками учебного процесса в чатах и форумах, по электронной почте, осуществляет проверку своих компетенций путем электронного тестирования и т.д.

Результаты исследования. В современной педагогике обсуждается новый термин — «гибридное обучение». На данный момент понятийный аппарат не сформировался. Основная концепция гибридного обучения заключается в выборе оптимальной комбинации образовательных технологий в режиме онлайн и/или офлайн для достижения образовательных целей. Оптимальное сочетание информационных технологий зависит от преподаваемых дисциплин, количества присутствующих — очно или удаленно — студентов.

В гибридном обучении применение методов и технологий контактного и электронного формата получения знаний предоставляет возможности одновременного использования преимуществ различных форм учебного процесса. Компоненты контактного формата используются для мотивации студентов, т.к. традиционные формы взаимодействия участников образовательного процесса основаны на прямом личном общении. Разнообразные комбинации онлайн- и офлайн-компонентов обучения ориентированы на то, чтобы учебный процесс был интерактивным, личностно-ориентированным для обучающихся.

При переходе на гибридное обучение преподавателю необходимо адаптировать содержание своих занятий для размещения и интерактивной демонстрации в локальной или глобальной сети. Вместо конспектирования учебных материалов студенты уделяют больше времени его самостоятельному освоению, более активно участвуют в групповом

онлайн- и офлайн-занятии.

Одним из преимуществ данного перехода является улучшение информационно-коммуникационных навыков обучающихся. Кроме этого, занятия, проводимые в гибридном формате, ориентируют студентов на самостоятельное изучение предоставляемых учебных материалов, мотивируют проявление инициативности, способствуют развитию критического мышления и самоконтроля по управлению временными ресурсами.

Гибридное обучение характеризуется совмещением различных типов обучения: персонального, индивидуального и коллективного; формального и неформального; синхронного и асинхронного; самостоятельного и группового [12].

Ниже перечислены модели гибридного обучения:

- Rotation (ротационная): варьирование онлайн-занятий и контактной работы в аудитории;
- Flex (гибкая): преобладание видов электронного обучения над контактной работой совместно с преподавателями;
- Self-Blend (самостоятельное смешивание): самостоятельное выстраивание обучаемым чередования онлайн-занятий и контактного взаимодействия с преподавателем;
- Enriched Virtual (расширенная виртуальная): изучение учебных дисциплин в онлайн-формате совместно с преподавателями и в очном формате по расписанию образовательной организации [12].

В гибридном обучении для организации теоретических и практических занятий (одновременное проведение семинаров и вебинаров, лекций и видеоконференций) предлагаем использовать совмещенный формат обучения, который предусматривает взаимодействие «ведущий преподаватель, модератор, дистанционная аудитория, очная аудитория». Основными задачами ведущего преподавателя, модератора являются: организация трансляции очной аудитории, управление докладчиками и аудиториями (очными и удаленными), подключение докладчиков и сетевой аудитории, контроль трансляции, взаимодействие участников мероприятия. Проведение видеоконференций в реальном времени становится формой взаимодействия как между преподавателем и обучаемыми, так и между самими обучающимися (очной и удаленной аудиторий).

Авторами проводятся лекционные и практические занятия в совмещенном формате по дисциплинам математического и информационного

Гибридное обучение как потенциал ... образовательного процесса

направления в АНОВО «Московский международный университет». Рассмотрим пример организации учебного занятия любой формы обучения (очной, заочной и очно-заочной) в совмещенном формате. Учебное занятие представляет собой совмещение семинара (практическое занятие) и вебинара, лекции и видеоконференции. В аудитории образовательного учреждения преподаватель организует теоретическое или практическое занятие. Гибридное обучение реализуется за счет различных форматов присутствия обучающихся:

- контактный формат очное взаимодействие с присутствующими;
- онлайн-формат дистанционное взаимодействие с возможностью задавать вопросы, участвовать в обсуждении; доступное для обучающихся, которые не смогли присутствовать очно в силу объективных обстоятельств;
- онлайн-формат в режиме слушателей дистанционное подключение обучаемых (других форм обучения) для получения дополнительной информации.

В данном случае расписание занятий должно быть дополнено информацией о тематике, формате подключения.

Модель «Совмещенный формат обучения» рекомендуется применять на занятиях, запланированных по расписанию, для любой из форм обучения (очной, заочной, очно-заочной, по индивидуальному плану). Данный формат предполагает контактную работу преподавателя в аудитории с группой и одновременно онлайн-взаимодействие в режиме реального времени с обучаемыми, которые не смогли присутствовать на занятиях.

Поддержка гибридного обучения осуществляется различными видами электронного обучения: смешанным, мобильным, сетевым, электронными ресурсами.

Термины «гибридное обучение» и «смешанное обучение» не являются синонимами, т.к. в гибридном обучении присутствует оптимальное сочетание образовательных технологий, а в смешанном — обязательное сочетание технологий традиционного и онлайн-обучения.

Концепция *смешанного обучения* опирается на интеграцию технологий электронного обучения и классно-урочной системы [8].

Перечислим ключевые компоненты моделей смешанного обучения:

- аудиолекции;
- видеолекции;

- анимации;
- симуляции;
- лекционный онлайн-курс;
- лекция в виде презентации;
- объединение семинарских и лекционных занятий;
- мультимедийные приложения;
- учебники и методические пособия в печатном и электронном виде;
- онлайн-взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса;
- индивидуальные онлайн-проекты;
- групповые онлайн-проекты;
- виртуальная классная комната [8].

При смешанном обучении осуществляется перенос основной части занятий из очного формата в удаленный, сокращается временной и аудиторный фонд. Студенты самостоятельно готовятся к онлайн-занятиям: изучают предложенный учебный материал, выполняют практические задания в определенный период времени. Онлайн-занятия могут проходить в форме обсуждения ключевой темы, ответов на вопросы студентов.

Рассмотрим технологии *сетевого обучения* как компонент гибридного обучения. Данные технологии опираются на концепцию «горизонтальной» учебной деятельности, которая базируется на идее массового сотрудничества с использованием открытых образовательных ресурсов в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников. Сетевое обучение основано на идеях взаимного обучения (т.е. учения и обучения по модели «равный к равному») [7].

Модель «равный к равному» реализуется при активном взаимодействии участников учебного процесса. Посредством информационно-коммуникационных технологий и «управляемой» коммуникации со стороны преподавателя осуществляется совместное проектирование, разработка электронных учебных ресурсов в образовательном пространстве.

Следующий компонент гибридного формата обучения — мобильное обучение, цель которого — становление гибкого, доступного и персонализированного образовательного процесса. Мобильное обучение имеет ряд ключевых особенностей: наличие мобильной доступности образовательных ресурсов; взаимодействие со всеми участниками учебного процесса посредством мобильной связи; передача информации на мобильное устройство; хранение и обработка информации на

Гибридное обучение как потенциал ... образовательного процесса

мобильном устройстве [9].

Перечислим основные характеристики мобильного обучения:

- доступность образовательных сервисов без ограничения времени и пространства в режиме реального времени;
- ограничение «аудитории» пределами досягаемости беспроводной сети;
- создание универсального сетевого пространства взаимодействия;
- актуальное предоставление информации;
- интерактивное взаимодействие с преподавателем и сокурсниками;
- мгновенный взаимообмен информацией между участниками учебного процесса;
- предъявление информации в соответствии с индивидуальным уровнем подготовки обучаемых;
- адаптация учебной траектории и темпа обучения к персональным возможностям обучаемых;
- использование разнообразных форм подачи электронной информации;
- обучение людей с ограниченными возможностями здоровья;
- взаимопроникновение реального и виртуального миров посредством технических средств (сенсоров, датчиков и т.д.) [9].

Опыт использования различных инновационных технологий электронного обучения показал, какие инструменты нужны преподавателям и обучаемым для того, чтобы лекционные и практические занятия были интересными, сохранялась вовлеченность в процесс, был возможен контроль за усвоением учебного материала. Важным фактором использования мобильного обучения являются широкие возможности по преобразованию в учебное пространство различных культурных площадок, таких как музеи, библиотеки, выставки, парки и т.п.

Реализация гибридного обучения осуществляется посредством использования специализированного программного обеспечения и преподавателями, и обучаемыми. Применение соответствующего обеспечения позволяет решить основные педагогические задачи: создание, хранение и передача учебных материалов; проведение онлайн и офлайн теоретических и практических занятий; совместное проектирование; мотивация; обсуждение, консультация и т.д.

Среди существующих системных платформ следует выделить: Online Test Pad, Moodle, Open edX, 3KL (русский Moodle), Битрикс24, 1С Вуз, МЭШ (Московская электронная школа), РЭШ (Российская электронная школа), Stepik, Learme, Lectorium, Minerva Knowledge.

Для профессиональной записи учебных материалов рекомендуется использовать специальные приложения: Eduardo.Studio, Stepik, Learme, Adobe Spark, Adobe Animate, PowToom, Avimoto.

Для организации онлайн-лекций в режиме реального времени могут быть использованы следующие инструменты: Microsoft Teams, Zoom, Bizon365, IVA, Jazz, Webinar Meetings, Pruffme, TrueConf, VideoUnion, iMind, Видеозвонки@mail.ru, Видеомост, СберМитап, Сферум, Яндекс. Телемост, Видеозвонки Вконтакте, ТамТам, Dialog, Сибрус.

Инструменты, предназначенные для совместной работы обучаемых, подразделяются на три основные группы: доски, диаграммы, документы. Приведем примеры используемых досок в обучении: YouGile, Pruffme, Sboard и getLocus, Битрикс-24, Weeek, Kaiten. Для оптимальной работы с досками рекомендуется использовать цифровую ручку или интерактивный экран.

Создание ячеек или контейнеров для заполнения данными, например математическими формулами, предусмотрено в диаграммах. Данный инструмент представлен следующим программным обеспечением: ACMOграф, Google Drawings, Figma, Microsoft Visio, Онлайн Диаграммы, LibreOffice Draw. Необходимым инструментарием, предназначенным для работы с текстами, являются: Microsoft Office 365 Education, Google Docs, Google Sheets, Google Workspace, LibreOffice, OpenOffice, Яндекс 360, Мой Офис.

Инструментарий, обеспечивающий совместную деятельность с преподавателем и обратную связь при работе над учебными материалами: Mentimeter, Kahoot, Triventy, Plickers, Poll Everywhere, Nearpod, Google Forms, Wooclap.

Для выполнения задачи обсуждения учебных материалов используются инструменты Online Test Pad, Let's test, КонструкторТестов.ру, Testograf, Anketolog, Яндекс.Взгляд, Sli.do, Google Forms, Quizizz [9].

Мы предлагаем использовать не только зарубежные, но и российские разработки, поддерживающие деятельность участников образовательного процесса в гибридном обучении.

Заключение. Предлагаем апробированные общие рекомендации к применению технологий гибридного обучения.

- 1. Разработка структуры занятия с ориентацией на различные виды учебной деятельности на основе совмещенного формата обучения.
- 2. Использование системного подхода в выборе технологий, целевой

Гибридное обучение как потенциал ... образовательного процесса

- аудитории, организации занятий.
- 3. Разработка системы контроля на базе проектной деятельности и электронного тестирования.
- 4. Выбор учебной активности: совместная работа, онлайн-симуляции, интерактивные электронные курсы, коучинг, виртуальные классы, проектная деятельность.
- 5. Построение индивидуальных траекторий и разных схем организации обучения для групп обучающихся.
- 6. Подготовка документации с описанием использованных методов и средств поддержки обучения, требований к кадровому обеспечению.

Введение технологий гибридного обучения решает ряд педагогических задач:

- 1) для обучающихся:
- расширение образовательного потенциала на основе доступности и гибкости учебного процесса;
- реализация учебных планов с выбором способов организации учебной деятельности;
- объективность оценивания результатов;
- мотивация познавательной деятельности;
- повышение самостоятельности и социальной активности;
- 2) для преподавателей:
- формирование квалификационных компетенций, ориентированных на использование новых технологий контроля и коммуникации в педагогическом процессе;
- переход от трансляции знаний к интерактивной коммуникации;
- 3) для организации учебного процесса:
- повышение результативности учебной деятельности.

Таким образом, гибридное обучение характеризуется сохранением традиционных принципов построения учебного процесса и внедрением инновационных информационно-коммуникационных технологий электронного обучения. Применение данного обучения определяется техническим уровнем готовности образовательного учреждения и техническими возможностями обучающихся, мотивацией и стремлением быть востребованным в профессиональной области.

Гибридное обучение — перспективная система обучения, сочетающая в себе потенциальные возможности традиционного и электронного

обучения. На наш взгляд, развитие этой формы образования может стать одним из важнейших направлений модернизации всей сферы образования.

Список источников

- 1. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) | ГАРАНТ (garant.ru)
- 2. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 1999. 196 с.
- 3. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. М.: Юрайт, 2020. 194 с.
- 4. *Гура В. В.* Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального ун-та, 2007. 320 с.
- 5. *Густырь А.В.* Понятие, модели и методологические принципы дистанционного образования. Понятие дистанционного образования. Аналитика [Электронный ресурс] URL: http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/russia/5.html (дата обращения: 15.05.2015).
- 6. *Машбиц Е. И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988, 192 с.
- 7. Нагаева И. А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 3–4 (16–17). С. 31–37.
- 8. *Нагаева И. А.* Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6 (33). С. 56–67.
- 9. *Нагаева И. А.*, *Фролов А. Б.*, *Кузнецов И. А*. Программное обеспечение мобильного обучения в образовательном процессе // Информатизация и связь. 2021. № 2. С. 95–100.
- 10. Патаракин Е.Д. Построение учебной среды из множества личных «кирпичиков» // Высшее образование в России. 2008. № 8. С. 59–65.
- 11. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / под ред. Е. С. Полат. 3-е изд. М.: Юрайт, 2020. 392 с.
- 12. *Рудинский И. Д.*, *Давыдов А. В.* Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2021. Т. 7, № 1. С. 1–9 [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik-nauki.ru (дата обращения: 07.11.2021).
- 13. *Тихомиров В. П.* Мир на пути Smart Education. Новые возможности для развития // Открытое образование. 2011. № 3. С. 22–28.
- 14. Benkler Y. Common wisdom: Peer production of educational materials [Электронный ресурс]. URL: http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf (дата обращения: 02.02.2013).
- 15. Dave's Educational Blog. Building a better rhizome [Электронный ресурс]. URL: http://davecormier.com (дата обращения: 15.02.2013)
- 16. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980. P. 43.
- 17. Mijares I. Blended learning: Are we getting the best from both worlds? Literature Review for EDST 561 [Электронный ресурс]. URL: http://elk.library.ubc.ca/bitstream/handle/2429/44087/EDST561-LRfinal-1.doc.docx?sequence=1 (дата обращения: 03.08.2014).
- 18. Siemens G. What are Learning Analytics? [Электронный ресурс]. URL: http://www.elearnspace.org/blog/2010/08/25/what-are-learning-analytics/ (дата обращения: 02.02.2013).
- 19. Siemens G. Knowing Knowledge [Электронный ресурс]. URL: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf (дата обращения: 02.02.2013).
- 20. Smith B. L., MacGregor J. T. What Is Collaborative Learning? // Evergreen. Olympia. Washington [Электронный ресурс]. URL: http://www.evergreen.edu/washcenter/natlc/pdf/collab.pdf (дата обращения: 17.02.2013).
- 21. The Knowledge Hunters by Stephen Downes [Электронный ресурс]. URL: http://halfanhour.blogspot.com/2010/12/knowledge-hunters.html (дата обращения: 09.02.2013).

Гибридное обучение как потенциал ... образовательного процесса

22. Verhagen P. Connectivism: a new learning theory? [Электронный ресурс]. URL: surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf (дата обращения: 09.02.2013).

References

- 1. Federal`ny`j zakon ot 29.12.2012 N273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" (s izmeneniyami i dopolneniyami) | GARANT (garant.ru)
- 2. Andreev A. A., Soldatkin V. I. Distancionnoe obuchenie: sushhnost`, texnologiya, organizaciya. M.: ME`SI, 1999. 196 s. [In Rus].
- 3. Vajndorf-Sy`soeva M. E., Gryaznova T. S., Shitova V. A. Metodika distancionnogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya vuzov / pod obshh. red. M. E. Vajndorf-Sy`soevoj. M.: Yurajt, 2020. 194 s. [In Rus]
- 4. *Gura V. V.* Teoreticheskie osnovy` pedagogicheskogo proektirovaniya lichnostnoorientirovanny`x e`lektronny`x obrazovatel`ny`x resursov i sred. Rostov n/D: Izd-vo Yuzhnogo federal`nogo un-ta, 2007. 320 s. [In Rus].
- 5. *Gusty`r` A. V.* Ponyatie, modeli i metodologicheskie principy` distancionnogo obrazovaniya. Ponyatie distancionnogo obrazovaniya. Analitika. [E`lektronny`j resurs] URL: http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/russia/5.html (data obrashheniya: 15.05.2015)
- 6. *Mashbicz E. I.* Psixologo-pedagogicheskie problemy` komp`yuterizacii obucheniya. M.: Pedagogika, 1988. 192 s. [In Rus].
- 7. Nagaeva I. A. Setevoe obuchenie: stanovlenie i perspektivy` razvitiya // Nauchnoe obespechenie sistemy` povy`sheniya kvalifikacii kadrov. 2013. № 3–4 (16–17). C. 31–37. [In Rus].
- 8. *Nagaeva I. A.* Smeshannoe obuchenie v sovremennom obrazovatel`nom processe: neobxodimost`i vozmozhnosti // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. № 6 (33). S. 56–67. [In Rus].
- 9. *Nagaeva I. A., Frolov A. B., Kuzneczov I. A.* Programmnoe obespechenie mobil`nogo obucheniya v obrazovatel`nom processe // Informatizaciya i svyaz`. 2021. № 2. S. 95–100. [In Rus].
- 10. *Patarakin E. D.* Postroenie uchebnoj sredy` iz mnozhestva lichny`x «kirpichikov» // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 8. S. 59–65. [In Rus].
- 11. Pedagogicheskie texnologii distancionnogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya vuzov / pod red. E. S. Polat. 3-e izd. M.: Yurajt, 2020. 392 s. [In Rus].
- 12. *Rudinskij I. D., Davy`dov A. V.* Gibridny`e obrazovatel`ny`e texnologii: analiz vozmozhnostej i perspektivy` primeneniya // Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii. 2021. T. 7, № 1. S. 1–9 [E`lektronny`j resurs]. URL: http://vestnik-nauki.ru (data obrashheniya: 07.11.2021).
- 13. *Tixomirov V.P.* Mir na puti Smart Education. Novy`e vozmozhnosti dlya razvitiya // Otkry`toe obrazovanie. 2011. № 3. S. 22–28. [In Rus].
- 14. Benkler Y. Common wisdom: Peer production of educational materials [E`lektronny`j resurs]. URL: http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf (data obrashheniya: 02.02.2013).
- 15. Dave's Educational Blog. Building a better rhizome [E`lektronny`j resurs]. URL: http://davecormier.com (data obrashheniya: 15.02.13 g.)
- 16. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980. P. 43.
- 17. Mijares Illiana. Blended learning: Are we getting the best from both worlds? Literature Review for EDST 561 [E`lektronny`j resurs]. URL: http://elk.library.ubc.ca/bitstream/handle/2429/44087/EDST561-LRfinal-1.doc.docx?sequence=1 (data obrashheniya: 03.08.2014).
- 18. *Siemens G.* What are Learning Analytics? [E'lektronny'j resurs]. URL: http://www.elearnspace.org/blog/2010/08/25/what-are-learning-analytics/ (data obrashheniya: 02.02.2013).
- 19. Siemens G. Knowing Knowledge [E`lektronny`j resurs]. URL: http:// www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf (data obrashheniya: 02.02.2013).
- 20. Smith B. L., MacGregor J. T. What Is Collaborative Learning? // Evergreen. Olympia. Washington [E'lektronny'j resurs]. URL: http://www.evergreen.edu/washcenter/natlc/pdf/collab.pdf (data obrashheniya: 17.02.2013).
- 21. The Knowledge Hunters by Stephen Downes [E`lektronny`j resurs]. URL: http://halfanhour.blogspot.com/2010/12/knowledge-hunters.html (data obrashheniya: 09.02.2013).

I И. А. Нагаева, И. А. Кузнецов

22. Verhagen P. Connectivism: a new learning theory? [E`lektronny`j resurs]. URL: surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf (data obrashheniya: 09.02.2013).

Информация об авторах

И. А. Нагаева — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-научных дисциплин И. А. Кузнецов — старший преподаватель кафедры естественно-научных дисциплин

Information about the authors

I. A. Nagaeva — PhD (Education), Associate Professor, Head of the Chair of Natural Sciences

I. A. Kuznetsov — Senior lecturer at the Chair of Natural Sciences

Статья поступила в редакцию 16.02.2022; одобрена после рецензирования 09.03.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 16.02.2022; approved after reviewing 09.03.2022; accepted for publication 04.05.2022.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Г. Ф. Арстангалеева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С.140—155. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 140—155.

Научная статья УДК 378 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—140—155

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Гульюзум Фазельжановна Арстангалеева¹, Мария Николаевна Тезина², Сардана Михайловна Слободчикова³

- ^{1,2,3} АНО ВО «Университет Иннополис», Иннополис, Россия
- 1 g.arstangaleeva@innopolis.ru
- ² m.tezina@innopolis.ru
- ³ s.slobodchikova@innopolis.ru

Аннотация. В статье представлены результаты, полученные в ходе проведения автоматизированной оценки сформированности цифровых компетенций педагогических работников системы общего и среднего профессионального образования. Оценка проведена в рамках реализации Результата «Образовательным организациям, реализующим программы начального общего, основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования, предоставлен онлайн-доступ к цифровым образовательным ресурсам и сервисам на базе АНО ВО "Университет Иннополис" федерального проекта "Кадры для цифровой экономики" национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации"». Целью данного исследования стала разработка модели цифровых компетенций педагогического работника и ее практическая апробация. В первом этапе проекта приняли участие 39 599 педагогов из 84 регионов Российской Федерации. Выявлено, что средний уровень развития цифровых компетенций российских педагогов



М. Н. Тезина



С. М. Слободчикова

Г. Ф. Арстангалеева, М. Н. Тезина, С. М. Слободчикова

достаточно высок, примерно между Интегратором и Продвинутым, что в целом свидетельствует об эффективности реализуемых в Российской Федерации мер по цифровизации системы образования. Полученные результаты представляют интерес с точки зрения анализа актуального состояния цифровизации системы образования и могут стать основой для разработки содержания образовательных программ для педагогических работников.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровые компетенции педагога, модель цифровых компетенций, ассесмент, оценка сформированности цифровых компетенций

Для ципирования: Арстангалеева Г. Ф., Тезина М. Н., Слободчикова С. М. Оценка сформированности цифровых компетенций педагогических работников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 140–155. doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–140–155.

Original article

Evaluating Educators' Digital Competence

Gulyuzum F. Arstangalieva¹, Maria N. Tezina², Sardana M. Slobodchikova³

1, 2, 3 Innopolis University, Innopolis, Russia

1 g.arstangaleeva@innopolis.ru

² m.tezina@innopolis.ru

³ s.slobodchikova@innopolis.ru

Abstract. In the last decade, digital technologies have become a part and parcel of the Russian educational system, giving rise to innovative approaches and placing new demands on teachers' skills. A topical question is: How skillful are the educators in terms of digitalization? Will they be able to create and implement digital content or design a brand-new learning environment which would meet the needs of students, parents and society? The main objective of this paper is to determine the current state of digitalization in primary, middle and secondary education sectors in order to design subsequent training courses for teachers which will boost their digital competencies. This paper presents the results of teachers' digital competencies evaluation. 39 599 teachers from 84 regions of the Russian Federation took part in the automatic assessment from November to December 2022. Competence-based approach was applied to assess professional teachers' skills. We developed and implemented Competency Digital Model which consists of 6 base professional activity spheres of teachers. Every sphere consists of the skill set we measured with tests, cases and essays. The research was carried out as a part of the implementation of the Federal Project 'Personnel for Digital Economy'. We identified the high average digital skills level of Russian teachers that is conclusive evidence of effective measures to digitize the education system. Implications were shared

Оценка сформированности цифровых компетенций ... работников

with regional governments and had an attention-grabbing effect for education. *Keywords:* Competency Digital Model, assessment, Digital technologies,

digital skills, digitalization, education, teachers' skills, Personnel for Digital Economy, digital content

For citation: Arstangalieva G. F., Tezina M. N., Slobodchikova S. M. Evaluating educators' digital competence. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):140–155. (In Russ.). https://doi.org/ 10.24412/2224–0772–2022–84–140–155.

Введение. В 2017 году в России была утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации», «направленная на создание условий для развития общества знаний, повышение благосостояния и качества жизни граждан путем повышения доступности и качества товаров и услуг, произведенных в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности, улучшения доступности и качества государственных услуг для граждан, а также безопасности как внутри страны, так и за ее пределами» [5].

Одной из главных целей программы является создание экосистемы цифровой экономики в России, успешное функционирование которой невозможно без людей, обладающих высоким уровнем цифровой грамотности. Цифровая грамотность — это система знаний, навыков и установок, насущно необходимых для жизни в цифровом обществе, их формирование и развитие должно быть осознанным и управляемым, и только при этом условии возможно достижение главной цели цифровизации — повышения качества жизни людей [9].

Сентябрь 2021 года стал стартовым в Университете Иннополис для реализации Результата «Образовательным организациям, реализующим программы начального общего, основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования, предоставлен онлайн-доступ к цифровым образовательным ресурсам и сервисам на базе АНО ВО "Университет Иннополис" федерального проекта "Кадры для цифровой экономики" национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации"». В рамках мероприятия была создана платформа бесплатного доступа к верифицированному образовательному контенту ведущих онлайн-платформ https://educont.ru/. Помимо основной цели — предоставления педагогам и обучающимся образовательных организаций доступа к цифровым образовательным ресурсам и сервисам, перед нами возникла задача обучения педагогических работников школ и учреждений СПО умению гибко встраивать в профессиональную

педагогическую деятельность элементы онлайн-обучения, создавать цифровое образовательное пространство. Мы убеждены, что планирование программы обучения невозможно без решения следующей задачи: объективной оценки уровня сформированности цифровых компетенций педагогических работников.

В рамках реализации национальной программы «Цифровая экономика РФ» Министерством труда России недавно был актуализирован профессиональный стандарт для педагогов сферы начального общего, основного общего, среднего общего образования, который вступит в силу в сентябре 2022 года и согласно которому педагогу неизменно принадлежит главная роль в адаптации цифровых инноваций для повышения качества обучения [10]. Цифровая грамотность педагога является основой для развития цифровой грамотности школьников [2]. Педагогический работник формирует метапредметные навыки обучающихся, поэтому большое значение имеет его способность применять цифровые технологии для развития универсальных учебных действий обучающихся.

Цель статьи. Познакомить педагогическое сообщество с результатами, полученными в ходе проведения автоматизированной оценки сформированности цифровых компетенций педагогических работников системы общего и среднего профессионального образования.

Методология и методы исследования. В отношении ИКТ-компетентности учителя уже проведены многочисленные исследования [1], в том числе на международном уровне [11]. О цифровой компетентности давно говорится как о существенной компоненте квалификационного портрета педагога, однако методика ее оценки еще практически не разработана. На сегодняшний день инструмента, который бы позволил провести оценку цифровых компетенций педагогического работника на достаточно высоком уровне, с высокой точностью и системностью подхода, в системе образования нет.

Мы понимаем, что процессуальная сторона педагогической деятельности может быть оценена только на основании компетентностного подхода.

Задача оценки сформированности цифровых компетенций педагогов, проведенной в 2021 году на базе Университета Иннополис, была решена нами поэтапно: от разработки модели цифровых компетенций педагогов к разработке и апробации оценочного комплекса на практике. Эти шаги позволили нашей команде разработать концепцию, архитектуру

Оценка сформированности цифровых компетенций ... работников

и содержание курса повышения квалификации, к реализации которого мы приступили в марте 2022 года.

Авторами и разработчиками модели — сотрудниками Университета Иннополис и Института перспективных исследований и цифровых решений в сфере науки и образования РУДН — была проведена содержательная операционализация понятия цифровых компетенций педагога и последующее построение шкал для оценки и объективного измерения данных компетенций. Одной из первых попыток подобной операционализации стал проект DigEuLit7, реализованный в Европе в 2005–2006 годах [8]. Цифровая грамотность тогда определялась через четыре показателя: компьютерную, информационную, визуальную и медиаграмотность. Позднее, в 2011 году, был опубликован подход экспертов ЮНЕСКО, описывающий цифровую грамотность через набор навыков, необходимых для работы с цифровыми медиа и для обработки и поиска информации [12]. Российское научно-исследовательское сообщество также имеет серьезный задел в исследовании цифровой грамотности [4].

Для модели, разработанной нами, применялся подход, принятый в формировании международных рамок цифровых компетенций, однако адаптированный с учетом российского образовательного контекста и российской нормативной правовой базы.

Целью разработки модели цифровых компетенций является получение объективных данных о сформированности цифровых компетенций у российских педагогов. Эти данные будут рассматриваться как начальная точка мониторинга и основа для корректирующих мер в сфере повышения уровня цифровых компетенций педагогических работников в соответствии с требованиями ФГОС.

Программа оценки и формирования цифровых компетенций педагогических работников общеобразовательных организаций и организаций СПО основаны на следующих принципах: компетентностно-ориентированность, уровневость цифровых компетенций и индивидуализация траектории.

В основе разработанной нами модели — сферы, определяющие базовый набор цифровых компетенций учителя, необходимые для создания условий реализации педагогом ФГОС, связанных с применением сетевой формы обучения, электронного и дистанционного обучения для всех категорий обучающихся, использования цифровых образовательных ресурсов, формирования цифровых компетенций обучающихся.

Данные кабинетного исследования, опрос более 2000 педагогов по-

Г. Ф. Арстангалеева, М. Н. Тезина, С. М. Слободчикова

зволил нам определить шесть основных «цифровых» сфер профессиональной деятельности педагогических работников общеобразовательных организаций и организаций СПО:

- 1. применение цифровых продуктов и цифровых образовательных ресурсов;
- 2. воспитание личности в условиях цифровой среды;
- 3. цифровая дидактика;
- 4. оценка и учебная аналитика;
- 5. инклюзивность и индивидуализация;
- 6. цифровая безопасность и культура работы с данными.

Каждой сфере соответствует набор компетенций, который рассматривается как осознанная последовательность действий в заданном контексте. В основе структуры каждой из компетенции лежит модель «мягкого навыка», которая сочетает три взаимозависимых и взаимодополняемых компонента: мотивация на выполнение определенных действий, условия реализации определенных действий в контексте, последовательность действий (алгоритмы и технологии), приводящая к прогнозируемым результатам в определенном контексте.

Наборы компетенций отражены в Таблице 1.

Таблица 1

Сферы цифровых компетенций	Цифровые компетенции
1. Применение цифровых продуктов и цифровых образовательных ресурсов	1.1. Использует отраслевые и специализированные цифровые продукты в профессиональной деятельности 1.2. Подбирает цифровые образовательные ресурсы и продукты для обучения
	1.3. Оценивает цифровые образовательные ресурсы и цифровые продукты с точки зрения эффективности/ целесообразности их применения
	1.4. Использует цифровые образовательные ресурсы для собственного непрерывного развития
2. Воспитание личности в условиях цифровой среды	2.1. Обучает учащихся правилам безопасного поведения в цифровом пространстве
	2.2. Участвует в формировании толерантного отношения в цифровой среде к культурным, религиозным, этническим, конфессиональным и социальным различиям в обществе и людям с особыми потребностями

Оценка сформированности цифровых компетенций ... работников

3. Цифровая дидактика	3.1. Адаптирует методику преподавания с учетом применения цифровых образовательных технологий
	3.2. Подбирает цифровые инструменты для организации взаимодействия с/между обучающимися
	3.3 Использует цифровые инструменты визуального отображения информации
4. Оценка и учебная аналитика	4.1 Использует цифровые инструменты для оценки результатов освоения обучающимися образовательной программы и организует обратную связь
5. Инклюзивность и индивидуализа- ция	5.1 Учитывает специфику особых образовательных потребностей обучающихся
	5.2 Выстраивает индивидуальные образовательные траектории, используя цифровые технологии
6. Цифровая безопасность и культура работы с данными	6.1 Работает с персональными данными
	6.2 Соблюдает правила цифровой безопасности
	6.3 Соблюдает нормы этичного поведения в цифровой среде
	6.4 Обладает навыком критической оценки полученной информации

Можно выделить четыре уровня сформированности компетенций: 0 уровень освоения цифровых компетенций характеризует отсутствие способности использовать цифровые инструменты, ресурсы для решения профессиональных задач;

1 уровень освоения цифровых компетенций характеризует наличие способности использовать отдельные цифровые инструменты, ресурсы для решения профессиональных задач;

2 уровень отражает способность специалиста осуществлять обоснованный выбор цифровых инструментов из широкого спектра, позволяющих более эффективно решать профессиональные задачи, сочетать разные цифровые решения;

3 уровень отражает способность специалиста решать сложные задачи профессиональной деятельности с использованием автоматизированных систем, настраивать такие системы для оптимизации своей работы; совершенствовать и создавать цифровые инструменты, сервисы, интегрировать их в более сложные комплексы.

Каждый последующий уровень является развитием предыдущего в части способности решать более широкий и сложный спектр профессиональных задач.

Модель цифровых компетенций имеет следующие характеристики:

ІГ. Ф. Арстангалеева, М. Н. Тезина, С. М. Слободчикова

интерпретируемость, структурированность, связность, наличие физического объема, наличие информационной емкости в условных единицах, наличие меры, наличие знаний, семиотические характеристики, отношение релевантности.

На основании числовых значений уровня сформированности цифровых компетенций мы поставили задачу определить типологический профиль педагогического работника в разрезе цифровой компетентности — основные типологические профили по мере возрастания числовых значений уровня сформированности цифровых компетенций (по сферам): Начинающий, Элементарный, Исследующий, Прогрессирующий, Интегратор, Продвинутый, Экспертный, Новатор.

Следующим шагом стала разработка оценочного комплекса для организации автоматизированной оценки/ассесмента сформированности цифровых компетенций педагогов: блока тестовых вопросов, блока кейсовых заданий, блока с открытым вопросом и блока для самооценки. Общая длительность прохождения оценочного комплекса — примерно 60 минут.

В результате прохождения оценивания респонденты получили автоматически сформированный на основе разработанного алгоритма сводный отчет: интерпретацию по типологическому профилю и по каждой сфере отдельно с указанием уровня, лепестковую диаграмму с числовыми значения по каждой компетенции, рекомендации для саморазвития, списки дидактических единиц и литературы.

Валидация модели и оценочного комплекса была проведена путем сбора экспертных оценок и обратной связи от педагогов, прошедших ассесмент (NPS-7,8) и сопоставительного анализа результатов ассессмента с результатами личностного опросника DEEP T, разработанного исследовательским подразделением группы компаний Detech и размещенной в экспертной системе онлайн-системе тестирования ONTARGET.

В период с ноября по декабрь 2021 года на платформе https://educont. ru/ оценку цифровых компетенций прошли 42 620 человек из 84 регионов $P\Phi$, у 39 599 подтвержден статус педагогических работника.

Результаты исследования. Проведенное исследование позволило нам выявить общую информацию об уровне ознакомленности педагогических работников с цифровыми технологиями, их функционалом, а также охарактеризовать предвидимые ими риски использования цифровых технологий, охарактеризовать цифровую компетентность

Оценка сформированности цифровых компетенций ... работников

педагогов в части общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций.

В данной публикации приведем часть важных и интересных выводов, полученных в результате количественного анализа полученных результатов по ряду показателей.

А) Пол.

90,4% участников исследования — женщины, 9,6% — мужчины. Этот дисбаланс объясняется общими особенностями половозрастного состава педагогического сообщества в России. Исследование TALIS-2018, например, показало, что 85% российских педагогов — женщины [6]. Другие исследования указывают и более высокую цифру — до 89–90%. В целом, женщин среди учителей в 7–9 раз больше, чем мужчин. Поэтому можно отметить репрезентативность выборки исследования по гендерному признаку. Интересный факт: стереотип о том, что мужчины лучше владеют ИКТ, чем женщины, убедительно развенчивается по результатам нашего исследования: средний результат женщин (11,05) даже чуть выше, чем у мужчин (10,94). Впрочем, статистически значимой разницы здесь нет.

Б) Возраст.

При наличии лишь возрастных диапазонов и используя статистический метод расчета среднего возраста, можно посчитать, что средний возраст участника исследования составил около 43–44 лет.

Средний возраст учителя в России, по словам министра просвещения РФ Сергея Кравцова, составляет 45–47 лет, что соответствует среднему возрасту участников исследования [3]. Здесь еще раз надо отметить, что участники исследования указывали не точный возраст, а лишь возрастной диапазон, поэтому погрешность нашей оценки может составлять несколько лет, что в итоге приближает ее к официальным оценкам.

Рабочая гипотеза и сложившийся стереотип: молодежь лучше разбирается в ИКТ, чем более опытные педагоги. В целом это предположение оказалось верным.

По данному критерию мы пришли к нескольким важным выводам. Во-первых, учителя всех возрастных групп (в том числе педагоги пенсионного возраста старше 66 — всего их было в исследовании более 500 человек) имеют один и тот типологический профиль — Интегратор (от 50 до 62,5%), т.е. в целом находятся на одном и том же уровне владения ИКТ-компетенциями.

Во-вторых, несмотря на описанный выше факт, мы увидели очевид-

Г.Ф. Арстангалеева, М. Н. Тезина, С. М. Слободчикова

ную тенденцию к снижению уровню ИКТ-компетенции при увеличении возраста учителей. Проще говоря, чем старше педагог, тем ниже уровень владения цифровыми компетенциями. Впрочем, резкий контраст наблюдается только между молодыми и самыми опытными участниками исследования.

В) Предмет.

Как и можно было ожидать, большинство участников исследования преподают математику и русский язык. При этом нельзя не отметить широкую выборку исследования, в которой присутствуют учителя практически по всем предметам, в том числе таким, как основы духовно-нравственной культуры, черчение и экология, ОРКСЭ и родные языки.

Некоторые выводы:

- 1. Самый высокий уровень СЦК (сформированности цифровых компетенций) среди всех учителей-предметников наблюдается у преподавателей информатики. Важно отметить, что почти 60% учителей информатики имеют самые высокие уровни (6–8) СЦК.
- 2. Заметно сильное отставание во владении ИКТ среди учителей физкультуры и родного языка. В первом случае мы можем предположить, что уроки физкультуры, как правило, не предполагают использование цифровых продуктов и ресурсов, а также что подобных продуктов и ресурсов крайне мало. Учителя информатики и физкультуры представляют собой два полюса владения ИКТ-компетенциями, разница между ними составляет ровно 1,02 или 34,63% (если оценивать в переменной Р, используемой в методике расчета). Во втором случае это может быть связано с тем, что подавляющее большинство цифровых образовательных ресурсов и сервисов не имеют версий на языках народов РФ, из-за чего становятся малоэффективными для учителей родного языка и родной литературы. Готового образовательного контента на родных языках также мало, а педагогов, готовых самостоятельно его создавать, судя по результатам исследования, немного.
- 3. Также мы отмечаем сравнительно низкий уровень владения ИКТ-компетенциями среди учителей ИЗО, МХК, искусства, музыки и технологии. Причем последнее обстоятельство является серьезной проблемой, поскольку курс технологии в российских школах стремительно меняется в сторону применения самых современных и разнообразных технологий, однако результаты исследования вызывают опасения, что учителя этого предмета не совсем готовы к подобным изменениям.

Оценка сформированности цифровых компетенций ... работников |

Г) Местность.

Примерно 56% участников исследования работают в городах, 44% — в сельской местности. При этом средний уровень сформированности цифровых компетенций (СЦК) у городских учителей составляет 11,18, а у сельских педагогов — 10,86. Мы обнаружили, что общий уровень СЦК у педагогов практически одинаков, разница настолько незначительна, что не позволяет говорить о каком-либо существенном отличии во владении цифровыми инструментами у педагогов в городе и селе. На самых высоких уровнях типологических профилей превосходство городских учителей составляет около 1–2%, что опять же находится в пределах статистической погрешности.

Широко распространенная гипотеза о том, что городские учителя лучше владеют ИКТ-технологиями, чем сельские педагоги, оказалась не верна, и это отрадный факт, поскольку свидетельствует о том, что дети в сельской местности работают с такими же ИКТ-подкованными учителями, как и городские дети.

Д) Стаж работы.

Подавляющее большинство участников исследования (почти 74%) имеют стаж свыше 10 лет. Средний стаж участника исследования составил около 19 лет (расчет средней арифметической взвешенной). Выяснилось, что стаж работы не оказывает значимого влияния на уровень развития цифровых компетенций педагогов. Конечно, можно сказать, что этот уровень постепенно растет, но после 20 лет работы в школе начинает снижаться, однако разница в показателях между максимальным и минимальным уровнями составляет всего 0,17 — т.е. является статистически незначимой.

Это хорошо соотносится с крупными исследованиями Андерса Эрикссона [7] и другими многочисленными международными исследованиями. Все они раз за разом показывают, что влияние стажа работы (причем практически для любой профессии — от водителя до врача) на качество преподавание и успеваемость детей минимально. Эти исследования показывают, что существенная разница есть только между новичками и опытными педагогами, но уже к концу третьего года работы она близка к нулю.

Таким образом, ключевой вывод по данному срезу: важен не сам по себе стаж, а то, как и чему педагог учится за годы своей работы.

Е) Категория.

Г. Ф. Арстангалеева, М. Н. Тезина, С. М. Слободчикова

Анализ результатов свидетельствует о том, что подавляющее большинство участников исследования имеют первую или высшую квалификационную категорию (в общей сложности почти 76%).

Разница в результатах между педагогами разных категорий заметно более ощутимая, чем между педагогами в зависимости от стажа или места работы. Однако и в этом случае максимальная амплитуда составляет менее 4% в каждом из типологических профилей. При этом средний уровень различных групп исследования довольно близок — наибольшую разницу мы видим в уровне СЦК учителей с высшей категорией и учителей без категории, но и она составляет менее ¹4.

Среди педагогических работников с высшей квалификационной категорией на 6,5% больше наиболее продвинутых в ИКТ-технологиях специалистов, чем среди педагогов без квалификационной категории. Обращает на себя внимание вполне ожидаемый факт, что среди молодых специалистов также заметно больше самых высоких результатов, чем среди прочих групп педагогов (кроме имеющих высшую категорию). Устойчивое мнение о том, что молодые педагоги лучше разбираются в технологиях, в общем верно. В то же время отсутствие опыта сказывается в том, что среди них и наибольшая доля педагогов, имеющих самые низкие (1–3) уровни СЦК.

Следует отметить практически полное отсутствие влияние первой квалификационной категории на результаты исследования. Педагогические работники с этой категорией имеют почти идентичные результаты с педагогами, не имеющими квалификационной категории, а также заметно отстают от педагогов с высшей категорией.

Интересен вывод по данному критерию — квалификационная категория оказывает незначительное влияние на уровень СЦК. Однако этот вывод верен исключительно в отношении высшей категории — педагоги, имеющие ее, заметно реже имеют низкие (1–3) уровни СЦК и заметно чаще обладают высокими ИКТ-компетенциями (6–8).

Заключение. Таким образом, портрет среднестатистического участника нашего исследования выглядит следующим образом: женщина 43–44 лет, имеющая первую или высшую квалификационную категорию, со стажем работы 20 или более лет, работает в городе и преподает математику или русский язык.

Средний уровень развития всех компетенций в рамках изначальной четырехуровневой системы (от 0 до 3) составил 1,78.

Оценка сформированности цифровых компетенций ... работников

ДОЛЯ УЧИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ (2 и 3) РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

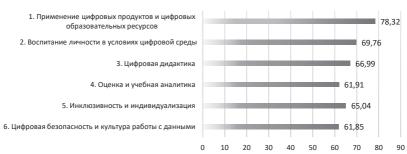


Рисунок 1. Доли учителей, имеющих высокий уровень (2 и 3) развития цифровых компетенций (в %)

Диаграмма на Рисунке 1 свидетельствует в целом о достаточно высоком уровне сформированности отдельных цифровых образовательных компетенций у педагогов в России.

В целом показатели соответствуют нормальному распределению (кривой Гаусса), что говорит в том числе о валидности использованных оценочных материалов.

Наиболее высокую среднюю оценку российские учителя ожидаемо получили по первой сфере цифровых компетенций — применению цифровых продуктов и ЦОР. Это говорит о том, что педагоги на высоком уровне овладели умениями использовать отраслевые и специализированные ЦП, умеют успешно подбирать ЦОР с точки зрения их эффективности, умеют использовать цифровые ресурсы для своего развития и создавать с их помощью образовательный контент.

Высокое значение данного показателя не должно удивлять, несмотря на довольно низкие показатели по другим срезам. Многие месяцы учителя со всей страны работали в дистанционном формате, который вынудил педагогов в экстренном порядке изучать многочисленные ЦОР, использовать их в работе, оценивать их качество и общую эффективность. Кроме того, по всей стране проходили многочисленные онлайн-курсы по повышению цифровой грамотности, сотни вебинаров по использованию различных ЦОР и т.п.

В то же время, к сожалению, самый низкий результат был получен по сфере компетенций «Оценка и учебная аналитика» — 1,53, т.е. ров-

но посередине между 1 и 2 уровнями сформированности цифровых компетенций. Каждый шестой участник исследования имеет нулевой уровень владения этой компетенцией (более 16%, худший результат по другим компетенциям — около 4%). Мы можем выдвинуть несколько предположений о причинах этого. Во-первых, этот навык сам по себе значительно сложнее, чем простое использование ЦОР — на рынке огромное количество уже готового образовательного контента. Во-вторых, аналитика результатов освоения обучающимися образовательной программы в принципе всегда была слабым местом в отечественной школе, как и разработка образовательных траекторий. Эти умения сложны, требуют специальной подготовки и обучения, у педагогов, как правило, небольшой опыт в осуществлении подобных действий, особенно в части организации дистанционной фронтальной оценки.

Учитывая вышеизложенное, нам представляется возможным сделать вывод об актуальном уровне развития цифровых компетенций российского учителя. Он находится примерно посередине между Интегратором (5-й уровень) и Продвинутым (6-й уровень).

Если же посчитать средний уровень итогового количественного показателя СЦК, то он равен 61,32% (при оценке всех 39 599 тысяч участников исследования).

В целом проведенная нами достаточно масштабная комплексная оценка уровня сформированности цифровых компетенций российских педагогов позволяет сделать важный для нас вывод: подавляющее большинство российских педагогических работников владеют ИКТ-компетенциями на среднем или высоком уровне. Лишь шесть с небольшим процентов педагогов, участвовавших в исследовании, имеют низкий уровень (1–3) владения ИКТ-компетенциями.

Необходимо отметить, что всего 7 педагогов из 39 599 показали нулевой уровень развития по всем сферам цифровых компетенций.

Дополним также, что наше исследование выявило 50 педагогов, которые имеют максимальный (третий) уровень сформированности всех шести сфер компетенций, представленных в нашей модели. Безусловно, имеет большое практическое значение использование и изучение их опыта, распространение их педагогических приемов и методов. В дальнейшей работе при реализации курсов повышения квалификации «Цифровые образовательные ресурсы и сервисы в педагогической деятельности» мы считаем необходимым объединить усилия этих педагогов, ведущих

Оценка сформированности цифровых компетенций ... работников

методологов, разработчиков онлайн-сервисов для реализации совместных проектов в сфере цифрового образования на базе Университет Иннополис.

Список источников

- 1. Десненко С.И., Пахомова Т.Е. Условия цифровизации образования в аспекте проблемы формирования ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа как будущих педагогов // Информатика и образование. 2020. № 4. С. 37–45. DOI: https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-4-37-45.
- 2. Игнатьев В. П., Иванова А. С., Иванова М. Д. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. С. 56. DOI: 10.17513/spno.29709.
- 3. Кравцов С. Выступление в Государственной Думе // Российская газета [Электронный pecypc]. URL: https://rg.ru/2021/03/23/ministr-prosveshcheniia-nazval-srednij-vozrast-uchitelej-v-shkolah.html_(дата обращения: 16.02.2022).
- 4. *Мухидинов М. Г.* Проблемы формирования ИКТ-компетенций учителя информатики в условиях модернизации образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2015. № 3. С. 181–190 [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23398162 (дата обращения: 16.02.2022).
- 5. О цифровой экономике: распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р [Электронный ресурс]: URL: http://government.ru/docs/all/112831 (дата обращения: 16.02.2022).
- 6. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения // Национальный отчет ФИОКО. TALIS-2018 [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/results-talis (дата обращения: 16.02.2022).
- 7. Эрикссон А., Пул Р. Максимум. Как достичь личного совершенства с помощью современных научных открытий. М.: КоЛибри, 2016. 336 с.
- 8. *Martin A.*, *Grudziecki J.* DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development // Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences. 2006. Vol. 5, No. 4. DOI: https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249.
- 9. OECD Digital Economy Outlook 2017 // OECDiLibrary. DOI: https://doi.org/10.1787/9789264276284-en_
- 10. Rodriguez M. U., Cantabrana H. L. L., Cervera M. G. Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence [Электронный ресурс]. URL: https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/27080/22168 (дата обращения: 23.05.2022).
- 11. *Tondeur J., Aesaert K., Prestridge S.*, et al. A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies // Computers & Education. 2018. Vol. 122. P. 32–42. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002.
- 12. Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., et al. Media and information literacy: curriculum for teachers. Paris: UNESCO, 2011. 192 p.

References

- 1. Desnenko S. I., Pahomova T. E. Usloviya cifrovizacii obrazovaniya v aspekte problemy formirovaniya IKT-kompetentnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha kak budushchih pedagogov // Informatika i obrazovanie. 2020. № 4. S. 37–45. DOI: https://doi.org/10.32517/0234–0453–2020–35–4–37–45. [In Rus].
- 2. *Ignat'ev V. P., Ivanova A. S., Ivanova M. D.* IKT-kompetentnost' pedagoga kak osnova cifrovoj gramotnosti obuchayushchihsya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. № 2. S. 56. DOI: 10.17513/spno.29709. [In Rus].
- 3. Kravcov S. Vystuplenie v Gosudarstvennoj Dume // Rossijskaya gazeta [Elektronnyj resurs]. URL: https://rg.ru/2021/03/23/ministr-prosveshcheniia-nazval-srednij-vozrast-uchitelej-v-shkolah.html (data obrashcheniya: 16.02.2022). [In Rus].

ІГ. Ф. Арстангалеева, М. Н. Тезина, С. М. Слободчикова

- 4. *Muhidinov M. G.* Problemy formirovaniya IKT-kompetencij uchitelya informatiki v usloviyah modernizacii obrazovaniya // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 3. S. 181–190 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23398162 (data obrashcheniya: 16.02.2022). [In Rus].
- 5. O cifrovoj ekonomike: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r [Elektronnyj resurs]: URL: http://government.ru/docs/all/112831 (data obrashcheniya: 16.02.2022). [In Rus].
- 6. Otchet po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya uchitel'skogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya // Nacional'nyj otchet FIOKO. TALIS-2018 [Elektronnyj resurs]. URL: https://fioco.ru/results-talis (data obrashcheniya: 16.02.2022). [In Rus].
- 7. Eriksson A., Pul R. Maksimum. Kak dostich 'lichnogo sovershenstva s pomoshch 'yu sovremennyh nauchnyh otkrytij. M.: KoLibri, 2016. 336 s. [In Rus].
- 8. *Martin A.*, *Grudziecki J.* DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development // Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences. 2006. Vol. 5, No. 4. DOI: https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249.
- 9. OECD Digital Economy Outlook 2017 // OECDiLibrary. DOI: https://doi.org/10.1787/9789264276284-en.
- 10. Rodriguez M. U., Cantabrana H. L. L., Cervera M. G. Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence [Elektronnyj resurs]. URL: https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/27080/22168 (data obrashcheniya: 23.05.2022).
- 11. *Tondeur J., Aesaert K., Prestridge S.*, et al. A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher\'s ICT competencies // Computers & Education. 2018. Vol. 122. P. 32–42. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002.
- 12. Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., et al. Media and information literacy: curriculum for teachers. Paris: UNESCO, 2011. 192 p.

Информация об авторах

- Г. Ф. Арстангалеева кандидат педагогических наук, руководитель Методического отдела Центра цифровизации образовательной деятельности
- М. Н. Тезина руководитель проекта Центра цифровизации образовательной деятельности
- С. М. Слободчикова главный специалист по учебно-методической работе Центра цифровизации образовательной деятельности»

Information about the authors

- G. F. Arstangalieva PhD (Education)
- M. N. Tezina Head of assessment department of the center for digitalization of educational activities
- S. M. Slobodchikova Head of methodological department of the center for digitalization of educational activities

Статья поступила в редакцию 19.02.2022; одобрена после рецензирования 01.03.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 19.02.2022; approved after reviewing 01.03.2022; accepted for publication 04.05.2022.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

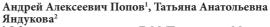


А. А. Попов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 156—164. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 156—164.

Научная статья УДК 37.08 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—156—164.

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ- ПРЕДМЕТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ



- $^{\rm I}$ Областная гимназия им. Е. М. Примакова, Московская обл., Россия
- 2 Школа № 107, Самара, Россия
- ¹popovsky_91@mail.ru
- ²vandukova@list.ru



Т. А. Яндукова

Аннотация. В статье на основе анализа научной литературы рассматривается понятие «наставничество». Оно интерпретируется авторами как поддержка будущих учителей в контексте становления и развития личности педагога в профессиональной деятельности. Охарактеризованы основные функции педагога-наставника (профессионально-образовательная, воспитательная, самообразовательная), а также показано влияние авторитета наставника на личность будущего учителя. Выделены задачи наставничества над будущими учителями: ознакомление с общеобразовательной организацией, помощь в удовлетворении профессиональных интересов, формировании собственного стиля педагогической деятельности, подготовка молодых специалистов к применению знаний, умений, навыков в условиях общеобразовательных организаций, определение степени готовности студента к педагогической практике. Раскрывается содержание педагогической практики, реализуемой в АНОО «Областная гимназия им. Е. М. Примакова» как ряд этапов: инструктаж по охране труда, технике безопасности, пожарной безопасности, ознакомление с правилами внутреннего трудового распорядка; составление и реализация плана-графика прохождения практики; индивидуальное задание на практику. Каждым этапом обусловлены формы взаимодействия педагога-наставника и будущего учителя-предметника. Особое внимание уделяется чек-листу посещения урока, который служит ориентиром в оценивании профессиональной деятельности педагогов, а также памяткой, с помощью которой урок легко структурируется, а учитель рассчитывает время той или иной деятельности обучающихся. Авторы выделили основные методы работы педагогов-наставников с будущими учителями, а также отметили профессиональные качества педагога, значимые во взаимодействии с обучающимися. Также в контексте рассматриваемой проблемы обозначен ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения.

Ключевые слова: наставничество, педагог-наставник, будущий учитель *Для цитирования*: Попов А. А., Яндукова Т. А. Роль наставничества в подготовке будущих учителей-предметников в условиях общеобразовательной организации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 156–164. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-156-164.

Original article

The Role of Mentoring in the Training of Future Subject Teachers in General Education

Andrey A. Popov¹, Tatiana A. Yandukova² ¹ Primakov Regional Gymnasium, Moscow region, Russia ² School № 107, Samara, Russia ¹popovsky_91@mail.ru

²yandukova@list.ru

Abstract. The article deals with the concept of "mentoring" based on the analysis of scientific literature. Mentoring is interpreted by the authors as a support for future teachers in the context of the further formation and development of the teacher's personality in professional activity. The main functions of a teacher-mentor (professional-educational, educational, self-educational, influence of authority) are considered, the tasks of mentoring are highlighted (acquaintance with a general educational organization, meeting the personal needs of future teachers, developing their own style of pedagogical activity, preparing of future teachers for the practical application of knowledge, skills in the real conditions of educational organizations, determination of the stu-

Роль наставничества в подготовке будущих учителей-предметников ...

dent's readiness for teaching practice). The authors reveal the content of the pedagogical practice implemented in the Primakov Regional Gymnasium, through the following stages: briefing on familiarization with the requirements of labor protection, safety, fire safety, internal labor regulations, drawing up and implementing a schedule for practice; individual task for practice. Each stage includes forms of interaction between the teacher-mentor and the future teacher. Particular attention is paid to the checklist for attending a lesson, which acts as a guideline for evaluating the professional activities of teachers, also as a reminder with which the lesson is easily structured, and the future teacher calculates the time of a particular activity of students. The authors highlighted the main ways in which teacher educators work with future teachers and the professional qualities of the teacher that are important in their interaction with students. It should be noted that in the context of the problem under consideration, there are a number of issues that require further study.

Keywords: mentoring, teacher-mentor, future teacher

For citation: Popov A. A., Yandukova T. A. The role of mentoring in the training of future subject teachers in general education // *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3): 156–164. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-84-156-164.

Практико-ориентированный характер обучения в педагогических вузах России и привлечение для этого возможностей общеобразовательных организаций обеспечивают целостность процесса подготовки будущих учителей-предметников. Следовательно, актуальным становится введение наставничества как системы, имеющей большое значение в формировании профессиональных компетенций будущих учителей: развитии профессиональных способностей, совершенствовании педагогического мастерства, управлении процессом подготовки студентов. Мы согласны с позицией З.Ю. Дипломатовой, В. Н. Иванова, Г. А. Александровой, состоящей в том, что поддержка наставником молодого учителя заключается в оказании теоретической и практической помощи на рабочем месте [2]. В связи с этим подготовку будущих учителей-предметников в условиях общеобразовательных организаций целесообразно вести под руководством опытных специалистов.

Существуют различные подходы к определению наставничества. Наиболее обобщенную формулировку предлагают О. Н. Мамонова, И. А. Сосунова, О. В. Юрченко — как метод обучения и развития [8]. Н. А. Криволапова, О. Т. Кулешова, В. Д. Ячменев интерпретируют это понятие применительно к системе образования как разновидность

индивидуальной учебной и воспитательной работы с педагогическими работниками, имеющими опыт работы в образовательных организациях от 0 до 3 лет [5]. Г. Р. Ахтиева, М. Г. Ермолаева, О. Н. Шилова видят в наставничестве востребованный метод обучения и развития сотрудников, важный элемент корпоративной культуры [1]. По мнению И. В. Кругловой, такое содействие молодым специалистам активизирует их профессиональное развитие, формирование у них мотивации к совершенствованию и успешному становлению в профессии [7]. Более того, как отмечает Л. А. Кочемасова, наставничество — двусторонний, взаимообогащающий процесс, необходимый наставнику не меньше, чем наставляемому [4].

Отталкиваясь от приведенных определений, мы фокусируем внимание на конкретном объекте профессионального сопровождения — фигуре педагога на этапе вузовского обучения. В связи с этим под наставничеством понимаем поддержку будущего учителя-предметника в его установках на развитие своего потенциала, навыков, приоритеты и пути становления в профессиональной деятельности. Наставник со своей стороны делится знаниями, опытом, поддерживает наставляемого результативными и эффективными способами, а также выступает «проектировщиком, навигатором, аналитиком, консультантом» [3]. Отметим, что «наставничество является примером педагогики сотрудничества, суть которой заключается в гуманном и уважительном отношении к подопечному, обеспечению его права на выбор» [6].

Рассмотрим основные функции педагога-наставника в общеобразовательной организации: профессионально-образовательную (помощь в профессиональном совершенствовании, повышение уровня методической и общенаучной подготовки, развитие педагогического такта и наблюдательности); воспитательную (активное влияние на формирование ценностных ориентиров, навыков самоорганизации); самообразовательную (педагог-наставник непрерывно учится сам и ищет новое содержание, методы и формы работы с обучающимися, чтобы, в числе прочего, в дальнейшем поделиться опытом с будущими учителями). Изучив способности, склонности, интересы, отношение к себе со стороны учеников и коллег, педагог-наставник стремится стать авторитетом для молодого специалиста, способствует активизации его саморазвития.

Мы согласны с А. В. Криворучко в том, что наставничество подразумевает «выполнение ряда задач, таких как знакомство с возможным

местом педагогической практики и будущим местом работы, помощь в удовлетворении профессиональных интересов, формирование собственного стиля педагогической деятельности (обучение составлению планов-конспектов уроков, помощь в разработке и подборе дидактического материала, применении различных форм, методов и средств обучения, внедрении и совершенствовании собственной методики оценивания учебных результатов), подготовка молодых специалистов к применению знаний, умений, навыков в реальных условиях общеобразовательных организаций, определение степени готовности студента к педагогической практике» [6].

Наставничество также включает в себя оказание помощи будущим учителям в изучении Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», нормативно-правовых актов, выполнение норм которых предписано федеральным государственным надзором в сфере образования. Отдельное направление наставничества — инструктаж по охране труда, технике безопасности, пожарной безопасности, ознакомление с правилами внутреннего трудового распорядка; совместный с будущим учителем анализ учебных программ, учебников, методических пособий, передового педагогического опыта отечественных и зарубежных общеобразовательных организаций; просвещение наставляемого в области новых психологических и педагогических исследований; сопровождение в совершенствовании теоретических и практических умений, педагогического мастерства.

Опыт работы в АНОО «Областная гимназия им. Е.М. Примакова» дает возможность рассмотреть содержание проводимой в данной образовательной организации педагогической практики: 1) инструктаж по охране труда, технике безопасности, пожарной безопасности, ознакомление с правилами внутреннего трудового распорядка; 2) составление и реализация плана-графика практики, в котором для студента предусмотрены следующие виды деятельности: участие в установочной конференции, согласование плана-графика; посещение уроков; разработка конспектов уроков и внеурочного мероприятия; проведение уроков по предмету; решение профессиональных задач; подготовка отчета о практике; участие в итоговой конференции; 3) индивидуальное задание (оно соответствует основным этапам и разделам практики) — комплекс поручений, сверх рабочей программы практики, отвечающих ее целям и задачам.

Результаты педагогической практики оформляются будущими учи-

телями в виде отчета по мере прохождения соответствующих разделов программы и представляются сразу по окончании практики. Отчет должен содержать анализ выполненной работы, вытекающие из него выводы и предложения, отличаться самостоятельностью суждений. В частности, должна быть отображена информация о приобретенных умениях, сформированных навыках. В качестве приложения приобщаются материалы, собранные в период практики или предоставленные организацией, методические разработки и т.п. Отчет принимают руководители практики по месту ее прохождения, а также кураторы со стороны вуза.

Особую важность имеет первый этап, включающий разработку и проведение уроков. В исследовании Ф. А. Сальковой говорится, что учителя отмечают посещение уроков как один из ключевых критериев, входящих в понятие «наставничество» [9].

В АНОО «Областная гимназия им. Е. М. Примакова» разработан и активно используется чек-лист посещения урока (его содержание представлено в Таблице 1). Он служит опорой для планирования и проведения занятий, их методического анализа, выявления точек роста молодого специалиста, а следовательно — повышения качества образовательного процесса в целом.

Таблица 1 Чек-лист посещения урока

Критерии оценивания	Содержание
Организационно-тех-	Готовность учителя и обучающихся к уроку, исполь-
нические условия про-	зование ТСО / наглядных пособий / дидактического
ведения урока	материала, организация образовательного простран-
	ства, наличие плана урока / технологической карты,
	санитарное состояние класса
Методическая гра-	Постановка цели, соответствие преподаваемой темы
мотность построения	рабочей программе, логика и структура урока, ва-
урока	риативность видов учебной деятельности и учебных
	заданий, использование образовательных техноло-
	гий, качество образовательного контента, soft skills
	на уроке, реализация дифференцированного и ин-
	дивидуального подходов к обучающимся, наличие
	межпредметных связей
Общекультурные ком-	Речь учителя (устная, письменная), комфортность
петенции учителя	психологической атмосферы, имидж преподавателя

Роль наставничества в подготовке будущих учителей-предметников ...

Информационные ком- петенции учителя	Навыки работы с различными источниками информации; поиск, анализ, систематизация, отбор необходимой информации; умение выделять главное и применять информационные технологии для решения учебных задач
Взаимодействие участников образовательной деятельности	Педагогически обоснованное поведение учителя на уроке, активность обучающихся, их культура поведения, соотношение на уроке рационального и эмоционального, темп и ритм образовательного процесса, соблюдение единого орфографического режима
Применение здоровьесберегающих технологий	Знание, соблюдение норм здорового образа жизни; понимание опасности для здоровья вредных привычек; знание основ физической культуры обучающихся
Система оценивания деятельности обучающихся	Оценка учебных достижений обучающихся должна быть комплексной (охватывать знания, умения, навыки), объективной (обоснованной, аргументированной), непрерывной и разнообразной (оценивание на каждом уроке вербальными средствами, жестами, мимикой), открытой (обучающийся должен быть информирован о критериях и правилах оценивания), доступной для понимания школьником
Домашнее задание	Сообщение домашнего задания во время урока
Рефлексивный анализ	Анализ учителем собственных мыслей, эмоций, поведения, проявленных на уроке
Соблюдение временного регламента	Ведение урока в соответствии с запланированным распорядком
Самоанализ урока	Осознание учителем целей и задач урока, его результатов, оценка содержания и т.д.)
Общие выводы/рекомендации по итогам урока	Выводы и рекомендации сформулированы

В нижней части чек-листа указывается уровень профессионального мастерства учителя в целом: очень высокий, высокий, средний, ниже среднего, низкий.

Взаимодействие педагогов-наставников с будущими учителями следует считать результативным при условии, если оно обеспечит адаптацию к профессии и интеграцию в нее [10]. Этому способствует комплекс методов, применяемых в наставничестве: беседа на методические темы; обсуждение различных форм, методов, приемов организации занятий; проектирование и детальный анализ уроков; консультирование будущего учителя по возникающим вопросам и координация его работы; поддержка творческого начала, самостоятельности, инициативности.

Кроме того отметим профессионально значимые качества, необходимые будущим учителям для общения с аудиторией: умение управлять своим голосом, мимикой, телом, чувствами, мыслями, настроением; способность к неподготовленной (спонтанной) коммуникации, умение предвидеть педагогические ситуации и их последствия; наличие вербальных способностей (развитость речи, включая богатый лексикон), готовность к педагогической импровизации.

Таким образом, наставничество представляет собой взаимовыгодную форму взаимодействия между будущими учителями и учителями-наставниками. Следует учесть, что сделанные наблюдения и выводы не отменяют ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения: преимущества и недостатки дистанционного (онлайн) наставничества в условиях общеобразовательных организаций, оценка качества реализуемых программ наставничества в условиях общеобразовательных организаций, риски организации наставничества, современный образ педагога-наставника глазами будущих учителей. Резюмируя основные положения статьи, необходимо отметить, что наставничество расширяет профессиональные умения и навыки, создает условия для профессионального саморазвития и самореализации будущих учителей, обеспечивает включенность лучших выпускников вуза в профессию учителя.

Список источников

- 1. *Ахтиева Г. Р., Ермолаева М. Г., Шилова О. Н.* Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей // Человек и образование. 2018. № 4 (57). С. 202–209.
- 2. Дипломатова З. Ю., Иванов В. Н., Александрова Г. А. Наставничество в образовательной организации как условие карьерного роста учителя // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2021. № 1 (110). С. 131–140.
- 3. *Канищева Е. В.* Современное наставничество в условиях реализации ФГОС СОО как фактор развития профессиональных компетенций учителя гимназии // Кубанская школа. 2021. № 1. С. 67–71.
- 4. *Кочемасова Л. А.* Научное наставничество как историко-педагогический ресурс подготовки будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. С. 67–75.
- 5. *Криволапова Н. А. Кулешова О. Т., Ячменов В. Д.* Технология наставничества: опыт использования вариативных моделей наставничества: сб. метод. рекомендаций для руководителей и пед. работников образов. организаций. Курган, 2019. 56 с.
- 6. *Криворучко А. В. Роль* педагогического наставничества в подготовке будущих учителей химии к оцениванию учебных достижений учащихся // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 4–2. С. 120–122.
- 7. *Круглова И.В.* Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2007. 27 с.
- 8. *Мамонова О. Н., Сосунова И. А., Юрченко О. В.* Наставничество в науке как индикатор социального измерения модернизации и научно-технологического развития // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2022. № 5–1. *С.* 1060–1062.
 - 9. Салькова Ф. А. Образы педагогов-наставников в восприятии будущих педагогов //

Роль наставничества в подготовке будущих учителей-предметников ...

Colloquium-journal. 2022. № 2 (125). C. 46-47.

10. *Шалагина Е. В.*, *Прямикова Е. В.* Проблемы профессиональной адаптации и интеграции молодых педагогов: способы поддержки // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. C. 111–119.

References

- 1. *Ahtieva G. R., Ermolaeva M. G., Shilova O. N.* Sovremennoe sostoyanie i problemy razvitiya instituta nastavnichestva molodyh uchitelej // Chelovek i obrazovanie. 2018. № 4 (57). S. 202–209 [In Rus].
- 2. Diplomatova Z. Yu., Ivanov V. N., Aleksandrova G. A. Nastavnichestvo v obrazovatel'noj organizacii kak uslovie kar'ernogo rosta uchitelya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. 2021. № 1 (110). S. 131–140 [In Rus]..
- 3. Kanishcheva E. V. Sovremennoe nastavnichestvo v usloviyah realizacii FGOS SOO kak faktor razvitiya professional'nyh kompetencij uchitelya gimnazii // Kubanskaya shkola. 2021. Nº 1. S. 67–71 [In Rus]..
- 4. *Kochemasova L. A.* Nauchnoe nastavnichestvo kak istoriko-pedagogicheskij resurs podgotovki budushchego uchitelya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. № 3. S. 67–7[In Rus].5.
- 5. Krivolapova N. A. Kuleshova O. T., Yachmenov V. D. Tekhnologiya nastavnichestva: opyt ispol'zovaniya variativnyh modelej nastavnichestva: sb. metod. rekomendacij dlya rukovoditelej i ped. rabotnikov obrazov. organizacij. Kurgan, 2019. 56 s [In Rus]..
- 6. Krivoruchko A. V. Rol' pedagogicheskogo nastavnichestva v podgotovke budushchih uchitelej himii k ocenivaniyu uchebnyh dostizhenij uchashchihsya // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2012. № 4–2. S. 120–122 [In Rus]..
- 7. Kruglova I. V. Nastavnichestvo kak uslovie professional'nogo stanovleniya molodogo uchitelya: avtoref. dis. . . . kand. ped. nauk: 13.00.08. M., 2007. 27 s [In Rus]..
- 8. *Mamonova O. N.*, *Sosunova I. A.*, *Yurchenko O. V.* Nastavnichestvo v nauke kak indikator social'nogo izmereniya modernizacii i nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya // Bol'shaya Evraziya: razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo. 2022. № 5–1. S. 1060–1062 [In Rus]..
- 9. *Sal'kova F.A.* Obrazy pedagogov-nastavnikov v vospriyatii budushchih pedagogov // Colloquium-journal. 2022. № 2 (125). S. 46–47 [In Rus]..
- 10. *Shalagina E. V., Pryamikova E. V.* Problemy professional'noj adaptacii i integracii molodyh pedagogov: sposoby podderzhki // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. № 1. S. 111–119. [In Rus].

Информация об авторах

А. А. Попов — кандидат педагогических наук, учитель математики

Т. А. Яндукова — кандидат педагогических наук, учитель начальных классов, заместитель директора по начальной школе

Information about the authors

A. A. Popov — PhD (Education), Math Teacher

T. A. Yandukova — PhD (Education), Primary School Teacher, Deputy Director

Статья поступила в редакцию 04.04.2022; одобрена после рецензирования 25.04.2022; принята к публикации 04.05.2022.

The article was submitted 04.04.2022; approved after reviewing 25.04.2022; accepted for publication 04.05.2022.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 165—178. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 165—178.

Научная статья УДК 378.14.015.62 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—165—178.

ПРАКТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ



О. И. Идрисова

Оксана Игоревна Идрисова

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, oxana.knyazeva@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования профессиональной мобильности обучающегося магистратуры в процессе прохождения практики. Рассмотрена проблема организации и проведения практики на уровне магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование».

Цель статьи — наглядно представить процесс прохождения практики на уровне магистратуры, нацеленный на формирование профессиональной мобильности.

Методология. В исследовании используются теоретические и эмпирические методы педагогического исследования. В качестве теоретических оснований, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной мобильности обучающихся магистратуры в процессе прохождения практики, используются комплексный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы.

Результаты и научная новизна. Сформулировано

Практический контекст формирования профессиональной мобильности ...

рабочее определение понятия «профессиональная мобильность обучающегося магистратуры» и описаны его компоненты (когнитивный, мотивационный, деятельностный, рефлексивный).

Описан потенциал практики в формировании профессиональной мобильности, а именно: большой временной период; высокая вариативность и индивидуализация программы практики; возможность целенаправленного изменения профессионального статуса обучающегося магистратуры.

Для наглядного представления процесса формирования профессиональной мобильности в ходе прохождения практики в статье описано содержание программ практики на уровне магистратуры, которое, во-первых, соответствует требованиям образовательного стандарта, во-вторых, удовлетворяет потребность работодателей относительно актуальности знаний, умений и навыков современного педагогического работника и, в-третьих, учитывает характерные особенности и образовательные потребности обучающихся магистратуры.

Практическая значимость. Разработанное содержание программ учебной и производственной практики может быть использовано образовательными организациями, осуществляющими подготовку обучающихся магистратуры по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», также представленный материал может быть адаптирован для других направлений подготовки обучающихся высшей школы.

Ключевые слова: магистратура, производственная практика, учебная практика, профессиональная мобильность, педагогическое образование

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–313–90029.

Для цитирования: Идрисова О. И. Практический контекст формирования профессиональной мобильности обучающихся магистратуры в процессе прохождения практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 165–178. doi: 10.24412/2224–0772–2022–84–165–178.

Original article

Practical Context for Fostering the Professional Mobility of Master's Students in the Internship Process

Oksana I. Idrisova Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, oxana.knyazeva@mail.ru

Abstract. The article deals with the issue of formation of professional mobility of a master's degree student during pedagogical practice. The issue

is regarded with reference to subject area 44.04.01 Pedagogical Education.

Aim. The aim of the study is to provide a theoretical description of the process of formation of professional mobility of the master's degree student in the course of pedagogical practice.

Methodology and research methods. The study employs the following theoretical and empirical methods of pedagogical research. As the theoretical foundations that ensure the effectiveness of the formation of professional mobility of master's degree students in the course of practice, complex, personal-activity and competence approaches are used.

Results and scientific novelty. The article provides definition to the notion "professional mobility of master's degree student" and described its components (cognitive, motivational, activity-centered, reflexive).

To demonstrate the process of formation of professional mobility during pedagogical practice in a more salient manner, the article presents components of practice. The article describes content of components, which, on the one hand, facilitate the fulfillment of the educational standard requirements and, on the other hand, improve the satisfaction of the demands of the education services customers.

Practical significance. The practice content developed and implemented into the practice of the research base can be used by educational organizations that train master's degree students in the direction 44.04.01 Pedagogical education and can also be adapted for other areas of training students of higher education.

Keywords: student, university, practice, mobility, education, pedagogy *Acknowledgments*. The study was funded by RFBR, project number 19–313–90029.

For citation: Idrisova O. I. Practical context for fostering the professional mobility of master's students in the internship process. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):165–178. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-84-165-178.

Введение

Содержание современного образования направлено как на достижение национальных целей, решение научно-образовательных и социокультурных задач, так и на подготовку профессиональных кадров, отвечающих требованиям системной трансформации современного общества в настоящем для работы в будущем. Учитывая, что современный мир принято называть VUCA-мир, по аббревиатуре его характеристик: нестабильность (Volatility), неопределенность (Uncertainty), сложность (Complexity), неясность, двусмысленность (Ambiguity), то ответить однозначно на вопрос, какой будет социально-профессиональная структура общества в будущем, с каждым годом становится все сложнее [15]. Социальные

институты в лице работодателей, общества и государства ставят перед системой высшего образования задачу подготовки особого типа личности. Это личность, у которой будут сформированы надпрофессиональные навыки (soft skills), необходимые для эффективного взаимодействия с участниками образовательных отношений в онлайн- и офлайн-среде, профессиональные навыки (hard skills), необходимые для успешной реализации профессиональной деятельности, будь то проведение уроков или организация внеурочной деятельности, а также навыки заботы о себе (self-skills), направленные на осознание своих потребностей, ощущений, осмысление своих интересов, рефлексию приобретенного опыта [7].

Интерес для нашего исследования представляет уровень высшего образования — магистратура, где реализуются образовательные программы по направлению подготовки «Педагогичное образование». Это обусловлено тем, что для современного российского общества магистратура — это центр консолидации способных, целеустремленных граждан, готовых к выстраиванию научной или управленческой карьеры в разных сферах профессиональной деятельности [13]. Согласно документу, регламентирующему процесс высшего образования в Российской Федерации, — федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО), к направлениям профессиональной деятельности выпускника, освоившего программу магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование», относится педагогическая, проектная, культурно-просветительская, методическая, организационно-управленческая, сопровождения, научно-исследовательская деятельность.

Обычно содержание магистерских программ в Российской Федерации нацелено на формирование компетенций по двум-трем направлениям профессиональной деятельности у обучающегося. Однако социальные институты и их представители акцентируют внимание на том, чтобы педагогический работник, имеющий квалификацию «магистр» мог одинаково хорошо осуществлять профессиональную деятельность по всем направлениям и в случае необходимости быстро осваивать новые профессиональные роли и функции [2]. Так, решить задачу подготовки особого типа личности, у которой сформированы «мягкие» навыки для успешной жизнедеятельности в современном мире и «твердые» навыки для востребованного осуществления производственной деятельности разной направленности, возможно, если сформировать у обучающегося

магистратуры определенное качество личности — профессиональную мобильность.

Быть одинаково готовым к качественному осуществлению профессиональной деятельности по всем направлениям, уметь быстро осваивать новые профессиональные роли и функции, пройдя специализированную подготовку только в рамках цикла учебных дисциплин, выпускнику магистратуры достаточно сложно. Так, исследованиями ученых (Л. В. Горюновой, Б. М. Игошева, Т. И. Мясниковой, Е. А. Никитиной и др.) доказано, что профессиональная мобильность формируется только в практической деятельности [3; 5; 10; 12]. Это обусловлено тем, что любая профессиональная деятельность подчиняется ряду правил, принципов, норм, в ее состав входят мотивы, побуждающие субъект к деятельности; цели — результаты, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. Так, у каждого вида профессиональной деятельности свои характерные особенности, свое содержание, свои критерии эффективности. Поскольку профессиональная мобильность проявляется при выполнении профессиональной деятельности, то судить об уровне ее сформированности до практического включения субъекта в решение профессиональных задач не представляется возможным. С целью введения студента магистратуры в трудовую деятельность в образовательные программы включена практика, во время прохождения которой преднамеренно создаются условия для решения обучающимися разнообразных типов задач профессиональной деятельности в реальных производственных ситуациях.

Обзор литературы

Понятие «профессиональная мобильность» впервые встречается в социологических исследованиях в начале 1950-х гг. и описывается как «смена различных видов занятий или профессий, относящихся к основным видам труда: физическому, нефизическому и фермерскому» [16]. Позднее профессиональная мобильность приобрела статус самостоятельного предмета исследования благодаря работам американских социологов S. M. Lipset, R. Bendix [19].

Уже в начале 1980-х гг. понятие профессиональной мобильности начинает встречаться на страницах отечественной педагогической и психологической литературы. В настоящее время проблема формирования профессиональной мобильности рассматривается отечественными

и зарубежными учеными повсеместно. Так, в педагогических исследованиях понятие профессиональной мобильности трактуется как комплексность разнообразных компетенций педагогического работника, формируемых в процессе получения профессионального образования (Б. М. Игошев, В. М. Кашлаш) [5; 7], готовность к профессиональным переменам (Л. А. Амирова, Т. И. Мясникова, R. Iucu, I.-O. Pânișoară, G. Pânișoară) [1; 10; 17], что позволяет индивиду осуществлять перемещения в социально-профессиональном пространстве. С другой стороны, в психологических исследованиях понятие профессиональной мобильности рассматривается как психологическая сущность, коррелирующая качества личности и профессиональные характеристики специалиста (Ю. Ю. Дворецкая, Е. А. Никитина, Т. G. Prokhorenko) [4; 12; 20].

Необходимо отметить, что в проанализированных исследованиях не рассматриваются вопросы формирования профессиональной мобильности на уровне магистратуры, не учитываются условия обучения на конкретном уровне высшего образования.

В педагогике можно выделить достаточное количество работ, касающихся роли и содержания магистерских программ (В.С. Сенашенко, Н.А. Пыхтина, М. Шнейдер, G.-R. Judith и др.) [14; 18; 21]. Вопросы организации практики на уровне магистратуры рассматриваются в трудах Э.М. Киселевой, Л.И. Назаровой, Я.С. Чистовой и др. [8; 11]

Профессиональная мобильность обучающегося магистратуры рассматривается нами как качество личности, которое проявляется в практической деятельности через готовность и способность решать профессиональные задачи, осваивать смежные направления профессиональной деятельности, исходя из своего профессионального статуса.

Материалы и методы

В работе используются теоретические и эмпирические методы педагогического исследования.

В качестве теоретических оснований для рассмотрения проблемы формирования профессиональной мобильности обучающихся магистратуры в процессе прохождения практики нами были избраны следующие подходы:

комплексный подход — позволяет рассмотреть практику как компонент системы подготовки обучающихся магистратуры к различным направлениям профессиональной деятельности;

 личностно-деятельностный подход — позволяет спроектировать содержание программы практики с учетом траекторий ее прохождения обучающимися магистратуры.

Результаты исследования

Анализ целей магистерских программ, опыта профессиональной деятельности обучающихся и факта преемственности образовательных программ высшего образования позволяет выделить три траектории прохождения практики:

- непрерывная педагогическая для обучающихся, осваивающих двухлетнюю преемственную программу в рамках одного направления подготовки выпускника высшей школы;
- эмпирическая педагогическая для обучающихся, имеющих опыт практической деятельности в области образования и науки и осваивающих двухлетнюю образовательную программу, не преемственную бакалавриату (специалитету);
- *дополнительная непедагогическая* для обучающихся, не имеющих опыта практической деятельности в области образования и науки и осваивающих двухлетнюю образовательную программу, не преемственную бакалавриату (специалитету) [9].

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», в блок практики входят учебная и производственная практики, которые, в свою очередь, подразделяются на типы. Так, типы учебной практики: ознакомительная, технологическая (проектно-технологическая) практики, а также научно-исследовательская работа. Типы производственной практики: педагогическая, технологическая (проектно-технологическая) практики и научно-исследовательская работа. Содержание видов практики определяется тем ее типом, к которому тот или иной вид практики относится, состоит из вариативной и инвариантной частей и спроектировано с учетом траекторий прохождения практики обучающихся магистратуры.

Практика на уровне магистратуры имеет характерные особенности, используя которые возможно выстроить содержание программ практики, направленное на формирование профессиональной мобильности.

Характеристика практики, позволяющая в процессе ее проведения формировать у обучающихся профессиональную мобильность, — это ее временной период (не менее 1 440 из 4 320 академических часов). Так,

третья часть учебного времени отводится на выполнение трудовых функций педагогических работников, что является достаточным для получения профессионального опыта.

Следующая характеристика практики — это наличие реальной профессиональной среды в образовательной организации, где обучающийся проходит практику. При вхождении в профессиональную среду обучающийся на заданный промежуток времени становится полноценным субъектом профессиональной деятельности, выполняя трудовые функции, присущие педагогическому работнику конкретной должности, что позволяет обучающемуся получить релевантный опыт работы.

Также одной из характеристик практики является высокая степень вариативности и индивидуализации ее содержания. Так, вариативность содержания практики позволяет целенаправленно менять профессиональную роль обучающегося в процессе ее прохождения таким образом, чтобы за весь период обучения он получил профессиональный опыт по всем направлениям профессиональной деятельности. Индивидуализация программы практики позволяет включить в нее то содержание, которое будет соответствовать потребностям обучающихся конкретной траектории прохождения практики.

Характерные особенности практики, траектории ее прохождения и теоретические основания, послужившие базисом рассматриваемой проблемы, позволяют перейти к содержательному представлению программ учебной и производственной практик.

Содержание программы учебной практики позволяет обучающимся разных педагогических специальностей получить первичный опыт профессиональной деятельности посредством знакомства с функциональными обязанностями педагогических работников. Содержание программы производственной практики нацелено на решение обучающимся производственных задач в условиях реальной профессиональной деятельности, исходя из выполняемой обучающимся роли.

В соответствии с ФГОС ВО на первом курсе магистратуры обучающиеся должны пройти учебную (ознакомительную) и производственную (педагогическую) практики. Поскольку группа обучающихся, движущихся по дополнительной непедагогической траектории прохождения практики, впервые получает опыт профессиональной деятельности в области образования, то необходимость в их знакомстве со структурой образовательных организаций, функциями и содержанием деятельности

работников сферы образования реализуется в процессе прохождения ими учебной практики. Так, в программу учебной (ознакомительной) практики можно включить следующие задания: посетить занятия воспитателей (учителей, педагогов) в рамках основной образовательной программы (педагогическая деятельность) и проанализировать их; посетить и проанализировать мероприятия культурно-просветительской направленности (культурно-просветительская деятельность); посетить и проанализировать мероприятия, организованные тьютором и/или педагогом-психологом (деятельность по сопровождению). Выполнив такие задания, обучающиеся могут приступить к прохождению производственной (педагогической) практики.

Содержание программы производственной (педагогической) практики стоит варьировать в соответствии с потребностями разных групп обучающихся.

Так, вариативную часть производственной (педагогической) практики стоит посвятить формированию у обучающихся эмпирической педагогической и дополнительной непедагогической траекторий прохождения практики, базовых знаний об особенностях организации образовательного и воспитательного процесса в современной образовательной организации. С этой целью в программу производственной (педагогической) практики в Уральском государственном педагогическом университете включен спецкурс «Теория и методика обучения и воспитания». Спецкурс проводится в первый день производственной (педагогической) практики, в рамках курса обучающиеся рассматривают вопросы о структуре процесса обучения, его целях, функциях и компонентах, знакомятся с традиционными и современными концепциями обучения, теориями содержания обучения, их особенностями и т.д.

Учитывая, что производственная (педагогическая) практика служит логическим продолжением учебной (ознакомительной) практики, приведем примеры заданий, которые могут быть включены в ее программу. Например, разработать технологическую карту занятий в рамках основной общеобразовательной программы, контрольно-измерительные материалы по теме занятий, провести занятия (педагогическая деятельность); разработать программу массового досугового мероприятия для субъектов образовательного процесса и провести данное мероприятие (культурно-просветительская деятельность); в коллаборации с тьютором и педагогом-психологом образовательной организации составить

программу внеурочного мероприятия для обучающихся или их родителей, провести мероприятие, подготовить информационный буклет с основными тезисами по теме и разместить его на сайте образовательной организации (деятельность по сопровождению).

На втором курсе магистратуры обучающиеся должны пройти учебную (проектно-технологическую) и производственную (проектно-технологическую) практики. В процессе прохождения учебной практики проектно-технологического типа обучающихся магистратуры (эмпирическая педагогическая, дополнительная непедагогическая траектории прохождения практики) следует познакомить с технологическим процессом проектирования конкретных продуктов для образовательной организации с учетом ее потребностей и возможностей. Можно предложить следующие задания: познакомиться с содержанием образовательных проектов, которые реализуются в образовательной организации, где обучающийся проходит практику (проектная деятельность); познакомиться с порядком организации научно-практических или образовательно-методических мероприятий, который принят в образовательной организации, где обучающийся проходит практику (организационно-управленческая деятельность); принять участие в подготовке заседания методического объединения образовательной организации совместно с методистом и/ или посетить заседание методического объединения образовательной организации (методическая деятельность).

При прохождении производственной практики проектно-технологического типа обучающиеся непрерывной педагогической траектории прохождения практики могут сразу приступить к проектированию, т.к. имеют практический опыт достаточный для анализа объекта проектирования, остальные же группы обучающихся приступают к выполнению заданий производственной (проектно-технологической) практики после выполнения заданий учебной практики. Приведем примеры заданий, которые могут быть предложены к выполнению обучающимся: определить круг проблемных вопросов к организации и реализации урочной и внеурочной деятельности, подготовить выступление о передовом отечественном и зарубежном опыте в сфере обозначенных проблемных вопросов, выступить на методическом объединении (методическая деятельность); разработать с коллегами (методическим объединением, воспитателями, учителями, педагогами и т.д.) проект в области образования, направленный на решение выявленных проблемных вопросов

в образовательной организации, выступить с информацией о проекте на педагогическом совете (проектная деятельность); в ходе совместной деятельности с руководством образовательной организации определить форму проведения регионального научно-практического или образовательно-методического мероприятия, организовать и провести данное мероприятие (организационно-управленческая деятельность).

Для всех групп обучающихся в программах производственных практик стоит предусмотреть инвариантную часть, задача которой — усиление мотивации обучающихся к качественной, ответственной работе в период прохождения практики. Реализация содержания инвариантной части практики будет способствовать стимуляции профессионального самосознания, повышению интереса обучающихся к выполнению заданий практики и к профессиональной деятельности работников образования разных должностей. Например, в Уральском государственном педагогическом университете реализуется спецкурс «Роль практики в профессиональном становлении магистра педагогического образования». В рамках курса уточняются и содержательно раскрываются цели и задачи предстоящей практики, проводится круглый стол, в рамках которого педагоги-практики обсуждают с обучающимися роль и значение профессиональной мобильности в профессиональном и личностном развитии педагогического работника с квалификацией «магистр», проводится тренинг по саморазвитию и мотивации, в рамках которого обучающиеся получают практические умения, которые пригодятся им в повседневной жизни.

Также в Уральском государственном педагогическом университете производственная практика заканчивается отчетной конференцией, направленной на формирование у обучающихся умения самоанализа и анализа результатов проделанной работы, самооценку готовности к выполнению трудовых действий, корректировку собственных действий в практической деятельности и составление персонифицированного плана восполнения профессиональных дефицитов с учетом приобретенного опыта.

Заключение

Опираясь на изложенную выше информацию, сделаем следующие выводы:

- профессиональная мобильность как сформированное качество лич-

Практический контекст формирования профессиональной мобильности ...

ности педагогического работника с квалификацией «магистр» позволяет ему оперативно переходить из одной профессиональной роли в другую, при этом качественно выполняя многообразие трудовых функций педагогических работников, что, несомненно, обеспечивает его конкурентоспособность;

- практика на уровне магистратуры обладает достаточным потенциалом для формирования в процессе ее прохождения профессиональной мобильности, а основная ее цель — создание условий для получения обучающимся релевантного опыта работы в различных должностях;
- формирование профессиональной мобильности обеспечивается за счет выполнения в реальных производственных условиях, на практике, трудовых действий, присущих должностям педагогических работников, занятых в сфере образования, что содержательно представлено в учебно-методической документации по практике (программа учебной и производственной практик).

Список источников

- 1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. . . . д-ра пед. наук. Уфа, 2009. 44 с.
- 2. *Галагузова Ю. Н., Князева О. И.* Концептуальные основы формирования профессиональноймобильности магистранта в процессе прохождения практики // Высшее образование в России. 2017. № 8. С. 20–26.
- 3. *Горюнова Л. В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. . . . д-ра пед. наук. Ростов-н/Д, 2006. 427 с.
- 4. $\ \ \,$ Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2007. 176 с.
- 5. *И́гошев Б. М.* Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: дис. . . . д-ра пед. наук. М., 2008. 411 с.
- 6. Идрисова О.И. Ресурсы потенциала производственной практики в формировании профессиональной мобильности магистранта // Управление в социальных и экономических системах. 2019. № 28. С. 110–111 [Электронный ресурс]. URL: http://elibrary.miu.by/-conferences!/item.uses/issue.xxviii/article.51.html (дата обращения: 16.11.2019).
- 7. Кашлач В. М. Становление профессиональной мобильности педагога в процессе профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 3. С. 28–33 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-professionalnoy-mobilnosti-pedagoga-v-protsesse-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 06.08.2016).
- 8. *Киселева Э. М.* Особенности производственной практики магистров в условиях уровневой системы высшего образования // Молодой ученый. 2014. № 1 (60). С. 534–536. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/60/8869/ (дата обращения: 04.08.2020).
- 9. *Ломакина Т. Ю., Идрисова О. И.* Проблема неоднородности учебных групп в педагогической магистратуре // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 15–20.
- 10. Мясникова Т. И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: дис. . . . канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 192 с.
- 11. *Назарова Л. И.*, *Чистова Я. С.* Роль научно-исследовательской практики студентов магистратуры в формировании исследовательских компетенций // Агроинженерия. 2015. № 4. С. 29–32.

- 12. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2007. 180 с.
- 13. Павленок П. Д. О некоторых проблемах подготовки магистров в стране // Российский и зарубежный опыт реализации магистерских программ по направлению подготовки «Социальная работа»: мат-лы V заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под общ. ред. Л. И. Савинова. Саранск: Издатель Афанасьев В. С., 2015. С. 25–28.
- 14. *Сенашенко В. С., Пыхтина Н. А.* Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 13–25.
- 15. Soft skills навыки XXI века: что больше всего ценят работодатели-драйверы в России и Пермском крае? [Электронный ресурс]. URL: https://perm.hse.ru/news/243254110.html (дата обращения: 12.06.2020).
- 16. Erikson R., Goldthorpe J. H. The constant flux. A study of class mobility in industrial societies. Oxford: Clarendon press, 1992. 429 p.
- 17. *Iucu R., Pânișoară I.-O., Pânișoară G.* The Professional Mobility of Teachers new tendencies in the global society // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2011. № 11. C. 251–255.
- 18. *Judith G.*-R. Professionalizing Graduate Education: The Master's Degree in the Marketplace. San Francisco: Wiley Periodicals, 2005. 267 p.
- 19. *Lipset S. M.*, *Bendix R.* Social Mobility in Industrial Society. Los Angeles: University of California Press, 1959. 309 p.
- 20. *Prokhorenko Т. G.* Професійна мобільність як фактор професійної успішності // Вісник національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2017. № 4 (35). С. 167–174. DOI: https://doi.org/10.21564/2075–7190.35.119654.
- 21. Schneider M., Klor de Alva J. The Master's as the New Bachelor's Degree: In Search of the Labor Market Payoff. Washington: American Enterprise Institute, 2018. 217 p.
 - 22. Sorokin P. A. Social and cultural mobility. Glencoe: Free Press, 1959. 369 p.

References

- 1. Amirova L. A. Razvitie professional'noj mobil'nosti pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. . . . d-ra ped. nauk. Ufa, 2009. 44 s. [In Rus].
- 2. Galaguzova Yu. N., Knyazeva O. I. Konceptual'nye osnovy formirovaniya professional'noj mobil'nosti magistranta v processe prohozhdeniya praktiki // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 8. S. 20–26. [In Rus].
- 3. Goryunova L. V. Professional'naya mobil'nost' specialista kak problema razvivayushchegosya obrazovaniya v Rossii: dis. . . . d-ra ped. nauk. Rostov-n/D, 2006. 427 s. [In Rus].
- Dvoreckaya Yu. Yu. Psihologiya professional'noj mobil'nosti lichnosti: dis. . . . kand. psihol. nauk. Krasnodar, 2007. 176 s. [In Rus].
- 5. *Igoshev B. M.* Sistemno-integrativnaya organizaciya podgotovki professional'no mobil'nyh pedagogov: dis. . . . d-ra ped. nauk. M., 2008. 411 s. [In Rus].
- 6. *Idrisova O.I.* Resursy potenciala proizvodstvennoj praktiki v formirovanii professional'noj mobil'nosti magistranta // Upravlenie v social'nyh i ekonomicheskih sistemah. 2019. № 28. S. 110–111 [Elektronnyj resurs]. URL: http://elibrary.miu.by/-conferences!/item.uses/issue.xxviii/article.51.html (data obrashcheniya: 16.11.2019). [In Rus].
- 7. Kashlach V. M. Stanovlenie professional'noj mobil'nosti pedagoga v processe professional'nogo obrazovaniya // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2010. № 3. S. 28–33 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-professionalnoy-mobilnosti-pedagoga-v-protsesse-professionalnogo-obrazovaniya (data obrashcheniya: 06.08.2016). [In Rus].
- 8. *Kiseleva E. M.* Osobennosti proizvodstvennoj praktiki magistrov v usloviyah urovnevoj sistemy vysshego obrazovaniya // Molodoj uchenyj. 2014. № 1 (60). S. 534–536. [Elektronnyj resurs]. URL: https://moluch.ru/archive/60/8869/ (data obrashcheniya: 04.08.2020). [In Rus].
- 9. Lomakina T. Yu., Idrisova O. I. Problema neodnorodnosti uchebnyh grupp v pedagogicheskoj magistrature // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. № 3. S. 15–20. [In Rus].
 - 10. Myasnikova T. I. Razvitie professional'noj mobil'nosti v processe profilizacii podgotovki budush-

Практический контекст формирования профессиональной мобильности ...

chih specialistov v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2010. 192 s. [In Rus].

- 11. Nazarova L. I., Chistova Ya. S. Rol' nauchno-issledovatel'skoj praktiki studentov magistratury v formirovanii issledovatel'skih kompetencij // Agroinzheneriya. 2015. № 4. S. 29–32. [In Rus].
- 12. Nikitina E. A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj mobil'nosti budushchego pedagoga: dis. . . . kand. ped. nauk. Irkutsk, 2007. 180 s. [In Rus].
- 13. Pavlenok P.D. O nekotoryh problemah podgotovki magistrov v strane // Rossijskij i zarubezhnyj opyt realizacii magisterskih programm po napravleniyu podgotovki «Social'naya rabota»: mat-ly V zaoch. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem / pod obshch. red. L.I. Savinova. Saransk: Izdatel' Afanas'ev V. S., 2015. S. 25–28. [In Rus].
- 14. Senashenko V.S., Pyhtina N.A. Preemstvennost' bakalavriata i magistratury: nekotorye klyuchevye problemy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 12. S. 13–25. [In Rus].
- 15. Soft skills navyki XXI veka: chto bol'she vsego cenyat rabotodateli-drajvery v Rossii i Permskom krae? [Elektronnyj resurs]. URL: https://perm.hse.ru/news/243254110.html (data obrash-cheniya: 12.06.2020). [In Rus].
- 16. Erikson R., Goldthorpe J. H. The constant flux. A study of class mobility in industrial societies. Oxford: Clarendon press, 1992. 429 p.
- 17. *Iucu R.*, *Pânișoară I.-O.*, *Pânișoară G.* The Professional Mobility of Teachers new tendencies in the global society // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2011. № 11. S. 251–255.
- 18. *Judith G.-R.* Professionalizing Graduate Education: The Master's Degree in the Marketplace. San Francisco: Wiley Periodicals, 2005. 267 p.
- 19. *Lipset S. M.*, *Bendix R*. Social Mobility in Industrial Society. Los Angeles: University of California Press, 1959. 309 p.
- 20. *Prokhorenko T. G.* Profesijna mobil'nist' yak faktor profesijnoï uspishnosti // Visnik nacional'nogo universitetu «Yuridichna akademiya Ukraïni imeni Yaroslava Mudrogo». Seriya: filosofiya, filosofiya prava, politologiya, sociologiya. 2017. № 4 (35). S. 167–174. DOI: https://doi.org/10.21564/2075–7190.35.119654.
- 21. Schneider M., Klor de Alva J. The Master's as the New Bachelor's Degree: In Search of the Labor Market Payoff. Washington: American Enterprise Institute, 2018. 217 p.
 - 22. Sorokin P. A. Social and cultural mobility. Glencoe: Free Press, 1959. 369 p.

Информация об авторе

О.И.Идрисова — ассистент кафедры педагогики и педагогической компаративистики

Information about the author

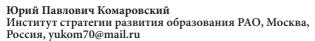
0. I. Idrisova — assistant at the Chair of pedagogy and pedagogical comparative studies

Статья поступила в редакцию 17.01.2022; одобрена после рецензирования 03.03.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 17.01.2022; approved after reviewing 03.03.2022; accepted for publication 04.05.2022.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С.179—193. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 3. Р. 179—193. Научная статья УДК 37.02 doi: 10.24412/2224—0772—2022—84—179—193.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ





Ю. П. Комаровский

Аннотация. Изменения в политической, социальной, экономической, информационной, технологической, военной сферах приводят к поиску инновационных подходов к военному образованию и воспитанию военнослужащих для замены классической, монофункциональной, однонаправленной предметно-знаниевой модели военного образования, которая утрачивает свою эффективность и целесообразность, на личностно-ориентированную модель образования. Современные подходы к построению личностно-ориентированной парадигмы военного образования в военных университетах связаны также с новыми требованиями к характеру и содержанию педагогической подготовки будущих офицеров.

В статье раскрываются результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих офицеров к реализации современного личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, формирование готовности, воспитательная деятельность, курсант военного университета, будущий офицер

Для цитирования: Комаровский Ю. П. Формирование готовности будущих офицеров к применению личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 179–193. doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-179-193.

Original article

Formation of Readiness of Future Officers to Use a Personality-Oriented Approach in Educational Activities

Yury P. Komarovskiy

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, yukom70@mail.ru

Abstract. Changes in the political, social, economic, informational, technological, and military spheres lead to the search for innovative approaches to military education and the upbringing of military personnel to replace the classical, monofunctional, unidirectional subject-knowledge model of military education, which is losing its effectiveness and expediency, with a personality-oriented model of education. Modern approaches to the construction of a personality-oriented paradigm of military education in military universities are also associated with new requirements for the nature and content of pedagogical training of future officers.

The article reveals the results of experimental work on the formation of the readiness of future officers to implement a modern personality-oriented approach in the education of military personnel.

Keywords: personality-oriented approach, formation of readiness, educational activity, military university cadet, future officer

For citation: Komarovskiy Yu. P. Formation of readiness of future officers to use a personality-oriented approach in educational activities. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2022;1(3):179–193. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–84–179–193.

Одной из главных целей современного образования курсантов в военных университетах является профессиональное становление и развитие личности будущего офицера как военного специалиста и воспитателя. Поэтому одной из основных педагогических задач образования в военном университете становится овладение будущими офицерами различными эффективными методиками воспитательной деятельности с военнослужащими. Реализация этой педагогической задачи предполагает внедрение различных педагогических моделей подготовки курсантов

в военных университетах к воспитательной деятельности; формирование у них готовности к применению традиционных «классических» и инновационных подходов в воспитании военнослужащих на основе существующих современных педагогических теорий воспитания.

Мы знаем, что важным первоначальным этапом профессионального становления офицера как воспитателя является этап получения им военно-профессионального и педагогического образования в военном университете. Особенность получения образования курсантами в военном университете заключается в том, что у будущих офицеров за период обучения в военном университете должны сформироваться не только военно-профессиональные компетенции, которыми они будут пользоваться в своей практической деятельности, но и специфические компетенции педагога-воспитателя для осуществления ими педагогической деятельности в воинских подразделениях, без наличия которых невозможно эффективно руководить воинскими коллективами, обучать и воспитывать личный состав воинских подразделений, качественно решать поставленные задачи.

Изучение степени научной разработанности различных вопросов и проблем воспитания военнослужащих мы видим в работах И. А. Алехина (историко-педагогические исследования проблем воспитания военнослужащих), А.В. Барабанщикова (вопросы теории и практики обучения и воспитания военнослужащих), В.И. Вдовюка (аспекты этического воспитания военнослужащих) [6], В. Н. Герасимова (теория и практика воспитания военнослужащих), А. Н. Григорьева (формирование профессиональных качеств у военнослужащих), В. П. Давыдова (вопросы идейно-политического воспитания военнослужащих и взаимосвязи воспитания, обучения и развития военнослужащих), А.С. Калюжного (проблемы организации воспитания в военных вузах), А. А. Лукьянца (формирование мотивации к военно-профессиональному самовоспитанию и самосовершенствованию), А. С. Рыбинчука (аспекты патриотического воспитания военнослужащих) [11], Ю. А. Шмакова (вопросы формирования педагогической готовности курсантов к воспитательной работе в подразделении) [18; 19], В.И. Хальзова (модели мониторинга качества профессиональной подготовки) [17] и др.

Вместе с тем непосредственно проблемы реализации личностноориентированного подхода в воспитании военнослужащих и вопросы формирования готовности будущих офицеров к применению данного

подхода в воспитании военнослужащих в военно-педагогической науке не исследовалась. Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, а также недостаточная разработанность обусловили выбор направления этого исследования.

Научными предпосылками многих личностно-ориентированных педагогических концепций, идей и теорий воспитания являются работы отечественных и зарубежных ученых — педагогов и психологов в области педагогики и психологии личности. Для выявления сущности личностно-ориентированного подхода в воспитании, особенностей его реализации в воспитании военнослужащих и обоснования комплекса педагогических условий основой для нашего исследования послужили работы Н.А. Алексеева, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской [5], И.А. Зимней, В. С. Ильина, В. В. Краевского, Д. А. Леонтьева, В. А. Петровского, П.И. Пидкасистого, А. А. Плигина [10], С. Л. Рубинштейн, В.В. Серикова [12; 13; 14; 15], В.И. Слободчикова, В. А. Сухомлинского, Б. Д. Эльконина, И. С. Якиманской [21; 22; 23; 24; 25], Дж. Келли, А. Маслоу, Г. Олпорт и др., связанные с концепциями личностного, личностно-развивающего, личностно-ориентированного образования.

Нами выявлено, что личностно-ориентированный подход в воспитании военнослужащих, провозглашенный современными исследователями одним из перспективных направлений в педагогической теории и практике, не имеет в педагогическом сознании будущих офицеров однозначного понимания.

В нашем исследовании была взята за основу концепция личностноориентированного образования В. В. Серикова и его трактовка понятия «личностно-ориентированный подход», который он рассматривает как построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями, критериями эффективности), специально ориентированного на развитие и саморазвитие собственно личных свойств индивида [14]. Ключевая идея данной модели состоит в том, что для развития у воспитанника «опыта быть личностью» должна быть создана специальная личностно-развивающая ситуация [12; 13; 14; 15]. По сути, это такое значимое событие, которое востребует проявления личностной позиции воспитуемого. Последовательность целенаправленно создаваемых личностно-развивающих ситуаций ведет к развитию требуемого личностного качества, позиции, опыта [12; 13; 14; 15]. По результатам проведенного опроса будущих офицеров военных

университетов, данная трактовка понятия личностно-ориентированного подхода наиболее ими принимаема, понимаема, считается правильной и подходящей для использования ими в своей будущей воспитательной деятельности с военнослужащими.

Остановимся на существующих в настоящее время проблемах подготовки будущих офицеров в военных университетах к личностно-ориентированной воспитательной деятельности с военнослужащими, которая, как полагают военные эксперты, относится к числу наиболее актуальных и сложных, исходя из специфических условий получения военно-профессионального и педагогического образования в военных заведениях.

Настоящее педагогическое исследование и экспериментальная работа проводились с учетом существующих проблем подготовки будущих офицеров к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих, которые были выявлены в начальной стадии исследования.

Целью исследования был анализ состояния педагогической подготовки курсантов военных университетов к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих и обоснование условий эффективности данного процесса. Достижение этой цели предполагало проверку готовности будущих офицеров к применению личностноориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими; создание учебных ситуаций и анализ результатов применения педагогических средств создания таких ситуаций; проверку различных педагогических условий применения личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих для формирования готовности будущих офицеров к его применению ими в своей будущей воспитательной деятельности; теоретическая разработка и практическое апробирование экспериментальной педагогической модели подготовки будущих офицеров к созданию личностно-ориентированных ситуационно-событийных занятий (мероприятий); создание и проверка педагогических условий для освоения будущими офицерами опыта применения личностно-ориентированного подхода в процессе воспитания военнослужащих.

Опытно-экспериментальная работа с курсантами военных университетов проводилась в три этапа. Работа основывалась

1) на разработке и апробации педагогической модели подготовки будущих офицеров к созданию и проведению личностно-развивающих ситуационно-событийных мероприятий в процессе

воспитания военнослужащих;

- 2) на формировании у будущих офицеров в процессе обучения в военном университете личностно-ориентированного педагогического мышления, умений анализировать жизненную ситуацию военнослужащих, выявлять их личностные проблемы в сфере общения, самоорганизации, волевых качеств, настойчивости в овладении военной специальностью и др.;
- 3) на формировании у будущих офицеров навыков ставить цели личностной педагогической поддержки военнослужащих;
- 4) на формировании у них личного педагогического опыта воспитателя.

Субъектами формирования у будущих офицеров опыта личностноориентированного подхода в воспитании военнослужащих выступали: преподаватели военных кафедр военных университетов, командиры и воспитатели курсантских и воинских подразделений, сокурсники и курсанты других курсов военных университетов, действующие военнослужащие различных воинских подразделений.

Для контроля и оценки уровня готовности курсантов к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих нами были разработаны критерии готовности: мотивационно-смысловой (понимание курсантом значимости личностно-ориентированного подхода к воспитанию военнослужащих, желание овладеть приемами формирования личностных качеств воина — защитника Родины); когнитивный (знание теоретических основ личностно-ориентированного подхода в воспитании, понимание специфики данного вида воспитания, владение основными понятиями, знание критериев эффективности); деятельностный (владение способами диагностики личностного развития обучаемых и основными технологиями создания личностно-развивающей ситуации — приемами диалога, побуждения к волевому усилию, педагогической поддержки, создания личностно-эмоционального события); рефлексивный (способность к эмоционально-волевой саморегуляции, к рефлексии педагогической целесообразности своих действий, к принятию личности Другого как самоценности, к самоизменению в ситуации общения).

Уровни готовности к реализации идей и методик личностно-ориентированного подхода в воспитательной работе с военнослужащими характеризуются различием «значений» (состояний) указанных крите-

риев (параметров).

Так, для низкого («понимающего») уровня готовности характерно наличие элементарных понятий о некоторых признаках личностного подхода в воспитании и поверхностное знание его основных идей, неумение понимать личностное состояние другого человека, слабые навыки диалогического общения и оказания педагогической поддержки; неустойчивость саморегуляции в сложных педагогических ситуациях.

Средний («осознающий») уровень готовности отличается тем, что будущий офицер осознает значимость личностного подхода как эффективного педагогического инструмента воспитания гражданских и нравственных качеств будущего воина; знаком с психолого-педагогическими закономерностями личностно-ориентированного подхода в воспитании; имеет представление о сущности личностно-развивающей ситуации и владеет некоторыми приемами ее создания — установлением диалогического контакта, оказанием педагогической поддержки воспитаннику; проявляет умение анализировать педагогическую эффективность собственных коммуникативно-воспитательных действий.

Высокий («личностно-развивающий») уровень характеризуется потребностью во взаимодействии с подчиненными на личностном уровне; владением теоретическими основами личностно-развивающего обучения и воспитания военнослужащих; наличием умения применять различные приемы создания личностно-развивающих ситуаций; умениями адекватно оценивать принимаемые педагогических решения и качество их исполнения.

Высший уровень готовности — уровень со-развития — проявляется в принятии личностно-ориентированного подхода как эффективного средства воспитания и способа самореализации в педагогической сфере; глубоком понимании идей личностного подхода в воспитании и их творческом применении; владении разнообразными приемами изучения воспитанников и создании личностно-развивающих ситуаций; потребности в со-развитии, т.е. в совершенствовании своих собственных профессионально-личностных качеств в ходе воспитательной работы с подчиненными.

На первом (констатирующем) этапе исследования у курсантов военного университета выявлялись проблемы, связанные с их готовностью к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих. Анкетирование и интервьюирование курсантов показало

в целом низкий уровень их психолого-педагогической подготовки, а также низкий уровень мотивации к применению личностно-ориентированного подхода, отсутствие умений изучать личность военнослужащего, представлений о механизмах развития личности военнослужащего. Все эти пробелы, естественно, выразились в неумении создавать личностно-развивающие ситуации, в отсутствии рефлексии своей воспитательной деятельности и др. Последнее обнаружилось в период прохождения войсковых практик, где перед каждым из курсантов ставились задачи воспитательного характера, а они, соответственно, предпринимали попытки создания личностно-развивающих воспитательных ситуаций.

Анализ теоретических основ личностно-развивающего образования и состояния готовности курсантов к реализации данного подхода в воспитательной практике позволил построить модель процесса формирования готовности будущих офицеров к применению личностноориентированного подхода в воспитательной практике. Ключевые идеи данной модели — выявление целей, содержания, условий, технологий и критериев подготовки будущих военных специалистов к реализации идей личностного подхода в воспитательных практиках. Соответственно, содержательно-целевой блок модели описывает характеристики готовности к реализации данного вида педагогической деятельности, блок условий и технологий характеризует требования к образовательной среде и методикам обучения в военном университете, которые призваны актуализировать развитие у будущих военных личностно-ориентированного педагогического мышления, умений и опыта создания личностно-развивающих ситуаций. Критериально-оценочный блок модели описывает критерии и индикаторы готовности к реализации личностно-ориентированного подхода; приемы, рекомендуемые курсантам для рефлексии собственного развития как педагогов.

Для проведения формирующего этапа экспериментально-опытной работы по проверке модели и соответствующей ей методики формирования у будущих офицеров готовности к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих были созданы шесть групп (три экспериментальные группы (ЭГ) и три контрольные группы (КГ) курсантов из различных военных университетов (по 50 курсантов в каждой из групп), в которых по одинаковой методике с использованием разработанных тестов и анкет была проведена диагностика уровня готовности курсантов к применению личностно-ориентирован-

ного подхода в воспитании военнослужащих. Результаты диагностики приведены в Таблице 1.

Таблица 1
Стартовые показатели уровня готовности курсантов ЭГ и КГ первых курсов военных университетов к применению личностноориентированного подхода к воспитательной деятельности с военнослужащими на первоначальном этапе опытноэкспериментальной работы

	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ΚГ	ЭГ	ΚΓ	ЭГ	КГ	ЭГ
Количество курсантов, чел.	8	7	14	12	128	131
Значение в%	5,33	4,67	9,33	8	85,34	87,33

Представителей с высшим уровнем готовности не было обнаружено.

На втором этапе исследования для курсантов трех экспериментальных групп (всего на начальной стадии исследования 150 курсантов, по окончании исследования — 130 курсантов) разрабатывались, внедрялись и проводились занятия по усвоению ключевых идей личностно-ориентированного подхода — теоретических знаний о личности и механизмах ее развития, об «опыте быть личностью» как содержании личностно-ориентированного воспитания, о типологии личностно-ориентированных ситуаций и приемов их создания. Одновременно в поле нашего внимания было развитие личностных качеств самих будущих офицеров, их способности рефлексировать собственную профессиональную эффективность в сфере воспитания.

На данном этапе в соответствии с моделью проверялись такие педагогические средства достижения поставленной цели, как проведение коллективного и индивидуального обсуждения особенностей и проблем личностно-ориентированной воспитательной деятельности офицера с военнослужащими, моделирование различных ситуаций воздействия на личностную сферу подчиненного как инструментов развития его опыта проявления субъектно-личностной позиции, методический тренинг по развитию навыков проведения с военнослужащими различных воспитательных мероприятий: ценностно-смысловых диалогов, индивидуальных и групповых бесед, кейсов, ролевых игр, военно-исторических рекон-

струкций, где проектировались учебно-воспитательные и жизненные ситуации-события, формулировались личностно-ориентированные педагогические цели, ставились педагогические и воспитательные задачи, требующие от курсантов принятия обоснованных решений.

На этом этапе была разработана и внедрена в образовательный процесс программа педагогического тренинга для курсантов первых трех курсов обучения в военных университетах, где в ходе прохождения учебной педагогической стажировки в действующих воинских подразделениях курсанты военных университетов стажировались в первоначальном качестве как обучаемые и воспитуемые (в роли военнослужащих-подчиненных на рядовых должностях), а на более старших курсах уже как педагоги и воспитатели (в роли командиров и воспитателей различных воинских подразделений, воинских коллективов военнослужащих). Также в практическую программу педагогического тренинга были включены практические занятия, на которых курсанты отрабатывали учебно-воспитательные упражнения и ситуационные мероприятия-события, тем самым получая педагогические навыки и умения, накапливая личный педагогический опыт, реализуя свои возможности в соответствии с поставленными педагогическими задачами.

Первоначальной целью и задачами педагогического тренинга будущего офицера в ходе стажировки на первом курсе военного университета являлось первичное ознакомление курсантов начальных курсов с личностно-ориентированным подходом офицеров к реально проводимой практической воспитательной деятельности с военнослужащими в действующих воинских частях и подразделениях.

Последующими целями педагогического тренинга будущего офицера в ходе стажировки на старших курсах обучения в военном университете являлись: получение педагогической и воспитательной практик; формирование умений реализации личностно-развивающих приемов в процессе воспитания, навыков и компетенций будущего офицера в аспекте применения личностно-ориентированного подхода к воспитательной деятельности в различных воинских подразделениях и коллективах военнослужащих.

На третьем этапе исследования проводилась контрольная диагностика в контрольных и экспериментальных группах курсантов военных университетов, анализ показателей контрольных и экспериментальных групп на основе сравнения стартовых и итоговых результатов формирования готовности будущих офицеров к применению личностно-

ориентированного подхода в воспитании военнослужащих. Итоговая диагностика проводилась после окончания методического курса по формированию личностно-ориентированного педагогического мышления и проведения методических, учебно-воспитательных, ситуационных занятий, педагогического тренинга с курсантами из экспериментальных групп. Полученные в экспериментальных группах результаты сравнивались с результатами диагностики формирования готовности у будущих офицеров контрольных групп, обучение и воспитание которых проводилось в обычном режиме, согласно учебным программам военных университетов. Результаты диагностики представлены в Таблице 2.

Таблица 2
Итоговые показатели уровня готовности курсантов ЭГ и КГ четвертых курсов военных университетов к применению личностно-ориентированного подхода к воспитательной деятельности с военнослужащими по итогам проведения опытно-экспериментальной работы

	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ΚΓ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Количество курсантов, чел.	28	40	52	69	50	21
Значение,%	21,54	30,77	40	53,08	38,46	16,15

Представителей с высшим уровнем готовности обнаружено не было.

Выводы. Проводимое исследование готовности будущих офицеров к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих показало, что треть курсантов из состава контрольных групп (38,46%) на четвертом курсе военных университетов имеют низкий уровень готовности, что почти в два раза больше, чем у курсантов из состава экспериментальных групп (16,15%) на четвертом курсе военных вузов.

Также хочется отметить, что у курсантов военных университетов старших курсов из контрольных групп наблюдается почти в полтора раза меньше курсантов с высоким (КГ=21,54% против ЭК=30,77%) и средним (КГ=40% против ЭГ=53,08%) уровнями готовности к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих.

По полученным результатам можно сделать вывод о том, что в результате реализации педагогической модели подготовки и педагогического тре-

нинга будущих офицеров в ходе учебных занятий, войсковых стажировок в действующих воинских подразделениях возросло количество курсантов военных университетов с высоким уровнем готовности к применению личностно-ориентированного подхода к своей будущей воспитательной деятельности. Также заметно увеличилось количество курсантов в экспериментальных группах (с 12% до 53,08%), у которых повысился средний уровень готовности к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих. Соответственно, произошло существенное снижение количества курсантов в экспериментальных группах (с 87,33% до 16,15%) с низким уровнем готовности к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих. Однако к высшему уровню готовности мы пока еще не отнесли никого из наблюдаемых нами курсантов военных университетов, полагая, что этот уровень может быть достигнут ими уже в ходе реальной практики воспитания.

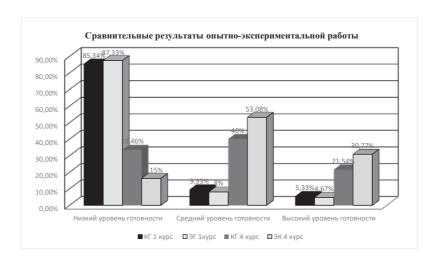


Рисунок 1. Сравнительные результаты опытно-экспериментальной работы по результатам стартовой и итоговой диагностики исследования

Таким образом, примененный в экспериментальных группах практический педагогический тренинг курсантов и реализация педагогической модели подготовки способствовали повышению уровня готовности будущих офицеров к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих. Это видно из результатов контрольной

диагностики курсантов из всех трех контрольных и трех экспериментальных групп. Сравнительные результаты проведенного исследования представлены на Рисунке 1.

Заключение. Проведенная опытно-экспериментальная работа и ее результаты показали, что в военных университетах наряду с решением основной задачи образовательного процесса — освоения военной профессии — необходимо ставить и решать задачу по формированию у будущего офицера теоретических знаний и практических способностей к применению не только классических, но и инновационных педагогических идей и технологий и средств реализации различных подходов в воспитании военнослужащих.

Одной из учебно-педагогических задач военного университета должна стать задача по обучению будущего офицера личностно-ориентированному подходу и формирование у него готовности к применению этого подхода в воспитании военнослужащих.

Для формирования более высокого уровня готовности будущих офицеров к воспитательной деятельности в процессе обучения в военных университетах необходимо ввести в содержание военного образования, а также в уже существующую педагогическую подготовку курсантов дополнительный курс или учебно-практические занятия по изучению личностно-ориентированного подхода в воспитании, по созданию и применению личностно-развивающих ситуаций в воспитании военнослужащих.

Также необходимо уделить особое внимание проведению педагогического тренинга с курсантами военных университетов во время прохождения педагогической стажировки в действующих воинских подразделениях для формирования у будущих офицеров личностно-ориентированного педагогического мышления; для осознания каждым курсантом важности личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности; для приобретения ими знаний, навыков, умений и формирования личного педагогического опыта, необходимых ему в будущем для его профессиональной, педагогической и воспитательной деятельности.

Список источников

- 1. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: МГУ, 1990. 367 с.
- 2. Ажимов O. В.-А., Петрусевич А. А. Формирование готовности курсантов к воспитательной деятельности в воинских подразделениях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 4 (75). С. 37–41.

- 3. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М.: Педагогика, 1982. 192 с.
- 4. Беляев Р. В. Формирование информационной культуры будущих офицеров военных вузов средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 193 с.
- 5. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов/ н/Д: Булат, 2000. 351 с.
- 6. Вдовюк В. И. Фильков С. М. Основы воспитательной работы с личным составом Вооруженных сил Российской Федерации: курс лекций. М.: МГИМО, 2003. 147 с.
 - 7. Военная педагогика / под ред. О. Ю. Ефремова. СПб., 2015. 640 с.
- 8. $\mathit{Маклаков\,A.\Gamma}$. Психология и педагогика. Военная психология / под ред. А. Г. Маклакова. СПб.: Питер. 2007. 464 с.
 - 9. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. 353 с.
- 10. Плигин A. A. Личностно-ориентированное образование. История и практика: монография. М.: КСП+, 2003. 432 с.
- 11. Рыбчинчук А. С. Педагогические основы патриотического воспитания молодых офицеров: дис. . . . канд. пед. наук. М., 1997. 250 с.
- 12. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
- 13. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
- 14. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование: педагогическая теория и практика // Общая педагогика: избранные лекции. Волгоград: Перемена, 2004. С. 91–125.
- 15. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Логос, 2012. 448 с.
 - 16. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». М., 1925. 52 с.
- 17. *Хальзов В. И*. Концептуализация модели мониторинга качества профессиональной подготовки офицеров в вузах силовых ведомств // Мир образования образование в мире. 2012. № 1. С. 197–204.
- 18. Шмаков Ю. А. Закономерности процесса формирования педагогической готовности курсантов к воспитательной работе: мат-лы всеросс. науч.-метод. конф. Рязань: РГРУ, 2009. С. 329–331.
- 19. Шмаков Ю. А. Формирование педагогической готовности курсантов военных вузов к воспитательной работе в подразделении: автореф. дис. . . . канд. пед. наук. М., 2010. 23 с.
- 20. *Юдина Е. Ю., Борисова Е. В.* Ситуационные технологии формирования общекультурных компетенций будущих офицеров // Вестник ТГТУ. Сер. Науки об обществе и гуманитарные науки. 2014. № 1. С. 43–46.
- 21. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 13–21.
- 22. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / под ред. М. А. Ушковой. М.: Сентябрь, 2000. С. 156–170.
- 23. Якиманская И. С. Построение модели личностно-ориентированного обучения / под науч. ред. И. С. Якиманской. М.: КСП+, 2001. 128 с.
- 24. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование в современной школе. М., 2004. 224 с.
- 25. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование в современной школе. М.: Сфера, 2007. 192 с.

References

- 1. Asmolov A. G. Psihologiya lichnosti. M.: MGU, 1990. 367 s. [In Rus].
- 2. *Azhimov O. V.-A.*, *Petrusevich A. A.* Formirovanie gotovnosti kursantov k vospitateľnoj deyateľnosti v voinskih podrazdeleniyah // Psihopedagogika v pravoohraniteľnyh organah. 2018. № 4 (75). S. 37–41. [In Rus].

- 3. Babanskij Yu. K. Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskih issledovanij. M.: Pedagogika, 1982. 192 s. [In Rus].
- 4. Belyaev R. V. Formirovanie informacionnoj kul'tury budushchih oficerov voennyh vuzov sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2017. 193 s. [In Rus].
- 5. Bondarevskaya E. V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov/n/D: Bulat, 2000. 351 s. [In Rus].
- 6. *Vdovyuk V.I. Fil'kov S. M.* Osnovy vospitatel'noj raboty s lichnym sostavom Vooruzhennyh sil Rossijskoj Federacii: kurs lekcij. M.: MGIMO, 2003. 147 s. [In Rus].
 - 7. Voennaya pedagogika / pod red. O. Yu. Efremova. SPb., 2015. 640 s. [In Rus].
- 8. *Maklakov A. G.* Psihologiya i pedagogika. Voennaya psihologiya / pod red. A. G. Maklakova. SPb.: Piter. 2007. 464 s. [In Rus].
 - 9. Maslou A. Motivaciya i lichnost'. 3-e izd. SPb.: Piter, 2003. 353 s. [In Rus].
- 10. *Pligin A. A.* Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie. Istoriya i praktika: monografiya. M.: KSP+, 2003. 432 s. [In Rus].
- 11. Rybchinchuk A. S. Pedagogicheskie osnovy patrioticheskogo vospitaniya molodyh oficerov: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1997. 250 s. [In Rus].
- 12. Serikov V. V. Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepcii i tekhnologii: monografiya. Volgograd: Peremena, 1994. 150 s. [In Rus].
- 13. *Serikov V. V.* Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskih sistem. M.: Logos, 1999. 272 s. [In Rus].
- 14. Serikov V. V. Lichnostno-razvivayushchee obrazovanie: pedagogicheskaya teoriya i praktika // Obshchaya pedagogika: izbrannye lekcii. Volgograd: Peremena, 2004. S. 91–125. [In Rus].
- 15. Serikov V. V. Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe: monografiya. M.: Logos, 2012. 448 s. [In Rus].
 - 16. Frejd Z. Psihologiya mass i analiz chelovecheskogo «Ya». M., 1925. 52 s. [In Rus].
- 17. *Hal'zov V.I.* Konceptualizaciya modeli monitoringa kachestva professional'noj podgotovki oficerov v vuzah silovyh vedomstv // Mir obrazovaniya obrazovanie v mire. 2012. № 1. S. 197–204. [In Rus].
- 18. Shmakov Yu. A. Zakonomernosti processa formirovaniya pedagogicheskoj gotovnosti kursantov k vospitatel'noj rabote: mat-ly vseross. nauch.-metod. konf. Ryazan': RGRU, 2009. S. 329–331. [In Rus].
- 19. *Shmakov Yu. A.* Formirovanie pedagogicheskoj gotovnosti kursantov voennyh vuzov k vospitateľnoj rabote v podrazdelenii: avtoref. dis. . . . kand. ped. nauk. M., 2010. 23 s. [In Rus].
- 20. *Yudina E. Yu.*, *Borisova E. V.* Situacionnye tekhnologii formirovaniya obshchekul'turnyh kompetencij budushchih oficerov // Vestnik TGTU. Ser. Nauki ob obshchestve i gumanitarnye nauki. 2014. № 1. S. 43–46. [In Rus].
- 21. *Yakimanskaya I. S.* Razrabotka tekhnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya // Voprosy psihologii. 1995. № 2. S. 13–21. [In Rus].
- 22. Yakimanskaya I. S. Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / pod red. M. A. Ushkovoj. M.: Sentyabr', 2000. S. 156–170. [In Rus].
- 23. *Yakimanskaya I. S.* Postroenie modeli lichnostno-orientirovannogo obucheniya / pod nauch. red. I. S. Yakimanskoj. M.: KSP+, 2001. 128 s. [In Rus].
- 24. *Yakimanskaya I. S.* Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie v sovremennoj shkole. M., 2004. 224 s. [In Rus].
- 25. Yakimanskaya I. S. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie v sovremennoj shkole. M.: Sfera, 2007. 192 s. [In Rus].

Информация об авторе

Ю. П. Комаровский — аспирант

Information about the author

Yu. P. Komarovskiy — postgraduate student

Статья поступила в редакцию 21.03.2022; одобрена после рецензирования 23.03.2022; принята к публикации 04.05.2022. The article was submitted 21.03.2022; approved after reviewing 23.03.2022; accepted for publication 04.05.2022.

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);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5-2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с 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)				
, opinizi coy icinini	Очная платная (2 места)				
Срок обучения	3 года				
Сроки приема документов	С 1 июня по 5 октября в соответствии				
Сроки приема документов	с графиком приема документов				
	Два потока:				
Проведение приема	— c 22 июня по 05 июля				
	— c 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

ДОКОТОРАНТУРА

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