

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№ **6** (96) том 1
2023

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера	6
---------------------	---

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Е. Ю. Илалтдинова, Н. А. Мандрова</i>	Тенденции развития детского движения в России: определение основ проектирования будущего.....	7
<i>И. М. Осмоловская, И. В. Ускова</i>	О ходе внедрения ФГОС: эмпирическое исследование.....	23
<i>Н. В. Жадько, М. М. Безруких</i>	Взаимодействие педагога и родителя: причины проблем и варианты их решения	37

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

<i>С. В. Чернышов</i>	Школьное иноязычное образование в эмоциональном измерении	49
<i>М. И. Степанова, А. С. Седова</i>	О проблеме учебных перегрузок в российских школах	65

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Т. Ю. Ломакина, Е. В. Поворотова</i>	Опыт реализации технологического профиля при обучении студентов колледжа.....	79
<i>Е. М. Сафронова, Н. В. Золотых</i>	Формирование интереса к педагогической деятельности у аспирантов непедагогических профилей подготовки	93
<i>А. Ю. Плешкова</i>	Использование инструментов управления знаниями при ведении научно-исследовательского семинара.....	108
<i>О. Н. Стогниева</i>	Использование видеоконтента иностранных платформ в обучении английскому языку студентов университета.....	119
<i>Э. П. Комарова, С. А. Бакленева</i>	Интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в условиях цифровой парадигмы: лингвопрофессиональная подготовка	134

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

<i>А. В. Пичко,</i> <i>И. Ю. Иванов</i>	Современные факторы развития детского активного туризма в школах	148
<i>Ж. В. Садовникова</i>	Сотрудничество семьи и школы в профилактике вовлечения подростков в деструктивные сообщества	163

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>И. В. Волкова</i>	Советская школа предвоенных времен: вклад в воспитание поколения победителей.....	180
Требования к оформлению статьи		195
Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру.....		196

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»

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 российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции

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

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз.

Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*

Формат 60x90/16. Подписано в печать 15.12.2023.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 196 стр.

ООО «Паблит», г. Москва, ул. Полярная, 31В, стр. 1. Заказ

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

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

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

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

12+

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

Редакционный совет

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

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

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

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогиче-

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

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор

Иванова С. В., академик РАО, доктор философских наук, профессор

Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

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

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностран-

ный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

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

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

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

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Главный редактор

Выпускающий редактор

Редакционная коллегия

– **Иванова С. В.**, академик РАО, доктор философских наук, профессор

– **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

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

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

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук,

профессор
Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Пустыльник Ю. Ю., кандидат педагогических наук

Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук

Селиванова Н. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Степанов П. В., доктор пе-

дагогических 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 (Russia)

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

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

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

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

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

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

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

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

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Ote-

chestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Academician 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. Pustynnik, PhD (Chemistry) (Russia)

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

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

Oxana A. Rydze, PhD (Education) (Russia)

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

Natalia L. Selivanova, Academician 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)



«Путешествовать — значит жить».

Ханс Кристиан Андерсен



«Ни один завоеватель не может изменить сущность масс, ни один государственный деятель... Но учитель может совершить больше, нежели завоеватели и государственные главы. Учителя могут создать новое воображение и освободить скрытые силы человечества».

Николай Константинович Рерих

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 7–22.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 7–22.

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.24412/2224–0772–2023–96–7–22

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСНОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО

Елена Юрьевна Илалтдинова¹, Наталия Александровна Мандрова²

¹ Российская академия образования, Москва, Россия

² Российское движение детей и молодежи «Движение Первых», Москва, Россия

¹ ilaltdinova@raop.ru

² NMANDROVA@RDDM.TEAM

Аннотация. Актуализация воспитательного потенциала детского движения в России в условиях роста его активности как специфического социального института воспитания требует научно обоснованных подходов к управлению развитием детского движения, в том числе на основе проектирования изменений с учетом рисков и возможностей этого процесса. Цель статьи: разработка периодизации развития отечественного детского движения на основе выявления и обобщения тенденций развития детского движения. Методология и методы исследования: основой определения тенденций и закономерностей развития детского движения являются прогностические возможности историко-педагогического анализа существующих периодизаций процесса, критериев их разработки с использованием комплекса историко-педагогических методов, включая в качестве основного метод периодизации. Результаты исследования: в статье представлен анализ существующих периодизаций отечественной истории развития детского движения и критерий



Е. Ю. Илалтдинова



Н. А. Мандрова

их создания. Авторы предлагают периодизацию развития детского движения в России на основе динамики его взаимодействия со школой, которое составляет одну из ключевых проблем развития детского движения в части сохранения его институциональной специфики. Авторская периодизация развития детского движения основана на циклической природе социально-педагогического процесса, учете моделей детского движения и типов его взаимодействия со школой. Заключение: в статье обоснован ряд тенденций развития детского движения: активизация детского движения в условиях усиления регулирования сферы воспитания со стороны государства, ослабление специфики детского движения под влиянием доминирующих классно-урочных форматов школьной работы и слияния со школой, прямая связь исследований в сферах воспитания и активности детского движения, обратная зависимость активизации исследований в области детского движения и интенсификации творчества организаторов детских организаций на практике.

Ключевые слова: детское движение, воспитание, социальный институт воспитания, отечественная история развития детского движения, периодизация, критерии, тенденции

Для цитирования: Илалтдинова Е. Ю., Мандрова Н. А. Тенденции развития детского движения в России: определение основ проектирования будущего // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 7–22. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-7-22

Original article

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILDREN'S MOVEMENT IN RUSSIA: DEFINING THE BASICS OF FUTURE DESIGNING

Elena Yu. Ilaltdinova¹, Natalia A. Mandrova²

¹ Russian Academy of Education, Moscow, Russia

² Russian Children's Movement and Youth "Movement of the First", Moscow, Russia

¹ ilaltdinova@raop.ru

² NMandrova@rddm.team

Abstract. Actualization of the educational potential of the children's movement in Russia in the context of its growing activity as a specific social institution of education requires scientifically based approaches to managing the development of the children's movement, including on the basis of designing changes taking into account the risks and opportunities of this process. Purpose of the article: designing of a periodization of the development of the Russian children's movement based on the identification and generalization of trends in the development of the children's movement. Research Methods: the basis for determining trends and patterns of development of the children's movement are the prognostic possibilities of historical and pedagogical analysis of

existing periodizations of the process, criteria for their development using a set of historical and pedagogical methods, including as the main method of periodization. Results: the article presents an analysis of the existing periodizations of the national history of the development of the children's movement and the criteria for their creation. The authors propose a periodization of the development of the children's movement in Russia based on the dynamics of its interaction with the school, which is one of the key problems of the development of the children's movement in terms of preserving its institutional specificity. The author's periodization of the development of the children's movement is based on the cyclical nature of the social educational process, taking into account the models of the children's movement and the types of its interaction with the school. Conclusions: the article substantiates a number of trends in the development of the children's movement: the activation of the children's movement in the conditions of increased regulation of the sphere of education by the state; the weakening of the specifics of the children's movement under the influence of the dominant classroom formats of school work and merging with school; a direct correlation between research in the fields of education and the activity of the children's movement; the inverse correlation of the activation of research in the field of children's movement and intensification of creativity of organizers of children's organizations in practice.

Keywords: children's movement, education, social institute of education, national history of the development of the children's movement, periodization, criteria, trends

For citation: Ilaltdinova E. Yu., Mandrova N. A. Trends in the development of the children's movement in Russia: defining the basics of future designing. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):7–22. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-7-22

Введение. Активные процессы возрождения и развития массового детского движения в современных реалиях ставят перед научным и педагогическим сообществом широкий комплекс задач, включающий среди прочих и историко-педагогическое направление, связанное с задачей реализации прогностической функции историко-педагогического анализа развития данного социально-педагогического феномена в исторической ретроспективе российского общества и образования. Систематизация тенденций развития детского движения составляет основу для осмысления как проектирования прогностических вариантов развития детского движения, определение возможностей и рисков в достижении поставленных целей, так и текущего состояния детского движения.

Детское движение является особым явлением социально-педагогиче-

ческой реальности, обладающим сильным воздействием на личность ребенка за счет определенных методических аспектов детского движения, отличающихся от систем массовой школы и внешкольных учреждений. На основе характеристик Л. В. Алиевой [1, с. 36] выделим семь признаков детского движения. Детское движение отличается, во-первых, особыми позициями своих главных субъектов — ребенка и взрослого, в основе которых активность, добровольность, сотрудничество: особая активная позиция ребенка — члена самостоятельного объединения, являющегося средой личностного развития ребенка; своеобразная (скрытая) педагогическая позиция взрослого — руководителя детского объединения.

Во-вторых, отмечаем особые воспитательные отношения представителей разных поколений в совместных делах (взрослые — молодежь — дети), широту отношений (с другими людьми: сверстниками, взрослыми разных поколений, миром, ближайшим социумом, природой).

В-третьих, основой самовоспитания, саморазвития личности ребенка является социально-педагогическая ценность детского самостоятельного сообщества — мини воспитательного пространства с гуманистичными отношениями в общении детей разного возраста.

В-четвертых, превращение широкой сферы воспитательного действия в «неорганизованной» социальной среде (внешкольной, досуговой) в «организованную», позитивно влияющую.

В-пятых, демократичность, мобильность, инновационность, социальная ориентированность содержания, форм деятельности детей, многообразие способов, средств, методов ее организации, самоорганизации.

В-шестых, системообразующий фактор и главный принцип детской организации и механизм ее функционирования — самостоятельная основа деятельности детского объединения.

В-седьмых, детское движение имеет признаки сходства и отличия от воспитательной системы школы. Специфичность воспитательной системы детского движения: объективная воспитательная основа детского движения придает воспитательной системе определенную стабильность и действенность; влияние комплекса субъективных факторов; общественно и личностно значимая, практическая направленность деятельности; роль первичного коллектива — средства развития личности; взаимосвязь и преемственность структур детской организации; связь с государственной школьной системой.

Цель статьи. Целью статьи является разработка периодизации оте-

чественной истории развития детского движения на основе ключевого фактора, обеспечивающего сохранение институциональной специфики общественного детского движения в формах и содержании деятельности на основе выявления и систематизации ключевых тенденций этого процесса в образовательном пространстве России.

Методология и методы исследования. Основой источниковой базы для выявления и систематизации тенденций развития детского движения в России является достаточно полная историография этого социально-педагогического феномена, которая формировалась в советский период развития детского движения и в период с 1992 года прежде всего в деятельности Ассоциации исследователей детского движения, которая в период с 1990 по 2009 год провела в общей сложности 24 мероприятия [8, с. 50] за 20-летний период. Ассоциация исследователей детского движения достаточно активно развивалась с 1990-х до 2014 года, объединив усилия специалистов в различных сферах научного знания по осмыслению истории, теории и методики деятельности пионерской организации в ее эволюции.

Количественная характеристика активности исследователей советского периода, основанная на численности диссертационных исследований, посвященных детскому движению, с 1946 по 1998 год (184 работы) показывает, что интерес к этой тематике формировался достаточно последовательно и системно. С учетом примерного четырехлетнего цикла подготовки диссертации можно выделить только период второй половины 1970-х годов, который отличался некоторым снижением интереса к проведению исследований этого типа в данном тематическом направлении.

В основе методологического инструментария выявления тенденций развития детского движения в России — исторические и историко-педагогические методы. Ведущим методом решения задачи исследования является метод периодизации, позволяющий реализовать прогностическую функцию историко-педагогического знания для проектирования рисков и возможностей развития массового детского движения в России на основе его тенденций.

Подчеркивая значимость периодизации: «Историки не могут обойтись без периодизации» [14, с. 43], А. Еппел выделяет два вида периодизаций. С одной стороны, периодизации с конкретными названиями эпох или периодов названы автором «выраженными» (*distinct*), с другой —

«слабыми» названы периодизации с перекрывающимися временными периодами, иногда преобразованными в тематически отличающиеся процессы в течение одного периода. А. Еппел констатирует, что «последовательность периодов с четкими границами между эпохами вышла из моды» [там же]. В сфере современной истории литературы С. С. Фридман обосновывает «нелинейную концепцию времени для исследования современного этапа истории» [15, с. 379] в периодизации. Данный подход, по ее мнению, служит преодолению «европоцентризма» в описании истории за счет опоры на концепты времени, которые характеризуются многомерностью, уровневостью и несвязанностью. И. Де ла Расилла на материале истории международного права обосновывает шестиуровневую типологию подходов к исторической периодизации [13, с. 275]: «гегемонистский», «европоцентричный универсалистский», «государство-центрированный», «интеллектуально-доктринальный», «институциональный» и «нормативный» подходы. Помимо этого, он вводит понятия «альтернативная периодизация» как стартовая площадка для «формирования новых, ранее неизвестных периодов» и «многоперспективный подход» к периодизации, обладающий эвристическим потенциалом для разработки периодизации.

Научность применения периодизации определяется обоснованностью критериев периодизации. Существует два подхода к количественной характеристике отбора критериев периодизации. С одной стороны, А. И. Зевелев [6, с. 133] считает научно достоверными периодизации, в основе которых лежит один критерий. В рамках этого подхода повышается теоретическая значимость сравнительно-сопоставительного анализа различных периодизаций развития определенного феномена, особенно сложного по структуре, для понимания как внешних и внутренних условий и факторов развития, так и собственно его сущности в динамике.

С другой стороны, в методологии историко-педагогического исследования [2, с. 384] (М. В. Богуславский) обосновывается подход, предполагающий, что критериев периодизации развития историко-педагогического явления должно быть не менее пяти, что обеспечит комплексность описания периодов. В историографии истории литературы и искусства Л. Павера, например, предлагает опираться при периодизации на критерии, основанные на трех факторах: «социальных, культурных и художественных изменениях» [16, с. 55].

Результаты исследования. В исследованиях советского и современ-

ного периодов, посвященных детскому движению, вопрос периодизации его развития решался по-разному, что свидетельствует о сложности явления, многофакторности его обусловленности.

Исследователи детского движения в новейшей российской истории преодолели фрагментарность и дискретность в интерпретации истории дореволюционного и советского периодов и обосновали междисциплинарный подход к данному феномену через введение в научный оборот такой отрасли научного знания, как социокинетика [10, с. 19], или социокинетика детства. В рамках многовекторного и многофакторного подхода к рассмотрению детского движения предлагалось и историю его становления и развития рассматривать как объект исследования не только педагогических наук, но и других общественных наук (Л. В. Алиева [1, с. 15] и М. В. Богуславский [5, с. 139]). При этом к настоящему времени преимущественно именно в истории педагогики наиболее полно разработана эта проблематика.

Дальнейшее теоретическое и историко-педагогическое осмысление развития детского движения необходимо как творческий стимул к продолжению исследований в этой области в контексте реалий современности, определению значимых направлений, сложившихся лакун в качестве перспектив дальнейших исследований. Историография отечественных исследований истории детского движения позволяет сделать выводы об основных тенденциях этого процесса.

В истории развития отечественного детского движения в 2000 году Т. В. Трухачева [12, с. 87] предлагает выделять три основных этапа на основе одной преобладающей характеристики, а именно: существование детской организации как «единственной и единой», «в основу подхода к периодизации детского движения положена деятельность одного-единственного вида детских объединений — пионерской организации, хронологические рамки которой в бывшем СССР охватывали почти семь десятилетий» [11, с. 59–60]. Опираясь на это исходное положение, она выделяет три периода, которые называет последовательно «допионерский» (с конца XIX века до 1924 года), «пионерский» (с 1924 до 1989 года) и «постпионерский» (начиная с 1990-х годов). В основе данной периодизации заложено наличие и отсутствие следующих двух признаков: 1) детское движение в стране представлено одной (единственной) организацией — «однополярность развития»; 2) детское движение по своей структуре однородно, иерархично не предполагает

институционального видового разнообразия при достаточно большой дифференциации содержания и видов деятельности.

Для понимания критериев периодизации, механизмов и движущих сил исторического процесса особую ценность имеет авторское видение хронологических границ периодов. Точность их определения повышает достоверность и обоснованность периодизации. Т. В. Трухачева в качестве нижней границы пионерского периода определяет 1924 год, а не традиционно признанную дату 19 мая 1922 года, которая является днем рождения пионерской организации.

Деятельность пионерских отрядов зарождалась при комсомольских ячейках заводов, фабрик, других учреждений. Восемнадцать скаут-мастеров 19 мая 1922 года подписали Декларацию по вопросу о создании детского движения в России и определили организационные формы этого движения, ориентированные на инициативу, самостоятельность детей и руководителей. Московский «пионерский эксперимент», который проходил при поддержке скаут-мастеров, по созданию нескольких отрядов юных пионеров в Москве на базе предприятий Сокольников, Хамовников, Замоскворечья, Красной Пресни был признан результативным и рекомендован к распространению в стране 19 мая 1922 года на II Всероссийской конференции РКСМ. По докладу О. Тарханова была принята резолюция: «Принимая во внимание настоятельную необходимость самоорганизации пролетарских детей, Всероссийская конференция поручает ЦК разработать вопрос о детском движении и применении в нем реорганизованной системы скаутинг. Учитывая опыт московской организации, конференция постановляет распространить этот опыт на тех же основаниях и на другие организации РКСМ, под руководством ЦК» [5, с. 21].

В августе 1922 года бюро Московского комитета РКСМ утвердило Временный Устав детских коммунистических групп юных пионеров имени Спартака. В октябре 1922 года пятый съезд РКСМ постановил объединить все пионерские отряды, организованные в разных городах России, в детскую коммунистическую организацию «Юные пионеры имени Спартака».

Следующим этапом развития менее чем через год было предложение Всероссийской конференции РКСМ единых организационных форм работы. В сентябре 1923 года Секретариат ЦК РКСМ обсудил вопрос «О развитии организационных форм детской работы» и при-

нял «Циркулярное письмо» со сроком в два-три месяца завершения перестройки организационного характера, «с единой организационной структурой, законами, обычаями, формой, значком и салютом» и отказом от скаутских традиций.

23 января 1924 года пленум ЦК КПСС на экстренном заседании принял постановление «О переименовании детских коммунистических групп имени Спартака в детские коммунистические группы имени товарища Ленина».

Т. В. Трухачева вводит в научный оборот 1924 год как хронологическую границу, обосновывая начало пионерского периода не с даты появления пионерской организации, а с даты приобретения ею статуса «единой и единственной» детской организации в стране.

Верхней границей пионерского периода определена дата потери этого статуса пионерской организацией при продолжении ею своего существования в 1989 году. Тогда велась разработка концепции и основных направлений перестройки Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина и была создана первая официально альтернативная пионерской детской организации в Эстонии. Т. В. Трухачева отмечает важность 1989 года и в части коренной смены законодательной основы деятельности детских объединений (организаций, движений), когда на смену постановлениям, обращениям, письмам политического звучания, регулировавшим и регламентировавшим деятельность пионерской организации, пришел Закон СССР (1989 год) (а позднее — Закон РФ «Об общественных объединениях» (1995 год), ратифицированный Верховным Советом СССР.

В этой же логике на основе одного критерия три периода выделяет М. В. Богуславский, не описывая хронологические границы в конкретно-событийной логике, и прослеживает тенденции развития детских объединений как системы по признаку наличия и отсутствия в ее структуре видového многообразия: первичная моноорганизация (пионерская организация до начала 1990-х годов); максимальное видовое разнообразие детских объединений (1990-е годы — начало XXI века); период вторичного упрощения, когда из всего видového разнообразия отливается несколько объединений, которые в известной степени синтезируют в себе видовое разнообразие детских объединений предшествующего периода (начиная с 2010 года); интегративная моноорганизация (начиная с 2020 года).

В 2016 году М. В. Богуславский предлагает периодизацию развития

детского движения в России, в названиях периодов которой отражаются в метафорической форме основные характеристики каждого периода: «Расцветают все цветы» — начало XX века, «Штурмующие небо» — 1917–1931 годы, «Здравствуй, школа!» — 1930–1950-е годы, «Пионерское половодье» — конец 1950-х — 1960-е годы, «Пионерия на марше» — 1970-е — первая половина 1980-х годов, «Перестройка и «катастрофка» — вторая половина 1980-х годов, «Время собирать камни» — 1990-е годы — начало XXI века.

В 2023 году в периодизации отечественной истории развития детского движения М. В. Богуславский включает следующие пять основных этапов: 1900–1916 годы, 1917 год — первая половина 1991 года, вторая половина 1991 года — 1999 год, 2000–2021 годы, 2022 год — настоящее время. В советский период развития детского движения в истории становления и развития пионерской организации он выделяет следующие семь внутренних этапов, которые в большей степени по сравнению с его же периодизацией 2016 года отражают специфику развития пионерской организации: 1920-е годы, 1930-е годы, период Великой Отечественной войны, вторая половина 1940-х — первая половина 1950-х годов, вторая половина 1950-х — первая половина 1960-х годов, вторая половина 1960-х — первая половина 1980-х годов, вторая половина 1980-х — первая половина 1991 года. Хронологические границы выделенных периодов в рамках критерия, который составил основу двух периодизаций, представленных выше, не имеют событийной конкретности.

Приведенные выше классификации осмысливают историю детского движения изолированно от других субъектов воспитания, которые действуют параллельно с ним. Социальный характер детского движения и определение школы в качестве основного фактора, влияющего на его развитие, формирует ценность ретроспективного анализа истории детского движения в контексте взаимодействия с основным социальным институтом воспитания — школой. Материалы исследователей детского движения, выявленные ими основные закономерности и модели этого взаимодействия, определение характера взаимодействия позволяют сформировать целостную картину исторического развития детского движения в контексте его взаимодействия со школой. Т. В. Трухачева [10, с. 324] выделяет три модели детского общественного объединения (внешкольная, школьная и пришкольная) на основе характера его взаимодействия со школой, которые мы рассматриваем в связи с пятью

типами взаимодействия детского объединения и школы [10, с. 324]. Наш анализ показывает, что предложенная типология имеет определенную историческую динамику цикличности.

Первый тип взаимодействия детского объединения и школы назван авторами «независимое развитие». Данный тип характерен для первоначального этапа становления детского движения в дореволюционный период и ранний советский период, когда, например, первые пионерские отряды создавались на фабриках и заводах. В это время возникла иллюзия возможности замены школы детским движением.

Циклическая природа исторического процесса модернизации [3, с. 44] подтверждается в рамках нашего исследования для отечественного историко-педагогического процесса и развития социально-педагогических явлений.

В 1926 году Секретариатом ЦК ВЛКСМ было утверждено «Положение о пионерских форпостах в школах», в котором отмечалось, что в каждой школе, где имеется не менее трех человек пионеров и октябрят, входящих в отряды разных ячеек ВЛКСМ, организуется форпост, который представляет собой «объединение учащихся пионеров и октябрят данной школы с целью организованного проведения пионерского влияния на учащихся и школу» [7]. В начале 1930-х годов в школах существовали пионерские форпосты, а пионерские разновозрастные отряды создавались при фабриках и заводах.

Отчасти данный тип взаимодействия характерен для периода с 1992 года. Этот тип взаимодействия делает период благоприятным для сохранения специфики деятельности детского движения, которая осложняется контекстами решения задач кадрового обеспечения движения, вовлечения большего числа участников, наличия соответствующей инфраструктуры.

Второй тип взаимодействия — «растворение школы в детской общественной организации» — в начале 1920-х годов был обусловлен конкретно-историческими задачами послереволюционного этапа строительства нового мира и воспитания нового человека, когда школа и педагогические работники сохраняли старые традиции, не отвечающие новым общественным задачам. На некоторое время появилась идея о возможности заменить школу как институт воспитания детским движением. Н. К. Крупская именно в этот период выступала за их независимое развитие: «дороги советской школы и детдвижения идут разными

путями в одном направлении», «было бы ошибкой стремиться слить воедино школу и детдвижение...» [9, с. 92]. Этот тип взаимодействия школы и детского движения просуществовал самый короткий период времени в истории и был связан с задачами ценностной переориентации школы, включая работу с кадрами. Эту задачу необходимо было решить в кратчайшие сроки в масштабе всей страны. Сегодня мы наблюдаем в некотором роде схожие условия развития движения детей и молодежи на ценностном переломе, который осуществляется в России.

«Растворение детской организации в школе» — наиболее устойчивый и продолжительный в своем историческом развитии третий тип взаимосвязи начался с 1930-х годов с укреплением школы как основного образовательного института с последовательной формализацией всех ее внутренних процессов по образцу дореволюционной гимназии. В середине 1930-х годов произошел перевод пионерских отрядов в школу, завершив оформление массовой единой детской организации, что привело к росту числа участников. Пионерские базы на предприятиях были ликвидированы в 1930-х годах.

В 1930-е годы воспитательный ресурс детского движения направлен на решение первоочередных задач школы: «Ни одного опоздания!», «Ни одного прогульщика!», «Ни одного отстающего!». Широкое распространение получило шефство над школьниками.

Периоды Великой Отечественной войны и 1950-х — начала 1960-х годов развивались с сохранением основной тенденции предыдущего периода в массовой школе и в официальной генеральной линии развития. При этом педагогическая общественность очень активно включилась в создание и развитие альтернативных практик деятельности детских объединений. Это позволило авторам данной типологии назвать четвертый тип взаимодействия «партнерство».

Пятый тип взаимодействия — «приоритет государственного влияния над общественным» — мы относим к середине 1960-х годов и до 1989 года, когда пионерская организация перестала быть «единой и единственной», отличается ослаблением потребности в общественном факторе в общем развитии школы и детского движения.

Внешкольная модель детского общественного объединения характерна для условий существования организации в масштабе всей страны, школьная модель характерна для периода отсутствия единой массовой организации, когда отдельная образовательная организация решает для

себя вопросы с созданием и развитием детского объединения самостоятельно. Это характерно для периода после 1992 года, так же как и так называемая пришкольная модель.

Заключение. Таким образом, в развитии детского движения в России по характеру взаимодействия детского движения и школы мы выделяем восемь выше охарактеризованных периодов, включая современный: до-революционный период, ранний советский период до 1926 года, период до 1941 года, период Великой Отечественной войны и послевоенного восстановления, период 1950-х — начала 1960-х годов, середина 1960-х — 1989 год, 1989–2022 годы, 2022–2023 годы. Экстраполяция существенных характеристик, взятых за основу нашей периодизации, на современные реалии позволяет прогнозировать непродолжительность современного периода развития детского движения, наличие значительных рисков по «растворению» детской организации в школе, что может привести к элиминации его институциональной специфики, снижению воспитательного потенциала детского движения. С этой точки зрения последовательная и систематичная работа по развитию современного движения детей и молодежи в учреждениях различной ведомственной принадлежности можно расценивать как важнейший стратегически продуктивный шаг, который снимет возможные риски негативных последствий массового разворачивания детских организаций на базе школ.

Анализ критериальной базы выявленных и предлагаемой нами периодизации позволяет систематизировать следующие тенденции развития детского движения.

Достижения в развитии теории и практики в исследованиях детского движения накапливаются параллельно и независимо от активности государственной политики в сфере образования в этой области. Более того, мы отмечаем положительную динамику научных и методических разработок в период снижения творческих поисков организаторов детского движения на местах в массовых практиках.

Существует и сохраняет актуальность прямая зависимость активизации детского движения от уровня регулирования сферы воспитания со стороны государства.

Выявлены факты ослабления специфики детского движения, снижения его воспитательного потенциала под влиянием доминирующих классно-урочных форматов школьной работы в условиях обязательности общего образования и добровольности детского движения.

Педагогическая общественность, по сравнению с государственной политикой, но при условии ее поддержки, является ключевым фактором развития социально-педагогического творчества в области совершенствования деятельности детских общественных организаций с методической и организационной точки зрения при поддержке академической науки.

Часто встречаемые в исследованиях детского движения, выполненных в постсоветский период, в 1990-х годах, выводы об обусловленности формализации деятельности детского движения его массовым характером не находят своего подтверждения и вызывают сомнения в связи с отсутствием достоверного материала, который мог бы быть получен при наличии подобного цикла в развитии детского движения в общей цикличности процесса. Мы предполагаем, что элементы формализации — это проявление обратной зависимости качества работы первичных отделений и слияния их со школой, переноса форм работы школы на детское движение, уподобление классно-урочным формам работы, которые приводят к снижению специфики воспитания в детском движении.

Список источников

1. Алиева Л. В. Детское движение — субъект воспитания: теория, история, практика. Монография. М., 2002, 221 с.
2. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.
3. Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Изв. Российской академии образования. 2014. № 1 (29). С. 39–46.
4. Богуславский М. В. Теоретические основы выдвижения, подготовки деятельности организаторов детских объединений // ТИМ: Теория, история, методика детского движения. Информационный бюллетень / Ассоц. исследователей детского движения. М.: Ассоц. исследователей детского движения. Вып. 4. М., 1998. С. 139.
5. Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина: Документы и материалы. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Молодая гвардия, 1981. 304 с.
6. Зевелев А. И. Историографическое исследование: методологические аспекты / А. И. Зевелев. М.: Высшая школа, 1987. 159 с.
7. Известия ЦК ВЛКСМ. 1927. № 2. 12 с.
8. Кирпичник А. Г. Социокинетика: стратегия движения к созданию новой области знания: тезисы о некоторых итогах деятельности Ассоциации исследователей детского движения / А. Г. Кирпичник, Т. В. Трухачева. М.: Ассоц. исследователей детского движения; Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 55 с.
9. Крупская Н. К. Пионердвижение (тезисы доклада на партсовещании по народному образованию) // Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 5. М.: АПН РСФСР, 1959. 688 с.
10. Основы социокинетики детства: Пособие для тех, кто обучает взрослых организаторов детских общественных объединений, и для тех, кто обеспечивает государственную поддержку развития детского общественного движения/ Сост., ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. М., 2009. 528 с.
11. Детское движение. Словарь-справочник. Изд. 2. / Ред.-сост. Т. В. Трухачева,

А. Г. Кирпичник. М., 2005. С. 59–60.

12. Трухачева Т. В. Периодизация детского движения России // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде. В 2 частях / Сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. М., 2000. Ч. 1. С. 86–108.

13. *De la Rasilla I.* The Problem of Periodization in the History of International Law // Law and History Review. 2019. No. 37 (1), P. 275–308. doi:10.1017/S0738248018000445

14. *Epple A.* Periodization in Global History: The Productive Power of Comparing. In M. Albert & T. Werron (Eds.), What in the World? Bristol University Press. 2020. P. 43–62. doi:10.46692/9781529213348.003

15. *Friedman S. S.* Alternatives to Periodization: Literary History, Modernism, and the “New” Temporalities // Modern Language Quarterly. 2019. No. 80 (4). P. 379–402. doi.org/10.1215/00267929-7777780

16. *Pavera L.* Periodization of Art and Literature: A Historical Perspective // Slavica litteraria by Masaryk University Press. 2023. Vol. 26, iss. 1. P. 55–63. doi.org/10.5817/SL2023-1-4

References

1. *Alieva L. V.* Detskoe dvizhenie — sub#ekt vospitaniya: teorija, istorija, praktika. Monografija. М., 2002, 221 s. [In Rus].
2. *Boguslavskij M. V.* Istoriya pedagogiki: metodologija, teorija, personalii: Monografija. М.: FGNU ITIP RAO, Izdatel'skij centr IJeT, 2012. 434 s. [In Rus].
3. *Boguslavskij M. V.* Konservativnaja strategija modernizacii rossijskogo obrazovanija (istorija i perspektivy) // Izv. Rossijskoj akademii obrazovanija. 2014. № 1 (29). S. 39–46. [In Rus].
4. *Boguslavskij M. V.* Teoreticheskie osnovy vydvizhenija, podgotovki dejatel'nosti organizatorov detskikh ob#edinenij // TIM: Teorija, istorija, metodika detskogo dvizhenija. Informacionnyj bjulleten' / Assoc. issledovatelej detskogo dvizhenija. М.: Assoc. issledovatelej detskogo dvizhenija. Vyp. 4. М., 1998. S. 139. [In Rus].
5. Vsesojuznaja pionerskaja organizacija imeni V.I. Lenina: Dokumenty i materialy. 2-e izd., pererab. i dop. М.: Molodaja gvardija, 1981. 304 s. [In Rus].
6. *Zevelev A. I.* Istoriograficheskoe issledovanie: metodologicheskie aspekty / A. I. Zevelev. М.: Vysshaja shkola, 1987. 159 s. [In Rus].
7. Izvestija CK VLKSM. 1927. № 2. 12 s. [In Rus].
8. *Kirpichnik A. G.* Sociokinetika: strategija dvizhenija k sozdaniju novej oblasti znanija: tezisy o nekotoryh itogah dejatel'nosti Associacii issledovatelej detskogo dvizhenija / A. G. Kirpichnik, T. V. Truhacheva. М.: Assoc. issledovatelej detskogo dvizhenija; Kostroma: KGU im. N. A. Nekrasova, 2010. 55 s. [In Rus].
9. *Krupskaja N. K.* Pionerdvizhenie (tezisy doklada na partsoveshhanii po narodnomu obrazovaniju) // Pedagogicheskie sochinenija v desjati tomah. T. 5. М.: APN RSFSR, 1959. 688 s. [In Rus].
10. Osnovy sociokinetiki detstva: Posobie dlja teh, kto obuchaet vzroslyh organizatorov detskikh obshhestvennyh ob#edinenij, i dlja teh, kto obespechivaet gosudarstvennuju podderzhku razvitija detskogo obshhestvennogo dvizhenija/ Sost., red. T. V. Truhacheva, A. G. Kirpichnik. М., 2009. 528 s. [In Rus].
11. Detskoe dvizhenie. Slovar'-spravochnik. Izd. 2. / Red.-sost. T. V. Truhacheva, A. G. Kirpichnik. М., 2005. S. 59–60. [In Rus].
12. *Truhacheva T. V.* Periodizacija detskogo dvizhenija Rossii // Sociokinetika: kniga o social'nom dvizhenii v detskoj srede. V 2 chastjah / Sost. i red. T. V. Truhacheva, A. G. Kirpichnik. М., 2000. Ch. 1. S. 86–108. [In Rus].
13. *De la Rasilla I.* The Problem of Periodization in the History of International Law // Law and History Review. 2019. No. 37 (1), P. 275–308. doi:10.1017/S0738248018000445
14. *Epple A.* Periodization in Global History: The Productive Power of Comparing. In M. Albert & T. Werron (Eds.), What in the World? Bristol University Press. 2020. P. 43–62. doi:10.46692/9781529213348.003
15. *Friedman S. S.* Alternatives to Periodization: Literary History, Modernism, and the “New” Temporalities // Modern Language Quarterly. 2019. No. 80 (4). P. 379–402. doi.org/10.1215/00267929-7777780
16. *Pavera L.* Periodization of Art and Literature: A Historical Perspective // Slavica litteraria by Masaryk University Press. 2023. Vol. 26, iss. 1. P. 55–63. doi.org/10.5817/SL2023-1-4

Информация об авторах

Е. Ю. Илалтдинова — доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией научно-методического сопровождения детских и молодежных объединений и сообществ

Н. А. Мандрова — первый заместитель председателя правления Российского движения детей и молодежи «Движение Первых»

Information about the authors

E. Yu. Ilaltdinova — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Head of the Laboratory of Scientific and Methodological Support of Children's and Youth Associations and Communities

N. A. Mandrova — First Deputy Chairman of the Board of the Russian Children's Movement and Youth "Movement of the First"

Статья поступила в редакцию 20.10.2023; одобрена после рецензирования 30.10.2023; принята к публикации 31.10.2023.
The article was submitted 20.10.2023; approved after reviewing 30.10.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 23–36.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 23–36.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-23-36

О ХОДЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Ирина Михайловна Осмоловская¹, Ирина Владимировна
Ускова²

^{1,2} ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия

¹ Osmolovskaya@instrao.ru

² irina.uskova@mail.ru



И. М. Осмоловская

Аннотация. В статье приводятся результаты анкетирования педагогов и представителей администрации образовательных организаций Российской Федерации, в 2022/23 учебном году работавших по обновленным федеральным государственным образовательным стандартам.

Анкетирование направлено на выяснение, насколько изменился процесс обучения в связи с переходом на обновленные федеральные государственные образовательные стандарты, как учителя изменили свою работу, чтобы достижение личностных, метапредметных и предметных результатов у школьников шло успешнее, как фиксируются результаты обучения, включая сформированность функциональной грамотности, как организована проектная и исследовательская деятельность, как оцениваются образовательные результаты. Вместе с этим внимание в анкетировании было уделено вопросам организации методической помощи педагогам: в чем ее особенности и как решаются возникающие проблемы.

В результате анкетирования были сделаны выводы об успешности введения федеральных государственных образовательных стандартов, определен



И. В. Ускова

круг проблем, с которыми сталкиваются педагоги и представители администрации образовательных организаций, предложены пути их решения.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, личностные, метапредметные, предметные результаты, единое образовательное пространство

Финансирование: исследование выполнено в рамках государственного задания по проекту № 073–00008–23–06 от 07.06.2023 «Научно-педагогическое исследование внедрения федеральных образовательных программ общего образования в условиях единого образовательного пространства».

Для цитирования: Осмоловская И. М., Ускова И. В. О ходе внедрения ФГОС: эмпирическое исследование // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 23–36. doi: 10.24412/2224–0772–2023–96–23–36

Original article

ON IMPLEMENTATION OF FSES: EMPIRICAL STUDY

Irina M. Osmolovskaya¹, Irina V. Uskova²

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

¹ Osmolovskaya@instrao.ru

² irina.uskova@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a survey of the questionnaire of teachers and representatives of an administration of educational organizations of the Russian Federation, who worked on the updated Federal State Educational Standards in the academic year 2022/23.

The questionnaire is aimed at finding out how much the learning process has changed due to the transition to the updated Federal State Educational Standards; how teachers have changed their work so that the achievement of personal, meta-subject and subject results among schoolchildren is more successful; how learning outcomes are recorded, including the formation of functional literacy; how project and research activities are organized, and how educational results are evaluated. At the same time, the authors paid attention to the organization of methodological assistance to teachers — what are its features and how to solve emerging problems.

The authors has made conclusions on the results of the survey about the success of introducing the updated Federal State Educational Standards, has determined a range of problems faced by teachers and representatives of an administration of educational organizations, and has proposed ways to solve them.

Keywords: Federal State Educational Standards, personal, metasubject,

subject results, unified educational space

Funding: the study was carried out within the framework of the state task under project No. 073-00008-23-06 dated 06/07/2023 “Scientific and pedagogical research on the implementation of federal educational programs of general education in an unified educational space”.

For citation: Osmolovskaya I. M., Uskova I. V. On implementation of fses: empirical study. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):23-36. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-23-36

В настоящее время в России активно формируется единое образовательное пространство: разработаны и внедряются федеральные государственные стандарты начального общего, основного общего, среднего общего образования, разработаны соответствующие федеральные основные общеобразовательные программы, федеральные рабочие программы по ряду учебных предметов и рабочие программы по другим предметам, создаются учебники, отражающие требования стандартов.

Для изучения хода внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 3667 представителей администрации образовательных организаций и 35 987 учителей 1-х и 5-х классов, которые с 1 сентября 2022 года работают по обновленным стандартам. В опросе участвовали представители 89 регионов.

Разрабатывая критерии внедрения ФГОС, мы опирались на работы В. И. Андреева, В. И. Загвязинского, В. С. Лазарева, Е. П. Морозова, П. И. Пидкасистого, М. М. Поташника, в которых показаны основы управления образовательной организацией и направления деятельности по внедрению новшеств [1; 3; 5; 6; 8]. В вопросах внедрения инноваций мы учитывали идеи Г. Р. Гариповой, И. В. Гилязутдиновой, В. А. Сергеева, В. В. Серикова, Н. А. Шайденко [2; 10; 11; 12]. Образовательное пространство рассматривали с позиций, представленных С. В. Ивановой, О. Б. Ивановым [4].

Необходимо отметить, что ранее в институте были проведены исследования, которые показали степень готовности педагогов к внедрению ФГОС основного общего образования [7; 9]. Была выяснена информированность педагогов об изменениях в ФГОС, выявлены изменения, наиболее значимые для практической реализации ФГОС, а также возможности образовательных организаций, их потребность во внешней методической поддержке.

В качестве показателей и индикаторов успешного внедрения ФГОС мы рассматривали:

- мотивированность педагогов (видят проблему, понимают необходимость ее решения);
- информированность (знакомы с ФГОС и ФООП, видят ключевые моменты изменения образовательного процесса);
- понимание и принятие (понимают важность реализации ФГОС, оценивают его позитивно, четко представляют тенденции развития образования в соответствии с ФГОС);
- наличие методической поддержки (педагоги посещают семинары, вебинары, в школе организуются педагогические советы, посвященные внедрению ФГОС, методические проблемы, возникающие у педагогов, успешно решаются);
- удовлетворенность (видят позитивные изменения в образовательном процессе, по-иному проектируют и проводят урок, формируют у обучающихся универсальные учебные действия).

Указанные показатели были положены в основу разработки анкет для представителей администрации образовательных организаций и учителей, работавших в 2022/23 учебном году в 1-х и 5-х классах.

Анкетирование включало закрытые вопросы, в которых необходимо было выбрать один или несколько вариантов ответов, и смешанные, когда наряду с выбором ответа из предложенных респонденты могли вписать собственный ответ.

Разработке анкет предшествовало проведение четырех фокус-групп с представителями администраций школ, а также с учителями, работающими по ФГОС. Фокус-группы помогли выявить отношение педагогов к внедрению ФГОС, скорректировать вопросы анкеты и предлагающиеся ответы, обозначить имеющиеся проблемы.

Обратимся к результатам анкетирования.

На вопрос представителям администрации, сколько мероприятий, разъясняющих порядок внедрения ФГОС, они посетили перед началом и в течение учебного года, 34,2% ответили «более 5», а 54,4% — посетили 2–4 мероприятия. Примерно столько же мероприятий они организовали в своем коллективе в течение года: больше 5–29,6%, 2–4–61,2%. Схожие ответы дали и учителя 1-х и 5-х классов: 20,3% посетили больше 5 мероприятий, 60,0% — 2–4.

Полученные результаты свидетельствуют о высокой включенности

коллективов образовательных организаций в процесс внедрения ФГОС, об организации достаточного методического сопровождения. В ходе фокус-групп руководители школьных методических объединений рассказали, что они подробно изучают федеральные рабочие программы по предметам, выявляют возможные риски, связанные с переходом с концентрических на линейные программы, предлагают решения.

Об этом же свидетельствует то, что вопросы, возникшие у учителей по введению ФГОС, по мнению представителей администрации, в подавляющем большинстве случаев были решены (84,0% ответов), у 11,2% учителей вопросов не возникало.

Несколько отличаются ответы учителей: по мнению 67,5% учителей, возникшие у них в течение учебного года вопросы были разрешены, у 19,6% вопросов не возникало. Отметим, незначительные различия в ответах на вопрос, связанный с решением вопросов внедрения ФГОС, возникших у педагогов, общей картины не меняют. В этом аспекте ситуация складывается благоприятно.

Практически в каждой общеобразовательной организации есть сотрудник, который выполняет функции консультанта учителей по вопросам внедрения ФГОС (рис. 1), — это директор, завуч, руководитель методического объединения. И только 1,1% представителей администрации ответили, что такого сотрудника нет. В ответах учителей также выделены директор, завуч, руководитель методического объединения, но ответ «нет такого» выбрали больше — 5,9% респондентов. Это не значит, что консультанта нет, скорее всего, в школе недостаточно акцентируются и обсуждаются вопросы внедрения ФГОС.

Выполнение функций консультанта

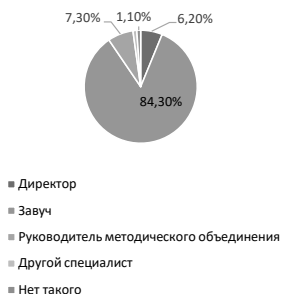


Рисунок 1. Выполнение функций консультанта для учителей по вопросам внедрения ФГОС

На вопрос, изменился ли ход уроков и отбор содержания к ним в этом учебном году, положительные ответы дали 87,4% представителей администрации («да, несомненно» и «скорее, да»). Ответы «скорее, нет» дали 8,3% и «нет» — 1,0%. Затруднились ответить 3,3%. Аналогичные ответы дали учителя, работавшие по ФГОС. Таким образом, изменения отмечает подавляющее большинство опрошенных.

В следующем вопросе респондентам было предложено выбрать утверждения, которые отражают подходы к организации образовательного процесса в условиях обновленного ФГОС.

Ответы и представителей администрации, и учителей показали, что педагоги правильно выделяют важные направления изменения образовательного процесса в связи с обновленным ФГОС: на первый план ставится необходимость индивидуального подхода к каждому обучающемуся (79,4%), отмечается, что урок позволяет комплексно решать задачи обучения и воспитания, формировать у школьников ценностные установки (71,3%), то есть особое внимание уделяется воспитанию, отмечена роль внеурочной деятельности в дополнение к процессу обучения по предметам (57,6%).

Учителя выбрали утверждения в том же порядке по убыванию, но 14,0% акцент сделали на необходимости обучить всех, с учетом того что времени не хватает на полноценное прохождение программы. 11,6% уверены, что оценивание предметных результатов не изменилось. Это свидетельствует о том, что не все педагоги правильно понимают основные идеи ФГОС.

Представляют интерес варианты ответа, предложенные педагогами:

- Появилось новое понятие «функциональная грамотность»; сделан акцент на тесном взаимодействии и единстве учебной и воспитательной деятельности в русле достижения личностных результатов освоения программы; ФГОС фокусируются на практических навыках детей: они должны понимать, как связаны предметы и как знания помогают в реальной жизни.

- Внеурочная деятельность является важной частью образования и воспитания обучающихся.

- На уроках стали больше внимания уделять функциональной грамотности.

- Очень трудно работать по старым учебникам, в которых идеи обновленного ФГОС не отражаются.

Следующий вопрос на понимание основных идей образовательных стандартов требовал выбора утверждений, заявленных в обновленных ФГОС. Администраторам и учителям были предложены как правильные утверждения, так и неправильные. Ответы показали, что в подавляющем большинстве педагоги правильно понимают тенденции развития образования, отраженные в ФГОС.

На первый план выдвигается усиление внимания к развитию личности, воспитанию (67,8%), проектной и исследовательской деятельности обучающихся (58,2%), далее отмечена важность направленности содержания образования на всестороннее развитие личности школьника (54,1%) и направленность внеурочной деятельности на обеспечение единства обучения и воспитания (53,5%), усиливается внимание к достижению метапредметных результатов (49,0%). Неправильные суждения о том, что универсальные учебные действия не связаны с функциональной грамотностью и не влияют на ее формирование, а программа их формирования носит рекомендательный характер, что развитие самостоятельности обучающихся является не первостепенной задачей, составили по 4,3 и 3,6% ответов.

Положительные изменения процесса обучения отмечают 63,1% администраторов, 32,8% указывают, что процесс обучения не изменился и только 4,1% — что ухудшился. Причем поясняют, что ухудшение связано с отсутствием учебников, соответствующих обновленному стандарту и федеральным программам по учебным предметам, то есть можно предположить, что в дальнейшем указанный негативный фактор будет устранен.

О том, что образовательный процесс улучшился, пишут 52,6% учителей, не изменился — 36,9%, ухудшился — 10,4%. И причиной ухудшения также называют отсутствие учебников, которые позволили бы работать по обновленному ФГОС. Выбор ответа «не изменился» поясняют тем, что мало времени работают по обновленному ФГОС.

Отмечая, какие новшества обновленного ФГОС положительно повлияли на образовательный процесс, администраторы образовательных организаций указали: четко выделенные метапредметные, личностные, предметные результаты (67,9%), указанные ориентиры воспитательной работы (53,3%), разработанные направления внеурочной деятельности (50,1%), четко определенная система оценивания достижений учащихся (42,3%). Отметим, что последний аспект выделили те администраторы,

которые активно работают над внедрением Федеральной общеобразовательной программы, и подробно расписанную систему оценивания увидели именно там. 7% указывают, что нет новшеств, которые бы положительно повлияли на образовательный процесс.

Учителя приоритеты расставили так же, отличия — в процентном соотношении выделенных новшеств: на первом месте — четко выделенные метапредметные, личностные, предметные результаты (59,9%), на втором — указанные ориентиры воспитательной работы (38,5%), на третьем — разработанные направления внеурочной деятельности (32,2%), четко выделенная система оценивания (29,2%). Ответ «никакие не повлияли» дали 15,3% педагогов. Поясняя свой ответ, педагоги написали, что пока сложно оценить, надо продолжить работу по обновленным ФГОС.

Интересными были ответы администраторов на вопрос, как они организуют работу по достижению метапредметных результатов.

Логичным было выделение организации работы методических объединений в аспекте обсуждения проблемы достижения метапредметных результатов (62,5%), показ роли задач, направленных на формирование функциональной грамотности (59,4%), особое внимание проектной деятельности (57,1%), отбор учебного материала на уроках (38,4%).

Для учителей мы предложили несколько иные варианты ответов: включая задачи на формирование функциональной грамотности (59,7%), на каждом уроке ставлю соответствующую задачу и отбираю материал (51,0%), организую проектную деятельность (39,7%). 14,1% учителей ответили, что специально не организуют такую работу, так как сам учебный материал формирует метапредметные результаты. В общем-то, это неправильно. Если специально не ставится цель достижения метапредметных результатов, не отбирается учебный материал в соответствии с целью, достижение указанных результатов не диагностируется, можно предвидеть снижение качества образовательного процесса, ориентированного на ФГОС.

Достижение метапредметных результатов, по мнению представителей администрации, определяется через решение задач на функциональную грамотность (77,2%), использование региональных диагностических работ, в которых показано, какие конкретно метапредметные результаты достигаются при выполнении предложенных заданий (41,4%), разработку специальных задач для проверки метапредметных результатов (43%).

Учителя ответили несколько по-другому: предлагают задачи, направ-

ленные на формирование функциональной грамотности (65,1%), разрабатывают специальные диагностические задания (43,9%), используют региональные диагностические работы (25,5%), не определяют (4,3%).

Отвечая на вопрос, некоторые учителя предложили свои варианты ответов: «использую задания на образовательных платформах», «использую педагогическую диагностику, разработанную в дидактической системе Н. Ф. Виноградовой», «веду индивидуальные карты продвижения обучающихся», «разрабатываю и заполняю оценочные листы и списки проектно-исследовательских работ с отметками», «наблюдаю за обучающимися на школьных конференциях, защите проектов». Педагоги отметили важность составления технологической карты урока, где прописаны предметные, метапредметные и личностные результаты. Используется портфолио. Проводится диагностика совместно с психологом.

Отвечая на вопрос, как строится работа по достижению личностных результатов, учителя на первый план выдвинули использование учебного материала, побуждающего школьников задуматься о нравственной стороне изучаемых явлений (70,3%), на второй — проведение «Разговоров о важном» (46,9%), на третий — вовлечение школьников во все мероприятия в школе (36,6%), четвертую позицию занимает проведение совместных дел со школьниками вне уроков (28,7%), пятую — стремление стать для учеников значимым взрослым и влиять на их личностное развитие через неформальное общение (28,2%). Отметим, что положение, которое оказалось на пятом месте, заслуживает того, чтобы быть гораздо выше. Объяснить это можем тем, что анкетирование охватывало только учителей 1-х и 5-х классов, возможно, с увеличением возраста обучающегося произойдет усиление значимости неформального общения (рис. 2).

Отслеживание достижения личностных результатов осуществляется по наблюдению за поведением обучающихся в различных жизненных и учебных ситуациях (74,4%), активному участию школьников в делах образовательной организации, класса (46,6%), проведению неперсонифицированных опросов, разработанных совместно с психологами (20,1%). Затруднились с ответом 4,5% респондентов.

О ходе внедрения ФГОС: эмпирическое исследование |

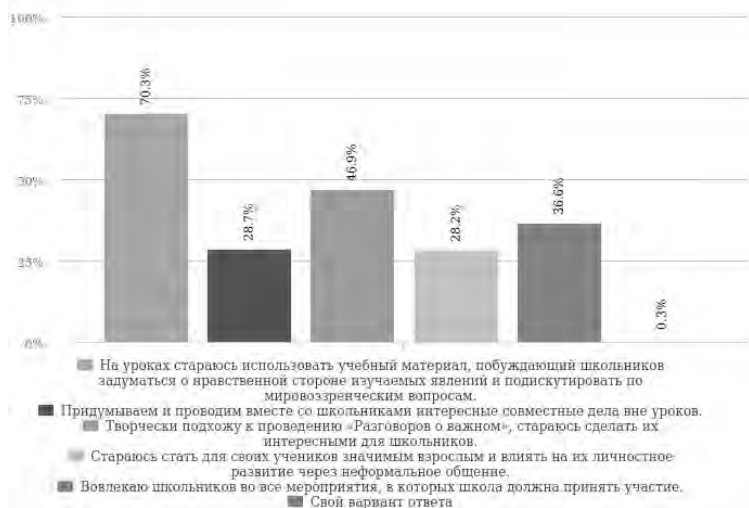


Рисунок 2. Организация деятельности учителей по достижению личностных результатов

Определенные трудности у педагогов вызывает формирование универсальных учебных действий. Отметим трудности, связанные с недостаточностью методических материалов, ориентированных на формирование универсальных учебных действий (36,6%), а также ответ «методических трудностей нет» (21,1%). Многие учителя дали свои ответы, в которых выделили недостаточность заданий, направленных на формирование универсальных учебных действий, в учебниках, отсутствие учебников, соответствующих обновленным ФГОС, нехватку времени, наполняемость класса — более 30 учащихся, низкую мотивацию обучающихся.

Очень показательны ответы, позволяющие установить, что изменилось на уроках в школе с введением новых ФГОС (рис. 3).

Ответы показали, что функциональной грамотности, формированию универсальных учебных действий обучающихся уделяется особое внимание, чаще используется групповая, парная работа, цели урока формулируются в деятельностной форме. Отметим, что представители администрации ряда школ указали, что указанные изменения в их школах произошли с 2009 года.

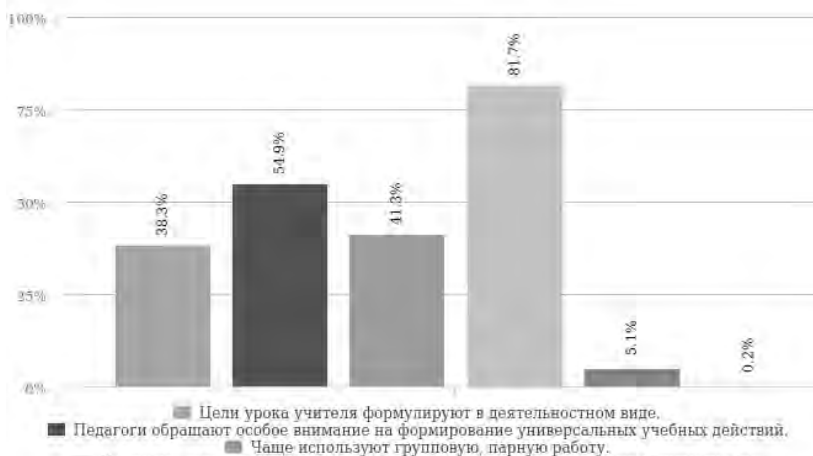


Рисунок 3. Изменения на уроках в связи с введением обновленных ФГОС

Мы задали вопрос, каким должен быть урок по ФГОС. И опять наблюдаем особое внимание развитию функциональной грамотности (76,4%), формированию универсальных учебных действий (58,9%), урок должен быть развивающим (55,6%), направленным на достижение предметных результатов (41,5%), формирование учебной самостоятельности (45,9%), обучение исследовательской деятельности (33,4%).

Вопрос, какие методические разработки необходимы, чтобы внедрение ФГОС осуществлялось успешно, свидетельствует о проблемах во внедрении ФГОС и путях их решения. Администраторам требуются методические рекомендации по оцениванию учебных достижений обучающихся (59,7%), созданию основной образовательной программы (58,5%), достижению метапредметных и личностных результатов (58,9%), по организации внеурочной деятельности (39,6%). В качестве собственных вариантов ответов представлены: «универсальные КИМы для диагностики достижений метапредметных и предметных результатов по классам и предметам», «методические рекомендации по критериальному оцениванию», «работе цифровых лабораторий». Востребованы методические разработки конкретных уроков (особенно актуально для молодых специалистов). И хотя вопрос стоял о необходимости методических рекомендаций, во многих ответах отмечалась необходимость новых учебников.

На прямой вопрос, могут ли представители администрации утверждать, что формирование предметных результатов идет успешнее, 14,4% ответили «да, несомненно», 38,5% — «скорее, да», 41,0% утверждают, что выводы делать еще рано, и только 6% убеждены, что предметные результаты формируются с введением обновленных ФГОС менее успешно.

Похожее процентное соотношение отражает и более успешное формирование метапредметных и личностных результатов. 11,6% администраторов ответили «да, несомненно», 40,0% — «скорее, да», 43,2% — «выводы делать еще рано», 5,0% — «нет».

Среди отвечавших представителей администрации образовательных организаций 66,5% имеют стаж педагогической деятельности более 20 лет (у 55,5% учителей стаж свыше 20 лет), 20,5% — от 10 до 20 лет (для учителей эта цифра 18,3%), 8,1% — от 5 до 10 лет (учителя — 11,4%), 4,8% — 5 лет и менее (учителя — 14,7%). На вопросы анкеты для администрации отвечали в основном завучи (67,8%), директора (22,4%), руководители методических объединений (9,8%). На вопросы анкеты для учителей отвечали учителя начальной школы (31,8%) и основной школы (68,2%).

Подводя итоги, можно отметить:

1. Внедрение ФГОС обеспечено организационно и методически. Возникающие у педагогов вопросы оперативно решаются.
2. Учителя, работающие по ФГОС, понимают основные тенденции развития образования, зафиксированные в образовательных стандартах.
3. Урок в школах, внедряющих ФГОС, изменяется: цели ставятся в деятельностном виде, у учителей усиливается ориентация на личностные, метапредметные и предметные результаты.
4. Особое внимание уделяется формированию функциональной грамотности обучающихся, ее диагностике.
5. Обучение и воспитание осуществляются как на уроке, так и во внеурочной деятельности.
6. Большинство учителей, работающих по ФГОС, утверждают, что достижение метапредметных, предметных и личностных результатов идет более успешно.

В целом можно сделать однозначный вывод о том, что в образовательных организациях успешно началось внедрение обновленных образовательных стандартов, в соответствии с ними происходит проектирование и построение процесса обучения. Анкетирование не выявило стремления учителей работать по-старому, как привыкли, игнорируя современные

требования. Одной из причин этого, несомненно, является большая просветительская, обучающая деятельность сотрудников Института стратегии развития образования, которые организовали конференции, семинары практически во всех регионах России, постоянно проводят вебинары в рамках конференц-связи, создали и наполняют сайт «Единое содержание общего образования», в том числе конструкторами учебных планов, рабочих программ, внеурочной деятельности, методическими кейсами, методическими рекомендациями.

Список источников

1. Андреев В. И. Законы творческого саморазвития как основания концепции субъектно-ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16, № 16. С. 13–16.
2. Гарипова Г. Р., Гилязутдинова И. В. Методические основы внедрения управленческих нововведений: зарубежный опыт и отечественная практика // Вестник Казанского технологического университета. 2009. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovy-vnedreniya-upravlencheskih-novovvedeniy-zarubezhnyy-opyt-i-otechestvennaya-praktika> (дата обращения: 28.05.2023).
3. Загвязинский В. И. Целевые ориентиры реформирования российского образования // Личность и культура. 2017. № 5. С. 54–60.
4. Иванова С. В., Иванов О. Б. Трансформация образовательного пространства в стремительно меняющемся мире // Педагогика. 2022. Т. 86, № 7. С. 5–14.
5. Лазарев В. С. Управление инновационными проектами в школе // Народное образование. 2021. № 3 (1486). С. 103–113.
6. Морозов Е. П., Пидкасистый П. И. Подготовка учителей к инновационной деятельности // Советская педагогика. 1991. № 10. С. 88–93.
7. Научно-методическое сопровождение реализации обновленных ФГОС начального общего образования и основного общего образования: Всероссийские просветительские мероприятия: сборник аналитических материалов / под научн. ред. И. М. Логвиновой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 92 с.
8. Потаешник М. М. Инновационные школы России: становление и развитие. М.: Новая школа, 1996. 380 с.
9. Потенциал обновленного ФГОС основного общего образования: оценка и позиция педагогического сообщества / Афанасьева Т. П., Ковалева Г. С., Логвинова И. М. и др. / под научн. ред. Ю. С. Тюнникова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 102 с.
10. Сергеев В. А. Основы инновационного проектирования: учеб. пособие / В. А. Сергеев, Е. В. Кипчарская, Д. К. Подымало / под ред. д-ра тех. наук В. А. Сергеева. Ульяновск: УлГТУ, 2010. 246 с.
11. Сериков В. В. О мышлении педагога-исследователя и условиях его развития // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 2. С. 55–61.
12. Шайденко Н. А. Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий подготовки современного учителя: моногр. / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, А. Н. Сергеев и др. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. 138 с.

References

1. Andreev V. I. Zakony tvorcheskogo samorazvitija kak osnovanija koncepcii sub#ektno-orientirovanogo obrazovanija // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2013. T. 16, № 16. S. 13–16. [In Rus].

О ходе внедрения ФГОС: эмпирическое исследование |

2. *Garipova G. R., Giljazutdinova I. V.* Metodicheskie osnovy vnedrenija upravlencheskih novovvedenij: zarubezhnyj opyt i otechestvennaja praktika // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2009. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovy-vnedreniya-upravlencheskih-novovvedenij-zarubezhnyj-opyt-i-otechestvennaya-praktika> (data obrashhenija: 28.05.2023). [In Rus].
3. *Zagvjazinskij V. I.* Celevye orientiry reformirovanija rossijskogo obrazovanija // Lichnost' i kul'tura. 2017. № 5. S. 54–60. [In Rus].
4. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Transformacija obrazovatel'nogo prostranstva v stremitel'no menjajushhemsja mire // Pedagogika. 2022. T. 86, № 7. S. 5–14. [In Rus].
5. *Lazarev V. S.* Upravlenie innovacionnymi proektami v shkole // Narodnoe obrazovanie. 2021. № 3 (1486). S. 103–113. [In Rus].
6. *Morozov E. P., Pidkasistyj P. I.* Podgotovka uchitelej k innovacionnoj dejatel'nosti // Sovetskaja pedagogika. 1991. № 10. S. 88–93. [In Rus].
7. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie realizacii obnovlennyh FGOS nachal'nogo obshhego obrazovanija i osnovnogo obshhego obrazovanija: Vserossijskie prosvetitel'skie meroprijatija: sbornik analiticheskikh materialov / pod nauchn. red. I. M. Logvinovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2022. 92 s. [In Rus].
8. *Potashnik M. M.* Innovacionnye shkoly Rossii: stanovlenie i razvitie. M.: Novaja shkola, 1996. 380 s. [In Rus].
9. Potencial obnovlennogo FGOS osnovnogo obshhego obrazovanija: ocenka i pozicija pedagogicheskogo soobshhestva / Afanas'eva T. P., Kovaleva G. S., Logvinova I. M. i dr. / pod nauchn. red. Ju. S. Tjunnikova. M: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2022. 102 s. [In Rus].
10. *Sergeev V. A.* Osnovy innovacionnogo proektirovanija: ucheb. posobie / V. A. Sergeev, E. V. Kipcharskaja, D. K. Podymalo / pod red. d-ra teh. nauk V. A. Sergeeva. Ul'janovsk: UIGTU, 2010. 246 s. [In Rus].
11. *Serikov V. V.* O myshlenii pedagoga-issledovatelja i uslovijah ego razvitija // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovanija. 2022. № 2. S. 55–61. [In Rus].
12. *Shajdenko N. A.* Razrabotka i vnedrenie innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij podgotovki sovremennogo uchitelja: monogr. / N. A. Shajdenko, V. G. Podzolkov, A. N. Sergeev i dr. Tula: Izd-vo Tul. gos. ped. un-ta im. L. N. Tolstogo, 2013. 138 s. [In Rus].

Информация об авторах

И. М. Осмоловская — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией дидактики общего и профессионального образования

И. В. Ускова — кандидат педагогических наук, начальник управления научно-исследовательской деятельности — ученый секретарь

Information about the authors

I. M. Osmolovskaya — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), head of the laboratory of theoretical pedagogy and philosophy of education

I. V. Uskova — PhD (Education), Scientific secretary Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for Education Development Strategy"

Статья поступила в редакцию 26.06.2023; одобрена после рецензирования 17.07.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 26.06.2023; approved after reviewing 17.07.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 37–48.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 37–48.

Научная статья
УДК 37.018
doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-37-48

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЯ: ПРИЧИНЫ ПРОБЛЕМ И ВАРИАНТЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Наталья Викторовна Жадько¹, Марьям Моисеевна
Безруких²

¹ Московский городской педагогический университет

² Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт возрастной физиологии Российской академии образования», Москва, Россия

¹ njadko@gmail.com, ORCID: ID0000-0003-2425-6708

² mbezrukih@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3702-3698>

Аннотация. Взаимодействие педагога и родителей считается необходимым условием успешного обучения. Однако именно это взаимодействие признано трудным и конфликтным. В статье с позиций системного подхода рассматриваются структура, виды (спонтанное и запланированное) и цели взаимодействия учителя (воспитателя) и родителя, а также предлагаются практические рекомендации по планированию и реализации такого взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие учителя (воспитателя) и родителей детей, спонтанное и запланированное взаимодействие, цели взаимодействия, причины конфликтов при взаимодействии, структура взаимодействия

Для цитирования: Жадько Н. В., Безруких М. М. Взаимодействие педагога и родителя: причины проблем и варианты их решения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 37–48. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-37-48



Н. В. Жадько



М. М. Безруких

THE INTERACTION BETWEEN TEACHER AND PARENT: THE CAUSES OF PROBLEMS AND SOLUTIONS

Natalya V. Zhadko¹, Mar'jam M. Bezrukih²

¹ Moscow City University

² Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Developmental Physiology of Russian Academy of Education", Moscow, Russia

¹ njadko@gmail.com, ORCID: ID0000-0003-2425-6708

² mbezrukih@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3702-3698>

Abstract. Interaction between the teacher (more broadly, the pre-school and school) and parents is considered a necessary condition for successful learning. However, it is precisely this interaction that is recognized as difficult and conflicting. The article, from the perspective of a systematic approach, examines the structure, types (spontaneous and planned) and goals of interaction between teacher and parent, and also offers practical recommendations for planning and implementation.

Keywords: interaction between teachers and parents of children, spontaneous and planned interaction, goals of interaction, causes of conflicts during interaction, structure of interaction

For citation: Zhadko N. V., Bezrukih M. M. The interaction between teacher and parent: the causes of problems and solutions. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):37–48. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-37-48

Взаимодействие между образовательной организацией (учителем, воспитателем) и семьей (родителями) выделяется как важный фактор, обеспечивающий снижение стресса, сохранение физического и психического здоровья, хорошую адаптацию, академические достижения и просоциальное поведение учащихся и высокий воспитательный эффект. Позитивное взаимодействие учителя и родителей создает условия для соблюдения требований и уважительного отношения к педагогу, большего доверия между педагогом и родителями при возникновении проблем у ребенка, повышает мотивацию и вовлеченность детей и приводит к улучшению академической успеваемости, позволяет вовремя заметить возникающие проблемы и совместно выстроить систему помощи [1–8; 10–14]. Требования родителей к образовательным организациям (детскому саду, школе) повышаются, и, как показывают специальные исследования, традиционные формы общения, например, такие как родительские собрания, «не являются средством вовлечения родителей

в школьную жизнь детей», а для организации предпочтительного индивидуального взаимодействия необходимы дополнительные усилия [4]. Индивидуальный подход во взаимодействии педагогов (воспитателей) и родителей является наиболее эффективным и результативным [1; 4].

Несмотря на признание важности и ценности индивидуального взаимодействия родителей и педагогов, характер такого взаимодействия содержит в себе явные и скрытые конфликты.

Среди них специалисты часто отмечают:

Различия в ожиданиях и ценности участников взаимодействия: Родители и учителя (воспитатели) могут иметь разные представления о том, что является важным в образовании и воспитании детей. Конфликты возникают, если ценности и ожидания не совпадают.

1. **Недостаточное общение.** Недостаток коммуникации между родителями и учителями может привести к взаимному недопониманию и недовольству. Например, если родители не знают о поведении и успеваемости своего ребенка, о проблемах и трудностях обучения в школе, это приводит к разногласиям, взаимному недовольству и претензиям друг к другу.

2. **Проблемы детей.** У детей могут быть поведенческие или учебные проблемы, которые вызывают напряженность в отношениях родителей и учителей, что приводит к взаимным обвинениям. Учителя могут обвинять родителей в недостаточной поддержке, а родители могут обвинять учителей в некомпетентности.

3. **Недовольство родителей образовательным процессом.** Родители могут не соглашаться с методами обучения или программой, используемой в школе. Это может вызвать конфликты и давление на учителей.

4. **Предвзятость и предрассудки участников взаимодействия в отношении друг друга.** Иногда конфликты могут возникнуть из-за предвзятости или предрассудков со стороны как родителей, так и учителей. Например, учителя могут оценивать детей субъективно, что может вызвать ответное недовольство родителей.

5. **Эмоциональные факторы.** Негативные эмоции могут сильно влиять на процесс взаимодействия между родителями и учителями. Стресс, разочарование или недовольство могут усиливать конфликты с обеих сторон.

Как видим, основные причины в профессиональных источниках преимущественно представлены как проблемы межличностного вза-

имодействия учителя и родителя. Поэтому **предлагаемые решения часто лежат в плоскости корректировки коммуникативного поведения учителей.** Учителям предлагаются варианты поведения, которые, по мнению авторов, позволят изменить взаимодействие с родителями в лучшую сторону. Например, предлагается установить так называемую открытую коммуникацию, чаще делиться своими опасениями о поведении ученика или учебных результатах. Однако следует отметить, что постоянные опасения только усиливают общую напряженность и тревожность родителей и маловероятно, что такие меры могут улучшить взаимопонимание сторон. В свою очередь, ряд авторов призывает к признанию и уважению различных точек зрения на воспитание и обучение детей. С этим трудно не согласиться, но четких рекомендаций о том, каким образом можно достичь этого, на практике не дается. Многие авторы рекомендуют активнее вовлекать родителей в образовательный процесс, быть школьными волонтерами и участвовать во внеклассных мероприятиях и жизни школы. Как показывает практика, многие родители охотно включаются в деятельность школы, парадоксально, но это может не нравиться педагогам, которые видят в участии родителей угрозу своему авторитету.

Наконец, если наладить взаимодействие не удастся, педагоги и родители получают рекомендацию обратиться за помощью к психологу, консультанту по семейным вопросам или другому профессионалу.

Это лишь те немногие предложения, которые встречаются в качестве рекомендаций учителям, однако, как показывает практика, это скорее лозунги и их трудно применить на практике. Более того, возникающий разрыв между рекомендациями и практической деятельностью часто приводит педагогов к стратегии избегания, к нежеланию повторять неудачный опыт и уклоняться от любых контактов как потенциально конфликтогенных. Исследования контактов учителей, воспитателей и родителей, проведенные в рамках магистерских диссертаций под нашим руководством в программе «Бизнес-педагогика» Института экономики управления и права МГПУ, показали, что сами учителя и воспитатели полагают, что все проблемы и ответственность за конфликтность коммуникаций с родителями детей лежат на самих родителях, «не желающих участвовать в процессах обучения и воспитания собственных детей». Подобная «обвинительная» установка педагогов на взаимодействие с родителями, очевидно, также не способствует налаживанию контактов

и обеспечению взаимопонимания между участниками этого процесса.

Мы предполагаем, что наряду с негативными установками причины повышенной конфликтности взаимодействия педагогов и родителей лежат глубже — в плоскости непонимания педагогами самой сущности и формата взаимодействия с родителями как части образовательной услуги и, как следствие, принимаемых решений и поведения.

Говоря о сущности взаимодействия, обратим внимание на само понятие «взаимодействие» (взаимное действие). Это означает, что в процессе коммуникации обе стороны играют активную роль, осуществляют взаимные действия. Формат такого взаимодействия определяется Федеральным законом об образовании в Российской Федерации, в котором говорится, что образование — это услуга [9]. Предоставление услуг образовательной организацией указывает на то, что любое взаимодействие с заказчиком является частью услуги и носит характер клиентской работы. Это означает, что взаимодействие носит не реактивный, а проактивный и управляемый характер.

Для управления этим взаимодействием необходимо понимать основные позиции участников, цели, задачи, методы и условия взаимодействия. Наш консультационный опыт педагогов и родителей за последние 20 лет позволяет прежде всего выделить ключевую роль позиции инициатора взаимодействия. От того, кто из сторон и каким образом инициирует контакт, обычно зависят и процесс, и результат взаимодействия. Так, если взаимодействие происходит по инициативе учителя, именно он отвечает за результаты. Если взаимодействие происходит по инициативе родителя, то в этом случае задачей учителя станет предложение оптимального решения по возникшей ситуации.

В таблице 1 «Структура взаимодействия учителей и родителей» при помощи квадрата Декарта представлены две шкалы условий взаимодействия. Первая группа условий представлена различиями инициаторов взаимодействия, поскольку само взаимодействие может происходить как по инициативе учителя, так и по инициативе родителя. При этом подчеркнем, что в руках инициатора преимущества в управлении ситуацией, поскольку именно он (или она) планирует и управляет реализацией плана взаимодействия и определяет цель, задачи, методы и условия. Вторая группа условий отражает характер взаимодействия, запланированный или спонтанный, что также влияет и на процесс, и на результаты. Очевидно, что запланированное взаимодействие по

Взаимодействие педагога и родителя: причины проблем ... |

инициативе учителя (воспитателя) носит более управляемый и менее эмоциональный характер, чем спонтанное взаимодействие по инициативе родителя, которое смело можно отнести к категории высокоэмоциональных и конфликтных, обычно представленных в виде претензий или жалоб на действия педагога, других детей и их родителей.

Таблица 1

Структура взаимодействия педагога и родителей

Взаимодействие по инициативе педагога

Спонтанное	Запланированное
Спонтанное	Запланированное

Взаимодействие по инициативе родителя

Подчеркнем, что результаты любого спонтанного взаимодействия — это конструктивная реакция взрослых на неожиданное событие, происходящее с детьми как в стенах школы, так и за ее пределами. Под конструктивной реакцией мы понимаем достижение взаимных договоренностей по оценке и принятию решений в каждой конкретной ситуации. Спонтанное взаимодействие не является неуправляемым, спонтанным взаимодействием можно и нужно управлять. Однако, если взаимодействие учителя (воспитателя) и родителей преимущественно состоит только из спонтанных, хаотичных и незапланированных контактов, не стоит удивляться, что их эмоциональная наполненность и напряжение будут постоянно расти, а результативность — постепенно снижаться, что отразится на желании обеих сторон их поддерживать.

Наша консалтинговая практика последних лет показала, что в рамках и запланированного, и спонтанного взаимодействия учителей и родителей основными конструктивными целями взаимодействия могут стать обсуждение, принятие совместных решений или объединение усилий по трем основным вопросам: здоровье, поведение и академические достижения (успеваемость школьников, развитие дошкольников).

В таблице 2 «Цели взаимодействия учителей и родителей школьников» представлены цели и формы взаимодействия учителей и родителей школьников.

Цели взаимодействия педагогов и родителей

Взаимодействие по инициативе педагога (учителя, воспитателя)

Спонтанное	Запланированное
<p>Решить проблему, связанную со здоровьем ребенка (например, температура, травма на занятиях физкультурой).</p> <p>Решить проблему с поведением ребенка (например, драка или грубость).</p>	<p>Обсудить решение проблемы, связанной со здоровьем или развитием ребенка (например, логопедические проблемы).</p> <p>Обсудить решение проблемы, связанной с поведением ребенка (например, пропуски занятий, нарушения поведения).</p> <p>Обсудить планы и состояние академической успеваемости или развития (например, необходимость дополнительных занятий).</p>
<p>Пожаловаться на условия, ухудшающие здоровье ребенка (питание, нагрузки, домашние задания).</p> <p>Пожаловаться на поведение других детей или учителей (воспитателей) в отношении собственного ребенка (например, драка или грубость, предвзятое отношение).</p> <p>Пожаловаться на несправедливо выставленные оценки, неадекватные требования, условия.</p>	<p>Обсудить решение проблемы здоровья (например, питание в школе).</p> <p>Обсудить решение проблемы, связанной с поведением школьника (например, пропуски занятий).</p> <p>Обсудить планы и состояние академической успеваемости (например, необходимость дополнительных занятий, оценки).</p>

Взаимодействие по инициативе родителя

Таблица 2 «Цели взаимодействия педагогов и родителей школьников» наглядно демонстрирует сходство и различие целей взаимодействия родителей школьников и учителей (администрации школы, детского сада). Основные цели взаимодействия представлены тремя глаголами, отражающими действия двух сторон: обсудить, решить и предъявить претензии. К сходству целей взаимодействия родителей и учителей (воспитателей) следует отнести совместное планирование и принятие совместных решений по вопросам обеспечения здоровья, поведения и академической успеваемости. Однако наше консультирование учителей и родителей, а также проведение занятий для учителей и воспитателей по этим вопросам наглядно показывает отсутствие планирования взаимо-

действия обеими сторонами. Характерно, что и учителя (воспитатели), и родители систематически не планируют взаимодействие по вопросам здоровья, поведения и академической успеваемости или развития ребенка. Тем не менее есть ряд исключений в подобной практике. Первое исключение представляет собой инициативу и планирование взаимодействия с учителями (воспитателями) и школой (детским садом) в целом родителей детей с медицинскими (физическими и неврологическими) осложнениями здоровья. В этом случае родители часто настаивают на встрече сами, активно обсуждают и предлагают варианты решения, поддерживают конструктивную обратную связь.

Второе исключение — инициатива педагогов, нацеленная на обсуждение возможности платных и бесплатных дополнительных занятий, что часто обусловлено как планированием дополнительных услуг в образовательной организации, так и необходимостью, связанной с состоянием или развитием самого ребенка.

Можно предположить, что практика отсутствия планирования взаимодействия с обеих сторон создает условия для расширения спонтанных контактов, которые содержат высокоэмоциональный, скрытый или явный конфликтный потенциал. Со стороны учителя (воспитателя) спонтанное взаимодействие с родителем, как правило, касается различных экстренных вопросов. Например, резкое ухудшение состояния здоровья ребенка, острый конфликт со сверстниками или взрослыми, демонстративное нарушение общепринятых правил поведения.

Со стороны родителя спонтанная коммуникация обычно приобретает характер жалоб и претензий к учителю (воспитателю) или к школе (детскому саду). Отметим, что взаимодействие родителей и педагога по инициативе родителей, как правило, носит спонтанный характер эмоциональной реакции на отметки или жалобы ребенка. Причем претензии родителей к выставляемым оценкам обычно лидируют в качестве основных претензий. Анализ распределения целей взаимодействия родителя и учителя в таблице 2 также позволяет предположить, что, например, отсутствие у родителей приоритетов планирования взаимодействия (в правой части таблицы) не снижает потребности во взаимодействии, но переносит эти потребности в формат жалоб и претензий. В свою очередь, отсутствие планирования взаимодействия со стороны учителя (воспитателя) и школы (детского сада) с учетом интересов родителей также усиливает эмоциональную реакцию последних. Иными словами,

отсутствие планирования взаимодействия с двух сторон (несмотря на публичное признание важности и необходимости этого взаимодействия обеими сторонами) снижает управляемость коммуникации и расширяет пространство для импульсивных жалоб и претензий, которые ведут к взаимным обидам и не способствуют созданию позитивной обстановки развития и обучения ребенка. Отметим, что эти тенденции наглядно проявляются и часто даже усиливаются в групповых формах взаимодействия: родительских собраниях и чатах. В то же время образовательная услуга оказывается персонально, а значит, эффективность взаимодействия определяется персональной и адресной направленностью.

Какие рекомендации для учителей (воспитателей) и администрации школы (детского сада) могут обеспечить стабильное и конструктивное взаимодействие, приводящее к приемлемым (неконфликтным) для обеих сторон решениям?

1. Целесообразно постоянно развивать компетенции планирования персонального взаимодействия с родителями. Это повысит управляемость, снизит напряжение и тревожность родителей в вопросах здоровья, поведения и успеваемости детей. Говоря о планировании взаимодействия, стоит обратить внимание прежде всего на постановку конкретной цели взаимодействия (здоровье, поведение, академические успехи детей в зависимости от приоритетов родителей). Подчеркнем, что цели воспитания, обучения и убеждения родителей в собственной правоте, которые часто ставят перед собой учителя и воспитатели, обычно вызывают реакцию отторжения и сопротивления со стороны родителей, поэтому мы бы рекомендовали таких целей не ставить.

2. Следует определить периодичность такого взаимодействия (как правило, не чаще одного раза в один-два календарных месяца) в течение одного учебного года. Расписание предстоящих встреч стоит заранее анонсировать и обсудить, проявляя интерес и уважение к собственным планам родителей.

3. Для реализации конкретных целей взаимодействия следует подобрать оптимальные формы взаимодействия (выбрав приоритеты по убыванию: личная переписка, звонки и встречи, учитывая их преимущество перед групповыми формами — родительскими собраниями и групповыми чатами).

4. Наличие плана и расписания взаимодействия с родителями каждого ребенка позволит учителю (воспитателю) не только наблюдать

и анализировать развитие взаимодействия с родителями в динамике, но и формировать долгосрочные отношения, что даст возможность в дальнейшем корректировать и планы, и сам процесс взаимодействия, и полученные результаты.

5. Стоит обратить внимание на обеспечение управляемости спонтанным взаимодействием, разрабатывая и используя готовые алгоритмы оперативного реагирования на неожиданные, неприятные и критические ситуации по аналогии со схемами выхода из помещения во время пожара или землетрясения. Драка школьников в туалете, грубость учителю, угрозы родителей школьника лично расправиться с обидчиком, требование к учителю исправить отметки, недовольство организацией питания или содержанием занятий с детьми — эти и многие другие ситуации только в моменте выглядят как неуправляемая катастрофа. На самом деле эти ситуации происходят ежедневно в каждой школе (детском саду). Это означает, что такие ситуации типовые, а значит, стоит заранее определить ответственных и последовательность действий представителей школы (детского сада) в экстренных случаях взаимодействия с родителями. Такой подход (письменно разработанный регламент взаимодействия, с которым знаком каждый педагог) снизит общий эмоциональный накал и позволит принимать взвешенные решения с учетом интересов обеих сторон.

6. Все действия, направленные на управляемость и процессом, и результатом взаимодействия педагогов и родителей, позволят объединить усилия школы (детского сада) и семьи в обучении и воспитании детей. Это, в свою очередь, может способствовать не только улучшению качества образовательных услуг, но и комфортному психологическому взаимодействию педагогов и родителей.

Список источников

1. Безруких М. М. Родитель и учитель: Как понять друг друга и помочь ребенку. Екатеринбург: Рама Паблишин, 2010. 200 с.
2. Берзин А. Б. Некоторые проблемы взаимодействия учителей и родителей учащихся в современной школе // Институты развития человеческого потенциала в условиях современных вызовов. Сборник статей XI уральского демографического форума: в 2 томах. Институт экономики уральского отделения Российской академии наук. 2020. С. 28–32.
3. Калашикова Н. Г. Учитель и родители оптимизация взаимодействия // Вестник научных конференций. 2017. № 9–3 (25). С. 82–83.
4. Любицкая К. А., Шакарова М. А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 196–215.
5. Нисская А. К., Савина Е. В. Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. 2018. № 3. С. 4–11.

6. Павленко Л. Д. Педагогические условия организации взаимодействия учителя с родителями школьников / ред.-сост. М. Е. Акмамбетов // Образовательная среда: теория и практика. Материалы международной научной конференции. 2018. С. 132–133.

7. Пащикова Т. В. Специфика педагогического взаимодействия учителя начальной школы с родителями обучающихся // Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015. С. 31.

8. Турукбаева А. К. Формы и методы взаимодействия учителя, классного руководителя и родителей по преодолению неуспеваемости учащихся // Бюллетень науки и практики. 2022. Т. 8, № 5. С. 635–643.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: по сост. на 2015 г. М.: Эксмо, 2015. 329 с.

10. S. Andrew Garbacz, Keith C. Herman, Aaron M. Thompson, et al. Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 62. P. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>

11. Matthew A. Kraft, Shaun M. Dougherty. The Effect of Teacher-Family Communication on Student Engagement: Evidence From a Randomized Field Experiment // Journal of Research on Educational Effectiveness. 2013. Vol. 6, Issue 3. P. 199–222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>

12. Smith T. E., Holmes, S. R., Romero M. E., et al. Evaluating the Effects of Family-School Engagement Interventions on Parent-Teacher Relationships: A Meta-analysis // School Mental Health. 2022. Vol. 14. P. 278–293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>

13. Watson T. Parent, Teacher, and Administrator Perceptions of School Community Relationships. Electronic Theses and Dissertations. 2019. P. 3615. <https://dc.etsu.edu/etd/3615>

14. Weihua Fan, Cathy M. Williams. The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation // Educational Psychology. 2010. Vol. 30, Issue 1. P. 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>

References

1. Bezrukih M. M. Roditel' i uchitel': Kak ponjat' drug druga i pomoch' rebenku. Ekaterinburg: Rama Pablshin, 2010. 200 s. [In Rus].
2. Berzin A. B. Nekotorye problemy vzaimodejstviya uchitelej i roditelej uchashhihsja v sovremennoj shkole // Instituty razvitiya chelovecheskogo potenciala v usloviyah sovremennyh vyzovov. Sbornik statej XI ural'skogo demograficheskogo foruma: v 2 tomah. Institut jekonomiki ural'skogo otdelenija Rossijskoj akademii nauk. 2020. S. 28–32. [In Rus].
3. Kalashnikova N. G. Uchitel' i roditeli optimizacija vzaimodejstviya // Vestnik nauchnyh konferencij. 2017. № 9–3 (25). S. 82–83. [In Rus].
4. Ljubickaja K. A., Shakarova M. A. Kommunikacija sem'i i shkoly: ključevye osobennosti na sovremennom jetape // Voprosy obrazovanija. 2018. № 3. S. 196–215. [In Rus].
5. Nisskaja A. K., Savina E. V. Obshhenie pedagogov i roditelej. Analiz vzgljadov i predpochtenij dlja pozitivnoj kommunikacii // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2018. № 3. S. 4–11. [In Rus].
6. Pavlenko L. D. Pedagogicheskie uslovia organizacii vzaimodejstviya uchitelja s roditeljami shkol'nikov / red.-sost. М. Е. Акмамбетов // Образовательная среда: теория и практика. Материалы международной научной конференции. 2018. С. 132–133. [In Rus].
7. Pashkova T. V. Специфика педагогического взаимодействия учителя начальной школы с родителями обучающихся // Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. Орехово-Зуево, 2015. С. 31. [In Rus].
8. Turukbaeva A. K. Formy i metody vzaimodejstviya uchitelja, klassnogo rukovoditelja i roditelej po preodoleniju neuspevaemosti uchashhihsja // Bulletin' nauki i praktiki. 2022. Т. 8, № 5. С. 635–643. [In Rus].
9. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»: ot 29 dekabnja 2012 g. № 273-FZ: po sost. na 2015 g. М.: Jeksmo, 2015. 329 s. [In Rus].
10. S. Andrew Garbacz, Keith C. Herman, Aaron M. Thompson, et al. Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 62. P. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>

Взаимодействие педагога и родителя: причины проблем ... |

11. *Matthew A. Kraft, Shaun M. Dougherty*. The Effect of Teacher-Family Communication on Student Engagement: Evidence From a Randomized Field Experiment // *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2013. Vol. 6, Issue 3. P. 199–222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
12. *Smith T. E., Holmes, S. R., Romero M. E., et al.* Evaluating the Effects of Family-School Engagement Interventions on Parent-Teacher Relationships: A Meta-analysis // *School Mental Health*. 2022. Vol. 14. P. 278–293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
13. *Watson T.* Parent, Teacher, and Administrator Perceptions of School Community Relationships. *Electronic Theses and Dissertations*. 2019. P. 3615. <https://dc.etsu.edu/etd/3615>
14. *Weihua Fan, Cathy M. Williams*. The effects of parental involvement on students' academic self-Efficacy, engagement and intrinsic motivation // *Educational Psychology*. 2010. Vol. 30, Issue 1. P. 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>

Информация об авторах

Н. В. Жадько — доктор педагогических наук, профессор, директор Центра научных и методических проектов

М. М. Безруких — доктор биологических наук, профессор, академик РАО

Information about the authors

N. V. Zhadko — Dr. Sc. (Education), Professor, Director of the Center for Scientific and Methodological Projects

M. M. Bezrukih — Dr. Sc. (Biology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Статья поступила в редакцию 04.10.2023; одобрена после рецензирования 25.10.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 04.10.2023; approved after reviewing 25.10.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 49–64.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 49–64.

Научная статья
УДК 372.881.1
doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-49-64

ШКОЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ



С. В. Чернышов

Сергей Викторович Чернышов
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, Chernish25@yandex.ru

Аннотация. В настоящей статье рассматривается школьное иноязычное образование в эмоциональном измерении: дается определение и обосновывается значимость эмоционально развивающего школьного иноязычного образования, определяются дихотомии в его содержании: эмоциональное развитие / эмоциональное саморазвитие, эмоциональное воспитание / эмоциональное самовоспитание, эмоциональное обучение / эмоциональное самообучение. Главными целями эмоционально развивающего школьного иноязычного образования заявляются развитие иноязычных эмотивных языковых и речевых способностей и воспитание высших чувств у учащихся. Они закладывают основу развития эмоционального интеллекта школьника. Основным средством достижения целей эмоционально развивающего школьного иноязычного образования рассматривается иноязычный эмоциональный опыт общения. Его компонентами выступают: знания об эмоциях; речевые навыки и умения номинирования, описания и выражения эмоций, а также речевые умения декодирования эмотивных смыслов в иноязычных текстах при чтении и аудировании;

познавательного-коммуникативные мотивы; эмоциональные образы, хранящиеся в эмоциональной памяти; эмоциональные явления различной модальности, переживаемые и рефлекслируемые учащимися в различных эмоциональных ситуациях иноязычного общения; способы интерпретации эмоциональных явлений на иностранном языке и др. В статье также описываются средства формирования у школьников иноязычного эмоционального опыта общения: языковые, параязыковые, неязыковые.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоционально развивающее школьное иноязычное образование, иноязычные эмотивные языковые и речевые способности, эмоции и чувства, иноязычный эмоциональный опыт общения, средства эмоционально развивающего обучения иностранным языкам

Для цитирования: Чернышов С. В. Школьное иноязычное образование в эмоциональном измерении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 49–64. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-49-64

Original article

SCHOOL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE EMOTIONAL DIMENSION

Sergej V. Chernyshov

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, Chernish25@yandex.ru

Abstract. This article deals with school foreign language education in the emotional dimension: it defines and substantiates the significance of emotionally developing school foreign language education, describes dichotomies in its content: emotional development / emotional self-development, emotional education / emotional self-education, emotional learning / emotional self-learning. The main goals of emotionally developing school foreign language education are stated as the development of foreign language emotive linguistic and speech abilities and the education of higher feelings in students. They act as the basis for the development of emotional intelligence of the schoolchild. The main means of achieving the goals of emotionally developing school foreign language education is considered to be the foreign language emotional experience of communication, Its components are: knowledge about emotions; speech skills and abilities of nomination, description and expression of emotions, speech abilities of decoding of emotional meanings in foreign language texts while reading and listening; cognitive-communicative motives; emotional images stored in emotional memory; emotional phenomena of various modalities experienced and reflected by students in various emotional situations of foreign language communication; ways of interpreting emotions and feelings in a foreign language, etc. The article also describes the means of forming and improving students' foreign language emotional experience of

communication: linguistic, paralinguistic, non-linguistic.

Keywords: emotional intelligence, emotionally developing school foreign language education, foreign language emotive language and speech abilities, emotions and feelings, foreign language emotional communication experience, means of emotionally developing foreign language teaching

For citation: Chernyshov S. V. School foreign language education in the emotional dimension. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):49–64. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-49-64

Проблема и задачи исследования

Модернизация школьного иноязычного образования, осуществляемая на базе обновленных ФГОС, ставит во главу угла повышение качества овладения учащимися иностранным языком, усиливая акценты на эмоциональном развитии школьников и воспитании у них высших чувств [11; 12].

Данные нормативные требования базируются на многочисленных экспериментальных исследованиях, доказывающих высокую роль эмоционального интеллекта: 1) в реализации когнитивных процессов, связанных с использованием школьниками эмоциональной информации [20]; 2) при осуществлении ими адекватной оценки возникающих трудностей [21]; 3) в достижении высокой успеваемости обучения [19; 22]; 4) для принятия учащимися здорового образа жизни [23] и др.

Между тем, как показывает анализ исследований отечественных психологов (М. М. Безруких, Е. Ю. Брель, Е. Ю. Зотова, Ю. Н. Крайнова, Г. В. Солдатова, И. Я. Стоянова, Л. В. Тарабакина, О. С. Юткина и др.), современный школьник обладает низким уровнем эмоционального интеллекта, его эмоциональная сфера является неустойчивой, характеризуется преобладанием негативных эмоций, что отрицательно сказывается на его речевом опыте общения, успеваемости, взаимоотношениях со сверстниками, родителями, учителями и в конечном счете на его здоровье.

Причины сложившейся ситуации называются разные. Многие психологи отмечают, что одна из главных причин — появление виртуального мира, в котором компьютеры меняют телесный контакт между людьми, что приводит к распространению алекситимии и связанных с ней явлений, таких как аутизация, тревожность и депрессивность [3].

Алекситимия имеет серьезные последствия для психического развития школьника. В частности, Е. Н. Крайнова отмечает, что эмоциональная сфера детей с алекситимией отличается слабой дифференцированностью.

Такие дети проявляют неспособность к идентификации и описанию собственных эмоциональных переживаний и эмоций других людей. Стрессовые ситуации приводят их к неконтролируемым эмоциональным реакциям [8].

В качестве одной из причин появления проблем с эмоциональной сферой школьника также называется стиль современной эмоциональной коммуникации, который отличается наличием запрета на свободное выражение чувств [10, с. 16].

Решение сложившихся проблем с эмоциональной сферой ребенка нам видится в постоянном словесном сопровождении эмоций, обманном (игровом) их описании и выражении на уроке, проявлении эмпатии в вербальной и невербальной форме, овладении школьниками принятыми нормами эмоционального реагирования в родной и иноязычной культурной среде.

Учебный предмет «Иностранный язык» в школе обладает большим потенциалом для развития эмоциональной сферы школьника, поскольку эмоции номинируются, описываются и выражаются прежде всего посредством использования языковых и речевых единиц. Эмоциональный опыт общения, в том числе и на иностранном языке, — это прямой путь развития эмоциональной сферы ребенка и его эмоционального интеллекта, создания надежной основы для сохранения и поддержания его психического здоровья.

Изложенное выше позволяет сформулировать значимую проблему современного школьного иноязычного образования: как обеспечить формирование эмоционального опыта общения школьников на уроке иностранного языка?

Данная проблема привела нас к постановке следующих задач исследования: 1) раскрыть понятие «эмоционально развивающее иноязычное образование»; 2) рассмотреть цели и содержание эмоционально развивающего иноязычного образования; 3) определить основные методические инструменты формирования у школьников иноязычного эмоционального опыта общения как средства развития иноязычных мотивных языковых и речевых способностей.

Методология и методы исследования

В основу исследования поставленной проблемы легли: 1) идеи о целях и содержании современного иноязычного образования, представленные

в лингводидактических работах Н. В. Барышникова, Н. Д. Гальсковой, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассова, В. В. Сафоновой, А. Н. Шамова; 2) концепции развивающего иноязычного образования (М. А. Ариян, Н. Ф. Коряковцева, З. Н. Никитенко, А. Н. Шамов); 3) теории эмоционального интеллекта (Д. Гоулман, Д. В. Люсин, Дж. Мэйер, П. Сэловей); 4) теории способностей (М. К. Кабардов, С. Л. Рубинштейн, И. М. Румянцева, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков); 5) психологические теории эмоций (П. К. Анохин, В. К. Вилюнас, П. В. Симонов); 6) лингвистическая теория эмоций (Н. А. Красавский, В. И. Шаховский).

Исследование проблемы эмоционального развития школьников средствами иностранного языка осуществлялось нами на основе следующих методов научного познания: 1) ретроспективное изучение основополагающих трудов в педагогической, психологической, лингвистической, методической науках; 2) анализ эмпирических исследований, раскрывающих значимость развития эмоционального интеллекта у учащихся и описывающих проблемы функционирования эмоциональной сферы современных школьников; 3) педагогическое наблюдение за учебно-коммуникативной деятельностью учащихся на уроке иностранного языка и др.

Результаты исследования

Проведенный нами анализ лингводидактических исследований [2; 5–7], посвященных вопросам целеполагания, позволяет констатировать, что отнюдь не обучение, а воспитание и развитие личности учащегося средствами иностранного языка выступают главными целями современного иноязычного образования.

В исследовании З. Н. Никитенко обоснованы три дихотомические составляющие содержания современного иноязычного образования: воспитание — самовоспитание, развитие — саморазвитие, обучение — самообучение [9].

Мы убеждены, что каждая из выделенных З. Н. Никитенко дихотомий в иноязычном образовании должна быть наполнена эмоциональным содержанием, что обусловлено значимостью эмоционального фактора в языке и речи (Н. А. Красавский, Е. Ю. Мягкова, В. Ф. Петренко, В. И. Шаховский). В данной связи мы полагаем возможным выделить такие дихотомии, как: эмоциональное воспитание — эмоциональное самовоспитание, эмоциональное развитие — эмоциональное саморазвитие, эмоциональное обучение — эмоциональное самообучение.

Данные дихотомии позволяют вести речь об эмоционально-развивающем школьном иноязычном образовании.

Мы определяем *эмоционально развивающее школьное иноязычное образование* как социально и индивидуально обусловленный способ, процесс и результат эмоционального, коммуникативного, когнитивного и духовно-нравственного развития школьника, а именно: воспитания высших чувств, развития иноязычных эмотивных языковых, речевых способностей и способностей эмоционального интеллекта, формирования учебно-познавательной мотивации, эмоциональной рефлексии, эмоциональной саморегуляции в ходе приобретения учащимся иноязычного эмоционального опыта общения.

Как видим из данного определения, **главными целями эмоционально развивающего школьного иноязычного образования** выступают далеко не знания и речевые навыки и умения, а *развитие иноязычных эмотивных языковых и речевых способностей и воспитание высших чувств*.

Обозначенные цели эмоционально развивающего школьного иноязычного образования требуют пояснения того, что представляют собой иноязычные эмотивные языковые и речевые способности и высшие чувства.

В отечественной психологии способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие успешность деятельности, но не сводимые к знаниям, навыкам и умениям [14, с. 15–41].

Способности развиваются посредством целенаправленной и системной организации процессов воспитания и обучения [15]. Отсюда развитие разного рода способностей — одна из главных задач личностно-развивающего школьного образования и эмоционально развивающего школьного иноязычного образования как его части.

В своих исследованиях мы придерживаемся взгляда И. М. Румянцевой на языковые и речевые способности. Ученый определяет языковую способность как «функцию, обеспечивающую возможность человеческой психики отражать и обобщать внешний языковой материал, переводя его в особые внутренние коды в виде неосознаваемых и осознаваемых правил языка» [13, с. 223].

Уровни языковой способности определяются ярусами языка (фонетическим, морфологическим, лексическим, фразеологическим и синтаксическим).

Каждый из указанных ярусов языка содержит эмотивные единицы. Выделение, анализ, обобщение и использование школьником таких единиц в речи способствуют развитию у учащегося особых психосоциальных функций — эмотивных языковых способностей.

Мы определяем *эмотивную языковую способность* как составляющую языковой способности, которая обеспечивает школьнику анализ и обобщение эмотивного языкового материала с целью оперирования эмоциями (их восприятия, идентификации, выражения, направления внимания, определения отношения к себе, контроля и подавления тех или иных эмоциональных переживаний у себя и у других людей).

Речевая способность, по мнению И. М. Румянцевой, представляет собой «функцию, обеспечивающую возможность человеческой психике отражать и обобщать внешние речевые явления, переводя их в особые внутренние речевые коды. Эти коды включают не только отраженную систему языка со всеми ее элементами и уровнями, но и те коды, которые имеют психофизиологическую, когнитивную, психодинамическую, эмоциональную сущность и которые приводят эту систему в действие, заставляют работать, делают ее живой и активной» [13, с. 228].

Как видим, языковые способности выступают неотъемлемой частью речевых способностей, представляя собой единую полифункциональную систему речи, обеспечивающую человеку ее восприятие, понимание и порождение.

Важно отметить, что в приведенном определении И. М. Румянцева указывает на наличие эмотивной сущности в речевых способностях, что делает правомерным выделение в отдельную группу эмотивных речевых способностей.

Мы определяем *эмотивную речевую способность* как психосоциальную функцию, обеспечивающую учащемуся отображение, обобщение и использование внешних речевых явлений, направленных на эмоциональное взаимодействие и обмен эмоциями с целью достижения взаимопонимания в процессе общения или выполнения любой иной деятельности.

Представим разработанную нами номенклатуру основных эмотивных языковых и речевых способностей, подлежащих развитию у учащихся в процессе обучения иноязычному общению на уроке иностранного языка в школе (табл. 1).

Эмотивные языковые и речевые способности

Эмотивные языковые способности	Эмотивные речевые способности
Вербализация эмоций средствами иностранного языка	Антиципация эмотивного содержания дискурса на иностранном языке
Выбор и использование в речи эмотивных вербальных и невербальных средств в соответствии с условиями иноязычного общения	Оценка условий эмоционального общения по вербальным и невербальным маркерам
Выбор и использование в речи иноязычных эмотивных вербальных и невербальных средств для описания собственного эмоционального состояния	Описание своего собственного эмоционального состояния иноязычными эмотивными средствами
Выбор и использование в речи иноязычных эмотивных вербальных и невербальных средств для описания эмоционального состояния другого человека	Описание эмоционального состояния другого человека иноязычными эмотивными средствами
Выбор и использование в речи иноязычных эмотивных вербальных и невербальных средств для выражения своих эмоций	Выражение своих эмоций эмотивными средствами иностранного языка
Выбор и использование в речи иноязычных эмотивных вербальных и невербальных средств для выражения эмпатии	Симпатическое и эмпатическое включение в переживания других посредством использования чужого языкового кода
Выбор и использование в речи иноязычных эмотивных вербальных и невербальных средств с целью самоконтроля своего эмоционального состояния	Самоконтроль своего эмоционального состояния с помощью иноязычных эмотивных средств
Выбор и использование в речи иноязычных эмотивных вербальных и невербальных средств с целью контроля эмоционального состояния собеседника	Контроль эмоционального состояния собеседника с помощью иноязычных эмотивных средств
Выбор и использование в речи иноязычных эмотивных вербальных и невербальных средств с целью эмоциональной оценки фактов родной и иной культур	Эмоциональная оценка фактов родной и иной культур с помощью иноязычных эмотивных средств общения
Выбор и использование в речи иноязычных эмотивных вербальных и невербальных средств с целью осуществления эмоциональной рефлексии	Эмоциональная рефлексия посредством использования вербальных и невербальных средств иностранного языка
Выбор и использование в речи иноязычных эмотивных вербальных и невербальных средств с целью самооценки собственных достижений в учебной и коммуникативной видах деятельности	Самооценка собственных достижений в учебной и коммуникативной видах деятельности эмотивными средствами иностранного языка

Важно подчеркнуть, что не способности эмоционального интеллекта, так глубоко исследованные психологами (И. Н. Андреева, Р. Бар-Он, Г. Г. Гарскова, Д. Гоулман, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, Дж. Мэйер, П. Сэловей и др.), выступают главной целью эмоционально развивающего школьного иноязычного образования, а именно иноязычные эмотивные языковые и речевые способности.

Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что эмоциональный интеллект неразрывно связан с эмотивными языковыми и речевыми способностями, но не сводится к ним (И. Н. Андреева). Соотношение рассматриваемых явлений человеческой психики представляет собой частный случай соотношения языка и мышления, о котором писал еще Л. С. Выготский [4].

Безусловно, иноязычное школьное образование задействует и невербализованные формы развития способностей эмоционального интеллекта через работу первой сигнальной системы (слух, обоняние, осязание, зрительные образы, тактильность), что в ряде случаев особенно актуально, например, для инклюзивного образования, но все же основным средством развития эмоционального интеллекта школьников на уроке иностранного языка выступает вторая сигнальная система, где условным раздражителем выступает речь. Именно речь и непосредственно связанные с ней эмотивные языковые и речевые способности опосредуют появление, интенсивность протекания, контроль и угасание эмоций у учащихся.

Развитие иноязычных эмотивных языковых и речевых способностей у школьников представляет собой длительный и сложный процесс, который требует систематической и регулярной работы учителя по формированию у учащихся *иноязычного эмоционального опыта общения*.

Мы рассматриваем *иноязычный эмоциональный опыт общения* как единство знаний, речевых навыков и умений эмотивного плана, особых способов мышления, норм и стереотипов эмоционального поведения в родной и иноязычной эмоциональной картинах мира, интериоризированных ценностных установок, убеждений, имеющих чувственную природу, запечатленных эмоций и чувств по отношению к различным сторонам родной и иной действительности, обеспечивающее индивиду познание внутреннего и внешнего эмоционального мира.

Данный опыт у школьников включает следующие компоненты: 1) знания об эмоциях (включая знание о национально-культурных особенностях их

экспликации в эмоциональной картине мира носителя изучаемого языка); 2) речевые навыки и умения номинирования, описания и выражения эмоций, а также речевые умения декодирования эмотивных смыслов в иноязычных текстах при чтении и аудировании; 3) познавательно-коммуникативные мотивы; 4) эмоциональные образы, хранящиеся в эмоциональной памяти; 5) эмоциональные явления различной модальности, переживаемые и рефлекслируемые учащимися в различных эмоциональных ситуациях иноязычного общения; 6) способы интерпретации эмоций и чувств в родной и иноязычной эмоциональных картинах мира; 7) стереотипы эмоционального поведения в родной и иной культурах.

Иноязычный эмоциональный опыт общения как результат эмоционально развивающего обучения школьников иностранному языку обеспечивает: 1) повышение самооценки; 2) формирование позитивного взгляда на жизнь; 3) поддержание активных (стенических) состояний; 4) снижение эмоционального напряжения; 5) контроль проявления негативных эмоциональных реакций; 6) снижение интенсивности негативных эмоциональных реакций через экспликацию эмоций вербальными и невербальными средствами иностранного языка; 7) погружение в разнообразие эмоциональных ситуаций иноязычного общения, соответствующих уровню развития и функционирования их эмоциональной сферы; 8) знакомство учащихся с особенностями описания и выражения эмоций носителем изучаемого языка в рамках тематики, предусмотренной программными требованиями; 9) понимание имплицитных и эксплицитных эмотивных смыслов при чтении и аудировании иноязычных эмотивных текстов разных жанров и стилей.

Но самое главное — данный опыт предполагает формирование у школьников широкой номенклатуры речевых навыков и умений эмотивного плана, выступающих «актуализированными иноязычными эмотивными языковыми и речевыми способностями» (И. М. Румянцева). Данные речевые навыки и умения позволяют осуществлять процесс расширения и укрепления сети нейронных связей головного мозга учащегося, отвечающих за восприятие, понимание, описание, выражение и контроль эмоций в речи на иностранном языке.

Значимой целью эмоционально развивающего школьного иноязычного образования мы также определили воспитание высших чувств, которые следует отличать от эмоций как более элементарных явлений человеческой психики.

Мы рассматриваем эмоции в школьном иноязычном образовании как осознаваемые или частично осознаваемые кратковременные реакции на текущие события и факты родной и иной культуры, лежащие в основе формирования и развития ценностной картины мира школьника, а высшие чувства как устойчивые комплексные полностью осознаваемые переживания, составляющие социальные компоненты психологической структуры личности и определяющие устойчивость интересов, потребностей, мотивов учащихся, а также направленность их учебной деятельности и коммуникативного поведения в целом.

В психологических исследованиях (Б. Г. Ананьев, Б. И. Додонов, А. Н. Леонтьев, П. В. Симонов, П. М. Якобсон) выделяют следующие высшие чувства: чувство справедливости, чувство ответственности, чувство долга, чувство солидарности, творческое вдохновение, трудовой энтузиазм, возмущение бесчестным поступком, любовь к труду, любознательность, радость открытия истины, любовь к истине, уверенность в суждениях, чувство красоты, восхищение и наслаждение прекрасным, патриотизм, любовь к Родине, любовь к родному краю, вера в Отчизну, уважение к историческому прошлому своей страны и др.

Воспитание у школьников высших чувств выступает результатом постоянного длительного и скрытно контролируемого учителем описания и выражения учащимися широкого спектра эмоций по отношению к различным сторонам родной и иной действительности в процессе иноязычного общения.

Отметим, что воспитание высших чувств у школьников во многом зависит от личности самого учителя, который должен служить образцом для подражания, в том числе и в плане управления и контроля своей эмоциональной сферой.

Важным вопросом эмоционально развивающего школьного иноязычного образования выступает вопрос о средствах формирования иноязычного эмоционального опыта общения.

Мы рассматриваем следующие три основные группы эмотивных средств формирования иноязычного эмоционального опыта общения: 1) эмотивные языковые средства (эмотивную лексику и фразеологию, эмотивную грамматику, эмотивные тексты); 2) эмотивные параязыковые средства (интонационные модели эмотивных высказываний, жесты, позы, мимику); 3) эмотивные неязыковые средства (эмотивные учебно-речевые ситуации иноязычного общения, эмотивную пресуп-

позицию, эмотивные роли коммуникантов).

Данные средства выделены нами на основе компонентов эмотивности, составляющих содержание эмоционального дейксиса (эмоционального поля) общения в лингвистической теории эмоций В. И. Шаховского [16].

Особую роль при формировании иноязычного эмоционального опыта общения мы отводим эмоциональным ситуациям.

Установить полную корреляцию между эмоциями и предметами, явлениями окружающей действительности в применении ко всем представителям лингвокультурного сообщества практически невозможно, но существуют типичные эмотивные (эмоциональные) ситуации общения, в которых большинство носителей языка будет описывать и выражать эмоции с большей вероятностью одинаково.

Такая типичная эмотивная ситуация является способом демонстрации эмотивных единиц иностранного языка, речевых образцов с эмоциональным компонентом в процессе иноязычного общения школьников. Она позволяет продемонстрировать знак эмоций, ее интенсивность, направленность, служит стимулом учащимся для порождения собственных эмоциональных высказываний.

Особенностью эмотивных ситуаций выступает то, что они хранят в себе обобщенные эмоциональные образы (эндосепты), отражающие складывающийся в той или иной языковой общности эмоциональный опыт носителя языка.

Обозначенные нами выше иноязычные эмотивные языковые и речевые способности закономерно получают свое развитие в образовательном процессе по иностранному языку на основе как продуктивных, так и рецептивных видов иноязычной речевой деятельности (чтения и аудирования). В качестве основы для организации иноязычной рецептивной речевой деятельности, направленной на работу с эмотивным содержанием иноязычного общения на уроке иностранного языка, выступают иноязычные эмотивные тексты.

Вслед за В. И. Шаховским мы рассматриваем эмотивный текст как «текст для адекватного восприятия и понимания эмоционального содержания» [17, с. 182].

Иноязычные эмотивные тексты, включаемые в содержание эмоционально развивающего обучения иностранному языку, могут относиться к различным функциональным стилям общения, но особо важную роль играют иноязычные эмотивные тексты художественного стиля,

поскольку «вся художественная литература является депозитарием эмоций» [18, с. 29].

Посредством чтения иноязычных художественных текстов школьники знакомятся с общечеловеческими ценностями, и ценностями прежде всего общечеловеческой и русской культуры, учатся анализировать эмоциональное поведение положительных и отрицательных персонажей, приходят к осознанию ценности самих чувств и эмоций в саморазвитии, самообучении и самовоспитании.

Важнейшим средством формирования иноязычного эмоционального опыта общения мы также рассматриваем эмоционально планируемое и эмоционально содержательное педагогическое общение учителя с классом. Результаты проведенного нами совместно с М. А. Ариян эмпирического исследования взаимосвязи речевого поведения учителя иностранного языка и эмоций школьников и их мотивации позволяют утверждать, что в насыщенных эмотивным содержанием педагогических ситуациях валентность эмоций учащихся строго коррелирует с валентностью эмоций в речи учителя [1].

Отсюда значимость формирования и развития эмоциональной культуры самого учителя иностранного языка. Эмоционально развивающее профессиональное обучение будущих учителей иностранному языку не является предметом настоящего исследования, но представляется нам перспективным направлением развития современной методической мысли.

Заключение

В заключение отметим, что эмоционально развивающее школьное иноязычное образование предполагает постоянное обращение к эмоциональной сфере школьников в рамках каждой темы, предусмотренной программными требованиями, на каждом уроке иностранного языка. Только системная и сознательная работа учителя по формированию у учащихся иноязычного эмоционального опыта общения обеспечивает развитие иноязычных эмотивных языковых и речевых способностей, создает надежную основу воспитания у них высших чувств по отношению к родной и иной культурам и служит средством эмоциональной социализации школьников в сложном, стремительно меняющемся мире.

Список источников

1. Ариян М. А., Чернышов С. В. Реализация регулятивной функции эмоций в образовательном процессе по иностранному языку // Язык и культура. 2022. № 58. С. 91–106.
2. Барышиников Н. В. Неолингводидактика: целевая доминанта, принципы, векторы развития / Сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения — XXV). Пятигорск, 2023. С. 3–17.
3. Брель Е. Ю. Алекситимия в норме и патологии: психологическая структура и возможности превенции: дис. ... докт. псих. наук. Томск, 2018. 341 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. (Проблемы развития психики). Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика: монография. М.: Кнорус, 2021. 216 с.
6. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Содержание иноязычного образования: новый контекст и новые смыслы / Шатиловские чтения. Перспективы развития парадигмы иноязычного образования. СПб., 2021. С. 11–23.
7. Коряковцева Н. Ф. Иностраный язык в воспитании российской национально-культурной идентичности учащегося / Сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения — XXV). Пятигорск, 2023. С. 45–56.
8. Крайнова Ю. Н. К постановке проблемы изучения выраженности алекситимических проявлений у подростков // Среднее профессиональное образование. 2021. № 3. С. 57–60.
9. Никитенко З. Н. Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе. Монография. М.: Прометей, 2019. 191 с.
10. Олифиревич Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
11. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 24.08.2023).
12. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 24.08.2023).
13. Румянцева И. М. Психология обучения иноязычной речи: дис. ... докт. псих. наук. М., 2004. 420 с.
14. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Избранные труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.
15. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.
16. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на материале англ. яз.): дис. ... докт. фил. наук. М., 1988. 402 с.
17. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М.: Гнозис, 2008. 414 с.
18. Шаховский В. И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. 169 с.
19. Chamizo-Nieto M. T., Arrivillaga C., Rey L., et al. The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12 [Электронный ресурс] URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.695067> (дата обращения: 20.08.2023).
20. Checa P., Fernández-Berrocal P. Cognitive control and emotional intelligence: Effect of the emotional content of the task. Brief reports // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30792680> (дата обращения: 26.03.2023).
21. Mikolajczak M., Luminet O. Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study // *Personality and Individual Differences*. 2008. Vol. 44, no. 7. P. 1445–1453.

22. *Sánchez-Álvarez N., Berrios Martos M. P., Extremera N.* A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison // *Frontiers in psychology*. 2020. Vol. 11. P. 1517.

23. *Trigueros R.* Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents // *International journal of environmental research and public health*. 2019. Vol. 16. P. 2810.

References

1. *Arijan M. A., Chernyshov S. V.* Realizacija regulativnoj funkcii jemocij v obrazovatel'nom processe po inostrannomu jazyku // *Jazyk i kul'tura*. 2022. № 58. S. 91–106. [In Rus].
2. *Baryshnikov N. V.* Neolingvodidaktika: celevaja dominanta, principy, vektory razvitiya / *Sbornik statej po materialam nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Neolingvodidaktika kak velenie vremeni: cel', principy, strategii obuchenija i vektory razvitiya» (Lempertovskie chtenija — XXV)*. Pjatigorsk, 2023. S. 3–17. [In Rus].
3. *Brel' E. Ju.* Aleksitimija v norme i patologii: psihologicheskaja struktura i vozmozhnosti prevencii: dis. ... dokt. psih. nauk. Tomsk, 2018. 341 s. [In Rus].
4. *Vygotskij L. S.* *Sobranie sochinenij: V 6 t. (Problemy razvitiya psihiki)*. T. 3. M.: Pedagogika, 1983. 368 s. [In Rus].
5. *Gal'skova N. D., Korjakovceva N. F., Gusejnova I. A.* *Sovremennaja lingvodidaktika: monografija*. M.: Knorus, 2021. 216 s. [In Rus].
6. *Gal'skova N. D., Nikitenko Z. N.* *Soderzhanie inozazychnogo obrazovanija: novyj kontekst i novye smysly / Shatilovskie chtenija. Perspektivy razvitiya paradigmy inozazychnogo obrazovanija*. SPb., 2021. S. 11–23. [In Rus].
7. *Korjakovceva N. F.* Inostrannyj jazyk v vospitanii rossijskoj nacional'no-kul'turnoj identichnosti uchashhegosa / *Sbornik statej po materialam nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Neolingvodidaktika kak velenie vremeni: cel', principy, strategii obuchenija i vektory razvitiya» (Lempertovskie chtenija — XXV)*. Pjatigorsk, 2023. S. 45–56. [In Rus].
8. *Krajnova Ju. N.* K postanovke problemy izuchenija vyrazhennosti aleksitimicheskikh projavlenij u podrostkov // *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2021. № 3. S. 57–60. [In Rus].
9. *Nikitenko Z. N.* *Lichnostno-razvivajushhee inozazychnoe obrazovanie v nachal'noj shkole. Monografija*. M.: Prometej, 2019. 191 s. [In Rus].
10. *Olifirovich N. I., Zinkevich-Kuzemkina T. A., Velenta T. F.* *Psihologija semejnyh krizisov*. SPb.: Rech', 2006. 360 s. [In Rus].
11. *Prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 31 maja 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija»* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (data obrashhenija: 24.08.2023). [In Rus].
12. *Prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 31 maja 2021 g. № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija»* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (data obrashhenija: 24.08.2023). [In Rus].
13. *Rumjanceva I. M.* *Psihologija obuchenija inozazychnoj rechii: dis. ... dokt. psih. nauk*. M., 2004. 420 s. [In Rus].
14. *Teplov B. M.* *Sposobnosti i odarennost' / Izbrannye trudy: v 2 t.* M.: Pedagogika, 1985. T. 1. 328 s. [In Rus].
15. *Shadrikov V. D.* *Sposobnosti i odarennost' cheloveka: Monografija*. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2019. 274 s. [In Rus].
16. *Shahovskij V. I.* *Kategorizacija jemocij v leksiko-semanticheskoi sisteme (na materiale angl. jaz.): dis. ... dokt. fil. nauk*. M., 1988. 402 s. [In Rus].
17. *Shahovskij V. I.* *Lingvisticheskaja teorija jemocij: Monografija*. M.: Gnoziz, 2008. 414 s. [In Rus].
18. *Shahovskij V. I.* *Jazyk i jemocii v aspekte lingvokul'turologii*. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2009. 169 s. [In Rus].
19. *Chamizo-Nieto M. T., Arrivillaga C., Rey L., et al.* *The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-*

- Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12 [Электронный ресурс] URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.695067> (дата обращения: 20.08.2023).
20. *Checa P., Fernández-Berrocal P.* Cognitive control and emotional intelligence: Effect of the emotional content of the task. *Brief reports // Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30792680> (дата обращения: 26.03.2023).
 21. *Mikolajczak M., Luminet O.* Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study // *Personality and Individual Differences*. 2008. Vol. 44, no. 7. P. 1445–1453.
 22. *Sánchez-Álvarez N., Berrios Martos M. P., Extremera N.* A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison // *Frontiers in psychology*. 2020. Vol. 11. P. 1517.
 23. *Trigueros R.* Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents // *International journal of environmental research and public health*. 2019. Vol. 16. P. 2810.

Информация об авторе

С. В. Чернышов — кандидат педагогических наук, доцент

Information about the author

S. V. Chernyshov — PhD (Education), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 25.08.2023; одобрена после рецензирования 14.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.
The article was submitted 25.08.2023; approved after reviewing 14.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 65–78.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 65–78.

Научная статья
УДК 371.72
doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-65-78

О ПРОБЛЕМЕ УЧЕБНЫХ ПЕРЕГРУЗОК В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ

Марина Исааковна Степанова¹, Анна Сергеевна Седова²

^{1,2} Федеральный научный центр гигиены им.
Ф. Ф. Эрисмана Роспотребнадзора, Мытищи, Россия

¹ mi_stepanova@mail.ru, orcid.org/0000-0002-3800-1792

² sedova.as@fncg.ru, orcid.org/0000-0003-0079-240X

Аннотация. В статье обсуждается проблема учебных перегрузок и их негативного влияния на функциональное состояние и состояние здоровья школьников. Актуальность решения этой проблемы еще больше возросла в условиях стремительной цифровизации школьного образования. Методология выполненного исследования базируется на изучении и анализе нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательные нагрузки школьников; отечественной и зарубежной литературы по вопросам влияния учебных нагрузок и различных условий организации образовательного процесса на здоровье школьников. Прослежены изменения в гигиенической регламентации аудиторной образовательной нагрузки домашних заданий. Представлены примеры попыток устранения учебных перегрузок школьников. Раскрыт и обоснован ряд способов организации учебного процесса, реализация которых снижает негативное влияние больших образовательных нагрузок на функциональное состояние организма школьников и их здоровье. Использование здоровьесберегающих технологий и режимов обучения, эффективность



М. И. Степанова



А. С. Седова

которых подтверждена доказательной базой, и оптимизация домашней работы с использованием современных возможностей для ее разнообразия и индивидуализации с учетом особенностей школьников содействуют адекватности учебных нагрузок их функциональным возможностям. Показано, что соблюдение нормативных показателей наполняемости классных коллективов способствует не только поддержанию безопасных и комфортных микроклиматических условий внутришкольной среды, но и позволяет обеспечить благоприятные условия для реализации лично ориентированного подхода, дозирования образовательных нагрузок, в том числе и домашних заданий, с учетом функциональных и познавательных возможностей и состояния здоровья учащихся.

Ключевые слова: учебные нагрузки, здоровье школьников, профилактика утомления, санитарные правила, регламентация организации учебного процесса

Для цитирования: Степанова М. И., Седова А. С. О проблеме учебных перегрузок в российских школах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 65–78. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-65-78

Original article

ON THE PROBLEM OF LEARNING OVERLOAD IN RUSSIAN SCHOOLS

Marina I. Stepanova¹, Anna S. Sedova²

^{1,2} Federal Scientific Centre of Hygiene named after F. F. Erisman, Federal Service for Supervision of Consumer Rights Protection and Human Welfare, Mytishchi, Russia.

¹ mi_stepanova@mail.ru, orcid.org/0000-0002-3800-1792

² sedova.as@fncg.ru, orcid.org/0000-0003-0079-240X

Abstract. The article discusses the problem of educational overload and their negative impact on the functional state and health of schoolchildren. The urgency of solving this problem has increased even more in the context of the rapid digitalization of school education. The methodology of the performed research is based on the study and analysis of normative legal documents regulating the educational loads of schoolchildren; domestic and foreign literature on the impact of educational loads and various conditions of the organization of the educational process on the health of schoolchildren. The changes in the hygienic regulation of the classroom educational load of homework are traced. Examples of attempts to eliminate the educational overload of schoolchildren are presented. A number of ways of organizing the educational process are disclosed and justified, the implementation of which reduces the negative impact of large educational loads on the functional

state of the body of schoolchildren and their health. The use of health-saving technologies and learning modes, the effectiveness of which is confirmed by the evidence base, and the optimization of homework using modern opportunities for its diversity and individualization, taking into account the characteristics of schoolchildren, contribute to the adequacy of educational loads to their functional capabilities. It is shown that compliance with the normative indicators of the occupancy of classroom collectives contributes not only to maintaining safe and comfortable microclimatic conditions of the intra-school environment, but also allows providing favorable conditions for the implementation of a personality-oriented approach, dosing of educational load, including homework, taking into account the functional and cognitive capabilities and the state of health of students.

Keywords: teaching loads, schoolchildren's health, fatigue prevention, sanitary rules, regulation of the organization of the educational process

For citation: Stepanova M. I., Sedova A. S. On the problem of learning overload in Russian schools. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):65–78. (In Rus.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–96–65–78

Введение. Различные исследования связывают 20–40% детской и подростковой патологии с негативным влиянием факторов образовательного пространства [14; 27]. Среди них лидируют факторы, связанные с организацией образовательного процесса [4; 8; 13; 17; 32; 33].

Одно из первых упоминаний об избыточности учебных нагрузок школьников мы находим в трудах одного из основоположников школьной гигиены Ф. Ф. Эрисмана. В 80-х годах XIX века он писал: «... программы... слишком обширны и мало соответственны возрасту и силам учащихся... число уроков слишком велико и учащиеся чрезвычайно завалены приготовительными работами... большинство учителей не имеет понятия о правильном умственном развитии способностей ребенка» [30]. Эта проблема сохранила свою актуальность и в последующие годы. Попытки ее решения предпринимались как в советской школе, так и в современной российской системе образования, но заметных результатов достичь не удалось.

В Постановлении ЦК ВКП(б) от 25.08.1932 «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» указано на необходимость приведения объема и характера учебного материала в соответствие с возрастными особенностями детей. Аналогичная задача была поставлена и в Постановлении Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 года «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессио-

нальной школы», в котором ставилась задача «устранить перегрузку учащихся, чрезмерную усложненность учебного материала». Еще одна попытка решить проблему перегрузки школьников на государственном уровне была предпринята в 2001 году, когда школьное обучение стало 11-летним, однако сокращения образовательной нагрузки не произошло. Вопрос о реальной разгрузке содержания общего образования был поставлен и перед разработчиками федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» была заявлена необходимость обеспечить «обучение в условиях, гарантирующих защиту прав личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность» и одновременно рассмотреть возможность перехода на 12-летнее школьное образование. Но и в этом случае поставленных целей достичь не удалось [10].

Попытки снизить объем домашних заданий, а также урочной работы имеют давнюю историю. В качестве примера можно привести Приказ Минпроса РСФСР от 12 декабря 1951 года № 1093 «Об устранении перегрузки учащихся домашними заданиями», в котором указывалось на «недопустимость произвольного превышения объема учебного материала, определяемого государственными программами», на необходимость «строго следить за дозировкой каждого задания, даваемого учащимся на дом», определять объем домашней работы исходя из регламентов их выполнения, а также «периодически проверять нагрузку учащихся отдельных классов домашними заданиями по всем предметам».

Несомненно, что чрезмерная учебная нагрузка подпадает под категорию длительно травмирующих ситуаций [3; 8]. Учебные перегрузки становятся причиной эмоционального выгорания школьников, характерные особенности которого — тревога, подавленность, нежелание посещать школу, снижение успеваемости, раздражительность, жалобы на самочувствие [5; 31]. Медицинские исследования продолжают фиксировать рост школьно-обусловленной патологии у детей в процессе обучения [4; 22]. Стремительная цифровизация школьного образования, увеличение объема и темпа его обновления еще больше актуализируют необходимость устранения перегрузок, профилактирования их негативного влияния на здоровье детей [7; 17].

Цель статьи заключается в обосновании мер, направленных на снижение негативного влияния больших образовательных нагрузок на

функциональное состояние организма школьников и их здоровье.

Методология и методы исследования. Изучены нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательные нагрузки школьников; проведен анализ данных отечественных и зарубежных исследований, литературы по вопросам влияния учебных нагрузок и различной организации учебного процесса на здоровье школьников.

Результаты исследования

Регламентация учебной нагрузки школьников

Ретроспективный анализ показал, что на протяжении почти 50 лет, начиная с появления первых санитарных правил для общеобразовательных учреждений в 1974 году, гигиенические нормативы аудиторной нагрузки принципиально не изменились. В 1996 году с переходом на 5-дневную учебную неделю они были сокращены на 1,5–2 часа, а для 6-дневной учебной недели остались практически без изменений.

В 2011 году максимальный объем аудиторной учебной нагрузки для всех обучающихся был увеличен на 1 час в неделю: был добавлен третий урок физической культуры. Предполагалось, что это поможет профилактировать риски здоровью школьников, связанные с малоподвижным образом жизни. При этом первоначальное требование о том, что этот урок может быть использован только для занятий физической культурой, в СанПиН 2.4.2.2821–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» было утрачено.

О стабильности регламентов максимального количества аудиторных нагрузок свидетельствуют следующие данные: для 5-дневной учебной недели диапазон показателей недельной учебной нагрузки для учеников 1–11-х классов в 1996 году составлял 20–34 часа, а в санитарных правилах 2021 года — 21–34 часа. Анализ примерных, а затем и федеральных общеобразовательных программ показал, что содержание общего образования постоянно расширяется, программы пополняются новыми предметами, темами и дидактическими единицами, сокращения содержания практически не наблюдается.

С 2011 года образовательные программы общего образования стали в обязательном порядке включать внеурочную деятельность (10 часов в неделю), что нашло свое отражение и в санитарных правилах. Внеурочная деятельность реализуется в формах, отличных от урочных, в том числе и в каникулярное время, что, как показывает практика, не

всегда соблюдается и способствует перегрузке школьников.

Многие годы гигиенические нормативы подготовки домашних заданий оставались неизменными. В 2011 году они были несколько снижены (СанПиН 2.4.2.2821–10): в 2–3-х классах — 1,5 часа, в 4–5-х классах — 2 часа (против 3–4-х классов — до 2 часов), в 6–8-х классах — 2,5 часа (против 5–6-х классов — до 2,5 часа), в 9–11-х классах — до 3,5 часа (против 4 часов). Однако школьники, которые выполняют домашние задания в полном объеме, нередко существенно превышают существующие регламенты.

О высокой напряженности учебного процесса, устойчивых трудностях в обучении, неспособности значительного числа детей в полной мере освоить школьную программу и, как следствие, о неблагоприятии их эмоционального состояния, усталости, стрессовых состояниях, ухудшении здоровья по мере увеличения школьного «стажа» свидетельствуют как медицинские, так и педагогические исследования [11; 14]. По данным, которые приводит М. М. Безруких, «отрицательное влияние внутришкольной среды, и прежде всего перегрузок, в начальной школе составляет 12%, а в старшей — 21%», в то же время «комфортные условия организации учебного процесса способны снять до 20% негативных влияний, ухудшающих здоровье детей» [3].

В попытках решения проблемы школьных перегрузок исследователи, как правило, акцентируют внимание преимущественно на одной — количественной — стороне этого сложного явления [24]. Однако угроза перегрузки возникает и в случае сокращения количества учебных часов, если содержание образования остается прежним или увеличивается.

Меры профилактики учебных перегрузок

1. Нормативные требования.

Первоочередная мера — соблюдение требований к организации образовательного процесса, изложенных в СанПиН 1.2.3685–21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания». Как следует из официальных данных 2022 года, нарушения требований санитарных правил к организации образовательного процесса (проверка проведена в 17 783 школах) выявлены в 2573 школах. Среди них: составление расписания без учета гигиенических требований (68,7%), превышение образовательных нагрузок (28,1%), перемены менее 10 минут (10,4%), сокращение перерыва между уроками и внеурочными занятиями (4,1%), отсутствие

физкультминутки, гимнастики глаз (3,4%), увеличение продолжительности занятий (1,9%) [19]. Активная интеграция в учебный процесс различных электронных средств обучения актуализирует создание безопасных условий и приверженность к соблюдению гигиенических регламентов их использования.

2. Соблюдение норматива наполняемости класса.

В 2016 году норма наполняемости классов — не более 25 человек — была изъята из СанПиН 2.4.2.2821–10, и предельную наполняемость устанавливают исходя из норматива площади учебного помещения на одного ребенка — не менее 2,5 м². Но и эта норма соблюдается далеко не всегда: в 2022 году в «переуплотненном» режиме функционировало 42,0% школ, а с превышением наполняемости классов — 4106 [19]. При наполняемости классов свыше 25 человек норматив площади, как правило, ниже гигиенической нормы, что сопровождается ухудшением показателей воздушной среды, повышением бактериальной обсемененности воздуха. Влияние этих факторов на состояние здоровья школьников достигает 30% [23]. В классах с численностью ниже 25 человек значительно меньше число случаев заболеваний школьников за год и общая длительность случаев заболеваний в течение года, чем в классах с большей наполняемостью, а частота заболеваний и функциональных отклонений выше в классах с численностью более 25 человек [12]. Неблагоприятные условия внутришкольной среды отражаются не только на показателях здоровья, но и на познавательных возможностях детей, снижают темпы их когнитивного развития и успешность обучения [34]. Международные исследования показали, что «наблюдается статистически значимая связь между средним размером класса и долей школьников, показавших в исследовании низкие результаты», при этом по количеству учеников на одного преподавателя Россия находится на уровне более бедных стран [1].

3. Педагогические технологии.

Среди мероприятий, эффективно снижающих утомительность школьного обучения, — здоровьесберегающие образовательные технологии и режимы обучения. Речь идет о технологиях, имеющих доказательную базу, «которая свидетельствует об их реальной эффективности в сфере сохранения и укрепления здоровья учащихся» [2; 9]. С педагогических позиций такой подход рассматривается как «достижение максимально возможных для каждого учащегося результатов учебно-познавательной деятельности в конкретных условиях процесса обучения при мини-

мальных затратах времени, усилий и средств и отсутствии перегрузок учащихся» [6]. Среди технологий, обладающих здоровьесберегательным потенциалом, — равномерное чередование периодов учебы и каникул, биместровая модель организации учебного года, модульное расписание уроков, мультипрофильная модель обучения старшекласников, обучение в условиях активной сенсорно-развивающей среды, технология «ИнтеллектТ» [9; 26; 29], лично ориентированные технологии [15]. Дополнительные возможности для более равномерного распределения нагрузок появляются в школах полного дня; накоплен богатый опыт здоровьесбережения детей в школах здоровья [25].

4. Оптимизация домашней учебной работы школьников.

Несмотря на то что существует опыт обучения без домашних заданий, большинство педагогов придерживается мнения, что «в существующих условиях организации учебного процесса... отказаться от домашних заданий нельзя» [21]. При этом трудно не согласиться с тем, что «большой объем домашней работы часто указывает на нерезультативное проведение урока или отсутствие урока» и «что качественно проведенный урок... может завершаться минимальным домашним заданием или отсутствием домашнего задания, что не запрещено никакими нормами и правилами» [28].

По данным масштабного анкетирования, полностью выполняют домашние задания немногим больше половины старшекласников (56,3%), около 18% выполняют только письменные задания. 80% учеников 5–9-х классов и 79% старшекласников указали, что домашние задания задают и на каникулы, и на выходные [20]. То, что значительная часть школьников избегает домашней работы или не выполняет ее полностью, можно рассматривать как своеобразный способ защиты от перегрузки. Одновременно с этим можно говорить об отсутствии или снижении учебной мотивации. Еще одна причина больших затрат времени на подготовку домашних заданий связана с недостаточной сформированностью у школьников навыков самостоятельной учебной деятельности. В этой связи домашняя работа должна способствовать ее формированию [20].

В современных условиях полный отказ от домашних заданий проблематичен, вместе с тем реально сделать их более интересными, разнообразными, адекватными возможностям детей, дифференцировать объем и трудность с учетом познавательных возможностей и особенностей

школьника [18]. На максимальную отдачу от домашней работы можно рассчитывать только в том случае, когда ее выполнение не становится неприятным и скучным [16; 35].

В арсенале педагога есть немало возможностей для оптимизации домашней работы: минимизация или полная ее отмена при перегрузке, после проведения контрольных и проверочных работ, в период болезни ребенка, в выходные дни, каникулы; учет заданий одновременно по другим предметам; задания исходя из познавательных возможностей и интересов ребенка, практика межпредметных заданий, предоставление достаточного времени для выполнения трудоемких заданий.

Заключение. На протяжении многих лет приоритетной средой обитания для детей является школа. От того, насколько условия школьного обучения комфортны и адекватны возрастным возможностям детей, зависит гармоничность их развития и состояние здоровья. Экскурс в историю регламентации образовательных нагрузок школьников показывает, что на протяжении довольно длительного периода нормы максимальной аудиторной нагрузки менялись незначительно, вместе с тем обновление образовательных программ, как правило, сопровождается наращиванием объема содержания образования.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что в современных условиях цифровизации обучения оптимизации образовательной нагрузки, ее адекватности учебным и функциональным возможностям учащихся невозможно достичь с помощью только сокращения ее объема. Такое сокращение может привести к еще большей интенсификации учебного процесса. Не претендуя на полноту освещения всех факторов, мы предлагаем следующие меры, позволяющие снизить риски ухудшения здоровья школьников под влиянием учебных перегрузок:

1. Соблюдение нормативных показателей и требований к организации учебного процесса, изложенных в действующих санитарных правилах и сопровождающих их методических документах.
2. Использование здоровьесберегающих педагогических технологий, эффективность которых в снижении утомительного влияния учебных занятий имеет доказательную базу.
3. Регламентация объема домашней работы с использованием современных возможностей для ее разнообразия и индивидуализации с учетом способностей и интересов учащихся.
4. Соблюдение норматива наполняемости классов, что является

базовым условием для дозирования нагрузки, в том числе и домашних заданий. Эта мера также способствует поддержанию безопасных микроклиматических условий, профилактирующих переутомление детей.

5. Формирование достаточных по полноте и достоверности сведений об образовательной нагрузке учащихся — возможность оперативной ее коррекции. С этой целью рекомендуем включать в план производственного контроля мониторинг ее показателей, в том числе затраты времени на подготовку домашних заданий.
6. Повышение профессиональной компетенции педагогов в вопросах сбережения здоровья школьников в процессе обучения.

Список источников

1. *Агранович М. Л.* Наше место: российское образование в контексте международных индикаторов // *Образовательная политика.* 2019. № 4 (80). С. 68–75.
2. *Александрова И. Э., Соколова С. Б., Храмцов П. И. и др.* Требования к оценке и разработке здоровьесберегающих педагогических технологий // *Школьные технологии.* 2022. № 1. С. 90–96.
3. *Безруких М. М.* Здоровье школьников, проблемы, пути решения // *Сибирский педагогический журнал.* 2012. № 9. С. 11–16.
4. *Богомолова Е. С., Шапошникова М. В., Котова Н. В. и др.* Характеристика физического здоровья учащихся современных общеобразовательных организаций // *Гигиена и санитария.* 2019. № 9. С. 956–961.
5. *Бочавер А. А., Михайлова О. Р.* Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке // *Вопросы образования.* 2023. № 2. С. 70–100.
6. *Вишневская Л. П.* Критерии педагогической эффективности лично-ориентированных образовательных технологий // *Известия Пензенского государственного педуниверситета им. В. Г. Белинского.* 2008. № 11. С. 120–124.
7. Депрессия у детей и подростков: группы риска, роль школы, рекомендации для учителей и родителей / Е. В. Сивак (научная редакция), О. Р. Михайлова, К. Н. Поливанова и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования [Современная аналитика образования. № 5 (65)]. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 46 с.
8. *Зайцева О. Ю., Устинова К. П., Лужецкий Н. В. и др.* Риск-ассоциированные нарушения здоровья учащихся начальных классов школьных образовательных организаций с повышенным уровнем интенсивности и напряженности учебно-воспитательного процесса // *Анализ риска здоровья.* 2017. № 1. С. 66–83.
9. Информационная база данных для реализации работы по охране здоровья обучающихся в образовательных организациях (здоровьесберегающие образовательные и оздоровительные технологии в образовательных организациях) / И. К. Рапопорт, И. Э. Александрова, П. И. Храмцов и др. Свидетельство о регистрации базы данных 2020622805, 24.12.2020. Заявка № 2020622688 от 16.12.2020.
10. *Каспржак А. Г., Логинова О. Б., Поливанова К. Н.* Стандарт образования: история разработки и итоги // *Вопросы образования.* 2004. № 3. С. 24–43.
11. *Клячко Т. Л., Семionova Е. А., Токарева Г. С.* Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // *Вопросы образования.* 2019. № 4. С. 72–91.
12. *Котова Н. В., Богомолова Е. С., Рахманов Р. С. и др.* Состояние здоровья учащихся общеобразовательных организаций в условиях разной наполняемости классных коллективов // *Здоровье населения и среда обитания.* 2016. № 3 (276). С. 53–56.
13. *Кучма В. Р., Ефимова Н. В., Ткачук Е. А. и др.* Гигиеническая оценка напряженности учеб-

ной деятельности обучающихся 5–10 классов общеобразовательных школ // Гигиена и санитария. 2016. № 95 (6). С. 552–558.

14. *Кучма В. Р., Рапопорт И. К., Сухарева Л. М. и др.* Здоровье детей и подростков в школьном онтогенезе как основа совершенствования системы медицинского обеспечения и санитарно-эпидемиологического благополучия обучающихся // *Здравоохранение Российской Федерации*. 2021. № 4. С. 325–333.

15. *Лапонова Е. Д.* Характеристика функционального состояния организма школьников 5–9-х классов разного пола при обучении в условиях здоровьесберегающей образовательной среды // *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*. 2018. № 1. С. 13–23.

16. *Макаров М. И., Мамченко А. А.* Теоретическое и методическое обеспечение домашней учебной работы школьников. Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 19 ноября 2020 года) / Под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Усковой; сост. Н. В. Мунина. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. С. 9–19 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1700382168&> (дата обращения: 22.07.2023).

17. *Маклакова О. А., Валина С. Л., Штина И. Е. и др.* Возрастные аспекты риска развития патологии нервной системы у учащихся гимназии // *Анализ риска здоровью*. 2021. № 4. С. 74–81.

18. *Макоτροва Г. В.* Организация домашней учебной работы школьников в условиях цифровой трансформации образования. Материалы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 19 ноября 2020 года) / Под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Усковой; сост. Н. В. Мунина. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». 2020. С. 87–99 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1700382168&> (дата обращения: 22.07.2023).

19. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2022 году: Государственный доклад. М.: Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, 2023. 368 с.

20. *Осмоловская И. М.* Домашняя учебная работа школьников: эмпирическое исследование // *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2020. № 3 (88). С. 243–246.

21. *Осмоловская И. М., Ускова И. В.* Домашняя работа школьников: уроки дистанционного обучения // *Школьные технологии*. 2020. № 3. С. 52–58.

22. *Порецкова Г. Ю., Печкуров Д. В., Рапопорт И. К.* К вопросу о систематизации школьно-обусловленной патологии // *Здоровье населения и среда обитания*. 2018. № 5 (302). С. 30–34.

23. *Пронина Т. Н., Ганькин А. Н., Бобок Н. В. и др.* Лабораторно-аналитический мониторинг показателей качества воздуха внутри и вне школьных помещений // *Санитарный врач*. 2014. № 5. С. 43–49.

24. *Синельников И. Ю.* Состояние здоровья российских школьников: факторы влияния, риски, перспективы // *Наука и школа*. 2016. № 3. С. 155–164.

25. *Соколова С. Б.* Создание единой профилактической среды в школах, содействующих укреплению здоровья: проблемы и пути решения // *Здоровье населения и среда обитания*. 2015. № 8 (269). С. 17–20.

26. *Степанова М. И., Сазанюк З. И., Поленова М. А. и др.* Здоровьесберегающие возможности педагогических технологий // *Гигиена и санитария*. 2012. № 2. С. 52–55.

27. *Суворова А. В., Якубова И. Ш., Черныкина Т. С.* Динамика показателей состояния здоровья детей и подростков Санкт-Петербурга за 20-летний период // *Гигиена и санитария*. 2017. Т. 96. № 4. С. 332–338.

28. *Ускова И. В.* Домашняя учебная работа как неотъемлемый компонент современного образовательного процесса // Материалы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 19 ноября 2020 года) / Под ред. И. С. Осмоловской, И. В. Усковой; сост. Н. В. Мунина. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». 2020. С. 30–42 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1700382168&> (дата обращения: 22.07.2023).

29. *Храмцов П. И., Березина Н. О.* Состояние здоровья младших школьников, обучающихся в режиме динамических поз // *Здоровье населения и среда обитания*. 2020. № 4 (325). С. 18–23.

30. *Эрисман Ф. Ф.* Избранные произведения. М.: Медгиз. 1959. Т. II. 315 с.

31. *Carmona-Halty M., Mena-Chamorro P., Sepúlveda-Páez G., et al.* School Burnout Inventory:

О проблеме учебных перегрузок в российских школах |

Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of High School Students // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12, Article no. 774703.

32. *Filce H. G., La Vergne L.* Absenteeism, educational plans, and anxiety among children with incontinence and their parents // *Journal of School Health*. 2015. Vol. 85 (4). P. 241–250.

33. *Rajabi S., Assareh M., Shiri E., et al.* Evaluation of Students' Mental Health and Relation to Resilience and Coping Styles // *International Journal of School Health*. 2014. No. 1. P. 1–5.

34. *Sunyer J., Esnaola M., Alvarez-Pedrerol M., et al.* Association between traffic-related air pollution in schools and cognitive development in primary school children: a prospective cohort study. *PLoS Med*. 2015. Vol. 12 (3) P. 1–24. doi:10.1371/journal.pmed.1001792

35. *Vatterott C. A.* Five hallmarks of good homework // *Educational Leadership*. 2010. Vol. 68 (1). P. 10–15.

References

1. *Agranovich M. L.* Nashe mesto: Rossijskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnyh indikatorov // *Obrazovatel'naja politika*. 2019. № 4 (80). S. 68–75.
2. *Aleksandrova I. Je., Sokolova S. B., Hramcov P. I. i dr.* Trebovanija k ocenke i razrabotke zdorov'esberegajushih pedagogicheskikh tehnologij // *Shkol'nye tehnologii*. 2022. № 1. S. 90–96.
3. *Bezrukih M. M.* Zdorov'e shkol'nikov, problemy, puti reshenija // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012. № 9. S. 11–16.
4. *Bogomolova E. S., Shaposhnikova M. V., Kotova N. V. i dr.* Harakteristika fizicheskogo zdorov'ja uchashhihsja sovremennyh obshheobrazovatel'nyh organizacij // *Gigiena i sanitarija*. 2019. № 9. S. 956–961.
5. *Bochaver A. A., Mihajlova O. R.* Vygoranie shkol'nikov: adaptacija oprosnika na Rossijskoj vyborke // *Voprosy obrazovanija*. 2023. № 2. S. 70–100.
6. *Vishnevskaja L. P.* Kriterii pedagogicheskoi jeffektivnosti lichnostno-orientirovannyh obrazovatel'nyh tehnologij // *Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo peduniversiteta im. V. G. Belinskogo*. 2008. № 11. S. 120–124.
7. *Depressija u detej i podrostkov: gruppy riska, rol' shkoly, rekomendacii dlja uchitelej i roditel'ej / E. V. Sivak (nauchnaja redakcija), O. R. Mihajlova, K. N. Polivanova i dr.; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija [Sovremennaja analitika obrazovanija. № 5 (65)]. M.: NIU VShJe, 2022. 46 s.*
8. *Zajceva O. Ju., Ustinova K. P., Luzheckij N. V. i dr.* Risk-associirovannye narushenija zdorov'ja uchashhihsja nachal'nyh klassov shkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij s povyshennym urovnem intensivnosti i naprjazhennosti uchebno-vospitatel'nogo processa // *Analiz riska zdorov'ju*. 2017. № 1. S. 66–83.
9. *Informacionnaja baza dannyh dlja realizacii raboty po ohrane zdorov'ja obuchajushhihsja v obrazovatel'nyh organizacijah (zdorov'esberegajushhie obrazovatel'nye i ozdorovitel'nye tehnologii v obrazovatel'nyh organizacijah) / I. K. Rapoport, I. Je. Aleksandrova, P. I. Hramcov i dr. Svidetel'stvo o registracii bazy dannyh 2020622805, 24.12.2020. Zajavka № 2020622688 ot 16.12.2020.*
10. *Kasprzhak A. G., Loginova O. B., Polivanova K. N.* Standart obrazovanija: istorija razrabotki i itogi // *Voprosy obrazovanija*. 2004. № 3. S. 24–43.
11. *Kljachko T. L., Semionova E. A., Tokareva G. S.* Uspeshnost' i neuspeshnost' shkol'nikov: ozhidanija roditel'ej, ocenka uchitelej // *Voprosy obrazovanija*. 2019. № 4. S. 72–91.
12. *Kotova N. V., Bogomolova E. S., Rahmanov R. S. i dr.* Sostojanie zdorov'ja uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh organizacij v uslovijah raznoj napolnjaemosti klassnyh kolektivov // *Zdorov'e naselenija i sreda obitanija*. 2016. № 3 (276). S. 53–56.
13. *Kuchma V. R., Efimova N. V., Tkachuk E. A. i dr.* Gigienicheskaja ocenka naprjazhennosti uchebnoj dejatel'nosti obuchajushhihsja 5–10 klassov obshheobrazovatel'nyh shkol // *Gigiena i sanitarija*. 2016. № 95 (6). S. 552–558.
14. *Kuchma V. R., Rapoport I. K., Suhareva L. M. i dr.* Zdorov'e detej i podrostkov v shkol'nom ontogeneze kak osnova sovershenstvovanija sistemy medicinskogo obespechenija i sanitarno-jepidemiologicheskogo blagopoluchija obuchajushhihsja // *Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii*. 2021. № 4. S. 325–333.

15. *Laponova E. D.* Karakteristika funkcional'nogo sostojanija organizma shkol'nikov 5–9-h klassov raznogo pola pri obuchenii v uslovijah zdorov'esberegajushhej obrazovatel'noj srede // *Voprosy shkol'noj i universitetskoj mediciny i zdorov'ja*. 2018. № 1. S. 13–23.
16. *Makarov M. I., Mamchenko A. A.* Teoreticheskoe i metodicheskoe obespechenie domashnej uchebnoj raboty shkol'nikov. Domashnjaja uchebnaja rabota shkol'nikov: puti sovershenstvovanija: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Moskva, 19 nojabrja 2020 goda) / Pod red. I. M. Osmolovskoj, I. V. Uskovoij; sost. N. V. Munina. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija Rossijskoj akademii obrazovanija», 2020. S. 9–19 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1700382168&> (data obrashhenija: 22.07.2023).
17. *Maklakova O. A., Valina S. L., Shtina I. E. i dr.* Vozrastnye aspekty riska razvitija patologii nervnoj sistemy u uchashhihsja gimnazii // *Analiz riska zdorov'ju*. 2021. № 4. S. 74–81.
18. *Makotrova G. V.* Organizacija domashnej uchebnoj raboty shkol'nikov v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Moskva, 19 nojabrja 2020 goda) / Pod red. I. M. Osmolovskoj, I. V. Uskovoij; sost. N. V. Munina. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija Rossijskoj akademii obrazovanija». 2020. S. 87–99 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1700382168&> (data obrashhenija: 22.07.2023).
19. O sostojanii sanitarno-jepidemiologičeskogo blagopoluchija naselenija v Rossijskoj Federacii v 2022 godu: Gosudarstvennyj doklad. M.: Federal'naja sluzhba po nadzoru v sfere zashhity prav potrebitelej i blagopoluchija čeloveka, 2023. 368 s.
20. *Osmolovskaja I. M.* Domashnjaja uchebnaja rabota shkol'nikov: jempiricheskoe issledovanie // *Učenyje zapiski OGU. Serija: Gumanitarneje i social'nye nauki*. 2020. № 3 (88). S. 243–246.
21. *Osmolovskaja I. M., Uskova I. V.* Domashnjaja rabota shkol'nikov: uroki distancionnogo obuchenija // *Shkol'nye tehnologii*. 2020. № 3. S. 52–58.
22. *Poreckova G. Ju., Pechkurov D. V., Rapoport I. K.* K voprosu o sistemizacii shkol'no-obuslovennoj patologii // *Zdorov'e naselenija i sreda obitanija*. 2018. № 5 (302). S. 30–34.
23. *Pronina T. N., Gan'kin A. N., Bobok N. V. i dr.* Laboratorno-analitičeskij monitoring pokazatelej kachestva vozduha vnutri i vne shkol'nyh pomeshenij // *Sanitarnyj vrach*. 2014. № 5. S. 43–49.
24. *Sinel'nikov I. Ju.* Sostojanie zdorov'ja rossijskih shkol'nikov: faktory vlijanija, riski, perspektivy // *Nauka i shkola*. 2016. № 3. S. 155–164.
25. *Sokolova S. B.* Sozdanie edinoj profilaktičeskoj srede v školah, sodejstvujushhih ukrepleniju zdorov'ja: problemy i puti reshenija // *Zdorov'e naselenija i sreda obitanija*. 2015. № 8 (269). S. 17–20.
26. *Stepanova M. I., Sazanjuk Z. I., Polenova M. A. i dr.* Zdorov'esberegajushhie vozmožnosti pedagogičeskih tehnologii // *Gigijena i sanitarija*. 2012. № 2. S. 52–55.
27. *Suvorova A. V., Jakubova I. Š., Černjakina T. S.* Dinamika pokazatelej sostojanija zdorov'ja detej i podrostkov Sankt-Peterburga za 20-letnij period // *Gigijena i sanitarija*. 2017. T. 96. № 4. S. 332–338.
28. *Uskova I. V.* Domashnjaja uchebnaja rabota kak neot'emlemyj komponent sovremennoogo obrazovatel'nogo processa // Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii (g. Moskva, 19 nojabrja 2020 goda) / Pod red. I. S. Osmolovskoj, I. V. Uskovoij; sost. N. V. Munina. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija Rossijskoj akademii obrazovanija». 2020. S. 30–42 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1700382168&> (data obrashhenija: 22.07.2023).
29. *Hramcov P. I., Berezina N. O.* Sostojanie zdorov'ja mladših shkol'nikov, obučajushhihsja v režhime dinamičeskij poz // *Zdorov'e naselenija i sreda obitanija*. 2020. № 4 (325). S. 18–23.
30. *Jerisman F. F.* Izbrannye proizvedenija. M.: Medgiz. 1959. T. II. 315 s.
31. *Carmona-Halty M., Mena-Chamorro P., Sepúlveda-Páez G., et al.* School Burnout Inventory: Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in Chilean Sample of High School Students // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12, ArticleNo 774703.
32. *Filce H. G., LaVergne L.* Absenteeism, educational plans, and anxiety among children with incontinence and their parents // *Journal of School Health*. 2015. Vol. 85 (4). P. 241–250.
33. *Rajabi S., Assareh M., Shiri E., et al.* Evaluation of Students' Mental Health and Relation to Resilience and Coping Styles // *International Journal of School Health*. 2014. No. 1. P. 1–5.
34. *Sunyer J., Esnaola M., Alvarez-Pedrerol M., et al.* Association between traffic-related air pollution in schools and cognitive development in primary school children: a prospective cohort study. *PLoS Med*. 2015. Vol. 12 (3) P. 1–24. doi:10.1371/journal.pmed.1001792
35. *Vatterott C. A.* Five hallmarks of good homework // *Educational Leadership*. 2010. Vol. 68 (1). P. 10–15.

О проблеме учебных перегрузок в российских школах |

Информация об авторах

М. И. Степанова — доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник

А. С. Седова — кандидат медицинских наук, заведующий отделом гигиены детей, подростков и молодежи

Information about the authors

M. I. Stepanova — Dr. Sc. (Medical), Professor, Chief researcher

A. S. Sedova — PhD (Medical Sciences), Head of the Department of hygiene of children, adolescents and youth

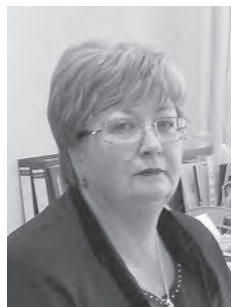
Статья поступила в редакцию 15.08.2023; одобрена после рецензирования 12.09. 2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 15.08.2023; approved after reviewing 12.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 79–92.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 79–92.

Научная статья
УДК 377.5
doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-79-92

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА



Т. Ю. Ломакина

Татьяна Юрьевна Ломакина¹, Елена Вячеславовна
Поворотова²

¹ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия

² Московский колледж транспорта ФГАОУ ВО «Российский
университет транспорта» Министерства транспорта РФ,
Москва, Россия

¹ lomakina@instrao.ru

² elena.povorotova@ya.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт реализации технологического (инженерного) профиля при обучении студентов колледжа, окончивших 9-е классы общеобразовательных школ.

Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [36] определено развитие технологического направления, в части обновления содержания и совершенствования методов обучения, а также в формировании системы, направленной на оказание содействия в самоопределении обучающихся и их профессиональной ориентации.

Согласно части 3 статьи 68 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» получение среднего профессионального образования на базе основного общего образования осуществляется с одновременным получением среднего общего образования в пределах соответствующей образовательной



Е. В. Поворотова

программы среднего профессионального образования. В этом случае образовательная программа среднего профессионального образования, реализуемая на базе основного общего образования, разрабатывается на основе требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего и среднего профессионального образования с учетом получаемой профессии или специальности среднего профессионального образования [26].

В нашем исследовании рассматривалась подготовка студентов по укрупненной группе специальностей 09.00.00 «Информатика и вычислительная техника», которая относится к технологическому профилю. Показана методика подготовки студентов при реализации данного профиля и результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: технологический профиль, обучение студентов первого курса, ИТ-образование, неформальное образование, среднее профессиональное образование, методика преподавания, результаты опытно-экспериментальной работы

Финансирование: работа выполнена в рамках государственного задания № 073-00008-23-09 от 05.09.2023 на 2023 год и на плановый период 2024 и 2025 годов «Научно-методическое обеспечение профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования».

Для цитирования: Ломакина Т. Ю., Поворотова Е. В. Опыт реализации технологического профиля при обучении студентов колледжа // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 79–92. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-79-92

Original article

EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGICAL PROFILE IN THE TRAINING OF COLLEGE STUDENTS

Tatyana Yu. Lomakina¹, Elena V. Povorotova²

¹ Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

² Moscow College of Transport of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Russian University of Transport" Ministry of Transport of the Russian Federation, Moscow, Russia

¹ lomakina@instrao.ru

² elena.povorotova@ya.ru

Abstract. The article discusses the experience of implementing a technological (engineering) profile in the training of college students who have graduated from the 9th grades of secondary schools. The main task of any model of specialized education is the development of individual, creative and research abilities of students in the active study of specialized disciplines.

The acceleration of the development of the technological direction is determined

by the Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2018 No. 204 “On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024”, which instructed not only to update the content and improve teaching methods, but also to form an effective system aimed at assisting in self-determination and professional orientation of students [36].

According to Part 3 of Article 68 of Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation”, secondary vocational education on the basis of basic general education is carried out with simultaneous secondary general education within the relevant educational program of secondary vocational education. In this case, the educational program of secondary vocational education, implemented on the basis of basic general education, is developed on the basis of the requirements of the relevant federal state educational standards of secondary general and secondary vocational education, taking into account the profession or specialty of secondary vocational education [26].

In our study, the preparation of students in the enlarged group of specialties 09.00.00 “Computer Science and computer engineering”, which refers to the technological profile, was considered. The method of training students in the implementation of this profile and the results of experimental work are shown.

Keywords: technological profile, training of first-year students, IT-education, non-formal education, secondary vocational education, teaching methods, results of experimental work

Funding: the work was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for the Institute for Strategy of Education Development No. 073-00008-23-09 from 05.09.2023 for the year 2023 and for the planned period of 2024 and 2025, “Scientific and methodological support for specialized training in technological (engineering) orientation at the level of secondary general education.”

For citation: Lomakina T. Yu., Povorotova E. V. Experience in the implementation of the technological profile in the training of college students. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):79–92. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–96–79–92

Введение. Система среднего профессионального образования играет важную роль в подготовке кадров для экономики России, поскольку нацелена на подготовку практико-ориентированных специалистов среднего звена. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека, которые будут способствовать подготовке квалифицированных рабочих или служащих и специалистов, а также удовлетворять

потребности личности в углублении и расширении образования [26].

Количество желающих поступать в колледжи ежегодно увеличивается. Как отметила вице-премьер РФ Т. А. Голикова в обращении к участникам Всероссийского конкурса «Мастер года»: «Мы наблюдаем растущую популярность системы среднего профессионального образования среди молодежи. В 2023 году количество студентов, поступивших на программы среднего профессионального образования, достигло 1,2 млн. Более 60% учащихся девярых классов выбирают обучение в колледжах» [21].

Это свидетельствует о растущем интересе к среднему профессиональному образованию и потребности рынка труда в квалифицированных специалистах. При этом статистика показывает, что самыми востребованными специальностями стали специальности, связанные с информационными технологиями (ИТ).

Студенты, поступившие на 1-й курс после 9-го класса, за первый год обучения осваивают программу 10-го и 11-го классов школы, с учетом профиля основной образовательной программы среднего профессионального образования (ООП СПО). При этом образовательные организации самостоятельно определяют профиль ООП СПО в соответствии со спецификой профессии, специальности, руководствуясь Перечнем профессий и специальностей среднего профессионального образования [24] и Примерным распределением профессий и специальностей по профилям профессионального образования [22].

В зависимости от установленного профиля определяются соответствующие предметы для углубленного изучения. В соответствии с ФГОС среднего общего образования технологический профиль ориентирован на производственную, инженерную и информационную сферу деятельности, поэтому в данном профиле выбираются предметы для изучения на углубленном уровне и элективные курсы «Естественные науки» (математика, информатика и физика). Преподавателями колледжей разрабатываются темы для углубленного изучения с ориентацией на специальность, студентам предлагаются задания и практические работы с учетом профессиональной направленности.

Цель статьи. Представить опыт реализации технологического профиля при обучении студентов колледжа по ИТ-специальности.

Методология и методы исследования. Реализация технологического профиля при обучении студентов колледжа по ИТ-специальности осуществлялась приоритетность потребностей, целей и ценностей

развития личности обучающегося (Н. А. Алексеев [1], Е. В. Бондаревская [5], К. Роджерс [25], В. В. Сериков [28; 29; 31], В. А. Сластенин [33; 34], И. С. Якиманская [39]); *деятельностного подхода*, который направлен на освоение учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, творческой деятельности (Л. С. Выготский [9], В. В. Давыдов [10], Л. В. Занков [11], В. С. Леднев [16], А. Н. Леонтьев [17], И. Я. Лернер [18], С. Л. Рубинштейн [27], М. Н. Скаткин [32], Н. Ф. Талызина [35], Д. Б. Эльконин [38]) и *компетентностного подхода*, закрепленного в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования и позволяющего организовать образовательный процесс на формирование общих и профессиональных компетенций студента (В. И. Байденко [3], В. А. Болотов [4], В. Н. Введенский [7], А. А. Вербицкий [8], Э. Ф. Зеер [12], И. А. Зимняя [13], Г. И. Ибрагимов [14], Т. Ю. Ломакина [20], В. В. Сериков [30], А. В. Хуторской [37]).

В исследовании использовались теоретические и эмпирические методы научного исследования.

Результаты исследования. Для успешной реализации технологического профиля при обучении студентов-первокурсников была разработана методика обучения и организовано педагогическое сопровождение, которые состояли из комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих актуализацию содержания обучения в рамках интеграции практик формального и неформального обучения [19].

Методика обучения включала: разработку учебного плана, отбор нового содержания обучения на основе актуализации программы в соответствии с требованиями рынка труда; повышение квалификации преподавателей; проведение поэтапной оценки и самооценки студентов по формированию компетенций и выявлению дефицитов.

Структура учебного плана первого года обучения содержала базовые учебные дисциплины, профильные и дополнительные учебные дисциплины, элективные курсы, которые обеспечивают различные интересы обучающихся.

Распределение учебных дисциплин в технологическом профиле было произведено следующим образом:

- 1) базовые учебные дисциплины: русский язык; литература; иностранный язык; история; физическая культура; основы безопасности жизнедеятельности; химия; биология; география; обществознание; физика.

- 2) профильные учебные дисциплины: математика; информатика; индивидуальный проект.
- 3) дополнительные учебные дисциплины и элективные курсы: «Введение в специальность»; «Основы финансовой грамотности»; «История транспорта России».

На базовые учебные дисциплины было отведено 915 часов учебной нагрузки образовательной программы, на профильные учебные дисциплины — 527 часов, на дополнительные учебные дисциплины и элективные курсы — 34 часа. По ИТ-специальностям, предполагающим с 2-го курса выбор дальнейшей квалификации обучения (например, специалист по информационным системам или разработчик веб- и мультимедийных приложений), обучающиеся в качестве элективного курса выбирали дисциплину «Введение в специальность». Данная дисциплина знакомит студентов с особенностями работы ИТ-специалистов различных квалификаций, что позволяет студентам после окончания 1-го курса сделать осознанный выбор наиболее понравившейся квалификации.

Перед началом каждого учебного года проводится актуализация основной образовательной программы обучения в соответствии с требованиями рынка труда, что особенно необходимо для ИТ-специальностей, где технологии изменяются намного стремительнее, чем в остальных отраслях. В соответствии с произведенной актуализацией образовательной программы часто бывает, что преподавателям необходимо повысить свою квалификацию. Для повышения квалификации преподавателей привлекаются специалисты из ИТ-компаний, а процесс обучения при этом происходит с использованием дистанционных образовательных технологий.

Педагогическое сопровождение студентов, обучающихся по технологическому профилю подготовки, было реализовано с помощью следующих этапов:

- 1) мотивационный — необходим для повышения активности студентов в учебной и познавательной деятельности при овладении выбранной специальностью;
- 2) практической реализации — направлен на выявление дефицитов в обучении и организации эффективного взаимодействия студентов и преподавателя-тьютора;
- 3) рефлексивный — позволяет студентам определить возможности для саморазвития в профессиональной области, произвести самооценку сте-

пени достижения результатов в ходе педагогического сопровождения [23].

На *мотивационном этапе* проводится диагностика основного критерия профессионального становления будущего специалиста — уровня учебно-профессиональной мотивации студентов. Диагностика проводится два раза в год в начале первого и второго семестров, так как учебно-профессиональные мотивы, являясь познавательными, могут формироваться в процессе обучения. В процессе педагогического сопровождения студентов, обучающихся по технологическому профилю, использовались следующие диагностические методики: тест учебно-профессиональной мотивации студентов колледжа (Г. Резапкиной) и диагностика учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якуниной, в модификации Н. Ц. Бадмаевой) [2].

Этап практической реализации позволяет выявить дефициты и выстроить соответствующую образовательную траекторию. На этом этапе производится экспертная оценка знаний, умений и навыков (ЗУН) при помощи практико-ориентированных контрольно-оценочных материалов. Для получения объективной оценки ЗУН студентов организовывается независимая экспертная группа из числа компетентных преподавателей и сотрудников колледжа. Порядок проведения экспертной оценки на 1-м курсе обучения у студентов, обучающихся по технологическому профилю, следующий:

- в начале первого семестра первого года обучения проводится входная экспертная оценка ЗУН, необходимых в качестве «фундамента» по ИТ-специальности;

- в начале второго семестра первого года обучения оценивается полнота начальных ЗУН, необходимых по специальности.

По результатам экспертной оценки преподаватель-тьютор совместно со студентом корректирует образовательную траекторию.

Корректировка дальнейшей образовательной траектории происходит с привлечением практик неформального образования — подбор дополнительных обучающих тренингов, онлайн-курсов, мастер-классов, конференций и пр. Причем за успешное окончание большинства подобранных дополнительных программ студент получает сертификат/удостоверение, которое входит в его портфолио.

Рефлексивно-оценочный этап позволяет студенту осмыслить степень выполнения поставленных целей и задач, вести учет собственных достижений. На этом этапе в конце первого года обучения студентов, обучающихся по технологическому профилю, для диагностики индивидуальных

особенностей, препятствующих саморазвитию личности, использовалась методика В. Ю. Костенко. Данная методика позволяет выявить препятствия к саморазвитию, в качестве которых выступают такие личностные качества, как эгоизм, ригидность и внутренняя несогласованность [15].

В нашей экспериментальной работе принимало участие 100 студентов специальности 09.02.04 «Информационные системы» (по отраслям) — 4 учебные группы, что составляет 100% от общего количества обучающихся на 1-м курсе по данным специальностям. В экспериментальную и контрольную группы входили по 50 человек (по 2 учебные группы).

В начале первого семестра первого года обучения данные группы прошли экспертную оценку ЗУН по основным дисциплинам технологического профиля (математика, информатика). Основное внимание в исследовании было уделено дисциплине «Информатика» как основополагающей для будущего ИТ-специалиста. По дисциплине «Информатика» в качестве заданий брался материал из пособия «9 класс. Итоговая контрольная работа», входящий в УМК по информатике для 5–9-го классов, разработанный Л. Л. Босовой [6].

В качестве экспертов были приглашены преподаватели, ведущие информатику в колледже, системный администратор колледжа, а также председатель предметной цикловой комиссии ИТ-специальностей.

На основе проведенной экспертной оценки были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты экспертной оценки по дисциплине «Информатика»

№ группы	Кол-во чел.	Недостаточный уровень, чел.	Базовый уровень, чел.	Повышенный уровень, чел.
ЭГ1	25	7	13	5
ЭГ2	25	7	15	3
КГ1	25	7	9	9
КГ2	25	4	14	7

Полученные результаты позволили выявить студентов с недостаточным уровнем подготовки, а также темы по дисциплине «Информатика», которые вызвали наибольшие затруднения. Преподаватель, ведущий дисциплину «Информатика» в экспериментальных группах, скорректировал траектории обучения студентов, дополнительно задействовав с основной программой обучения практики неформального обучения,

такие как курсы «Информатика» от «Яндекс.Класс», курс «Информатика для студентов» на образовательной платформе stepik.org и др.

Ближе к концу второго семестра первого года обучения была вновь проведена экспертная оценка ЗУН, в которую вошли задания пособия «9 класс. Итоговая контрольная работа», входящий в УМК по информатике для 5–9-го классов, разработанный Л. Л. Босовой [6], и задания по основной образовательной программе 1-го курса технологического профиля дисциплины «Информатика», разработанные преподавателем колледжа, ведущим дисциплину «Информатика». Результаты повторной экспертной оценки приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты экспертной оценки по дисциплине «Информатика»

№ группы	Кол-во чел	Повторная проверка по старым заданиям			Новые задания		
		Недостаточный уровень, чел.	Базовый уровень, чел.	Повышенный уровень, чел.	Недостаточный уровень, чел.	Базовый уровень, чел.	Повышенный уровень, чел.
ЭГ1	25	-	7	18	-	7	18
ЭГ2	25	-	8	17	-	8	17
КГ1	25	5	11	9	10	13	2
КГ2	25	3	12	10	11	11	3

Как видно из полученных результатов, для студентов экспериментальных групп, которые ликвидировали дефициты, выявленные при первой экспертной оценке, новые темы основной программы курса «Информатика» не вызвали затруднений, в отличие от студентов контрольных групп.

После проведенной диагностики уровня учебно-профессиональной мотивации студентов была организована коррекционная работа:

- открытый урок-конференция по итогам производственной практики, где студенты-выпускники и приглашенные руководители практики от предприятия рассказывали первокурсникам об объектах производственной практики, об особенностях работы ИТ-специалиста;
- в рамках дисциплины «Введение в специальность» был организован урок-экскурсия в известную ИТ-компанию, где студенты смогли ознакомиться с организацией рабочих мест и особенностями

работы ИТ-специалиста, а также с требованиями, предъявляемыми к ИТ-специалистам;

– были организованы такие мероприятия, как «Неделя специальности», в рамках которой проводились творческие ИТ-конкурсы, брейн-ринги по профессиональной тематике, киберспортивные соревнования, уроки-экскурсии.

Для работы с социальной мотивацией экспериментальную группу ЭГ2 вывозили на соревнования по пейнтболу, группа ЭГ1 была задействована в проведении дней открытых дверей колледжа, обе группы принимали участие в дежурстве по колледжу. Студентов с низкими профессиональными мотивами привлекли к разработке индивидуальных проектов по дисциплинам «Введение в специальность», «Информатика», а также задействовали в качестве волонтеров в конкурсах профессионального мастерства, проводимых колледжем.

В конце первого года студенты прошли диагностику индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию личности студентов. У большей части студентов показатели результатов диагностики индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию личности, находятся в благоприятном для развития личности диапазоне.

На втором курсе обучения, в рамках организованного педагогического сопровождения, студенты контрольных и экспериментальных групп прошли диагностику учебно-профессиональной мотивации. У некоторых студентов выявились проблемы с учебно-профессиональной мотивацией. В ходе проведенной индивидуальной беседы выяснилось, что в контрольных группах есть студенты, которые хотели бы уйти из колледжа или перевестись на другие специальности. Причины, с их слов, были следующие: «Не нравится специальность», «Понял, что не мое», «Ничего не понимаю», «Низкая успеваемость, и не нравится группа», «Тяжело учиться, думаю выбрать специальность, где меньше математики».

В экспериментальных группах было три студента, которые испытывали мотивационные затруднения, но менять специальность или учебное заведение не хотели.

Таким образом, организованное педагогическое сопровождение подготовки студентов первого года обучения в колледже по технологическому профилю способствует повышению мотивации к выбранной профессии и качества подготовки студентов.

Заключение. Взаимодействие преподавателя и студента является

важным фактором эффективного педагогического сопровождения. По результатам сопровождения студент должен сам осознать свои способности, смысл и значение собственного образования, понять свое призвание, чтобы стать успешным профессионалом в своем деле. Как показала практика, помочь в этом, особенно студентам первого года обучения, которые получают профильное общее среднее образование, могут практики неформального образования.

Список источников

1. *Алексеев Н. А.* Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев; Тюмен. гос. ун-т, Тюмен. науч. центр РАО. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. 215 с.
2. *Бадмаева Н. Ц.* Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ: Издательство ВСГУТ, 2004. 280 с.
3. *Байденов В. И.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт / В. И. Байденов, Н. И. Максимов, Н. А. Селезнева. М.: Московский гос. текстильный ун-т им. А. Н. Косыгина, 2012. 153 с.
4. *Болотов В. А.* Педагогическое образование — страницы реформирования / В. А. Болотов, М. Н. Костикова. Волгоград: Перемена, 1998. 178 с.
5. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Булат, 2000. 351 с.
6. *Босова Л. Л.* Информатика. 9 класс. Итоговая контрольная работа / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова, Н. А. Аквилянов. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2018. 16 с.
7. *Введенский В. Н.* Компетентность и стиль в профессиональном образовании. Белгород: ИПЦ «Полиterra», 2013. 48 с.
8. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход: проблемы и условия реализации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 2. С. 103–111.
9. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
10. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения: монография. М.: Интор, 1996. 544 с.
11. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 418 с.
12. *Зеер Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
13. *Зимняя И. А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16–31.
14. *Ибрагимов Г. И.* Оценивание компетенций: проблемы и решения / Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М. // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 43–52. Индикаторы цифровой экономики: 2021: статистический сборник / Г. И. Абдрахманова, К. О. Вишневский, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021.
15. *Костенко В. Ю.* Методика диагностики индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию личности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4 (54). С. 419–423.
16. *Леднев В. С.* Содержание образования. М.: Высшая школа, 1989. 359 с.
17. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
18. *Лернер И. Я.* Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
19. *Ломакина Т. Ю.* Алгоритм подготовки студентов колледжа к обновленной форме государственной итоговой аттестации / Т. Ю. Ломакина, Е. В. Поворотова // Педагогическое образование и наука. 2023. № 4. С. 37–46.
20. *Ломакина Т. Ю., Таппасханова М. А., Сергеева М. Г.* Фундаментальные исследования ин-

Опыт реализации технологического профиля при обучении студентов ... |

ститута теории и истории педагогики. М.: PAO. С. 13.

21. Медиа об образовании и карьере [Электронный ресурс]. URL: <https://synergytimes.ru/be-aware/1-2-mln-chelovek-postupili-v-kolledzhi-rossii-v-2023-g>. (дата обращения: 02.10.2023).

22. Письмо Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Министерства просвещения Российской Федерации о направлении Методических рекомендаций по реализации среднего общего образования в пределах освоения образовательной программы среднего профессионального образования для использования в работе образовательными организациями [Электронный ресурс]. URL: https://e-ecolog.ru/docs/1HESbP2C0HYa_eCwE78du/7 (дата обращения: 20.10.2022).

23. *Поворотова Е. В.* Индивидуализированное педагогическое сопровождение подготовки студентов колледжа к обновленной форме государственной итоговой аттестации: алгоритм реализации // Среднее профессиональное образование. 2022. № 12 (328). С. 22–28.

24. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 октября 2013 года № 1199 «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/499056441?ysclid=lnyoucs2xt947199177> (дата обращения: 20.10.2022).

25. *Роджерс К.* Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: ИОИ, 2017. 237 с.

26. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Госдумой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.02.2022).

27. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. 488 с.

28. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Монография / В. В. Сериков; Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.

29. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем. М.: Логос, 1999. 271 с.

30. *Сериков В. В.* От знания к деятельности: стратегия развития современного образования и подготовки // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 2 (14). С. 72–78.

31. *Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Логос, 2012. 447 с.

32. *Скаткин М. Н.* Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

33. *Сластенин В. А.* Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению: специальностям / В. А. Сластенин, В. П. Каширин; Междунар. акад. наук пед. образования. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2003 (ГУП Саратов. полигр. комб.). 477 с.

34. *Сластенин В. А., Беловолов В. А., Ильенко Е. В.* Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannoe-obuchenie-v-protssesse-professionalnoy-podgotovki-spetsialista> (дата обращения: 18.05.2022).

35. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.

36. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 20.10.2022).

37. *Хуторской А. В.* Компетентностный подход как воплощение договора между социумом и личностью // Вестник Института образования человека. 2012. № 2. С. 16.

38. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 554 с.

39. *Якиманская И. С.* Основы личностно ориентированного образования 2-е изд. (электронное). М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2013. 220 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.labirint.ru/books/587447/> (дата обращения: 20.10.2022).

References

1. *Alekseev N. A.* Lichnostno-orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki / N. A. Alekseev;

- Tjumen. gos. un-t, Tjumen. nauch. centr RAO. Tjumen': Izd-vo Tjumen. gos. un-ta, 1997. 215 s. [In Rus].
2. *Badmaeva N. C.* Vlijanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej: Monografija. Ulan-Udje: Izdatel'stvo VSGTU, 2004. 280 s. [In Rus].
 3. *Bajdenko V. I.* Proektirovanie i realizacija kompetentnostno-orientirovannyh obrazovatel'nyh program vysshego obrazovanija: evropejskij opyt / V. I. Bajdenko, N. I. Maksimov, N. A. Selezneva. M.: Moskovskij gos. tekstil'nyj un-t im. A. N. Kosygina, 2012. 153 s. [In Rus].
 4. *Bolotov V. A.* Pedagogicheskoe obrazovanie — strany reformirovanija / V. A. Bolotov, M. N. Kostikova. Volgograd: Peremena, 1998. 178 s. [In Rus].
 5. *Bondarevskaja E. V.* Teorija i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovanija. Rostov-na-Donu: Bulat, 2000. 351 s. [In Rus].
 6. *Bosova L. L.* Informatika. 9 klass. Itogovaja kontrol'naja rabota / L. L. Bosova, A. Ju. Bosova, N. A. Akviljanov. M.: BINOM. Laboratorija znanij, 2018. 16 s. [In Rus].
 7. *Vvedenskij V. N.* Kompetentnost' i stil' v professional'nom obrazovanii. Belgorod: IPC «Politerra», 2013. 48 s. [In Rus].
 8. *Verbickij A. A.* Kompetentnostnyj podhod: problemy i uslovija realizacii // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2009. № 2. S. 103–111. [In Rus].
 9. *Vygotskij L. S.* Pedagogicheskaja psihologija / pod red. V. V. Davydova. M.: Pedagogika, 1991. 480 s. [In Rus].
 10. *Davydov V. V.* Teorija razvivajushhego obuchenija: monografija. M.: Intor, 1996. 544 s. [In Rus].
 11. *Zankov L. V.* Izbrannye pedagogicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1990. 418 s. [In Rus].
 12. *Zeer Je.* Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovanija / Je. Zeer, Je. Symanjuk // Vysshее obrazovanie v Rossii. 2005. № 4. S. 23–30. [In Rus].
 13. *Zimnjaja I. A.* Kompetencija i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // Uchenye zapiski nacional'nogo obshhestva prikladnoj lingvistiki. 2013. № 4 (4). S. 16–31. [In Rus].
 14. *Ibragimov G. I.* Ocenivanie kompetencij: problemy i reshenija / G. I. Ibragimov, E. M. Ibragimova // Vysshее obrazovanie v Rossii. 2016. № 1. S. 43–52. Indikatory cifrovoj jekonomiki: 2021: statisticheskij sbornik / G. I. Abdrahmanova, K. O. Vishnevskij, L. M. Gohberg i dr.; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: NIU VShJe, 2021. [In Rus].
 15. *Kostenko V. Ju.* Metodika diagnostiki individual'nyh osobennostej, prepjatstvujushhих samorazvitiyu lichnosti // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2013. № 4 (54). S. 419–423. [In Rus].
 16. *Lednev V. S.* Soderzhanie obrazovanija. M.: Vysshaja shkola, 1989. 359 s. [In Rus].
 17. *Lern'er A. N.* Dejatelnost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 304 s. [In Rus].
 18. *Lerner I. Ja.* Problemnoe obuchenie. M.: Znanie, 1974. 64 s. [In Rus].
 19. *Lomakina T. Ju.* Algoritm podgotovki studentov kolledzha k obnovlennoj forme gosudarstvennoj itogovoj attestacii / T. Ju. Lomakina, E. V. Povorotova // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2023. № 4. S. 37–46. [In Rus].
 20. *Lomakina T. Ju., Tappashanova M. A., Sergeeva M. G.* Fundamental'nye issledovanija instituta teorii i istorii pedagogiki. M.: RAO. S. 13. [In Rus].
 21. Media ob obrazovanii i kar'ere [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://synergytimes.ru/be-aware/1-2-mln-chelovek-postupili-v-kolledzhi-rossii-v-2023-g>. (data obrashhenija: 02.10.2023). [In Rus].
 22. Pis'mo Departamenta gosudarstvennoj politiki v sfere srednego professional'nogo obrazovanija i professional'nogo obuchenija Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii o napravlenii Metodicheskikh rekomendacij po realizacii srednego obshhego obrazovanija v predelah osvoenija obrazovatel'noj programmy srednego professional'nogo obrazovanija dlja ispol'zovanija v rabote obrazovatel'nymi organizacijami [Jelektronnyj resurs]. URL: https://e-ecolog.ru/docs/1HESbP2C0HYa_eCwE78du/7 (data obrashhenija: 20.10.2022). [In Rus].
 23. *Povorotova E. V.* Individualizirovanoe pedagogicheskoe soprovozhdenie podgotovki studentov kolledzha k obnovlennoj forme gosudarstvennoj itogovoj attestacii: algoritm realizacii // Srednee professional'noe obrazovanie. 2022. № 12 (328). S. 22–28. [In Rus].
 24. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 29 oktjabrja 2013 goda № 1199 «Ob utverzhdenii perechnoj professij i special'nostej srednego professional'nogo obrazovanija» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/499056441?ysclid=lnyoucs2xt947199177> (data obrashhenija: 20.10.2022). [In Rus].

Опыт реализации технологического профиля при обучении студентов ... |

25. *Rodzhers K.* Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psihoterapiju. M.: IOI, 2017. 237 s. [In Rus].
26. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon № 273-FZ: prinjat Gosdumoj 21 dekabnja 2012 goda: odobren Sovetom Federacii 26 dekabnja 2012 goda [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 11.02.2022). [In Rus].
27. *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshhej psihologii. M.: Pedagogika, 1989. 488 s. [In Rus].
28. *Serikov V. V.* Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepcija i tehnologii. Monografija / V. V. Serikov; Volgogr. gos. ped. un-t. Volgograd: Peremena, 1994. 150 s. [In Rus].
29. *Serikov V. V.* Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija ped. sistem. M.: Logos, 1999. 271 s. [In Rus].
30. *Serikov V. V.* Ot znanija k dejatel'nosti: strategija razvitija sovremennoogo obrazovanija i podgotovki // Vestnik Kalmyckogo universiteta. 2012. № 2 (14). S. 72–78. [In Rus].
31. *Serikov V. V.* Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe: monografija. M.: Logos, 2012. 447 s. [In Rus].
32. *Skatkin M. N.* Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki / V V. Kraevskij, I. Ja. Lerner, M. N. Skatkin i dr. M.: Prosveshhenie, 1982. 319 s. [In Rus].
33. *Slastenin V. A.* Psihologija i pedagogika: ucheb. posobie dlja studentov, obuchajushhijhsja po nepedagog. special'nostjam / V. A. Slastenin, V. P. Kashirin; Mezhdunar. akad. nauk ped. obrazovanija. 2-e izd., ster. M.: Akademija, 2003 (GUP Sarat. poligr. komb.). 477 s. [In Rus].
34. *Slastenin V. A., Belovolov V. A., Il'enko E. V.* Lichnostno orientirovannoe obuchenie v processe professional'noj podgotovki specialista // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2008. № 11 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannoe-obuchenie-v-protsesse-professionalnoj-podgotovki-spetsialista> (data obrashhenija: 18.05.2022). [In Rus].
35. *Talyzina N. F.* Pedagogicheskaja psihologija: ucheb. posobie dlja stud. sred. ped. ucheb. Zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 1998. 288 s. [In Rus].
36. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 № 204 «O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (data obrashhenija: 20.10.2022). [In Rus].
37. *Hutorskoj A. V.* Kompetentnostnyj podhod kak voploshhenie dogovora mezhdru sociumom i lichnost'ju // Vestnik Instituta obrazovanija cheloveka. 2012. № 2. S. 16. [In Rus].
38. *Jel'konin D. B.* Izbrannnye psihologicheskie trudy / pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko. M.: Pedagogika, 1989. 554 s. [In Rus].
39. *Jakimanskaja I. S.* Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovanija 2-e izd. (jelektronnoe). M.: BINOM. Lab. znanij, 2013. 220 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.labirint.ru/books/587447/> (data obrashhenija: 20.10.2022). [In Rus].

Информация об авторах

Т. Ю. Ломакина — доктор педагогических наук, профессор, гл. н. с. лаборатории дидактики общего и профессионального образования

Е. В. Поворотова — преподаватель

Information about the authors

T. Yu. Lomakina — Dr. Sc. (Education), Professor, Chief scientific researcher, Laboratory of Didactics of general and professional education

E. V. Povorotova — teacher

Статья поступила в редакцию 02.10.2023; одобрена после рецензирования 17.10.2023; принята к публикации 31.10.2023.
The article was submitted 02.10.2023; approved after reviewing 17.10.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 93–107.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 93–107.

Научная статья
УДК 378.048.2
doi: 10.24412/2224–0772–2023–96–93–107

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У АСПИРАНТОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ



Е. М. Сафронова

Елена Михайловна Сафронова¹, Наталья Владимировна
Золотых²

¹ Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия

² Волгоградский государственный аграрный университет, Волгоград, Россия

¹ emsafronova@mail.ru

² pedagogika25@mail.ru

Аннотация. В статье уточняется сущность понятия «интерес к педагогической деятельности» в рамках личностно-развивающего подхода к образованию, а также с учетом природы этого вида деятельности человека. Рассматриваются педагогические условия, средства, способы формирования интереса как мотива, действующего в силу своей эмоциональной привлекательности и осознанной значимости, к педагогической деятельности у аспирантов непедагогических профилей подготовки, обучающихся в аграрном вузе. Описываются разнообразные формы и содержание учебных заданий преимущественно творческого характера для возбуждения и поддержания интереса к деятельности педагога в системе профессионального образования. Все представленные задания имеют авторский характер и апробированы в многолетней практике преподавания. Выявлены условия эффективности исследуемого процесса, ключевым из которых является личность самого преподавателя высшей



Н. В. Золотых

и средней профессиональной школы, вызывающая принятие и авторитет благодаря его компетентности и диалогичности.

Ключевые слова: интерес, мотив, результат, педагогическая деятельность, аспирант, эмоциональная привлекательность, осознанная значимость

Для цитирования: Сафронова Е. М., Золотых Н. В. Формирование интереса к педагогической деятельности у аспирантов непедагогических профилей подготовки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 93–107. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-93-107

Original article

METHODS OF FORMING INTEREST IN PEDAGOGICAL ACTIVITY AMONG GRADUATE STUDENTS OF NON-PEDAGOGICAL TRAINING PROFILES

Elena M. Safronova¹, Natalia V. Zolotykh²

¹ Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia

² Volgograd State Agrarian University, Volgograd, Russia

¹ emsafronova@mail.ru

² pedagogika25@mail.ru

Abstract. The article clarifies the essence of the concept of “interest in pedagogical activity” within the framework of a personality-developing approach to education, as well as taking into account the nature of this type of human activity. The pedagogical conditions, means, and ways of forming interest as a motive, acting by virtue of its emotional attractiveness and conscious significance, for pedagogical activity among graduate students of non-pedagogical training profiles studying at an agrarian university are considered. Various forms and content of educational tasks are described, mainly of a creative nature, to arouse and maintain interest in the activities of a teacher in the system of vocational education. All the presented tasks are of the author's nature and have been tested in many years of teaching practice. The conditions of the effectiveness of the process under study are revealed, the key of which is the personality of the teacher of the higher and secondary vocational school himself, causing acceptance and authority due to his competence and dialogicality.

Keywords: interest, motive, result, pedagogical activity, graduate student, emotional attractiveness, conscious significance

For citation: Safronova E. M., Zolotykh N. V. Methods of forming interest in pedagogical activity among graduate students of non-pedagogical training profiles. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):93–107. (In Rus.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-93-107

Введение. Главный вопрос, поставленный авторами данного исследования, результаты которого представлены в статье, состоит в том, каким образом вызвать интерес к педагогической деятельности у аспирантов, обучающихся в вузе по аграрным направлениям, чаще всего не имеющих намерения заниматься преподавательской деятельностью. Формирование данного интереса является весьма актуальным, исходя из того, что ныне отмечается тенденция увеличения возраста педагогических кадров, осуществляющих преподавание в средней и высшей профессиональной школе. Социологом В. Ф. Пугач отмечается факт снижения привлекательности профессии преподавателя вуза, особенно для молодежи, а также дисбаланс возрастной структуры, что, по ее мнению, есть результат долговременных, системных изменений в труде преподавателя [10]. Далее автор пишет о том, что «если на рубеже веков доля лиц до 30 лет превышала почти вдвое аналогичный показатель для лиц старше 65 лет, то наблюдавшееся далее сочетание двух противоположных векторов — продолжение роста доли старшей возрастной группы и появившаяся после 2010 года ярко выраженная тенденция к снижению доли самой молодой возрастной группы — привели к тому, что в 2021 году доля старшей возрастной группы более чем в четыре раза превысила долю лиц до 30 лет» [10]. Среди множества причин данного явления можно выделить такую, как отсутствие субъективного интереса к педагогической деятельности.

Цель исследования состояла в уточнении педагогических условий и средств формирования интереса к педагогической деятельности у аспирантов непедагогических профилей подготовки.

Методологическая база исследования представляет собой психологические исследования сущности понятий «интерес», «мотивы», «мотивация деятельности» (Л. С. Выготский, Б. И. Додонов, Е. П. Ильин, Э. Кант, А. Г. Ковалев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Э. Торндайк и др.), а также научные исследования в области природы, сущности, технологий педагогической деятельности (С. В. Белова, М. Я. Виленский, В. И. Данильчук, В. В. Зайцев, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, Н. В. Ходякова и др.).

Основные результаты исследования. Нами изучены труды психологов с целью уточнения сущности понятия «интерес» в исследуемой сфере деятельности, а также использованы выводы, полученные в исследованиях В. П. Ильина. Обращено внимание на тот факт, что существует

многообразии противоречивых трактовок, что связано с попытками авторов охарактеризовать его различные стороны и проявления (интерес как любопытство, потребность, чувство, интерес-склонность, интерес-отношение как волевое качество и др.). Осмысливая суть интереса к педагогической деятельности, мы опирались на его рабочее определение, данное Б. И. Додоновым: «Интерес — особая потребность личности в определенных предметах и видах деятельности как источниках желанных переживаний и средствах достижения желанных целей» [5], а также на мысль, что интерес есть «специальный психологический механизм, побуждающий человека к деятельности, приносящей эмоциональное насыщение» [5]. Весьма значимым является трактовка интереса, данная С. Л. Рубинштейном: «Интерес — это проявление направленности личности, мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [11].

При организации исследования условий и средств формирования интереса к педагогической деятельности у аспирантов аграрных профилей подготовки мы опирались на теоретические положения, сформулированные С. Л. Рубинштейном.

В качестве базы исследования выступила аспирантура Волгоградского государственного аграрного университета, осуществляющая подготовку специалистов по таким направлениям, как 35.06.01 «Сельское хозяйство»; 35.06.02 «Лесное хозяйство»; 35.06.04 «Технологии, средства механизации и энергетическое оборудование в сельском, лесном и рыбном хозяйстве»; 36.06.01 «Ветеринария и зоотехния». Исследовательская работа проводилась в течение 5 лет, охватив около 170 аспирантов в 3–4 семестрах обучения. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (Уровень высшего образования — Подготовка кадров высшей квалификации, Направление подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки», утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. № 902) [15] и учебным планом была разработана авторская программа дисциплины «Психология и педагогика высшей школы», включающая, кроме лекционного материала, такие учебные задания, которые, предположительно, должны стимулировать исследуемый нами интерес. Задания выполнялись как в ходе аудиторных занятий, так и в виде самостоятельной работы с последующим обсуждением в группе. Выстраивая эту работу, мы ориентировались на ряд идей: «углубившийся интерес может стать

потребностью в освоении какой-то деятельности, области знания» (С. Л. Рубинштейн) [5]; «потребность только тогда порождает интерес, когда ее удовлетворение встречает затруднения» (Д. А. Кикнадзе) [5]; «интересы не приобретаются, а развиваются (Л. С. Выготский) [5]; «признаком интереса может быть устойчивое положительное эмоциональное отношение личности к объекту» (А. Г. Ковалев) [5].

Опишем фрагменты разработанной нами программы, ее реализацию, направленную на формирование интереса к профессионально-педагогической деятельности.

1. Благодаря заданиям какого содержания и в какой форме аспиранты включаются педагогом в ситуацию-событие, в основе которого лежит именно эмоциональная привлекательность? Приведем пример учебного задания «Разработка проекта учебного занятия в высшей школе с использованием методики «мозговой штурм», чья привлекательность обеспечивается ситуацией «живого» участия в нем и подтверждает мысль С. Л. Рубинштейна о том, что «при отсутствии более или менее непосредственной эмоциональной привлекательности будет сознание значимости, обязанности, долга, но не будет интереса» [11]. Предварительно нами демонстрируется один из вариантов мозгового штурма, участвуя в котором аспирант приобретает опыт его проведения, соотнося задачи, содержание и форму. Обучающиеся в количестве не более 20 располагаются за длинным столом парами, сидя напротив друг друга. Задание состоит в том, чтобы продолжить предложенную нами фразу, с тем чтобы найти продуктивную идею в рамках обозначенного проблемного поля. Для аспирантов открывается факт, что их умение слушать и слышать друг друга, необходимое в профессиональной деятельности, требует совершенствования, формулировка же, казалось бы, осязаемой профессиональной проблемы также значительно затруднительна. Поскольку методика проведения штурма предполагает наличие ролей («генератор идеи», «усилитель смысла идеи», «регистратор», «аналитик»), то все это создает эмоционально-игровой фон, вызывающий живой интерес. К следующему занятию аспирантами готовится собственный проект по такому плану: а) название дисциплины, по которой он мог бы проводить занятие в вузе или организации среднего профессионального образования, курс, профиль подготовки; б) тема занятия; в) сценарий проведения штурма с учетом этапов (постановка проблемы; генерация идей; группировка, отбор и оценка идей) и правил проведения; г) литература, где

описывается методика проведения мозгового штурма. Высказывания большинства аспирантов при демонстрации своих проектов говорят о том, что у них зародился интерес к этой форме обучения и готовность использовать в своей практике.

2. Резервом в развитии интереса человека, по мысли С. Л. Рубинштейна, является «осознание значимости того дела, которое делаешь» [11]. Следующее из предлагаемых нами учебных заданий по теме «Опыт деятельности преподавателя высшей школы по формированию позитивного отношения студента к познанию» связано с просмотром художественного фильма «Бог не умер» (режиссеры: Харольд Кронк, Sreehari Purimetla, 2014) и подготовкой кратких ответов на вопросы: 1. Каковы мотивы познавательной деятельности студентов при изучении дисциплины «Введение в философию»? Благодаря каким педагогическим приемам преподаватель активизирует познавательную деятельность студентов? Каким образом формируется положительная мотивация познания в лекционном курсе? 2. Каковы условия расширения мотивационной сферы обучения студентов? 3. Имеют ли место в фильме субъективные отношения в образовательном процессе между студентом и преподавателем? 4. Опирается ли преподаватель на идеи личностного подхода в своей педагогической практике? Диалогичен ли он? 5. Демонстрирует ли преподаватель заинтересованность в судьбе студента? Отсутствие прямого принуждения? Право студента на ошибку? 6. Проводит ли, на ваш взгляд, преподаватель педагогическую диагностику мотивов, интересов и предпочтений в изучении дисциплины? 7. Как в учебном процессе в вузе в опыте американского преподавателя развивается рефлексивная деятельность студентов? 8. В чем состоит воспитательный аспект деятельности преподавателя дисциплины «Введение в философию»? Способствует ли он формированию собственной точки зрения студентов на мировоззренческие вопросы? 9. Какие черты характера и личностные качества преподавателя способствуют или препятствуют воспитанию студентов? 10. Какие изменения в нравственной сфере произошли с героями фильма? 11. Какой опыт приобрели студенты благодаря взаимодействию с преподавателем дисциплины? 12. Какие факты можно отнести к разряду событий для студентов — героев фильма? Как эти события повлияли на личность отдельных студентов и кого именно? 13. Приемлем ли подобный опыт взаимодействия со студентами в отечественной высшей школе? Лично для вас? В результате обсуждения

высказанных точек зрения аспиранты убеждаются в особой значимости личности и деятельности преподавателя профессиональной школы в формировании мировоззрения студенчества. Анализ же материала, представленного в художественной форме, поддерживает интерес к педагогической деятельности.

3. Поскольку «интерес охватывает и направляет все психические процессы — восприятия, памяти, мышления» [11], то нами было разработано задание, требующее особой активизации мышления и памяти: создание словесного портрета преподавателя с позиции компетентностного и личностного подходов в образовании в форме эссе. Его суть в следующем: опираясь на перечень критериев профессиональной компетентности современного педагога [13], проанализируйте педагогическую деятельность одного из преподавателей вуза (колледжа), поставив себя в позицию студента, аспиранта или коллеги этого преподавателя и не называя его персональные данные. Результатом анализа должен быть словесный портрет этого преподавателя и ваша собственная точка зрения на качество его профессиональной деятельности с позиции личностно-развивающего подхода в образовании. Для подготовки эссе могут быть использованы такие критерии компетентности, как умение изучать своих учеников, умение определить цели обучения (для своего предмета), умение дифференцировать учащихся для успешной работы с ними, умение предвидеть трудности усвоения материала, умение «переводить» содержание материала в деятельность учащихся, умение поддерживать атмосферу успеха и достижения на уроке, умение развивать способности, умение организовывать процесс воспитания и оценивать эффективность своей педагогической системы. Опыт показывает, что ретроспективный анализ личности и деятельности педагога, с которым общался аспирант в реальности, действительно охватывает и направляет и память, и аналитическое мышление, тем самым поддерживая и стимулируя интерес к педагогике и психологии.

4. Исходя из идеи о том, что источником интереса является «все новое, неожиданное, неизведанное, неразгаданное, проблематичное» [11], нами использовалось задание по анализу состояния и тенденций в современном высшем образовании, когда от обучающихся требовалось посмотреть телепередачу «Агора» М. Швыдкого (телеканал «Культура» от 25.01.2019) и выполнить один из двух вариантов заданий: Вариант 1. Сформулируйте несколько проблем современной высшей школы России,

посмотрев названную телепередачу. Вариант 2. Ответьте на вопросы:

1. Что дает цифровизация вузам — свободу или разрушение структуры академического образования?
2. Заменит ли доступность знаний живое общение с профессурой?
3. На кого сегодня ориентируется образование?
4. Какие информационные технологии нужны для различных типов образования и для различных компетенций?
5. Можно ли с помощью образования в режиме видеоконференций провести весь учебный семестр или учебный год?
6. Синергия офлайн- и онлайн-образования, возможна ли она?
7. Повлияет ли онлайн-образование на профессиональный рост и квалификацию преподавательского состава или же, наоборот, приведет к его стагнации, а затем и к деградации?
8. Стоит ли развивать такое проявление самостоятельности студента, как составление своей собственной программы обучения, выбор тех компетенций, которыми студент желает овладеть и выбор основных учебных дисциплин, которые студент стремится освоить?
9. Приведут ли образовательные стандарты в вузах к стагнации навыков у выпускников вузов и стандартности их мышления?
10. Кто или что сейчас является основной движущей силой в образовательном процессе: преподаватель или же искусственный интеллект?

5. «Интерес, то есть направленность внимания, мыслей, помыслов, может вызвать все, что так или иначе связано с чувством, со всей обширной сферой человеческих эмоций» [11]. Подтверждением продуктивности данного тезиса является продемонстрированный аспирантами интерес к тематике и содержанию статей, отобранных ими для презентации. Суть задания состояла в том, что было необходимо подготовить устное выступление и презентацию (количество слайдов — 10–15, в виде тезисов, схем, основных идей) по одной из статей о высшей школе из современных журналов по педагогике («Высшее образование сегодня», «Высшее образование в России», «Педагогика», «Отечественная и зарубежная педагогика» и др.). Особо яркие эмоции аудитории были вызваны материалом статьи, посвященной рассмотрению актуального состояния и тенденций в связи с возрастом преподавателей в российских вузах, например, таким фактом, что «анализ распределения преподавательского

состава по должностям также показал, что более трех четвертей всего состава занимают должности не выше доцента, то есть эта должность фактически является «стеклянным потолком» для преподавателей в российской высшей школе» [10].

6. Весьма продуктивным для развития интереса к профессии стало задание творческого характера под названием «Воспитательные задачи в вузе». Следует заметить, что осознанная потребность и стремление к воспитательной деятельности в реальной педагогической практике присущи далеко не каждому преподавателю: отдельные из них предпочитают отказаться и от роли куратора студенческой группы. Однако в изменяющейся социально-политической ситуации и с течением времени, иногда в связи с взрослением, у преподавателя может произойти переоценка ценностей. Тогда актуальной становится мысль о том, что «у человека появляются новые интересы, приходящие на смену отмирающим, старым, по мере того как он в ходе своей жизни включается в новые задачи и по-новому осознает значимость тех задач, которые ставит перед ним жизнь...» [11]. Нами была предложена инструкция по выполнению задания: 1) сделайте конспект статьи, где описаны условия эффективности воспитательного процесса в высшей школе [12]; 6) изучите перечень воспитательных задач, сформулированных в статье; в) составьте список возможных воспитательных задач конкретного внеаудиторного мероприятия воспитательного характера в вузе (не менее пяти), сделав акцент на воспитании чувства патриотизма и нравственного отношения к общечеловеческим и национальным ценностям.

В завершение изучения дисциплины аспирантам была предложена анкета с целью выявления их актуального интереса к педагогической деятельности, отношения к ней, а также понимания современной ситуации в профессиональном образовании, включающая вопросы с вариантами ответов. Обработка результатов анкетирования показала, что подавляющее большинство аспирантов не планировали в будущем заниматься педагогической деятельностью в высшей или средней профессиональной школе и не работают на данный момент в образовании, однако половина из них допускает возможность преподавания. Ответ на вопрос «Изменилось ли благодаря курсу «Психология и педагогика высшей школы» ваше представление о педагогической деятельности и в чем именно?» показал следующие изменения: «педагогическая деятельность стала для меня более осознанной, так как получил новые для

меня теоретические знания, которые уже сейчас я смог активно использовать в своей работе», «оказалось, что педагогическая деятельность подразумевает под собой не просто «найти материал и выдать студенту-ученику», а включает в себя составление учебного плана, применение педагогических приемов для того, чтобы заинтересованность студента, выдачу материала в логической последовательности»; «пришло понимание сути предмета, его истинных целей и задач». Весьма дискуссионным оказался ответ на вопрос «Считаете ли вы необходимым и возможным воспитание молодого человека студенческого возраста?», и мнения аспирантов разделились поровну. При этом более половины убеждены в том, что «преподавателю системы профессионального образования (в вузе, колледже) нужно четко формулировать воспитательные задачи в любом взаимодействии со студентом (на занятии, во внеаудиторной работе, в ходе НИРС)». При этом порадовал стопроцентно положительный ответ на вопрос «Должен ли преподаватель задумываться о смысле каждого своего педагогического действия или достаточно хорошего знания своего предмета?». Аспирантам также было предложено описать, исходя из собственного опыта, что мешает преподавателю системы профессионального образования быть эффективным. Ответы были следующими: «несформированность уважительного отношения со стороны студентов», «незнание или невладение информационными технологиями, повышенная эмоциональность (в худшем смысле этого слова)», «бюрократия, бюрократия, бюрократия», «рабочие программы, которые часто обновляются», «недостаток ресурсов — оборудования, материалов и технологий», «у преподавателей профессионального образования могут быть ограниченные возможности для карьерного роста, что может привести к выгоранию и отсутствию мотивации», «устаревшие знания и методы обучения, отсутствие связи с новыми поколениями». В завершение опроса было предложено оценить в процентах от 0 до 100, «какое, на ваш взгляд, количество преподавателей из тех, с кем вы взаимодействуете или взаимодействовали в вузе, действительно эффективны?». Полученная картина весьма разнообразна: от 30 до 98%, что, вероятно, зависит от той реальной образовательной ситуации, в которой находился человек в течение лет обучения, а также от субъективного мнения каждого.

Обсуждение результатов и выводы. Каков же портрет современного аспиранта аграрного профиля подготовки, имеющего мотивацию

к педагогической деятельности. Покажем на примере. Молодой человек, Тимофей К., возраст — до 30 лет, имеющий высшее образование по профилю «Непродуктивное животноводство (кинология)» и являющийся аспирантом по направлению 36.06.01 «Ветеринария и зоотехния», профиль «Разведение, селекция, генетика и биотехнология животных», работающий в соответствии с полученным дипломом, а также педагогом-тренером в спортивной секции по боевым видам спорта (по его словам, «это хобби»), который имеет достаточно успешную педагогическую практику общения с детьми младшего школьного возраста и подростками, характеризуется творческим подходом к взаимодействию с обучаемыми, готовый переносить элементы своей развивающейся педагогической системы в другие области педагогической деятельности. Нарисуем другой портрет имеющего интерес к педагогической деятельности аспиранта — Романа Д. Это также молодой человек до 30 лет, являющийся аспирантом по направлению 36.06.01 «Ветеринария и зоотехния», профиль «Частная зоотехния, кормление, технологии приготовления кормов и производства продукции животноводства», работающий в период нашего исследования на кафедре преподавателем. Осуществляет функции куратора. Будущее свое связывает с преподаванием в профессиональной школе, поскольку вполне осмысленно, осознанно считает своим долгом и необходимостью продолжение профессиональной педагогической династии (отец был школьным учителем, бабушка — преподавателем вуза), что имеет место не столь часто в наши дни.

Как показали результаты наших исследований с помощью методов наблюдения, анкетирования, эксперимента, сравнения и анализа, главным педагогическим средством формирования интереса является личность самого преподавателя высшей школы, вызывающая принятие и авторитет благодаря его компетентности и диалогичности. К основным же условиям эффективности данного процесса возможно отнести следующие:

- обращение к личному и личностному опыту аспиранта как субъекта образования, когда в ходе ретроспективного анализа происходит осмысление самочувствия и состояния себя прежнего в роли обучающегося и воспитанника, а также своего педагога (преподавателя) в школе, колледже или вузе;
- рассмотрение педагогической деятельности как универсального вида деятельности, присущего каждому человеку независимо от его образования, в связи с выполнением функций родителя, менеджера

- различного уровня в профессиональной сфере;
- активизация педагогического мышления с помощью средств искусства, телепередач общественно значимого содержания: просмотр и анализ художественных фильмов, например, «Бог не умер», передачи «Агора» М. Швыдкого (телеканал «Культура»), где обсуждаются проблемы высшей школы и профессионального образования;
 - привлечение аспирантов-«аграриев» к исследованию возможностей активных форм организации обучения взрослых, таких как мозговой штурм («атака») в дискуссии, ознакомление с несколькими формами их организации и проведения;
 - содержание учебных заданий, выполняемых и обсуждаемых на аудиторных и внеаудиторных занятиях, должно быть связано не только с теоретическими основами педагогики и психологии, но в том числе и с такими проблемными вопросами профессионального образования, как будущее университетов и университеты будущего [6]; тенденции развития научно-исследовательской деятельности студентов в информационном мире [8]; сущность кризиса высшего образования в России [14]; эмпирический анализ взаимосвязи нравственных ценностей личности будущих специалистов с экзистенциальными мотивациями в межличностных отношениях [1]; эффективность использования активных методов обучения в образовательном процессе вуза, а также применение техник игрофикации для повышения профессиональной мотивации студентов [16]; построение личностно-профессиональной стратегии воспитательной деятельности в вузе [4], транспрофессиональные компетенции педагогов в условиях неопределенности [3], инновационные технологии в системе управления цифровым образованием в условиях высшей школы [9], электронный учебник — мировой тренд инновационного образования [7]; образование как образ будущего [2];
 - соблюдение требований к заданиям творческого характера, выполняемым аспирантами при изучении дисциплины «Психология и педагогика высшей школы», как показывает наш эмпирический опыт и результаты рефлексии, к которым могут быть отнесены: а) задания должны быть нестандартными, пробуждающими педагогическое мышление, достаточно сложными, но в то же время доступными; б) задания могут содержать в себе методические материалы в виде фрагментов современных монографий и научных статей, что соз-

даст ситуацию необходимости их внимательного изучения и применения: только так некая «информация» может стать действительным «знанием».

Проведенный же нами теоретический анализ также позволил сделать вывод о том, что интерес к педагогической деятельности есть интерес к организации усвоения обучающимися культурно-исторического опыта. Устойчивый же интерес возникает, поддерживается и развивается тогда, когда будущий педагог, кем может стать аспирант непедагогического направления подготовки, почувствует на себе, уловит механизм проектирования и реализации педагогического процесса и переживет чувство удовлетворения от овладения им, ощутив себя «дирижером» выстраиваемого процесса. При этом у аспирантов могут быть разные мотивы педагогической деятельности, которые преподавателю необходимо знать и учитывать при формировании интереса к ней. Перспективы исследований в данном направлении видятся нам в научном обосновании и описании способов развития интереса будущего преподавателя средней и высшей профессиональной школы к такому виду педагогической деятельности, как воспитание современного студента, понимаемое как педагогическая помощь и поддержка в решении его личностных затруднений в ситуациях совершения нравственного выбора.

Список источников

1. *Бабий А. И.* Эмпирический анализ взаимосвязи нравственных ценностей личности будущих специалистов с экзистенциальными мотивациями в межличностных отношениях // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 46–51.
2. *Бордовский Г. А.* Образование как образ будущего // Высшее образование в России. 2021. № 4. С. 2–7.
3. *Бырдина О. Г.* Транспрофессиональные компетенции педагогов в условиях неопределенности: взгляд изнутри / О. Г. Бырдина, С. Г. Долженко, Е. А. Юринова // Высшее образование в России. 2021. № 4. С. 20–24.
4. *Зачиняева Е. Ф., Баткаева Я. А.* Построение лично-профессиональной стратегии воспитательной деятельности: опыт работы со студентами магистратуры // Высшее образование в России. 2021. № 1. С. 19–26.
5. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы (Серия «Мастера психологии»). СПб.: Питер, 2006. С. 165–169.
6. *Карамурзов Б. С.* Будущее университетов и университеты будущего (часть I) / Б. С. Карамурзов, В. В. Горячко, В. А. Зернов // Высшее образование в России. 2021. № 7–8. С. 2–10.
7. *Мацаренко Т. Н.* Электронный учебник — мировой тренд инновационного образования // Высшее образование в России. 2021. № 4. С. 38–41.
8. *Мацугин А. Е.* Тенденции развития научно-исследовательской деятельности студентов: продвижение в онлайн // Высшее образование в России. 2021. № 1. С. 27–31.
9. *Подымова Л. С.* Инновационные технологии в системе управления цифровым образованием в условиях высшей школы / Л. С. Подымова, Т. А. Головятенко, М. А. Хмелькова // Высшее образование в России. 2021. № 2. С. 12–16.

Формирование интереса к педагогической деятельности у аспирантов ... |

10. Пугач В. Ф. Еще раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 3. С. 118–133.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. С. 693–699 [Электронный ресурс]. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu_obzhey_psc.pdf (дата обращения: 10.06.2023).

12. Сафронова Е. М. Условия эффективности воспитательного процесса в высшей школе // Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГПУ. 2011 № 3 (13). С. 1–6 [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/18> (дата обращения: 10.06.2023).

13. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Логос, 2012. С. 415–418.

14. Соловьев В. П. Два измерения кризиса высшего образования в России / В. П. Соловьев, Н. Н. Пахомов, Т. А. Перескокова // Высшее образование в России. 2021. № 3. С. 2–10.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «Подготовка кадров высшей квалификации» Направление подготовки — 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. № 902) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoasp/440601.pdf> (дата обращения: 07.07.2023).

16. Шевцова А. Ю. Применение техник игрофикации для повышения профессиональной мотивации студентов / А. Ю. Шевцова, Н. Г. Муравьева // Высшее образование в России. 2021. № 4. С. 32–37.

References

1. Babij A. I. Jempiricheskiy analiz vzaimosvjazi npravstvennyh cennostej lichnosti budushhih specialistov s jekzistencial'nymi motivacijami v mezhlichnostnyh odnoshenijah // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 5. S. 46–51. [In Rus].
2. Bordovskij G. A. Obrazovanie kak obraz budushhego // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 4. S. 2–7. [In Rus].
3. Byrdina O. G. Transprofessional'nye kompetencii pedagogov v uslovijah neopredelennosti: vzgljad iznutri / O. G. Byrdina, S. G. Dolzhenko, E. A. Jurinova // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 4. S. 20–24. [In Rus].
4. Zachinjaeva E. F., Batkaeva Ja. A. Postroenie lichnostno-professional'noj strategii vospitatel'noj dejatel'nosti: opyt raboty so studentami magistratury // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 1. S. 19–26. [In Rus].
5. Il'in E. P. Motivacija i motivy (Serija «Mastera psihologii»). SPb.: Piter, 2006. S. 165–169. [In Rus].
6. Karamurзов B. S. Budushhee universitetov i universitety budushhego (chast' I) / B. S. Karamurзов, V. V. Gorjachko, V. A. Zernov // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 7–8. S. 2–10. [In Rus].
7. Macarenko T. N. Jelektronnyj uchebnik — mirovoj trend innovacionnogo obrazovanija // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 4. S. 38–41. [In Rus].
8. Machugin A. E. Tendencii razvitija nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti studentov: prodvizhenie v onlajn // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 1. S. 27–31. [In Rus].
9. Podymova L. S. Innovacionnye tehnologii v sisteme upravlenija cifrovym obrazovaniem v uslovijah vysshej shkoly / L. S. Podymova, T. A. Golovjatenko, M. A. Hmel'kova // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 2. S. 12–16. [In Rus].
10. Pugach V. F. Eshhe raz o vozraste prepodavatelej v rossijskih vuzah: starые problemy i novye tendencii // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2023. Т. 32, № 3. С. 118–133. [In Rus].
11. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii. SPb.: Piter, 2002. S. 693–699 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu_obzhey_psc.pdf (дата obrashhenija: 10.06.2023). [In Rus].
12. Safronova E. M. Uslovija jeffektivnosti vospitatel'nogo processa v vysshej shkole // Grani poznanija: jelektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGPU. 2011 № 3 (13). S. 1–6 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/18> (дата obrashhenija: 10.06.2023). [In Rus].
13. Serikov V. V. Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processе: monografija. M.: Logos, 2012. S. 415–418. [In Rus].

14. *Solov'ev V. P.* Dva izmerenija krizisa vysshego obrazovanija v Rossii / V. P. Solov'ev, N. N. Pahomov, T. A. Pereskokova // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021. № 3. S. 2–10. [In Rus].
15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija. Uroven' vysshego obrazovanija «Podgotovka kadrov vysshej kvalifikacii» Napravlenie podgotovki — 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (utv. prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 30 ijulja 2014 g. № 902) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoasp/440601.pdf> (data obrashhenija: 07.07.2023). [In Rus].
16. *Shevcova A. Ju.* Primenenie tehnik igrofikacii dlja povyshenija professional'noj motivacii studentov / A. Ju. Shevcova, N. G. Murav'eva // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021. № 4. S. 32–37. [In Rus].

Информация об авторах

Е. М. Сафронова — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии
Н. В. Золотых — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения

Information about the authors

Е. М. Safronova — Dr. Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology
N. V. Zolotykh — PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Vocational Training

Статья поступила в редакцию 01.08.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.
The article was submitted 01.08.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.



А. Ю. Плешкова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 108–118.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 108–118.

Научная статья

УДК 37.013.75

doi: 10.24412/2224–0772–2023–96–108–118

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ ПРИ ВЕДЕНИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО СЕМИНАРА

Анастасия Юрьевна Плешкова

Санкт-Петербургская школа экономики и менеджмента,
НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург, Россия, apleshkova@hse.ru

Аннотация. В представленном исследовании автор рассматривает, как введение новых инструментов управления знаниями и активное их применение в преподавании учебной дисциплины помогают повысить результаты деятельности как студентов (в улучшении их успеваемости), так и преподавателей (в применении разнообразных методик преподавания, которые обогащают педагогический процесс). Данное исследование посвящено вопросу повышения студенческой учебной мотивации и ставит своей целью обосновать использование инструментов управления знаниями при ведении научно-исследовательского семинара. В качестве метода исследования выступает естественный педагогический эксперимент. Эксперимент был проведен на выборке из 287 студентов программы магистратуры по направлению «менеджмент» и подтвердил благоприятное действие активного использования инструментов создания и применения знания в педагогической практике. Представленный подход может применяться как инструмент для совершенствования

методики преподавания на образовательных программах бакалавриата и магистратуры по направлениям «менеджмент», «экономика», социальных и гуманитарных наук в высших учебных заведениях. Исследование также будет интересно преподавателям сферы дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: педагогика, эксперимент, образование, инструменты управления знаниями, управление образованием, научно-исследовательский семинар, управление знаниями

Для цитирования: Плешкова А. Ю. Использование инструментов управления знаниями при ведении научно-исследовательского семинара // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С.108–118. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-108-118

Original article

USING KNOWLEDGE MANAGEMENT INSTRUMENTS AT RESEARCH SEMINARS

Anastasiia Yu. Pleshkova
St. Petersburg School of Economics and Management, HSE University, Saint Petersburg, Russia, apleshkova@hse.ru

Abstract. In the presented study, the author examines how the introduction of new knowledge management instruments and their active use in teaching the discipline help to improve the results of both students (in improving their academic performance) and lecturers (in applying a variety of teaching methods that enrich the pedagogical process). This study is devoted to the issue of increasing student learning motivation and aims to justify the use of knowledge management instruments in leading a research seminar. The research method is a natural pedagogical experiment. The experiment was conducted on a sample of 287 students of the master's program in the direction of "Management" and confirmed the beneficial effect of the active use of instruments for the creation and application of knowledge in pedagogical practice. The presented approach can be used as a tool for improving the teaching methodology in educational programs of bachelor's and master's degrees in the areas of "Management", "Economics", social sciences and humanities in higher educational institutions. The study will also be of interest to lecturers and tutors of further professional education sphere.

Keywords: pedagogy, experiment, education, knowledge management instruments, education management, research seminar, knowledge management

For citation: Pleshkova A. Yu. Using knowledge management instruments at research seminars. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):108–118 (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-108-118

Введение. В современных высших учебных заведениях постоянно идет процесс оптимизации образовательного процесса [18]. Современные студенты — яркие представители поколения зумеров [12–14]. Данная аудитория обладает своей спецификой и весьма требовательна ко всему процессу образования: она ожидает индивидуального подхода и внимания, она по-научному любопытна, она просит обучения навыкам, которые пользуются спросом в высокотехнологичных компаниях здесь и сейчас. То, каким образом преподаватели используют инструменты управления знаниями в учебном процессе, какие новации и изменения вводят в программы учебных дисциплин, — все это принято считать инновациями в педагогике [3; 13]. Инновация по своему определению относится к созданию новых идей/продуктов/процессов, которые улучшают существующие или удовлетворяют новую потребность [22]. Инновация часто связана с риском и экспериментами с новыми подходами, технологиями и (или) бизнес-моделями [6; 13]. Целью инновации является создание чего-то нового или же значительное улучшение уже существующего [6]. В данной статье рассматривается применение такого инновационного подхода при преподавании дисциплины научно-исследовательского семинара на магистерской образовательной программе «Менеджмент и аналитика данных» для повышения результатов учебной деятельности как для студентов, так и для преподавателя.

Цель статьи. Данное исследование посвящено вопросу повышения студенческой успеваемости и учебной мотивации и ставит своей целью проанализировать и обосновать использование инструментов управления знаниями при ведении учебной дисциплины. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: рассмотреть набор доступных инструментов управления знаниями, который может быть использован в рамках преподавания; выделить наиболее применимые инструменты управления знаниями для педагогической деятельности; провести эксперимент с использованием выбранных инструментов управления знаниями. Объектом исследования выступают студенты магистерской программы НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, предметом исследования — инструменты управления знаниями.

Методология и методы исследования. Для наблюдения изменений после внедрения новых практик преподавания более всего подходит количественный метод, а именно — эксперимент [8; 15]. В данном исследовании эксперимент был проведен для оценки результативности

внедрения и активного использования инструментов управления знаниями. Экспериментальный метод в практику психолого-педагогического познания был впервые внедрен немецким психологом-исследователем В. Вундтом (1879) [20], а основы для такого типа эксперимента заложены Э. Вебером (1834) [17]. Данный метод помогает более объективно оценить результативность примененного инструмента, чем при простой оценке успеваемости студентов, поскольку в последнем случае не исключено влияние сторонних факторов на конечный результат [9].

Естественный педагогический эксперимент широко используется в российской практике преподавания и раскрывается в работах отечественных ученых в области методологии педагогического исследования: Г. В. Воробьева, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. М. Новикова, М. Н. Скаткина, М. М. Поташника и др. [1; 5; 7; 10; 11]. Вариация использования эксперимента в педагогической практике широка — от точечного введения нового типа заданий или материала для самостоятельного освоения до более глобальных изменений в части преподавания (например, изменение учебной программы или представление новой учебной дисциплины в учебный план).

В данной статье рассматривается применение инструментов управления знаниями в рамках ведения научно-исследовательского семинара «Исследования в бизнесе, основанные на анализе данных» на программе магистратуры НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. Научно-исследовательский семинар помогает студентам в течение учебного года корректно и последовательно подготовить материал и текст курсовой работы/магистерской диссертации и презентации для защиты в конце академического года. В рамках ведения научно-исследовательского семинара существует несколько процессов:

- 1) проведение преподавателем ряда научно-исследовательских семинаров;
- 2) выполнение студентами заданий по темам семинара в аудитории;
- 3) внутренние промежуточные мероприятия контроля (задания, тесты, презентации);
- 4) отчетные мероприятия (предзащита и защита) для общего оценивания успеваемости студентов.

Отчетное мероприятие служит оценке исследовательского индивидуального или группового проекта студентов, представленного в форме презентации. Подпроцесс «Подготовка к отчетному мероприятию» включает в себя следующую последовательность действий:

Этап 1: студенты получают информацию о грядущем отчетном меро-

приятии, основные требования к презентации, теоретические и практические советы по формированию презентации.

Этап 2: студенты самостоятельно готовят презентацию для отчетного мероприятия.

Этап 3: презентация оценивается на научно-исследовательском семинаре группой преподавателей (происходит своеобразная репетиция отчетного мероприятия).

Этап 4: проводится анализ представленного результата, его разбор и формирование выводов (именно здесь появляется возможность задействовать инструменты управления знаниями).

Этап 5: на отчетном мероприятии для комиссии представляется презентация курсовой работы/магистерской диссертации и выставляется оценка.

Опыт ведения научно-исследовательского семинара показал, что студенты сложно воспринимают знания, которые абстрактны и не индивидуализированы (такие как: общие рекомендации, описание и объяснение формальных требований и др. на этапе 1). В процессе подготовки презентации на этапе 2 возникает много вопросов для обсуждения со стороны студентов — растет необходимость детальной проработки и анализа тех презентаций, которые уже прошли процедуру отчетного мероприятия в прошедших годах. При этом у студентов также наблюдается нехватка насмотренности — мало примеров качественного исполнения презентации, которые можно использовать в качестве образца.

Для формирования набора доступных инструментов управления знаниями были использованы наработки ведущих российских исследований, посвященных данному вопросу [2–4; 16; 20; 23]. Классификация инструментов представлена автором по основным трудностям, с которыми сталкиваются студенты после этапа 1 и на этапе 2, с учетом двух стадий жизненного цикла знаний [19; 20], а именно: создание и применение, которые наиболее задействованы в рамках педагогической практики.

Однако не все инструменты управления знаниями применимы к учебному процессу. В таблице 1 представлены те, что были использованы при ведении научно-исследовательского семинара. Были также выделены прочие доступные инструменты управления знаниями, однако их использование в педагогике более подойдет для проектных дисциплин или консалтинговых проектов, выполняемых студентами в рамках обучения на программе: в стадии «создание знания» это могут быть опросы и анкетирование студентов, контент-анализ и инструменты рефлексии

и научения (разбор полетов, дебрифинг); в стадии «применение знания» — построение таксономии, применение методов структурирования знаний, использования возможностей сервисов социальных сетей и помощь сообщества практиков.

Таблица 1
Инструменты управления знаниями для преодоления основных трудностей

	Создание знания			Применение знания					
	Извлечение данных из текста	Мозговой штурм	Наблюдение за процессом	Сбор и управление идеями	Помощь коллег	Групповые дискуссии	Ретроспективный анализ	Извлеченные уроки	Лучшие практики
Трудности студентов									
Сложность восприятия абстрактной информации	+								
Трудности абстрактного мышления		+							
Сложности детальной проработки		+							
Сложность общего понимания			+						
Сложность соотнесения требований со своим проектом				+					
Непосредственные вопросы исполнения					+	+	+		
Нехватка рассмотренности								+	+

Результаты исследования. В течение трех лет (2021–2023 годы) на первом курсе программы магистратуры с участием 287 студентов, помимо основной теоретической подачи материала и требований (на этапе 1), преподавателем были также внедрены дополнительные инструменты работы со знаниями (на этапе 4). Поскольку педагогический процесс по своему смыслу должен быть этичным по отношению ко всем студентам без исключения, а проведение эксперимента тем не менее диктует правило обязательного наличия контрольной группы, сравнение результатов и различий между контрольной и экспериментальной группой были

Использование инструментов управления знаниями ... |

в интенсивности использования инструментов управления знаниями: если в контрольной группе, к примеру, были представлены только лучшие презентации прошлого года с краткой фиксацией сильных сторон презентации и способами представления курсового проекта, то в экспериментальной группе были разобраны практически все отчетные презентации прошлых лет, была организована групповая дискуссия по основным сильным и слабым сторонам презентаций, сформированные выводы и чек-листы хранились в открытом доступе группы и др. (табл. 2).

Таблица 2

Различия между условиями групп эксперимента

Инструменты	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Извлечение данных из текста	Предоставление ссылок для возможности дополнительного ознакомления с требованиями	Предоставление ссылок для возможности дополнительного ознакомления с требованиями и их разбор на семинаре
Мозговой штурм	По основным вопросам/идеям подготовки отчетной презентации	По всем вопросам/идеям подготовки отчетной презентации
Наблюдение за процессом	По основным вопросам/идеям подготовки отчетной презентации	По всем вопросам/идеям подготовки отчетной презентации
Сбор и управление идеями	Устная форма	Документированная форма
Помощь коллег	Разбор комментариев от преподавателей, которые оценивали студентов на этапе 3	Приглашение на семинар преподавателей, которые оценивали студентов на этапе 3
Групповые дискуссии	По основным вопросам/идеям подготовки отчетной презентации	По всем вопросам/идеям подготовки отчетной презентации
Ретроспективный анализ	По лучшим презентациям 1 прошедшего года	По лучшим презентациям 3 прошедших лет
Извлеченные уроки	Показ презентаций 1 прошедшего года	Показ презентаций 3 прошедших лет
Лучшие практики	Показ лучших презентаций 1 прошедшего года	Показ лучших презентаций 3 прошедших лет

Для того чтобы сравнить результативность используемых инструментов в экспериментальной и контрольной группе, оценивалось качество

презентаций на этапе 3 (до использования инструментов) и на самом отчетном мероприятии на этапе 4 (после использования инструментов). Качество презентаций оценивалось тремя преподавателями по используемой в НИУ ВШЭ 10-балльной шкале по следующим критериям: оригинальность идеи; качество проведения исследования (широта и глубина проработанности выбранной темы, качество и количество проанализированных источников); логика, проработанность и завершенность выбранной темы исследования.

Был проведен тест на нормальность распределения используемых переменных. Использовался критерий Колмогорова — Смирнова, который показал превышение порога 0,05 для асимптотической значимости (двусторонней) значений. Следовательно, все переменные, используемые в этом исследовании, подчиняются нормальному распределению, использовать t-критерий для парной выборки разрешается. Результаты представлены в таблице 3, где цифры соотносятся с оценкой результатов: 2 — после внедрения инструментов, 1 — до. По результатам контрольной группы среднее значение Создание_знания2 выше, чем у Создание_знания1, среднее значение Применение_знания2 выше, чем у Применение_знания1. Однако по результатам t-теста разница в среднем незначима, что показывает, что для контрольной группы Создание_знания, Применение_знания до и после теста существенно не изменились. Для экспериментальной группы среднее значение Применение_знания2 выше, чем у Применение_знания1, что достоверно на уровне 0,01. Среднее значение Создание_знания2 выше, чем у Создание_знания1, что значимо на уровне 0,05. Результаты в процессе Применение_знания и Создание_знания экспериментальной группы значительно изменились, что свидетельствует о благоприятном действии активного использования инструментов применения и создания знания.

Таблица 3

Сравнение результатов групп

Сравнение	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Среднее	SD	t	Среднее	SD	t
Создание_знания2 — Создание_знания1	0,139	0,761	1,658	0,181*	0,754	2,183
Применение_знания2 — Применение_знания1	0,178	1,010	1,604	0,220**	0,749	2,673

* Примечание: **p < 0,01; *p < 0,05.

Таким образом, можно сделать вывод о результативности и целесообразности применения именно активного использования инструментов управления знаниями при ведении научно-исследовательского семинара в гуманитарных и социальных науках.

Заключение. Интенсивное использование дополнительных инструментов создания и применения знания, предложенных в данной статье, может осуществляться на научно-исследовательских семинарах других гуманитарных и социальных дисциплин, а также в языковых практиках. При этом основным критерием успешности использования инструментов управления знаниями является высокая вовлеченность преподавателя в планирование и осуществление педагогической деятельности, а также навыки преподавателя к мотивации групповой дискуссии и обратной связи от студентов. Представленный подход может применяться как инструмент для совершенствования методики преподавания в направлении интегрированности с использованием практического опыта прошлых лет.

Список источников

1. Воробьев В. Г. Экспериментальные площадки как эффективный способ взаимодействия педагогической теории и практики по разработке и освоению решений инновационных проблем. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 1. С. 56–63.
2. Гаврилова Т. А., Кудрявцев Д. В., Кузнецова А. В. Выбор инструментов управления знаниями с учетом специфики предметной области // Инновации. 2019. № 8 (250). С. 44–52.
3. Гаврилова Т. А., Муромцев Д. И. Интеллектуальные технологии в менеджменте: инструменты и системы: уч. пособие. СПб., Издательство «Высшая школа менеджмента», 2008. 488 с.
4. Гаврилова Т. А., Страхович Э. В. Визуально-аналитическое мышление и интеллект-карты в онтологическом инжиниринге // Онтология проектирования. 2020. Т. 10, № 1 (35). С. 87–99. doi: 10.18287/2223-9537-2020-10-1-87-99
5. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.
6. Корнеев Т. Н. Способы самообразовательной деятельности студента в период трансформационных изменений // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 4 (85). С. 19–33. doi: 0.24412/2224-0772-2022-85-19-33
7. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: Статья для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
8. Леонтьев А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии / Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981. 207 с.
9. Малыгин А. А., Чельшикова М. Б. Обеспечение качества оценок студентов в итоговой аттестации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 7–23. doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-7-23
10. Новиков А. М. Как работать над диссертацией (статья в помощь начинающему педагогу-исследователю). М., 1994. 146 с.
11. Потапник М. М. Эксперимент в высшей школе: организация и управление. М.: МГПУ, 1991. С. 8.
12. Радаев В. В. Кризис в современном преподавании: что именно пошло не так? // Социологические исследования. 2022. № 6. С. 114–124.
13. Радаев В. В. Миллениалы: как меняется российское общество. М.: Издательский дом НИУ

ВШЭ, 2019. 224 с.

14. *Радаев В. В.* Преподавание в кризисе. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2023. 200 с.
15. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю). М.: Педагогика, 1986. 152 с.
16. *Тельнов Ю. Ф.* Динамическая интеллектуальная система управления процессами в информационно-образовательном пространстве высших учебных заведений / Ю. Ф. Тельнов, В. А. Казаков, О. А. Козлова // Открытое образование. 2013. № 1. С. 40–49.
17. *Философский энциклопедический словарь.* М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. 1983.
18. *Шамов А. Н., Чернышов С. В.* Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка: реальность и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 75–91. doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-75-91
19. *Gavrilova T., Kokoulina L.* Using Ontology Engineering to Design Artificial Intelligence Course // In Smart Education and e-Learning SEEL, Smart Innovation, Systems and Technologies series 144, in: Uskov V. L. (eds.), Springer, 2019. P. 201–207.
20. *Lella L., Licata I.* A new model for the organizational knowledge life cycle, ISEM, Institute for Scientific Methodology, Palermo. Italy. Processes of emergence of systems and systemic properties. Towards a general theory of emergence, Minati G. & Pessa E. (Eds), Springer, 2007.
21. *Mackay D. M.* Psychophysics of perceived intensity: A theoretical basis for Fechner's and Stevens' laws (англ.) // Science: journal. 1963. Vol. 139. P. 1213–1216. doi: 10.1126/science.139.3560.1213-a
22. *Molodchik M.* The performance effect of intellectual capital in the Russian context / M. Molodchik, C. M. Fernandez-Jardon Fernandez, A. Bykova // Journal of intellectual capital. 2019. Vol. 20, no 3. P. 335–354.
23. *Zavyalova E. K.* Human resource management systems and intellectual capital: is the relationship universal in knowledge-intensive firms? / E. K. Zavyalova, D. Sokolov // International journal of manpower. 2021. Vol. 42, no 4. P. 683–701.

References

1. *Vorob'ev V. G.* Jeksperimental'nye ploshhadki kak jeffektivnyj sposob vzaimodejstvija pedagogicheskoj teorii i praktiki po razrabotke i osvoeniju reshenij innovacionnyh problem. // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2013. № 1. S. 56–63. [In Rus].
2. *Gavrilova T. A., Kudrjavcev D. V., Kuznecova A. V.* Vybór instrumentov upravlenija znanijami s uchetom specifiky predmetnoj oblasti // Innovacii. 2019. № 8 (250). S. 44–52. [In Rus].
3. *Gavrilova T. A., Muromcev D. I.* Intellektual'nye tehnologii v menedzhmente: instrumenty i sistemy: uch. posobie. SPb., Izdatel'stvo «Vysshaja shkola menedzhmenta», 2008. 488 s. [In Rus].
4. *Gavrilova T. A., Strahovich Je. V.* Vizual'no-analiticheskoe myshlenie i intellekt-karty v ontologicheskome inzhiniringe // Ontologija proektirovanija. 2020. T. 10, № 1 (35). S. 87–99. doi: 10.18287/2223-9537-2020-10-1-87-99 [In Rus].
5. *Zagvjazinskij V. I.* Metodologija i metodika didakticheskogo issledovanija. M.: Pedagogika, 1982. 160 s. [In Rus].
6. *Korneenko T. N.* Sposoby samoobrazovatel'noj dejatel'nosti studenta v period transformacionnyh izmenenij // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1, № 4 (85). S. 19–33. doi: 0.24412/2224-0772-2022-85-19-33 [In Rus].
7. *Kraevskij V. V.* Metodologija pedagogicheskogo issledovanija: Stat'ja dlja pedagoga-issledovatelja. Samara: Izd-vo SamGPI, 1994. 165 s. [In Rus].
8. *Leont'ev A. N.* Ovladenie uchashhimisja nauchnymi ponjatijami kak problema pedagogicheskoj psihologii / Hrestomatija po vozrastnoj i pedagogicheskoj psihologii. M., 1981. 207 s. [In Rus].
9. *Malygin A. A., Chelyshkova M. B.* Obespechenie kachestva ocenok studentov v itogovoj attestacii // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. T. 1, № 1 (89). S. 7–23. doi: 10.24412/2224-0772-2023-89-7-23 [In Rus].
10. *Novikov A. M.* Kak rabotat' nad dissertaciej (stat'ja v pomoshh' nachinajushhemu pedagogu-issledovatelju). M., 1994. 146 s. [In Rus].
11. *Potashnik M. M.* Jeksperiment v vysshej shkole: organizacija i upravlenie. M.: MGPU, 1991. S. 8. [In Rus].
12. *Radaev V. V.* Krizis v sovremennom prepodavanii: chto imenno poshlo ne tak? // Sociologicheskie

Использование инструментов управления знаниями ... |

- issledovanija. 2022. № 6. S. 114–124. [In Rus].
13. *Radaev V. V.* Millenialy: kak menjaetsja rossijskoe obshhestvo. M.: Izdatel'skij dom NIU VShJe, 2019. 224 s. [In Rus].
 14. *Radaev V. V.* Prepodavanie v krizise. M.: Izdatel'skij dom NIU VShJe, 2023. 200 s. [In Rus].
 15. *Skatkin M. N.* Metodologija i metodika pedagogicheskikh issledovanij: (V pomoshh' nachinajushhemu issledovatelju). M.: Pedagogika, 1986. 152 s. [In Rus].
 16. *Tel'nov Ju. F.* Dinamicheskaja intellektual'naja sistema upravlenija processami v informacionno-obrazovatel'nom prostranstve vysshih uchebnyh zavedenij / Ju. F. Tel'nov, V. A. Kazakov, O. A. Kozlova // Otkrytoe obrazovanie. 2013. № 1. S. 40–49. [In Rus].
 17. *Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'*. M.: Sovetskaja jenciklopedija. Gl. redakcija: L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev i dr. 1983. [In Rus].
 18. *Shamov A. N., Chernyshov S. V.* Pedagogicheskaja praktika kak komponent professional'noj podgotovki budushhego uchitelja inostrannogo jazyka: real'nost' i problemy // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. T. 1, № 4 (94). S. 75–91. doi: 10.24412/2224-0772-2023-94-75-91 [In Rus].
 19. *Gavrilova T., Kokoulina L.* Using Ontology Engineering to Design Artificial Intelligence Course // In Smart Education and e-Learning SEEL, Smart Innovation, Systems and Technologies series 144, in: Uskov V. L. (eds.), Springer, 2019. P. 201–207.
 20. *Lella L., Licata I.* A new model for the organizational knowledge life cycle, ISEM, Institute for Scientific Methodology, Palermo. Italy. Processes of emergence of systems and systemic properties. Towards a general theory of emergence, Minati G. & Pessa E. (Eds), Springer, 2007.
 21. *Mackay D. M.* Psychophysics of perceived intensity: A theoretical basis for Fechner's and Stevens' laws (англ.) // Science: journal. 1963. Vol. 139. P. 1213–1216. doi: 10.1126/science.139.3560.1213-a
 22. *Molodchik M.* The performance effect of intellectual capital in the Russian context / M. Molodchik, C. M. Fernandez-Jardon Fernandez, A. Bykova // Journal of intellectual capital. 2019. Vol. 20, no 3. P. 335–354.
 23. *Zavyalova E. K.* Human resource management systems and intellectual capital: is the relationship universal in knowledge-intensive firms? / E. K. Zavyalova, D. Sokolov // International journal of manpower. 2021. Vol. 42, no 4. P. 683–701.

Информация об авторе

А. Ю. Плешкова — старший преподаватель

Information about the author

A. Yu. Pleshkova — Senior lecturer

Статья поступила в редакцию 04.09.2023; одобрена после рецензирования 14.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.
The article was submitted 04.09.2023; approved after reviewing 14.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 119–133.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 119–133.

Научная статья
УДК 372.881.111.1
doi: 10.24412/2224–0772–2023–96–119–133

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОКОНТЕНТА ИНОСТРАННЫХ ПЛАТФОРМ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА



О. Н. Стогниева

Ольга Николаевна Стогниева
Национальный исследовательский университет «Высшая
школа экономики», Москва, Россия, stognieva@hse.ru,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5482-297X>

Аннотация. Введение. Аудиовизуальные ресурсы имеют важное значение в обучении иностранному языку. В данном исследовании измерялось влияние использования видеоконтента иностранных платформ (Комментарий 1) на развитие навыков аудирования, чтения, письма и говорения у студентов, изучающих английский язык для профессиональных коммуникаций.

Цель статьи — изучить эффективность образовательного потенциала видеоконтента иностранных платформ для развития всех видов речевой деятельности у студентов университета.

Методология и методы исследования. В ходе исследования было проведено опытное обучение в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе обучение проходило с использованием видеоконтента иностранных платформ, в контрольной группе использовались аутентичные материалы на ту же тематику из других источников (интернет-ресурсы). Для сравнения данных, полученных в претесте и посттесте, применялся t-критерий Стьюдента для независимых

выборки в пакетной программе IBM SPSS Statistics 21.

Результаты исследования. По итогам опытного обучения произошло статистически значимое улучшение показателей в аудировании, чтении, письме и говорении в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Было также отмечено, что в результате интеграции видеоконтента иностранных платформ у студентов экспериментальной группы повысилась мотивация к изучению иностранного языка.

Заключение. Результаты исследования подтверждают эффективность использования видеоконтента иностранных платформ как мультимедального средства для развития всех речевых навыков. Результаты исследования могут быть полезны преподавателям университетов в качестве теоретического и практического основания для разработки учебно-методических материалов для студентов университета.

Ключевые слова: TED talks, аутентичные материалы, видеоконтент, английский язык для профессиональных коммуникаций, интегрированные навыки

Для цитирования: Стогниева О. Н. Использование видеоконтента иностранных платформ в обучении английскому языку студентов университета // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 119–133. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-119-133

Original article

USING VIDEO CONTENT OF FOREIGN PLATFORMS IN TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS

Olga N. Stognieva

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, stognieva@hse.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5482-297X>

Abstract. Introduction. Audiovisual resources are essential when teaching a foreign language. This study measured the effect of using video content of foreign platforms on the development of listening, reading, writing and speaking skills of students learning English for professional communications.

The purpose of the article is to examine the effectiveness of the educational potential of foreign platforms for the development of all language skills among university students.

Research Methods. During the study, practical training was provided in the experimental and control groups. In the experimental group, the instruction took place using the video content of the foreign platform TED.com; in the control group, authentic materials on the same topic from other sources (internet resources) were used. To compare the data obtained in the pre- and post-tests, Student's t-test for independent samples was used in the batch programme IBM SPSS Statistics 21.

Results. The learning outcomes showed a statistically significant perfor-

mance improvement in listening, reading, writing and speaking in the experimental group compared to the control group. It was also noted that as a result of the integration of the video content of foreign platforms, the students of the experimental group increased their motivation to learn a foreign language.

Conclusions. The conclusions drawn by the authors confirm the effectiveness of TED talks as a multimodal means of conveying information for the development of all language skills. The results of the study can be useful for university teachers as a theoretical and practical basis for the development of teaching materials for university students.

Keywords: TED talks, authentic materials, video content, English for professional communication, integrated skills

For citation: Stognieva O. N. Using video content of foreign platforms in teaching english to university students. Domestic and Foreign Pedagogy. 2023;1(6):119–133. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–96–119–133

Введение

Современный мир характеризуется высокой скоростью передачи информации, объемы которой экспоненциально растут. Однако информация также быстро устаревает. Создание и публикация качественного учебника для студентов вуза в среднем занимает от 12 до 18 месяцев, за это время содержание учебного материала может устареть еще до того, как учебник будет опубликован. В практике преподавателей вузов широко используются интернет-ресурсы, которые дополняют учебник обновленными материалами [9], включая цифровой видеоконтент, продолжающий набирать популярность как интерактивное средство обучения. Для студентов поколения Z, или «цифровых аборигенов», [15] визуальная форма контента привычна как способ интерактивной связи с окружающим миром, а преподаватели могут использовать эту особенность в образовательных целях.

Аудиовизуальные ресурсы имеют особое значение при изучении иностранного языка, так как позволяют воссоздавать аутентичный контекст деятельности, извлекать речевые модели современного языка, практиковать произношение и интонацию, визуализировать коммуникативную ситуацию, в которой необходимо использовать иностранный язык для решения профессиональных задач. Одним из известных ресурсов является платформа TED.com, выбор которой обусловлен многими факторами. Прежде всего это широкий охват тем, включающий естественные науки, искусство, дизайн, политику, культуру, бизнес, глобальные проблемы и технологии; видеопрезентации (TED talks) доступны для бесплатного

просмотра и скачивания; количество TED talks постоянно увеличивается; видеоконтент регулярно обновляется; спикерами являются известные политики, ученые, предприниматели, которые могут служить ролевой моделью для студентов вуза. Более 400 TED talks посвящены развитию сферы бизнеса и предпринимательства и могут быть использованы для изучения передового международного опыта студентами Высшей школы бизнеса НИУ ВШЭ, изучающих английский язык для профессионального общения в рамках университетской программы.

Современный английский язык, на котором говорят презентующие свои идеи профессионалы, привлекателен для студентов, так как представляет собой широкую палитру стилей, жанров, моделей, акцентов как носителей языка, так и тех спикеров, для кого он является иностранным [8].

Цель статьи

Несмотря на популярность TED talks среди преподавателей вузов в качестве дополнительного материала к учебникам и дополнительной практики аудирования [1–4; 6], эффективность их образовательного потенциала для развития всех видов речевой деятельности (чтения, письма, аудирования и говорения) еще мало изучена. В ходе данного исследования нам удалось ответить на следующие вопросы:

1. Каким образом использование видеоконтента иностранных платформ влияет на развитие всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, письма и говорения) студентов университета?

2. Как студенты образовательной программы «Управление Бизнесом» НИУ ВШЭ оценили использование TED talks в курсе английского языка для профессиональных коммуникаций?

В статье рассмотрены результаты использования видеоконтента иностранных платформ в обучении различным видам речевой деятельности, описана структура курса английского языка для профессиональных коммуникаций в сфере управления бизнесом, предложены критерии отбора и структура урока с использованием видеоконтента, представлена методология исследования и результаты опытного обучения.

Методология и методы исследования

Участники. Исследование проводилось в 2021/22 учебном году в Высшей школе бизнеса НИУ ВШЭ, г. Москва, в рамках курса

«Английский язык для профессиональных коммуникаций». В исследовании принимали участие 93 студента второго курса бакалавриата, обучавшихся по образовательной программе «Управление бизнесом», чей уровень владения английским языком соответствовал B2-C1 по общеевропейской шкале владения иностранным языком (Common European Framework for Languages). Студенты были случайным образом распределены в экспериментальную (n = 48, средний возраст — 19 лет) и контрольную группы (n = 45, средний возраст — 19 лет). Опытное обучение проходило в течение шести месяцев. За это время было проведено 48 занятий продолжительностью 90 минут каждое. Преподаватель был один и тот же в обеих группах.

Материалы. Основным учебником курса был учебник Business Partner B1+ [13], предназначенный для студентов бизнес-направлений и нацеленный на развитие всех речевых навыков, так как в процессе изучения иностранного языка необходима интеграция всех видов речевой деятельности: чем больше анализаторов задействовано в изучении языка, тем успешнее будут результаты [5].

Каждая тема курса состояла из четырех занятий. В экспериментальной группе каждое четвертое занятие проводилось на основе TED talk, который вплелся в канву изучаемой темы и соответствовал программе дисциплины. Например, TED talk 'How to build a business that lasts 100 years' был включен в тематический блок, посвященный истории предпринимательства, видам бизнеса и факторам его устойчивости.

В контрольной группе в дополнение к материалам учебника вместо TED talks были использованы другие аутентичные ресурсы (www.youtube.com, www.forbes.com, www.businessinsider.com), подобранные также с учетом изучаемой темы. Содержание остальных занятий было одним и тем же в обеих группах.

В ходе работы над созданием модуля курса с использованием TED talks авторами были выработаны универсальные критерии отбора, которые в дальнейшем могут помочь преподавателям создавать аналогичные модули для различных дисциплин: например, английский язык для профессиональных коммуникаций в сфере дизайна, медицины или информационных технологий.

Критерии отбора TED talks. Содержание TED talks должно соответствовать профессиональным интересам учащихся и представлять реальные примеры создания и ведения бизнеса в международном

контексте. Обсуждаемые проблемы должны развивать профессиональные компетенции учащихся и расширять их кругозор, знакомя их с практиками ведения бизнеса в различных контекстах.

Содержание TED talks должно соответствовать общим целям курса дисциплины «английский язык», соответствовать тематическому плану образовательного модуля ESP, дополнять или углубленно изучать тему, которая уже является частью учебной программы.

Популярность TED talks измеряется количеством просмотров, которое отражает реакцию аудитории на предоставленную информацию. Для модуля курса были отобраны TED talks с количеством просмотров более 1 млн.

TED talks должны предоставлять новую актуальную информацию, только в этом случае они могут мотивировать студентов к изучению предложенного материала. Видеоконтент отбирался по новизне начиная с 2020 года.

Продолжительность воспроизведения TED talks должна определяться преподавателем исходя из уровня владения иностранным языком студентами образовательной программы. Технические возможности платформы позволяют выбрать продолжительность TED talks в стандартных параметрах воспроизведения (0–6 минут, 6–12 минут, 12–18 минут и 18+ минут). Так, например, для учащихся с более низким уровнем владения иностранным языком восприятие длительно звучащего фрагмента на иностранном языке может оказаться непосильной задачей, и поэтому такое задание будет только демотивировать учащихся.

Не менее важно учитывать уровень сложности TED talks, который можно определить с помощью Ted Corpus Search Engine (TCSE) [21] — это бесплатная поисковая система, созданная для образовательных и научных целей и специализирующаяся на анализе скриптов TED talks. Среди показателей, предоставляемых TCSE, для отбора видеоконтента можно использовать следующие параметры: количество слов в минуту и коэффициент сложности восприятия контента.

Несмотря на попытку формализовать подход к отбору TED talks, следует отметить, что в этом процессе всегда будет присутствовать определенная субъективность, поскольку материалы выбираются не потому, насколько они хороши сами по себе, а по тому, насколько они соответствуют целям конкретного преподавателя, отбирающего материал для своего курса [16].

Структура урока, разработанного нами на материале TED talk, включает следующие компоненты: Warming-up (экспозиция, представление темы урока), Vocabulary (упражнения, нацеленные на овладение новыми лексическими единицами и их дальнейшее использование в речи), Listening Comprehension (контроль понимания общего и детального содержания услышанного), Reading Comprehension (задания, направленные на развитие навыков чтения — поискового и аналитического), Speaking (задания на развитие умений устной речи, включая презентационные умения, которые могут выполняться как в парах, так и в мини-группах), Writing (задания стимулируют студентов выражать свое отношение к содержанию TED talk, отрабатывая навыки академического письма на английском языке) [17].

В основе каждого урока лежит разговорный текст — TED talk, который выступает содержательной базой для всех упражнений урока. Студенты не только смотрят, конспектируют, перефразируют, воспроизводят текст, выражают свое отношение к содержанию TED talk, при этом решают каждый раз новую речевую задачу, используют лексические единицы и структуры, усвоенные в ходе данного урока и ранее. Благодаря механизмам комбинирования и трансформации происходит совершенствование различных навыков владения иностранным языком.

Преимущества разработанных на материале иностранных платформ уроков заключаются в том, что они предназначены для студентов вуза, тематически и содержательно ориентированы на изучение английского языка для профессиональных коммуникаций, способствуют более глубокому раскрытию темы курса, пополняют словарный запас студентов профессиональной лексикой, которая затем используется в речи, нацелены на развитие всех видов речевой деятельности — аудирования, чтения, говорения и письма.

Процедура тестирования. В данном исследовании применялся метод сравнения претест- и посттест-результатов, что позволило оценить эффективность использования TED talks для развития всех речевых навыков в экспериментальной и контрольной группах. Претест был проведен для того, чтобы убедиться, что студенты в контрольной и экспериментальной группах имеют одинаковый уровень владения английским языком. Посттест был проведен для оценки результатов, полученных в ходе опытного обучения. Полученные данные были проанализированы с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок в пакетной

программе IBM SPSS Statistics 21.

Д. Пауэрс отмечает, что существует положительная корреляция между развитием всех речевых навыков, но не в той степени, чтобы развитием одного навыка можно было измерить другие [14], поэтому развитие каждого навыка измерялось отдельно по 10-балльной шкале.

Чтобы оценить развитие навыков аудирования, студентам было предложено после однократного просмотра TED talk (без субтитров) ответить на десять вопросов, нацеленных на проверку умения следовать логике изложения материала и понимать основное содержания высказывания.

Чтобы оценить навыки чтения, студентам было предложено ознакомиться с транскрибированным текстом TED talk и заполнить таблицу с недостающей информацией. Данное задание было нацелено на поиск специфической информации в тексте (определения, даты, названия, аргументация, правила, оценочные суждения) и оценивало, насколько полно и точно студенты понимают основные и второстепенные факты, содержащиеся в тексте.

Для оценки навыков письма студенты должны были написать аргументационное эссе (200–250 слов), основанное на проблематике TED talk, выражая свое мнение и приводя аргументы в его поддержку. Эссе оценивались по шкале, включающей следующие критерии: содержание, логичность и связность, корректность использования лексических единиц и грамматических структур.

Для оценки навыков устной речи студентам было предложено ответить на вопросы проблемного характера в виде развернутого монологического высказывания, предполагающего использование таких речевых функций, как рассуждение, объяснение, доказательство, обобщение по теме TED talk. Чтобы стимулировать дискуссию, преподаватель задавал уточняющие вопросы. Во время собеседования велась аудиозапись ответа, затем ответ оценивался двумя независимыми преподавателями-экспертами по следующим критериям: содержание, логичность и связность, корректность использования лексических единиц и грамматических структур, произношение. Затем для каждого студента рассчитывался средний балл за устное высказывание.

Мотивация. Измерение мотивации первоначально не входило в задачи исследования, но в рефлексивных эссе по итогам курса (<https://sway.office.com/E3rII38GpeUA3vY?ref=Link&loc=play>), в которых студенты описывали свой опыт изучения дисциплины, многие выделяли просмотр

TED talks как наиболее полезное и мотивирующее занятие, хотя преподаватель при формулировании задания эссе специально не напоминал о видах деятельности, выполняемых в течение курса.

Результаты исследования

Претест и посттест. Для сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок, значения t и уровни значимости указаны в таблице 1. Студенты обеих групп получили одинаковые средние баллы от 4,7 до 5,5 ($p > 0,1$), что доказывает отсутствие существенных различий в развитии навыков у студентов экспериментальной и контрольной групп перед началом опытного обучения.

Таблица 1

Результаты претеста экспериментальной и контрольной групп

Навыки	Группа	N	Mean	Std. Deviation	t-value	Sig
Аудирование	контрольная	45	5,2444	0,71209	1,017	0,312
	экспериментальная	48	5,0625	0,99800		
Чтение	контрольная	45	5,3333	0,79772	-0,295	0,769
	экспериментальная	48	5,3958	1,21585		
Письмо	контрольная	45	4,8222	0,71633	0,630	0,530
	экспериментальная	48	4,7083	1,00970		
Говорение	контрольная	45	5,4222	0,69048	-0,552	0,582
	экспериментальная	48	5,5208	1,01036		

По итогам опытного обучения с использованием TED talks произошел прирост значений всех навыков по сравнению с результатами претеста (таблица 2). Результаты посттеста демонстрируют статистически значимую разницу между экспериментальной и контрольной группами в пользу экспериментальной группы, при этом разница больше для аудирования ($p < 0,001$) и говорения ($p < 0,001$), чем для чтения ($p < 0,01$) и письма ($p < 0,05$).

Таблица 2

Результаты посттеста экспериментальной и контрольной групп

Навыки	Группа	N	Mean	Std. Deviation	t-value	Sig
Аудирование	контрольная	45	6,8667	0,84208	-4,662	0,000
	экспериментальная	48	7,8125	1,10427		
Чтение	контрольная	45	7,0667	1,03133	-2,719	0,008
	экспериментальная	48	7,6875	1,16977		
Письмо	контрольная	45	6,6667	1,67874	-2,306	0,023
	экспериментальная	48	7,4167	1,45622		
Говорение	контрольная	45	6,7333	0,98627	-5,531	0,000
	экспериментальная	48	7,8542	0,96733		

В таблице 3 представлены результаты t-теста, выполненного с целью сравнения средних значений прироста показателей всех речевых навыков, а также для оценки эффективности опытного обучения в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 3

Прирост средних значений в экспериментальной и контрольной группах

Навыки	Группа	N	Mean	Std. Deviation	t-value	Sig
Аудирование	контрольная	45	1,6222	0,83364	-6,044	0,000
	экспериментальная	48	2,7500	0,95650		
Чтение	контрольная	45	1,7333	1,19469	-2,245	0,027
	экспериментальная	48	2,2917	1,20210		
Письмо	контрольная	45	1,8444	1,95350	-2,333	0,022
	экспериментальная	48	2,7083	1,61058		
Говорение	контрольная	45	1,3111	1,20269	-4,558	0,000
	экспериментальная	48	2,3333	0,95279		

В результате опытного обучения произошло развитие всех навыков у студентов в обеих группах. В контрольной группе оценки улучшились на 1,6 балла, а в экспериментальной группе в среднем — на 2,6 балла. Таким образом, существует статистически значимая разница между экспериментальной и контрольной группами в аудировании ($p < 0,001$), чтении ($p < 0,05$), письме ($p < 0,05$) и говорении ($p < 0,001$) в пользу экспериментальной группы.

Мотивация. Хотя изучение мотивации первоначально не входило в цели исследования, в ходе анализа рефлексивных эссе студентов

были получены доказательства того, что мотивация могла быть фактором, способствующим достижению более высоких результатов в экспериментальной группе. Так, большинство студентов положительно оценили интеграцию TED talks связанных с тематикой курса.

По мнению студентов:

1. Обучение с помощью современных технологий более увлекательно: *«Использование TED talks — удачная идея... Это пример современных подходов и нестандартных методов, которые более эффективны для молодых людей, родившихся в век интернета — много технологий и информации».*

2. Преимуществом TED talks является то, что это аутентичный ресурс: *«Лучше всего то, что мы слышали настоящую речь... с разными акцентами в реальном темпе».*

3. TED talks были связаны с тематикой курса:

«Мы узнали много нового из TED talks, что послужило основой для обсуждений во время занятий. Особенно мне понравился выбор TED talks учителем».

4. Содержание TED talks соответствует образовательным потребностям студентов:

«Здорово, когда ты понимаешь сложную речь после изучения специальной лексики на платформе quizlet.com. Однако самым удивительным было то, что все темы, которые мы обсуждали на уроках английского, были связаны с другими предметами, изучаемыми в университете. Например, изучение таких тем, как «Бизнес-стратегии» и «Управление компанией», помогло мне успешно сдать зачет в курсе «Менеджмент организации».

5. TED talks развивают языковые навыки студентов и могут быть полезны в дальнейшей учебе:

«Честно говоря, у меня есть некоторые проблемы с аудированием, и мне на практике сложно было понять полное содержание TED talks. Тем не менее к завершению учебного курса я стал понимать больше слов и улучшил навыки аудирования. Я продолжу работу над этим разделом языка с помощью TED talks».

Обратная связь, полученная от студентов, позволяет сделать вывод о том, что учащиеся в целом положительно отнеслись к использованию видеоконтента иностранной платформы, в результате использования которой повысилась мотивация студентов, учащиеся приобрели новый опыт в изучении английского языка и навыки самостоятельной работы

с видеоматериалами.

Обсуждение результатов и заключение

В данной работе изучалось влияние использования TED talks в курсе английского языка для профессиональных коммуникаций на развитие навыков аудирования, чтения, письма и говорения у студентов университета.

Полученные результаты показали, что существует статистически значимая разница в развитии навыков у студентов экспериментальной группы, студенты которой изучали курс, включающий TED talks. Поэтому можно сделать вывод о том, что TED talks являются эффективным инструментом для развития всех речевых навыков. Полученные результаты подтверждают предыдущие исследования, описывающие влияние TED talks на развитие отдельных навыков: аудирования [4; 18; 20], говорения [6; 16], чтения [8; 12] и письма [10].

Актуальное содержание TED talks, тщательно отобранных для курса обучения, позволило студентам экспериментальной группы более вовлеченно принимать участие в дискуссиях и высказывать свое мнение, опираясь на изученный материал. Студенты могут основываться на мнении и опыте автора TED talk, чтобы сформулировать свое высказывание на определенную тему [19].

Обучение письму в курсе английского языка для профессиональных коммуникаций нацелено на обучение определенным видам письма, востребованным в академической или профессиональной среде [7]. Более высокие результаты экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой в письме могут быть связаны с тем, что TED talk по своей структуре схож со структурой аргументационного эссе. Спикеры TED talk презентуют свои идеи, подкрепляя их доказательствами и примерами, часто в виде статистических данных. Изучив и проанализировав несколько образцов, студенты могли лучше научиться писать собственные сочинения целевого жанра.

Более высокие баллы, полученные студентами экспериментальной группы в посттестах, можно объяснить еще и тем, что в процессе просмотра видеоконтента задействованы аудиовизуальные каналы восприятия, что позволяет лучше воспринимать, удерживать и воспроизводить релевантную информацию [11]. К тому же спикеры TED talks часто используют визуальные опоры, облегчающие восприятие и запоминание информации. Таким образом, все вышеперечисленные факторы могли

способствовать более эффективному овладению материалом.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующий вывод: результаты обучения зависят от того, насколько использование TED talks педагогически и методически оправдано и насколько успешно видеоконтент интегрирован в курсе английского языка для профессиональных коммуникаций. Поэтому нам представляется целесообразным при отборе TED talks опираться на разработанные нами критерии, а именно: профессиональная и образовательная ценность, популярность у зрительской аудитории, новизна и уровень сложности применительно к конкретному курсу и уровню владения английским языком студентами. При планировании курса следует определить основное содержание курса и количество уроков с использованием TED talks. Затем следует разработать план урока, включив виды деятельности, направленные на достижение образовательных целей как курса в целом, так и каждого урока в отдельности. Наконец, следует провести пилотное обучение, чтобы убедиться, что материалы и разработанные к ним задания отвечают потребностям учащихся, и при необходимости внести изменения.

В ходе исследования были определены возможные направления для дальнейшей работы. Относительно небольшой размер выборки (93 участника) в будущем можно увеличить за счет привлечения других преподавателей, готовых использовать преимущества видеоконтента иностранных платформ в обучении английскому языку для деловых коммуникаций студентов других образовательных программ. Еще одним направлением для дальнейшей работы может стать изучение мотивации и ее влияния на результаты обучения: а именно, необходимо уточнить, происходит ли прирост в развитии всех навыков благодаря образовательному потенциалу TED talks или это опосредованный эффект повышения мотивации учащихся.

Комментарии

1. Обучение английскому языку студентов университета рассматривается на примере платформы TED.com.

Список источников

1. *Иванова А. М., Малыгина Е. В.* Возможности использования современного медиа-контента Ted Talks в обучении английскому языку как второму иностранному // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. № 3. С. 49–57.
2. *Кошелева И. Н.* Видеоматериалы TED talks как образовательный инструмент в обучении английскому языку в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 5 (118). С. 13–18.

Использование видеоконтента иностранных платформ в обучении ... |

3. *Муфазалова Ю. С.* Обучение аудированию с использованием видеоматериалов TED talks // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2020. № 5. С. 109–116.
4. *Навицкайте Э. А.* Опыт использования TED TALKS при обучении профессионально-ориентированному чтению и аудированию // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. Сборник статей участников ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб.: СПбГЭУ, 2020. С. 342–347.
5. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Урок иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
6. *Чеснокова Н. Е.* Обучение профессиональному иностранному языку студентов нелингвистических специальностей на основе видеоматериалов TED // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 3 (25). С. 123–128.
7. *Чеснокова Н. Е.* Обучение письменной иноязычной речи студентов-бакалавров в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 49–51. EDN: QKDDVS
8. *Baeva E. M.* Some advantages of using TED talks as authentic study material // Communication Studies. 2017. Vol. 3, no. 13. P. 127–133. doi: 10.25513/2413-6182.2017.3
9. *Chairat P.* The Potential Benefits of Internet-Based Learning in Thai EFL Context // The Asian ESP Journal. 2018. Vol. 14, no. 4. P. 62–66.
10. *Danilina S., Shabunina V.* Ted talk in the ESP classroom of philosophy students // Advanced Education. 2018. Vol. 9. P. 47–54. doi: 10.20535/2410-8286.128924 doi: 10.20535/2410-8286.128924
11. *Mayer R. E.* Multimedia learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 120 p. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
12. *Metruk R.* The Effects of Watching Authentic English Videos with and without Subtitles on Listening and Reading Skills of EFL Learners // EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education. 2018. Vol. 14, no. 6. P. 2545–2553. doi: <https://doi.org/10.29333/ejmste/90088>
13. *O'Keefe M., Lansford L., Wright R.* Business Partner B1+ Coursebook. London: Pearson Education Limited, 2020. 158 p.
14. *Powers D.* The case for a comprehensive, four-skills assessment of English-language proficiency // R & D Connections. 2010. Vol. 14. P. 1–12 [Электронный ресурс]. URL: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections14.pdf (дата обращения: 07.05.2023).
15. *Prensky M.* Digital natives, digital immigrants // Gifted. 2005. Vol. 135. P. 29–31 [Электронный ресурс]. URL: <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.141401> (дата обращения: 30.05.2023).
16. *Salem A. M.* A Sage on a Stage, to Express and Impress: TED Talks for Improving Oral Presentation Skills, Vocabulary Retention and Its Impact on Reducing Speaking Anxiety in ESP Settings // English Language Teaching. 2019. Vol. 12, no. 6. P. 146–160. doi: 10.5539/elt.v12n6p146
17. *Stognieva O.* Teaching Business English with TED Talks: Putting Ideas into Practice // Journal of Language and Education. 2019. Vol. 5, no. 2. P. 95–111. doi: <https://doi.org/10.17323/jle.2019.7995>
18. *Takaesu A.* TED Talks as an Extensive Listening Resource for EAP Students // Language Education in Asia. 2013. Vol. 4, no. 2. P. 150–162.
19. *Wagner W.* When TED talks, everyone learns // Proceedings of Teaching Professor Conference. 2011. Atlanta, GA [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/3466432/When_TED_Talks_Everyone_Learns (дата обращения: 08.05.2023).
20. *Wingrove P.* How suitable are TED talks for academic listening? // Journal of English for Academic Purposes. 2017. Vol. 30. P. 79–95. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2017.10.010>
21. *Yoichiro H.* Design and Implementation of an Online Corpus of Presentation Transcripts of TED Talks // Procedia: Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 198, no. 24. P. 174–182.

References

1. *Ivanova A. M., Malygina E. V.* Vozможности ispol'zovaniya sovremennogo media-kontenta Ted Talks v obuchenii anglijskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 3. С. 49–57. [In Rus].
2. *Kosheleva I. N.* Videomaterialy TED talks kak obrazovatel'nyj instrument v obuchenii anglijskomu jazyku v vuze // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 5 (118). С. 13–18. [In Rus].
3. *Mufazalova Ju. S.* Obuchenie audirovaniyu s ispol'zovaniem videomaterialov TED talks // Sovremennye problemy gumanitarnyh i obshchestvennyh nauk. 2020. № 5. С. 109–116. [In Rus].

4. *Navickajte Je. A.* Opyt ispol'zovanija TED TALKS pri obuchenii professional'no-orientirovannomu chteniju i audiovaniju // Professional'no-orientirovannoe obuchenie jazykam: real'nost' i perspektivy. Sbornik statej uchastnikov ezhegodnoj vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Spb.: SPbGJeU, 2020. S. 342–347. [In Rus].
5. *Passov E. I., Kuzovleva N. E.* Urok inostrannogo jazyka. M.: Glossa-Press, 2010. 640 s. [In Rus].
6. *Chesnokova N. E.* Obuchenie professional'nomu inostrannomu jazyku studentov nelingvisticeskikh special'nostej na osnove videomaterialov TED // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2019. № 3 (25). S. 123–128. [In Rus].
7. *Chesnokova N. E.* Obuchenie pis'mennoj inojazychnoj rechi studentov-bakalavrov v neязыковом vuze // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2021. № 1 (86). S. 49–51. EDN: QKDDVS. [In Rus].
8. *Baeva E. M.* Some advantages of using TED talks as authentic study material // Communication Studies. 2017. Vol. 3, no. 13. P. 127–133. doi:10.25513/2413–6182.2017.3
9. *Chairat P.* The Potential Benefits of Internet-Based Learning in Thai EFL Context // The Asian ESP Journal. 2018. Vol. 14, no. 4. P. 62–66.
10. *Danilina S., Shabunina V.* Ted talk in the ESP classroom of philosophy students // Advanced Education. 2018. Vol. 9. P. 47–54. doi: 10.20535/2410–8286.128924 doi: 10.20535/2410–8286.128924
11. *Mayer R. E.* Multimedia learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 120 p. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
12. *Metruk R.* The Effects of Watching Authentic English Videos with and without Subtitles on Listening and Reading Skills of EFL Learners // EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education. 2018. Vol. 14, no. 6. P. 2545–2553. doi: <https://doi.org/10.29333/ejms/90088>
13. *O'Keeffe M., Lansford L., Wright R.* Business Partner B1+ Coursebook. London: Pearson Education Limited, 2020. 158 p.
14. *Powers D.* The case for a comprehensive, four-skills assessment of English-language proficiency // R & D Connections. 2010. Vol. 14. P. 1–12 [Электронный ресурс]. URL: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections14.pdf (дата обращения: 07.05.2023).
15. *Prensky M.* Digital natives, digital immigrants // Gifted. 2005. Vol. 135. P. 29–31 [Электронный ресурс]. URL: <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.141401> (дата обращения: 30.05.2023).
16. *Salem A. M.* A Sage on a Stage, to Express and Impress: TED Talks for Improving Oral Presentation Skills, Vocabulary Retention and Its Impact on Reducing Speaking Anxiety in ESP Settings // English Language Teaching. 2019. Vol. 12, no. 6. P. 146–160. doi:10.5539/elt.v12n6p146
17. *Stognieva O.* Teaching Business English with TED Talks: Putting Ideas into Practice // Journal of Language and Education. 2019. Vol. 5, no. 2. P. 95–111. doi: <https://doi.org/10.17323/jle.2019.7995>
18. *Takaesu A.* TED Talks as an Extensive Listening Resource for EAP Students // Language Education in Asia. 2013. Vol. 4, no. 2. P. 150–162.
19. *Wagner W.* When TED talks, everyone learns // Proceedings of Teaching Professor Conference. 2011. Atlanta, GA [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/3466432/When_TED_Talks_Everyone_Learns (дата обращения: 08.05.2023).
20. *Wingrove P.* How suitable are TED talks for academic listening? // Journal of English for Academic Purposes. 2017. Vol. 30. P. 79–95. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2017.10.010>
21. *Yoichiro H.* Design and Implementation of an Online Corpus of Presentation Transcripts of TED Talks // Procedia: Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 198, no. 24. P. 174–182.

Информация об авторе

О. Н. Стогниева — кандидат педагогических наук, доцент Школы иностранных языков

Information about the author

O. N. Stognieva — PhD (Education), Associate Professor at the School of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 14.08.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.
The article was submitted 14.08.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.



Э. П. Комарова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 134–147.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 134–147.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-134-147

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО- ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ АСПИРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ПАРАДИГМЫ: ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА



С. А. Бакленева

Эмилия Павловна Комарова¹, Светлана Александровна Бакленева²

¹ Воронежский государственный технический университет, Воронеж, Россия

² ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», Воронеж, Россия

¹ Vivtkmk@mail.ru

² Svetlana_baklene@mail.ru

Аннотация. Глобальная трансформация образовательного пространства на общемировом уровне актуализирует проблему цифрового образовательного ландшафта как условия интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте лингвопрофессиональной подготовки, которая базируется на создании единой системы знаний из различных дисциплин, выявлении их новых характеристик, несвойственных отдельным дисциплинам, ориентированных на создание новых опций их интеллектуально-эмоционального развития. Настоящее исследование вносит вклад в дискуссию, как интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов влияет на генерализацию инновационных идей, создание нового продукта, что соотносится с учетом их профессионального

опыта, проявляется в их универсальной способности к восприятию информации критически, в выражении собственной позиции, к высказанию конструктивных предложений в командном сотрудничестве.

Новизна исследования заключается в интегративном представлении методологических подходов, позволяющих глубже понять интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов, их ценностные ориентации в процессе принятия лингвопрофессиональных решений.

Цель исследования — актуализировать интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки в условиях цифровой парадигмы и с учетом мировых практик обучения, предложить новые опции интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте лингвопрофессиональной деятельности (на примере аспирантов всех направлений ВГТУ).

В качестве теоретической основы используются концепция контекстного образования (А. А. Вербицкий), синергия (И. Р. Пригожин, Г. Хакен) как открытая нелинейная система, обладающая признаками самоорганизации. Эмпирическую базу исследования составили 72 аспиранта Воронежского государственного технического университета.

Практическая апробация изложенных теоретических оснований позволяет сделать вывод, что лингвопрофессиональная подготовка аспирантов рассматривается как явление, которое включает как процессуальную, так и результативную составляющую междисциплинарной интеграции, что реализуемо при условии научного диалога и научного партнерства с учетом интеллектуальной инициативы. Выявлено, что осознанное самомотивированное овладение междисциплинарными знаниями при условии обновления содержания профессионального образования в цифровых реалиях обеспечивает дальнейшее успешное самосовершенствование в профессиональной деятельности в процессе лингвопрофессиональной подготовки аспирантов с учетом уровня их гармоничного интеллектуального и эмоционального развития.

Методы исследования: теоретические (сбор, систематизация, анализ материала по проблеме исследования, структурное моделирование основ исследуемого процесса); эмпирические (тестирование, интервьюирование, анкетирование, сетевое взаимодействие); диагностические (опытно-экспериментальная работа, методы математической статистики).

Экспериментальная база исследования представлена Воронежским государственным техническим университетом с 2020 по 2023 год.

Ключевые слова: цифровизация образования, лингвопрофессиональная подготовка, интеллектуально-эмоциональное развитие, аспирант, контекстное обучение

Для цитирования: Комарова Э. П., Бакленева С. А. Интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в условиях цифровой парадигмы: лингвопрофессиональная подготовка // Отечественная

Original article

INTELLECTUAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF GRADUATE STUDENTS IN THE DIGITAL PARADIGM:
LINGUO-PROFESSIONAL TRAINING

Emilia P. Komarova¹, Svetlana A. Bakleneva²

¹ Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia

² Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin Air Force Academy», Voronezh, Russia

¹ Vivtkmk@mail.ru

² Svetlana_baklene@mail.ru

Abstract. The global transformation of the educational space at the global level actualizes the problem of the digital educational landscape as a condition for the intellectual-emotional development of graduate students in the context of linguo-professional training, which is based on the creation of a unified system of knowledge from various disciplines, identifying their new characteristics, unusual for individual disciplines, focused on creating new options for their intellectual-emotional development. This research contributes to the discussion of how the intellectual-emotional development of graduate students is focused on the generalization of innovative ideas, the creation of a new product, which correlates with their professional experience, is manifested in their universal ability to perceive information critically, to express their own position, to clarify constructive proposals in team cooperation.

The novelty of the research lies in the integrative presentation of methodological approaches that allow a deeper understanding of the intellectual-emotional development of graduate students, their value orientations in the process of making linguo-professional decisions.

The purpose of the study is to actualize the intellectual-emotional development of graduate students in the context of their linguo-professional training in the digital paradigm and taking into account world teaching practices, to offer new options for the intellectual-emotional development of graduate students in the context of linguo-professional activity (using the example of graduate students of all majors of VSTU).

The concept of contextual education (A. A. Verbitsky), synergy

(I. R. Prigozhin, G. Haken) are used as a theoretical basis as an open nonlinear system with signs of self-organization. The empirical base is 72 graduate students of the Voronezh State Technical University.

Practical approbation of the theoretical grounds outlined allows us to conclude that linguo-professional training of graduate students is considered as a phenomenon of acquired integrity and the emergence of new properties, which includes both procedural and effective components of interdisciplinary integration, which is feasible under the condition of scientific dialogue and scientific partnership taking into account intellectual initiative. It is revealed that conscious self-motivated mastery of interdisciplinary knowledge, provided that the content of vocational education is updated in digital realities, ensures further successful self-improvement in professional activity in the process of linguo-professional training of graduate students, taking into account the level of their harmonious intellectual-emotional development.

Research methods: theoretical (collection, systematization, analysis of material on the research problem, structural modeling of the fundamentals of the process under study); empirical (testing, interviewing, questioning, networking); diagnostic (experimental work, methods of mathematical statistics).

The experimental base of the study is presented by Voronezh State Technical University from 2020 to 2023.

Keywords: digitalization of education, linguo-professional training, intellectual-emotional development, postgraduate student, contextual learning

For citation: Komarova E. P., Bakleneva S. A. Intellectual-emotional development of graduate students in the digital paradigm: linguo-professional training. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):134–147. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-134-147

Введение. В условиях изменения мирового образовательного ландшафта осуществляется модернизация высшего образования лингвопрофессиональной подготовки аспирантов, драйвером которой выступает интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в условиях становления цифровой экономики.

Введение цифрового образования обусловлено следующими объективными факторами:

- достижения когнитивных наук, обосновавших идентичность переработки информации компьютером и мозгом человека;
- технологичность в управлении учебным процессом, характерная

для программированного обучения;

- скачок в развитии компьютерной индустрии: персональный компьютер, ноутбук, планшет и т.д.;
- запрос со стороны рынка и бизнеса на образование потребителей в стремительно развивающейся области цифровой индустрии.

Обозначенные факторы представляют собой краткую характеристику вызовов XXI века, которые детерминируют разработку индивидуальной образовательной траектории аспирантов в обновленной системе их лингвопрофессиональной деятельности, акцентируя внимание на их интеллектуально-эмоциональном развитии, органично объединяя эвентуальность разнообразных цифровых образовательных средств с их практически неограниченными возможностями обработки, хранения и передачи информации и текущих событий в природе, мире и обществе. Иными словами, интеграция цифровых обучающих ресурсов, программ и устройств и традиционной системы обучения ассоциируется с внешними факторами, а не с доказательной научной базой, подтверждающей эффективность ее реализации в образовательном процессе [3; 5]. Значимым также является пробел, заключающийся в подходах к решению образовательных задач со стороны цифровых образовательных устройств с их строгой инженерной технократией и математической алгоритмизацией, в то время как со стороны традиционной системы обучения внимание прежде всего акцентируется на субъективных психолого-педагогических, личностно-психологических закономерностях на всех этапах, начиная с мотивации аспирантов к получению образования (основы которой сугубо индивидуальны и исключают универсальность) и завершая осознанием смысла получаемой информации (различный для каждого из них).

Таким образом, особенностью интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте лингвопрофессиональной подготовки является интегративное представление о смысле и ориентировочной основе поиска алгоритмов решения профессиональных задач, опыта разрешения профессиональных и межличностных проблем в междисциплинарном контексте.

Выполнение требований современных руководящих документов предполагает тотальную цифровую трансформацию образования, влекущую за собой поэтапное внедрение цифровых образовательных технологий, обеспечивающих условия для развития цифровой грамотности, обновления норм здоровьесбережения в меняющихся условиях цифровизации,

разработки принципиально новых модульных, гибких, практико-ориентированных образовательных программ, что актуализирует проблему лингвопрофессиональной подготовки аспирантов [8; 12; 13].

Цель статьи — актуализировать интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки в условиях цифровой парадигмы и предложить новые опции интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте лингвопрофессиональной деятельности (на примере аспирантов ВГТУ).

Были определены задачи исследования:

- 1) интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки с целью описания архитектуры аспиранта нового поколения в условиях трансформации цифрового образовательного ландшафта;
- 2) интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки в цифровом контексте;
- 3) теоретико-методологические основы интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки;
- 4) проектирование новых опций интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки.

Методология исследования. Методологическую основу проведенного исследования составили:

- *на философском уровне:* идеи о целостном изучении аспиранта как «одержимо познающим» активном деятеле (И. А. Ильин, В. С. Соловьев);
- *на общенаучном уровне:*
 - *синергетический подход* (И. Р. Пригожин, Г. Хакен и др.), позволяющий рассматривать интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки в современной цифровой образовательной парадигме как систему открытую, обладающую признаками самоорганизации;
 - *системный подход* (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин), позволяющий представить интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки как целостную, актуализированную систему междисциплинарных знаний, продуцирующую новые характеристики, несвойственные дисциплинам отдельным;
- *на конкретно-научном уровне:*

- *личностно-деятельностный подход* (Л. С. Выготский, В. В. Сериков и др.), позволяющий рассматривать интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в контексте целенаправленной лингвопрофессиональной деятельности;
- *интегративно-личностный подход* (Ш. А. Амонашвили, Б. С. Безрукова и др.), рассматривающий интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов как комплексную систему, опирающуюся на интегративность и единство элементов;
- *контекстный подход* (А. А. Вербицкий, Э. П. Комарова, Л. С. Подымова), направленный на интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки, в рамках которой отражаются в содержании вариативные образовательные модули, построенные с учетом принципов персонификации и персонализации аспирантов;
- *компетентностный подход* (В. И. Байденко, Э. П. Комарова и др.), ориентированный на создание условий интеллектуально-эмоционального развития аспирантов технического вуза в контексте их лингвопрофессиональной подготовки с целью осуществления профессиональной деятельности.

Экспериментальная база исследования представлена ВГГУ с 2020 по 2023 год. Всего в эксперименте приняли участие 72 аспиранта технических специальностей.

Результаты исследования. На основе анализа научно-педагогической литературы были определены функции преподавателя в процессе интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки, основная из которых заключается в создании педагогических условий, при которых аспиранты осознают значимость интеллектуально-эмоционального развития в контексте лингвопрофессиональной подготовки как целостной, актуализированной системы междисциплинарных знаний, качество получаемой аспирантами информации зависит от вариативности отбираемых ими информационных источников, что ставит перед ними задачу овладения системой интегрированных лингвопрофессиональных знаний на высоком уровне, способствующей их интеллектуально-эмоциональному развитию [4; 6; 11; 16; 19].

Идеи интегративно-личностного подхода и классификация функций, предложенная В. А. Слостениным [10], позволяет раскрыть функции интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте их

лингвопрофессиональной подготовки:

- образовательная функция (инновационное, интегрированное обучение) обеспечивает векторы образования (цели), обучаемость, социализацию, самодетерминацию, самоактуализацию [1; 17];
- интегрированная функция обоснована единой комплексной системой знаний и деятельностью навыками разрешения моделируемых профессионально ориентированных ситуаций, что возможно в случае встраивания профессиональной деятельности аспирантов в процесс обучения [2].

Таким образом, с позиции компетентного подхода новая образовательная парадигма, становление которой осуществляется в условиях перехода от эпохи информационной к эпохе интеллектуальной, базируется на всеобъемлющих интеграционных процессах и способствует достижению высоких результатов интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки [4]. Лингвопрофессиональная подготовка аспирантов определяется как актуализированная комплексная система интегрированных междисциплинарных знаний, навыков, умений, создающая в сознании обучающихся ориентировочную основу их существования и определяющая систему накопления и использования опыта [9].

С целью определения уровня знаний аспирантов технического вуза было проведено анкетирование в области интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте лингвопрофессиональной подготовки, интерпретация данных которого показала, что к общению на профессиональные темы способны только 24,1% респондентов, 29,8% опрошенных неспособны в полной мере к осуществлению профессионального общения с представителями различных культур, 20,9% процентов аспирантов способны понимать профессиональные высказывания с опорой на обновленный профессиональный контент, и 27,1% принявших участие в анкетировании продемонстрировали способность к осознанию своих профессиональных возможностей.

Полученные в ходе проведенного анкетирования данные подтвердили необходимость разработки и внедрения новейших педагогических технологий, поскольку аспиранты продемонстрировали низкий уровень готовности к осуществлению в современных условиях их лингвопрофессиональной деятельности, что отрицательно сказывается на образовательном процессе и дальнейшей профессиональной самоактуализации.

Для решения первой задачи исследования рассматривается цифровой образовательный ландшафт как условие интеллектуально-эмоционального развития аспирантов с целью обновления как лингвопрофессионального контента и качественной модернизации всего образовательного пространства, так и трансформируемой образовательной деятельности в цифровых реалиях. Преимущество цифровизации заключается в предоставлении принципиально иных (качественных и количественных) возможностей передачи лингвопрофессионального учебного контента и обеспечении органичной интеграции предмета, языка и культуры, формируя, таким образом, у аспирантов новые познавательные запросы и открывая смысл их лингвопрофессиональной подготовки.

Для реализации второй задачи актуализировалось понятие «лингвопрофессиональная подготовка» аспирантов цифрового формата. Изменение взглядов на подготовку аспирантов указывает на острую потребность современного общества в компетентных интеллектуально-эмоционально развитых выпускниках вузов, обладающих интегрированными знаниями «языка и профессии» (лингвопрофессиональными знаниями), способных к рефлексии себя и своей деятельности, готовых к самоидентификации и идентификации себя с другими, осознающих ценность себя в профессии и своей профессии для общества [14; 15; 18]. Лингвопрофессиональная подготовка аспирантов, рассматриваемая как многосмысловой конструкт, инкорпорирующий лингвопрофессиональные знания, знание ценности профессии, способов действий в стандартных и нестандартных моделируемых профессиональных ситуациях (обозначены в профессиональных компетенциях ПК 1 и ПК 2, профессиональная компетенция), знание своих традиций и принятие ценностей других культур и их особенностей (обозначены в общекультурных компетенциях ОК 4, ОК 6, межкультурная компетенция), знание закономерностей ведения технического дискурса, навыки интерпретации профессиональных высказываний на основе актуального профессионального контента (обозначены в общекультурных компетенциях ОК 1, ОК 2, коммуникативная компетенция), проявление большой степени осознанности, навыки саморефлексии (обозначены в общекультурных компетенциях ОК 14, рефлексивная компетенция), рассматривается как принципиально новая целостная система [1], способствующая осознанному выбору своего профессионального будущего, основанная на внутренней мотивации к осознанию значимости развития своего профессионального самосознания, обеспечивающего

продуктивную основу для успешного эффективного взаимодействия в лингвопрофессиональной деятельности [2; 7].

Интеллектуально-эмоциональное развитие аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной деятельности основывается на выявлении профильных специальных дисциплин как обязательного контента лингвопрофессиональной подготовки (В. А. Краевский, В. В. Сериков), отражающих освоение социального опыта аспирантов и междисциплинарного анализа и синтеза профессиональной деятельности, которые создают форму их существования в сознании аспирантов и определяют роль их опыта (В. С. Безрукова), что возможно только при условии научного диалога (Э. М. Мирский).

Для решения третьей задачи был определен универсальный, на наш взгляд, подход контекстного обучения по А. А. Вербицкому, ориентированный на практическое овладение необходимым инструментарием действий в профессиональных ситуациях. Личностное саморазвитие аспирантов в работах А. А. Вербицкого выступает в роли внутреннего контекста, позволяющего осознанно воспринимать учебную деятельность как потенциальное пространство личностной самореализации [2]. Личность развивается и конструирует свое профессиональное будущее в контексте, создающем условия для обретения нового собственного смысла учения. Таким образом, контекстный подход при поэтапном достижении целей высшего образования выступает психолого-педагогическим механизмом смыслообразования.

Нами был разработан квазиисследовательский видеоблогинг, включающий этапы: организационно-мотивирующий (аспирантам предлагается снять видеоролик с последующим размещением в социальных сетях); когнитивный (развитие навыков научно-исследовательской деятельности, обоснование выбранных форм, методов и средств, опираясь на научные источники по проблеме исследования); операционально-деятельностный (непосредственная работа над видеороликом и его размещение в социальных сетях); рефлексивно-оценочный (анализ оценки работы со стороны общества, самооценка, анализ соответствия полученных оценок и полученных результатов заявленным целям).

Стремительное изменение самой природы профессиональной деятельности в ситуации глобальной неопределенности особо остро актуализирует проблему интеллектуально-эмоционального развития аспиранта как личности, конкурирующей благодаря развитому твор-

ческому мышлению, стремлению к саморазвитию, интеллектуальной инициативе, нестандартному подходу к привычным профессиональным ситуациям, что возможно при трансформации обретаемых знаний и умений в заключительную фазу формирования компетентности аспиранта.

Была проведена диагностика интеллектуально-эмоционального развития аспирантов (Н. Холл, таблица 1), достоверность полученных данных которой была проверена на основе критерия Вилкоксона — Манна — Уитни.

Таблица 1

Данные диагностики уровня интеллектуально-эмоционального развития аспирантов по методике «Тест на эмоциональный интеллект» (Н. Холл)

Шкала	Аспиранты	
	технический профиль	гуманитарный профиль
	средний балл	
Знание эмоций	11,9	13,8
Эмоциональный самоконтроль	7,8	7,0
Распознавание эмоций другого	7,6	12,4
Эмпатия	6,4	13,2
Самомотивация	14,1	15,6
Интегративный уровень интеллектуально-эмоционального развития	9,56	12,4

Интерпретация полученных в ходе диагностики данных (табл. 1) подтверждает более высокий уровень развития эмоционального интеллекта у аспирантов гуманитарного направления, что подтверждено данными по всем шкалам, кроме шкалы «Эмоциональный самоконтроль», то есть аспиранты технического профиля лучше контролируют свои эмоции. Проведенные беседы с респондентами позволяют объяснить факт высоких показателей у аспирантов гуманитарного профиля тем, что большая их часть работает по профилю в настоящий момент или имеют опыт работы в данной области.

Заключение. Осознанное самомотивированное овладение междисциплинарными знаниями при условии обновления содержания профессионального образования в цифровых реалиях обеспечивает успешное дальнейшее совершенствование интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в профессиональной и социальной сфере в процессе

их лингвопрофессиональной подготовки.

Лингвопрофессиональная подготовка аспирантов рассматривается как явление, приобретаемое целостно и характеризующееся появлением новых свойств, которые включают как процессуальную, так и результативную составляющую междисциплинарной интеграции, что реализуемо при условии научного диалога и научного партнерства с учетом интеллектуальной инициативы. В процессе интеллектуально-эмоционального развития аспирантов лингвопрофессиональная подготовка отличается от имеющихся аналогов интегративными концептуальными представлениями, обеспечивающими единое целостное восприятие предметного содержания и языка, позволяя, таким образом, преодолеть имеющиеся ограничения специализации в системе лингвопрофессиональной подготовки, способствуя формированию у аспирантов лингвопрофессиональной картины мира и обеспечивая условия для достижения высокого уровня профессионально-личностной компетентности аспирантов технического университета.

Перспективность проведенного исследования обусловлена его междисциплинарностью. Дальнейшее обоснование изложенных интегративных теоретических положений ориентировано на разработку целостной концепции интеллектуально-эмоционального развития аспирантов в контексте их лингвопрофессиональной подготовки.

Список источников

1. *Алексеева Г. А.* Формирование интегрированной компетенции в контексте цифровой образовательной среды // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы XI международной научно-практической конференции, Воронеж: Научная книга, 2020. С. 167–170.
2. *Вербицкий А. А.* Цифровое обучение в системе контекстного образования // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж: Научная книга, 2019. С. 3–6.
3. *Гураль С. К., Краснопеева Т. О., Смокотин В. М. и др.* Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 179–196.
4. *Комарова Э. П., Бакленева С. А.* Субъектно-контекстный подход к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности // Язык и культура. 2022. № 60. С. 201–214.
5. *Монахов В. М.* Проблемы современной дидактики в преддверии новой информационной образовательной среды и распределенного контента // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 1 (74). С. 13–19.
6. *Попова Н. В., Коган М. С., Вдовина Е. К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42.
7. Приказ Минобрнауки России от 15.09.2022 № 837 «Об утверждении федерального го-

сударственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 24.02.02 «Производство авиационных двигателей» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/d2b7c3ed048c81f66361ac93906a7153d15c44a9/ (дата обращения: 17.06.2023).

8. Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 года № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/ (дата обращения: 17.06.2023).

9. Сериков В. В. Контекстный подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе // Векторы развития контекстного образования: коллективная монография. Воронеж: Научная книга, 2021. С. 20–28.

10. Сластенин В. А. Субъектная педагогика: контуры новой научной теории // Негосударственное высшее образование: Теория и современные проблемы: сборник научных трудов. М.: Московский открытый социальный университет, 1999. С. 6–18.

11. Сысоев П. В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371.

12. Указ Президента Российской Федерации о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/ (дата обращения: 26.06.2023).

13. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 24.03.2023).

14. Шпилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития [Электронный ресурс]. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 11.07.2023).

15. Barron F, Harrington D. Creativity, intelligence and personality // Annual Review of Psychology. 1981. Vol. 32. P. 439–476.

16. Breakwell G. M., Canter D. V. Integrating paradigms, methodological implications // Empirical approaches to social representations. Oxford: Clarendon Press, 1993. P. 180–201.

17. Coyle D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. 2015. Vol. 7. P. 235–258.

18. Devis C. A. Portrait of the Creative Person // The Education Forum. 1995. Vol. 59 (4). P. 423–429.

19. Twaronite K. Global generations. A global study on work-life challenges across generations Detailed findings [Электронный ресурс]. URL: <http://cs-wordpress.s3.amazonaws.com/crowdsourcing4/uploads/2015/06/Generations-Globally-work-life-challenges-EY-5-15.pdf> (дата обращения: 10.06.2023).

References

1. Alekseeva G. A. Formirovanie integrirovannoy kompetencii v kontekste cifrovoj obrazovatel'noj srede // Antropocentricheskie nauki: innovacionnyj vzgljad na obrazovanie i razvitie lichnosti: materialy XI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Voronezh: Nauchnaja kniga, 2020. S. 167–170. [In Rus].
2. Verbickij A. A. Cifrovое obuchenie v sisteme kontekstnogo obrazovanija // Antropocentricheskie nauki: innovacionnyj vzgljad na obrazovanie i razvitie lichnosti: materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Voronezh: Nauchnaja kniga, 2019. S. 3–6. [In Rus].
3. Gural' S. K., Krasnopeeva T. O., Smokotin V. M. i dr. Celi, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh inozazychnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchetom latentnyh harakteristik studentov // Jazyk i kul'tura. 2019. № 47. С. 179–196. [In Rus].
4. Komarova Je. P., Bakleneva S. A. Sub#ektno-kontekstnyj podhod k intellektual'no-jemocional'nomu razvitiju obuchajushhihsja vuzov v processe organizacii samostojatel'noj dejatel'nosti // Jazyk i kul'tura. 2022. № 60. С. 201–214. [In Rus].
5. Monahov V. M. Problemy sovremennoj didaktiki v preddverii novej informacionnoj obrazovatel'noj srede i raspredelennogo kontenta // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2018. № 1 (74). S. 13–19. [In Rus].

6. *Popova N. V., Kogan M. S., Vdovina E. K.* Predmetno-jazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologija aktualizacii mezhdisciplinarnyh svyazej v tehničeskom vuze // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2018. T. 23, № 173. S. 29–42. [In Rus].
7. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 15.09.2022 № 837 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki 24.02.02 «Proizvodstvo aviacionnyh dvigatelej» [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/d2b7c3ed048c81f66361ac93906a7153d15c44a9/ (data obrashhenija: 17.06.2023). [In Rus].
8. Rasporyzhenie Pravitel'stva RF ot 28 ijulja 2017 goda № 1632-r «Ob utverzhenii programmy «Cifrovaja jekonomika Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/ (data obrashhenija: 17.06.2023). [In Rus].
9. *Serikov V. V.* Kontekstnyj podhod kak tehnologija podderzhki smysloobrazovanija v pedagogičeskom processe // Vektory razvitiya kontekstnogo obrazovanija: kollektivnaja monografija. Voronezh: Nauchnaja kniga, 2021. S. 20–28. [In Rus].
10. *Slastenin V. A.* Sub#ektnaja pedagogika: kontury novoj nauchnoj teorii // Negosudarstvennoe vysshee obrazovanie: Teorija i sovremennye problemy: sbornik nauchnyh trudov. M.: Moskovskij otkrytyj social'nyj universitet, 1999. S. 6–18. [In Rus].
11. *Sysoev P. V.* Diskussionnye voprosy vnedrenija predmetno-jazykovogo integrirovannogo obuchenija studentov professional'nomu obshheniju v Rossii // Jazyk i kul'tura. 2019. № 48. S. 349–371. [In Rus].
12. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii o nacional'nyh celjah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/ (data obrashhenija: 26.06.2023). [In Rus].
13. Federal'nyj proekt «Cifrovaja obrazovatel'naja sreda» nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (data obrashhenija: 24.03.2023). [In Rus].
14. *Shipilov V.* Perechen' navykov soft-skills i sposoby ih razvitiya [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (data obrashhenija: 11.07.2023). *Barron F., Harrington D.* Creativity, intelligence and personality // Annual Review of Psychology. 1981. Vol. 32. P. 439–476. [In Rus].
15. *Breakwell G. M., Canter D. V.* Integrating paradigms, methodological implications // Empirical approaches to social representations. Oxford: Clarendon Press, 1993. P. 180–201.
16. *Barron F., Harrington D.* Creativity, intelligence and personality // Annual Review of Psychology. 1981. Vol. 32. P. 439–476.
17. *Coyle D.* Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. 2015. Vol. 7. P. 235–258.
18. *Devis C. A.* Portrait of the Creative Person // The Education Forum. 1995. Vol. 59 (4). P. 423–429.
19. *Twaronite K.* Global generations. A global study on work-life challenges across generations Detailed findings [Электронный ресурс]. URL: <http://cs-wordpress.s3.amazonaws.com/crowdsourc-v4/uploads/2015/06/Generations-Globally-work-life-challenges-EY-5-15.pdf> (data obrashhenija: 10.06.2023).

Информация об авторах

Э. П. Комарова — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода

С. А. Бакленева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Information about the authors

E. P. Komarova — Dr. Sc. (Education), Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Translation Technology

S. A. Bakleneva — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 24.07.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.

The article was submitted 24.07.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.



А. В. Пичко

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 148–162.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 148–162.

Научная статья

УДК 379.8

doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-148-162

СОВРЕМЕННЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО АКТИВНОГО ТУРИЗМА В ШКОЛАХ



И. Ю. Иванов

Алиса Викторовна Пичко¹, Иван Юрьевич Иванов²

¹ ГБУ «Лаборатория путешествий», Москва, Россия

² Центр общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

¹ alisa.laba.2022@gmail.com

² iyivanov@hse.ru

Аннотация. В статье рассматривается значимость детского активного туризма для оздоровления и формирования личности ребенка. Авторами представлены современное состояние сектора, исследовательский и педагогический контекст, в котором развивается активный школьный туризм. Российские и зарубежные исследования демонстрируют пользу занятий туризмом для здоровья детей и развития гибких навыков, например коммуникативности, умения работать в команде, умения решать конфликты. Развитие школьного туризма является также частью государственной стратегии, которая видит в этом виде деятельности возможность для усиления патриотической воспитательной работы и внеурочной деятельности образовательных организаций. В то же время, в соответствии с данными официальной статистики, охват программами школьного активного туризма с 2017 года снижается. Ключевой проблемой является несоответствие запросов системы образования и готовности школ

и педагогов реализовывать деятельность, связанную с активным туризмом школьников. Цель исследования — выявить и описать педагогические стратегии и барьеры, а также их возможное влияние на развитие детского активного туризма. В ходе исследования было проведено 247 полуструктурированных интервью с педагогами, 23,6% из которых не имеют туристического опыта, остальные обладают индивидуальным опытом любительского или спортивного туризма. Требований к опыту работы в системе образования не предъявлялось. В ходе анализа интервью были выделены педагогические стратегии, которые характеризуются подходом педагогов к набору школьных групп в поход и выбираемой в связи с этим тактике работы с группой: «стихийная организация похода» и «использование похода как педагогического инструмента», а также барьеры, влияющие на решение педагога об участии в организации похода с детской группой. Эти барьеры можно условно разделить на «психологические» и «организационные»: страх за детскую группу, непонимание реальных возможностей детей и их родителей, отсутствие поддержки туризма в школе и плохое материально-техническое обеспечение школы и семьи. Полученные результаты позволяют говорить о разном уровне влияния и преодоления выявленных барьеров: на уровне педагога, уровне школы и уровне системы образования.

Ключевые слова: детский активный туризм, приключенческое обучение, образование на открытом воздухе, детский туризм в системе образования, детский туризм, дополнительное образование, педагогические стратегии, педагогические барьеры

Для цитирования: Пичко А. В., Иванов И. Ю. Современные факторы развития детского активного туризма в школах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 148–162. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-148-162

Original article

MODERN FACTORS OF CHILDREN'S ACTIVE TOURISM DEVELOPMENT IN SCHOOLS

Alisa V. Pichko¹, Ivan Y. Ivanov²

¹ Public educational organisation “Travel Laboratory”, Moscow, Russia

² Pinsky Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia

¹ alisa.laba.2022@gmail.com

² iyivanov@hse.ru

Abstract. The article considers the importance of children's active tourism for the health improvement and development of the child's personality. The authors present the current state of the sector, research and pedagogical contexts in which active school tourism is developing. Russian and foreign

studies describes the benefits of tourism activities for children's health and for the development of flexible skills: communication skills, the ability to work in a team, the ability to resolve conflicts. The development of school tourism is also part of the state strategy, seeing in this type of activity an opportunity to strengthen patriotic educational work and extracurricular activities of educational organizations. According to official statistics, the coverage of school active tourism programs has been declining since 2017. The key problem is the discrepancy between the demands of the education system and the readiness of schools and teachers to implement activities related to active tourism of schoolchildren. The aim of the study is to identify and describe teacher's strategies and barriers, as well as their possible impact on the development of children's active tourism. The study is based on 247 semi-structured interviews of teachers in Moscow; 23.6% of whom have no tourism experience, the rest have individual experience of amateur or sports tourism. There were no requirements for work experience in the education system. During the analysis of the interview, pedagogical strategies were identified, which are characterized by the approach of teachers to recruiting school groups for a hike and the tactics of working with the group chosen in this regard: "spontaneous organization of the hike" and "using the hike as a pedagogical tool", as well as barriers affecting the teacher's decision to participate in organizing a hike with a children's group these barriers can be roughly divided into "psychological" and "organizational": fear for the children's group, lack of understanding of the real possibilities of children and their parents, lack of tourism support at school and poor logistical support for the school and family. The results obtained allow us to speak of different levels of influence and overcoming of the identified barriers: at the teacher level, at the school level and at the level of the education system.

Keywords: children active tourism, adventure training, outdoor education, children tourism in the education system, children tourism, extracurricular education, teacher strategies, teacher professional barriers

For citation: Pichko A. V., Ivanov I. Y. Modern factors of children's active tourism development in schools. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):148–162. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-148-162

Введение. Детский активный туризм встроен в большой общественный и педагогический дискурс и может быть одним из инструментов в целом ряде актуальных вопросов современного образования. Исследования показывают, что приключенческое образование, или обучение на основе приключения, в физическом воспитании влияет на академические результаты. В частности, учащиеся могут достигать более высокой самооценки и самовосприятия, а также демонстрировать

значительное улучшение социальных отношений [16]. Вовлечение в подобные программы способствует повышению доверия между членами группы, это происходит благодаря учебным поездкам, основанным на приключениях [13]. Участие также связывают со снижением уровня депрессии и тревоги учеников [11], а также с улучшением здоровья [5; 6].

Оздоровление организма в походе происходит в т.ч. благодаря оптимальному соотношению физических нагрузок и влиянию природных факторов на организм [4, с. 186–187]. Состояние здоровья подростков в России за 10 лет ухудшилось в 1,5–2 раза, при этом на становление здоровья подростков большое влияние оказывают условия и образ жизни. В настоящее время они характеризуются значительными учебными нагрузками, интенсификацией учебного процесса, низкой приверженностью к ведению здорового образа жизни и др. [7, с. 13].

Последние восемь лет в России на государственном уровне ведется дискуссия о развитии детского туризма, принимаются решения и внедряются различные меры по его поддержке. В 2018 году по инициативе Федерации спортивного туризма России в программу Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) включен норматив «Туристский поход с проверкой туристских навыков» [2, с. 61]. В стратегиях развития туризма в Российской Федерации на период до 2020 и до 2035 года отмечается высокое значение для развития и образования детей туристских программ с активными способами передвижения по маршруту. Также делается акцент на важность более глубокой интеграции туристских программ в систему образования, позволяющую сформировать условия для патриотического воспитания и расширения кругозора учащихся (Распоряжение Правительства РФ от 20 сентября 2019 года № 2129-р).

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» в качестве обязательных необходимых умений указано, что педагог должен «владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.», а также знать «Нормативные правовые, руководящие и инструктивные документы, регулирующие организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации (экскурсий, походов и экспедиций)» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 года № 544н «Об утверждении профессионального

стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями).

Важно отметить, что согласно примерной основной образовательной программе основного общего образования к концу 9-го класса обучающиеся должны научиться понимать пользу туристических походов как формы организации здорового образа жизни, выполнять правила подготовки к пешим походам, требования безопасности при передвижении и организации бивуака, противостоять действиям и поступкам, приносящим вред окружающей среде. Среди рекомендуемых форм внешкольных мероприятий данной направленности указаны в том числе походы выходного дня, литературные, исторические, экологические и другие походы, экскурсии, экспедиции, слеты и т.п. Классное руководство также может предусматривать такие формы внеучебных и внешкольных мероприятий, как походы и экскурсии. А в качестве форм педагогической деятельности по профилактике правонарушений, девиаций рекомендованы познания (путешествия), испытания себя (походы, спорт) и других.

Несмотря на растущее внимание государства к детскому активному туризму, статистика охвата детско-юношеским туризмом за последние годы демонстрирует отрицательные тренды. В то же время, согласно данным Министерства спорта и туризма, за 2015–2021 годы количество взрослых и детей, занимающихся спортивным туризмом, выросло на 77%. Мы фиксируем противоречие: эффективность и значимость активного туризма доказана и признана в том числе на государственном уровне, растет спрос на спортивный туризм и активные путешествия по России. При этом в системе образования интерес, выраженный в охвате, к активному туризму ежегодно снижается (по данным Министерства просвещения РФ)¹.

Одним из факторов, влияющих на уровень вовлеченности в программы активного туризма, является отсутствие желания (мотивации) у педагогов быть организатором детского активного туризма в образовательной организации. В настоящем исследовании мы постараемся выявить, описать и проанализировать педагогические стратегии и барьеры, связанные с профессиональным вовлечением в программы активного туризма.

Данные и методы. Исследование осуществлено с опорой на качествен-

ные методы: проведение интервью с педагогами московских школ. Размер выборки составил 247 человек. Сбор данных осуществлялся в 2023 году в Москве. В исследование были включены педагоги государственных образовательных организаций, участвующих в программах, которые реализует государственная бюджетная организация «Лаборатория путешествий».

Участниками проектов являются сотрудники и учащиеся организаций, подведомственных департаменту образования и науки города Москвы. Никаких требований к туристическому и педагогическому опыту, физической форме и возрасту сотрудников образовательных организаций не предъявляется. Проекты представляют собой проведение однодневных и двухдневных походов выходного дня (далее — ПВД) по территории Московской области и пяти граничащих с нею регионов.

Респондентами являлись сотрудники образовательных организаций, которые вышли с детской группой в ПВД, а также сотрудники образовательных организаций, которые вышли в ПВД в составе педагогической группы взрослых без детей (это сотрудники, которые проходят подготовку к тому, чтобы выйти на маршрут с детской группой). Возрастное распределение включает в себя различные группы: 19–29 лет — 32,5%; 30–39 лет — 24,5%; 40–49 лет — 23,7%; 50–59 лет — 15,8%, 60–68 лет — 3,5%. Среди респондентов представлены учителя-предметники (50,1%), учителя начальных классов (9,8%), воспитатели (8,8%), педагоги-организаторы (5,7%), административные сотрудники (4,3%). 46% участников исследования являются классными руководителями. 23,6% респондентов не имеют туристического опыта, остальные обладают индивидуальным опытом любительского или спортивного туризма.

Интервью являлись полуструктурированными, для анализа был разработан гайд, который включал в себя 19 открытых вопросов, позволяющих описать процессы выбора и подготовки к ПВД, стратегии и барьеры педагогов. Важно отметить, что при разработке гайда интервью мы опирались на ряд концептуальных понятий: *приключенческое обучение* (adventure education), которое заключается в обучении через опыт, ориентированный на приключения через различные виды деятельности, такие как спорт на открытом воздухе, экскурсии, исследования, мероприятия и даже мероприятия в помещении [15]; *образование на открытом воздухе* (outdoor education), которое включает процесс учебного использования природных и застроенных территорий для до-

стижения целей обучения студентов/учеников в различных предметных дисциплинах посредством непосредственного опыта [14], а также на российскую классификацию туризма: активный детский туризм — форма туризма, в рамках которой целью путешествия туристов выступают виды деятельности, предполагающие интенсивную физическую активность (расширенная трактовка), или в рамках которой движение между пунктами маршрута осуществляется при помощи активных способов передвижения (традиционная трактовка) [9, с. 37].

Для последующего анализа, который осуществлялся методами тематического и нарративного анализа интервью, мы опирались на определение педагогических стратегий как индивидуальный способ решения конкретной профессиональной педагогической ситуации, приводящий к эффективному результату. Стратегия здесь выступает одновременно как форма реализации стиля деятельности (конкретному стилю деятельности могут соответствовать несколько стратегий) и как способ выражения личностно-профессиональной позиции педагога [1]. Понимая, что педагогические барьеры характеризуются как сложное и многоаспектное педагогическое явление, мы рассматриваем их как внешние и внутренние факторы, присущие всем субъектам учебно-воспитательного процесса, которые не только препятствуют, сдерживают и снижают эффективность и успешность этого процесса, но и прежде всего являются педагогическим средством развития всех сфер личности путем его преодоления [3].

Результаты. Как было отмечено выше, наше исследование проводилось в г. Москве, где детско-юношеский туризм в системе столичного образования объединяет тех, кто занимается спортивным и оздоровительным туризмом, краеведческими исследованиями и экспедиционным туризмом, музейным делом, спортивным ориентированием, военно-историческим поиском, авторской (бардовской) песней в рамках структурированных (организованных) программ.

В Москве программы дополнительного образования и иные мероприятия в сфере активного туризма реализуются двумя основными организациями: Московским детско-юношеским центром экологии, краеведения и туризма и Государственным бюджетным учреждением «Лаборатория путешествий». Эти программы имеют туристско-краеведческую направленность. Развитие активного туризма на городском уровне характеризуется стабильным охватом с тенденцией к снижению (4%).

Важнейшим условием повышения качества туристско-краеведческой работы является наличие высококвалифицированных кадров в этой сфере. Кроме того, кадровый вопрос является ключевым и при обеспечении безопасности групп детей, участвующих в походно-экспедиционной деятельности [8].

Мы рассматриваем школьных педагогов основного образования и классных руководителей, как кадровый резерв для туристско-краеведческой деятельности. При этом походы не являются их прямой профессиональной деятельностью в школе. Каждые выходные педагоги отправляются в походы с детьми или в составе педагогической команды. Именно эти педагоги были включены в нашу выборку.

Анализ интервью позволяет выделить два типа педагогов, которые ходят в походы выходного дня, — «практики» и «теоретики». «Практики» — это сотрудники образовательных организаций, которые выходили с детской группой в поход выходного дня. В то же время «теоретики» — это сотрудники образовательных организаций, которые еще не выходили в поход выходного дня с детьми, но уже участвуют в походе с педагогической командой и планируют в дальнейшем выходить в походы со своими детскими группами. Важно отметить, что различие ролей заключается в том, что «практики» уже столкнулись с барьерами, существующими в образовательной организации для выхода в поход с детьми, и преодолели их. «Теоретики» об этих барьерах пока рассуждают теоретически, опыта их преодоления у них нет.

Принципиальных отличий в характеристиках должности, преподаваемого предмета, возраста, пола или туристического опыта среди «практиков» и «теоретиков» нет, но в ходе интервью выявлено несоответствие их точек зрения по разным вопросам. В вопросе о причинах выхода в поход «теоретики», являющиеся учителями-предметниками, говорят о том, что поход выходного дня может помочь учащимся в освоении преподаваемых ими предметов. Это точка зрения не только тех, кто ведет близкие к туризму по тематике предметы (география, история, ОБЖ, биология, физическая культура), но и учителей русского языка, математики и иностранных языков. При этом «практики» — учителя-предметники, выходя на маршруты с детской группой, учебных задач, связанных с преподаваемым предметом, перед собой совсем не ставят. И те и другие интервьюеры сходятся во мнении, что туризм точно может быть тесно связан с уроками физической культуры, географии, ОБЖ,

биологии и истории. В меньшей степени связаны, но тем не менее точно могут быть усилены методами активного туризма такие предметы, как физика, литература, ИЗО, математика, химия, русский язык и геометрия.

По итогам интервью выявлены две профессиональные стратегии педагогов. Они касаются как «практиков», так и «теоретиков». Первая стратегия — «стихийная организация похода». Причинами набора группы для педагога становятся: личное желание сходить в поход (например, есть свой ребенок, которого хочется вывести в поход), наличие нескольких детей из класса, которых хочется вывести в поход и к которым добирается вся остальная группа из школы. Эта стратегия включает в себя стихийный набор участников походной группы: как правило, педагог размещает информацию о походе в школьном чате, и в группу записываются все желающие. На проведение похода эта стратегия влияет следующим образом: педагогу нет необходимости решать с помощью похода какие-то коммуникативные проблемы, существующие в детской группе в школе. Поэтому педагог делает акцент на развитие самостоятельности детей, на проведение вместе с детьми интересного активного досуга, на создание доброжелательной, доверительной обстановки среди участников походной группы. Такую стратегию выбирают чаще всего педагоги, только начинающие ходить в походы, или те, у кого нет своего класса.

Педагоги, выбирающие стратегию «стихийная организация похода», отмечают, что при таком подходе к организации трудно в походе решать какие-то коммуникативные проблемы детей или ставить перед собой сложные педагогические задачи. В то же время они указывают на возможность развивать навыки детей решать конфликты и вместе выполнять поставленные задачи.

Вторая стратегия — это «использование похода как педагогического инструмента». Основная причина набора группы — желание педагога решить с помощью похода проблемы коммуникации детей в одном классе. Набор участников в поход педагог осуществляет через родительский чат своего класса и через проведение мотивирующей беседы с учащимися в своем классе. Основная задача, которую ставит перед собой педагог, — командообразование участников похода. Часто также встречается позиция, что такой поход помогает раскрыться новичкам в классе, поддержать неуспешных учеников. На формат проведения похода такая стратегия влияет в том, что педагог понимает, что поход — это часть его работы с классом, и пытается связать то, что он делает

с ребятами в классе, с тем, что происходит в походе. Такую стратегию выбирают педагоги, которые имеют личный походный опыт или успешный походный опыт с детскими группами школы. Среди опрошенных были социальные педагоги и педагоги-психологи, они также выбирают для своих походов данную стратегию.

Исследование позволило также выделить ряд барьеров, которые оказывают влияние на принятие решений педагогов об участии в походе. Эти барьеры можно условно разделить на «психологические» и «организационные». Важно подчеркнуть, что деление барьеров условное, так как часто в реальной практике наличествуют оба барьера, которые выражаются в большей или меньшей мере. Одним из барьеров является «страх за детскую группу». Так, при анализе ответов на вопрос «Какой формат мероприятий с учащимися на природе вам кажется наиболее интересным и познавательным?» было выявлено, что «теоретики» выбирают разные форматы мероприятий без ночевки, а «практики» достаточно часто говорят о выборе походов с ночевками, в том числе многодневные походы в разных регионах. Объяснение этих различий связано с личным опытом педагога в туризме: те, кто выбирает формы мероприятий одного дня без ночевки, обладают меньшим опытом в туризме. Причиной отказа «теоретиков» от мероприятий с ночевкой является страх перед ночевкой с детской группой в лесу, который может нести в себе риски: возможность того, что дети замерзнут в палатках, к стоянке придут неадекватные, опасные люди или звери, кто-то из детей ночью убежит домой.

Барьер «страх за детскую группу» включает в себя психологический аспект (личные знания и предубеждения педагогов в отношении активного туризма) и организационные (отсутствие или небольшая практика организации и проведения походов с детскими группами). Этот барьер включает в себя страх чрезвычайных ситуаций, связанных с изменением погоды, риск заблудиться/потеряться, риск для ребенка травмироваться, упасть, обжечься, замерзнуть и заболеть.

Следующий барьер — это «непонимание реальных возможностей детей и их родителей». Анализ интервью выявляет актуальность темы несамостоятельности детей и гиперопеки родителей. По мнению большей части респондентов, тревогу во время подготовки детской группы к походу вызывают те вопросы, на которые наибольшее влияние имеют родители, а не учителя: отсутствие у ребенка необходимой одежды

и обуви для похода и трудности, которые могут возникнуть у ребенка в связи с нехваткой опыта самообслуживания (готовить пищу, убирать за собой, следить за сохранностью и состоянием своих вещей). Чаще всего этот барьер касается педагогов, выбирающих стратегию «стихийная организация похода», и в этом барьере, как и в предыдущем, мы фиксируем психологические составляющие барьера (общее недоверие к детям и родителям) и организационный (некачественно выстроенная коммуникация с детьми и родителями). Большинство участников исследования отмечают, что родители должны быть союзниками в туризме и если не участвовать, то точно поддерживать участие детей. Со своей стороны, учителя готовы вести чаты, проводить родительские собрания очные и онлайн, рассылать информационные листы и видеоролики, помогающие родителям лучше подготовить ребенка к походу.

Организация походов с детскими группами — это часть педагогического процесса. Когда поход организовывается именно школьным педагогом, все «универсальные проблемы» для современной школы становятся актуальными и для похода. Например, сложности в коммуникации учителя с родителями, а также ребенка с родителями. Эти проблемы напрямую влияют на качество подготовки ребенка к походу и сам поход.

Основным организационным барьером можно назвать «отсутствие поддержки туризма в школе». Этот барьер касается обеих стратегий. Он включает в себя такие аспекты, как высокая загруженность педагогов, отсутствие инициаторов и тех, кто хочет развивать туризм: опытных учителей-туристов, которые сами ходят в походы, отдельно нанятых в школу для развития туризма специалистов, активных учителей, в том числе классных руководителей. Опрошенные в ходе исследования педагоги видят их функции в том, чтобы предлагать классам и учителям походы, помогать в подготовке походов, решать организационные вопросы с администрацией школы. Другой аспект этого барьера — противодействие директора. По мнению респондентов, оно возникает в связи с тем, что руководитель образовательной организации не хочет брать на себя ответственность за участие детей из своей школы в походе, не верит, что его можно организовать безопасно, считает, что чрезвычайные происшествия, произошедшие с детьми на маршруте, могут лишить его работы или вообще привести к уголовному преследованию. Также на формирование барьера влияет непонимание и отсутствие поддержки со

стороны коллег-педагогов. Поддержка походов коллегами-педагогами очень важна, так как поход и подготовка к нему затрагивает школьную жизнь: иногда приходится менять расписание, иногда занимать после уроков чей-то кабинет, чтобы подготовить с детьми снаряжение. И когда все в школе идут навстречу и поддерживают педагога, считая, что он выполняет важную педагогическую работу, отправляясь с детьми в поход, это повышает качество подготовки и самого похода.

Еще один организационный барьер связан с «плохим материально-техническим обеспечением»: отсутствие у образовательной организации необходимого туристического снаряжения и финансовые проблемы образовательной организации и в семьях учащихся. Чаще всего этот барьер касается педагогов, выбирающих стратегию «стихийная организация похода». Респонденты указывают, что школа не понимает, зачем ей тратить деньги на походы, если она не видит результаты здесь и сейчас. Каждый поход требует специального личного и группового туристического снаряжения, покупки продуктов для питания на маршруте, расходов на трансфер к месту старта и финиша маршрута. Оплата труда педагога, руководящего походом в свой выходной день, также дополнительный расход для образовательной организации.

Несмотря на все эти барьеры, педагоги выходят на маршруты с детьми, указывая, что большой опыт проведения походов и участия в них снижают страхи и дают более четкое понимание, что многие опасности преувеличены, а правильная подготовка к походу может свести риски к минимуму.

Заключение. Проведенное исследование позволяет выделить стратегии и барьеры учителей, часть из этих знаний всегда были на поверхности, но важные знания были получены только теперь. Выводы по результатам исследования можно разделить на три уровня: уровень педагога, уровень школы и уровень системы образования.

Педагогам, которые планируют ходить в походы с детскими группами, важно получать дополнительное профессиональное образование, для освоения теоретических знаний организации походов с детьми и принимать участие в походах выходного дня в составе педагогических команд или любых туристических групп для получения личного опыта организации и участия в походах. Это снимает такой барьер, как «страх за детскую группу», так как он часто опирается именно на отсутствие

у педагогов знаний и опыта в туризме.

На уровне школы возможно существенно повлиять на барьер «непонимание реальных возможностей детей и их родителей», включая в школьную жизнь активные туристические мероприятия с совместным участием детей, учителей и родителей, например школьные туристические слеты. Также важно на уровне школы выстроить интенсивную открытую коммуникацию с родителями и алгоритм общения с ними. Это значительно снизит те барьеры, которые связаны с вкладом родителей в подготовку ребенка к походу. Выявленный барьер «отсутствие поддержки туризма в школе», обращает внимание школьных управленцев на то, что от позиции директора зависит позиция учителя — организатора похода в школе, материально-техническое обеспечение туризма, общее отношение педагогического коллектива к походам. Для развития туризма в школе директору и управленческой команде необходимо поддерживать лояльную к туризму коммуникацию внутри педагогического коллектива, в этом случае туризм может стать фактором, объединяющим школьный коллектив. Грамотное финансовое планирование материально-технического обеспечения походов создает условия для организации системной походной деятельности в школе. Также одним из шагов поддержки школьного туризма может стать перераспределение нагрузки педагога или замена каких-либо обязанностей педагога на деятельность по развитию школьного туризма.

К уровню системы образования можно отнести барьер «плохое материально-техническое обеспечение» походной деятельности в школе. Помимо выделения дополнительного бюджета для туристической деятельности в школе, важно утвердить внутренние документы внутри системы, закрепляющие права и обязанности педагога, организующего походы с детскими группами. Появление таких методических рекомендаций и инструкций значительно повлияло бы на устранение всех барьеров, выявленных в ходе исследования.

Комментарий

1. https://edu.gov.ru/activity/statistics/additional_edu

Список источников

1. Барбашина Е. В. Формирование когнитивно-личностных компонентов педагогических стратегий профессионального стиля будущих учителей: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. 2009. 23 с.

2. *Воинова Н. Е., Чаплыгина М. Г.* Проблемы и тенденции развития детско-юношеского туризма в России // Актуальные исследования. 2020. № 5. С. 59–62.
3. *Глазкова И. Я.* Категориальный аппарат барьерной педагогики // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2013. Т. 19, № 20 (163). С. 189–194.
4. *Кизиляева Е. Ю.* Влияние туристской деятельности школьников на учебный процесс // Теория и практика образования в современном мире. 2012. С. 185–187.
5. *Майоров А. М.* Изменение некоторых показателей физического развития детей 10–11 лет в процессе занятия туризмом. Программа физвоспитания. Челябинск, 1970. № 4.
6. *Нагорный А. Г.* Экспериментальное исследование ходьбы с грузом и норм нагрузки в туристских походах старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.
7. *Намазова-Баранова Л. С.* Проблемы здоровья подростков в Российской Федерации // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 31. С. 1–11.
8. *Омельченко В. И.* Сямозеро (продолжение) // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2018. № 1. С. 141–145.
9. *Саранча М. А., Вапнярская О. И.* Феномен детского туризма как предмет классификации: проблемы и основные направления // Сервис в России и за рубежом. 2018. Т. 12, № 3 (81). С. 39–49.
10. *Шипко А. Л.* Туризм как средство управляемой социализации // Редакционная коллегия. 2020. С. 54.
11. *Bjerkan M.* Physical Activity and Depression / Anxiety Symptoms in Adolescents-the Young-HUNT Study. 2022.
12. *Carlson T. B., McKenna P.* A reflective adventure for student teachers // Journal of Experiential Education. 2000. Vol. 23, no. 1. P. 17–25.
13. *Gwyn W. G.* Giving disadvantaged adolescents skills to flourish: Random-control-trial intervention integrating developmental coaching with outdoor adventure education. 2020.
14. *Hattie J.* Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference // Review of educational research. 1997. Vol. 67, no. 1. P. 43–87.
15. *Lee J., Zhang T.* The Impact of Adventure Education on Students' Learning Outcomes in Physical Education: A Systematic Review // JTRM in Kinesiology. 2019.
16. *Roberts N. S.* Outdoor adventure education: Trends and new directions — Introduction to a special collection of research // Education Sciences. 2020. Vol. 11, no. 1. P. 7.

References

1. *Barbashina E. V.* Formirovanie kognitivno-lichnostnykh komponentov pedagogicheskikh strategiy professional'nogo stilya budushhih uchitelej: avtoref. dis. ... kand. psih. nauk. Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G. R. Derzhavina. 2009. 23 s. [In Rus].
2. *Voinova N. E., Chaplygina M. G.* Problemy i tendencii razvitija detsko-junosheskogo turizma v Rossii // Aktual'nye issledovanija. 2020. № 5. S. 59–62. [In Rus].
3. *Glazkova I. Ja.* Kategorial'nyj apparat bar'ernoj pedagogiki // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, jazykoznanija. 2013. T. 19, № 20 (163). S. 189–194. [In Rus].
4. *Kiziljaeva E. Ju.* Vlijanie turistskoj dejatel'nosti shkol'nikov na uchebnyj process // Teorija i praktika obrazovanija v sovremennom mire. 2012. S. 185–187. [In Rus].
5. *Majorov A. M.* Izmenenie nekotorykh pokazatelej fizicheskogo razvitija detej 10–11 let v processe zanjatija turizmom. Programma fizvospitanija. Cheljabinsk, 1970. № 4. [In Rus].
6. *Nagornyj A. G.* Jeksperimental'noe issledovanie hod'by s gruzom i norm nagruzki v turistskikh pohodah starshih shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1970. [In Rus].
7. *Намазова-Баранова Л. С.* Проблемы здоровья подростков в Россиjskoj Federacii // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2017. № 31. S. 1–11. [In Rus].
8. *Omel'chenko V. I.* Sjamozero (prodolzhenie) // Vestnik akademii detsko-junosheskogo turizma i kraevedenija. 2018. № 1. S. 141–145. [In Rus].
9. *Sarancha M. A., Vapnjarskaja O. I.* Fenomen detskogo turizma kak predmet klassifikacii: problemy i osnovnye napravlenija // Servis v Rossii i za rubezhom. 2018. T. 12, № 3 (81). S. 39–49. [In Rus].
10. *Shipko A. L.* Turizm kak sredstvo upravljajemoj socializacii // Redakcionnaja kollegija. 2020. S. 54. [In Rus].

Современные факторы развития детского активного туризма в школах |

11. *Bjerkan M.* Physical Activity and Depression / Anxiety Symptoms in Adolescents—the Young-HUNT Study. 2022.
12. *Carlson T.B., McKenna P.* A reflective adventure for student teachers // *Journal of Experiential Education*. 2000. Vol. 23, no. 1. P. 17–25.
13. *Gwyn W.G.* Giving disadvantaged adolescents skills to flourish: Random-control-trial intervention integrating developmental coaching with outdoor adventure education. 2020.
14. *Hattie J.* Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference // *Review of educational research*. 1997. Vol. 67, no. 1. P. 43–87.
15. *Lee J., Zhang T.* The Impact of Adventure Education on Students' Learning Outcomes in Physical Education: A Systematic Review // *JTRM in Kinesiology*. 2019.
16. *Roberts N. S.* Outdoor adventure education: Trends and new directions — Introduction to a special collection of research // *Education Sciences*. 2020. Vol. 11, no. 1. P. 7.

Информация об авторах

А. В. Пичко — заместитель директора

И. Ю. Иванов — младший научный сотрудник

Information about the authors

A. V. Pichko — Deputy Director

I. Y. Ivanov — Junior Research Fellow

Статья поступила в редакцию 25.08.2023; одобрена после рецензирования 14.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.
The article was submitted 25.08.2023; approved after reviewing 14.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 163–179.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 163–179.

Научная статья

УДК 371

doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-163-179

СОТРУДНИЧЕСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ СООБЩЕСТВА



Ж. В. Садовникова

Жанна Витальевна Садовникова
Школа № 56 имени академика В. А. Легасова, Москва,
Россия, SadovnikovaZV1@edu.mos.ru

Аннотация. В статье рассматриваются причины вовлечения подростков в деструктивные интернет-сообщества, условия и механизмы этого процесса, признаки появления деструктивного поведения у школьников подросткового возраста. В центре внимания автора — способы создания педагогической среды, обеспечивающей противодействие вовлечению подростков в деструктивные сообщества. Автор показывает возможность создания системы эффективного взаимодействия семьи и школы как главного средства профилактики нарушений в социализации подростков.

Ключевые слова: деструктивное поведение, интернет-сообщества, вовлечение, профилактика, взаимодействие семьи и школы

Для цитирования: Садовникова Ж. В. Сотрудничество семьи и школы в профилактике вовлечения подростков в деструктивные сообщества // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 163–179. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-163-179

COOPERATION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN PREVENTING THE INVOLVEMENT
OF ADOLESCENTS IN DESTRUCTIVE COMMUNITIES

Zhanna V. Sadovnikova

School No. 56 named after Academician V. A. Legasov, Moscow, Russia,
SadovnikovaZV1@edu.mos.ru

Abstract. The article discusses the reasons for the involvement of adolescents in destructive Internet communities, the conditions and mechanisms of this process, the signs of the appearance of destructive behavior in adolescent schoolchildren. The author focuses on ways to create a pedagogical environment that provides counteraction to the involvement of adolescents in destructive communities. The author shows the possibility of creating a system of effective interaction between the family and the school as the main means of preventing violations in the socialization of adolescents.

Keywords: destructive behavior, Internet communities, involvement, prevention, family-school interaction

For citation: Sadovnikova J. V. Cooperation between family and school in preventing the involvement of adolescents in destructive communities. Domestic and Foreign Pedagogy. 2023;1(6):163–179. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-163-179

Введение. Проявления деструктивного поведения подростков, оставленные без педагогического внимания, могут стать разрушительным фактором на пути социализации личности и иметь самые негативные последствия для всего общества. Исследователи указывают на множество характеристик деструктивного поведения [12]. Это и действия подростка, не соответствующие общепринятым нормам (отклоняющееся поведение), и цепь поступков, противоречащих моральным, а в ряде случаев и правовым нормам, и проявление неприязни к окружающим, и др. Открытость информационного пространства, развитие сети Интернет и социальных сетей наряду с образовательными возможностями несут и определенные риски для детей и подростков [8]. Потенциальную опасность несут нередко встречающиеся формы поведения, связанные с нездоровыми способами самоутверждения, проявляющиеся в опасных для жизни и здоровья действиях [5]. Ситуация становится особенно рискованной, когда за этими действиями подростков стоит целенаправленная пропаганда такого поведения (Н. В. Богданович, А. А. Лисенкова, И. Ф. Шиляева и др.).

Деструктивные отклонения в развитии подростка могут начинаться с малозаметных проявлений: с недисциплинированности на уроках и переменах, болезненной и импульсивной реакции на замечания, заикленности на конфликтах со сверстниками, родителями и педагогами, повреждении общественного имущества и т.п. [1]. Несмотря на многообразие проявлений, сущностные характеристики деструктивного поведения неизменно состоят в неприятии традиционных социокультурных ценностей, агрессивной позиции подростка в отношении школьного сообщества (А. Г. Амбарцумова, С. Б. Думов, И. С. Кон, М. Н. Кузнецова, Н. А. Польская, Е. Г. Трайнина, Л. Я. Уманский, Д. И. Фельдштейн). «Теоретический анализ данной проблематики не дает однозначного ответа на вопрос о том, какие факторы в большей степени влияют на деструктивно-агрессивное поведение подростков. Нераскрытыми остаются причины их вовлечения в экстремистские организации, представляющие опасность для общества. В научной литературе не уделяется должного внимания определению эффективных способов профилактической деятельности» [7]. Источник деструктивного поведения, как правило, обнаруживается в неблагополучной семье, в подростковых сообществах с негативной направленностью. Нельзя не заметить, что за внешними проявлениями деструктивности скрывается какая-то неустроенность личной жизни подростка, противоречие, деформирующие процесс его социализации. В качестве одной из типичных причин этого эксперты указывают дефицит эмоционально-личностных контактов родителей с ребенком, их неготовность проявлять интерес к его жизни, общению со сверстниками, поддержку в ситуациях выбора линии поведения и партнеров для общения (З. М. Гаджимурадова, Т. В. Драгунова, М. О. Омарова, М. В. Разин, А. А. Реан).

Причины деструктивного поведения [4] исследователи связывают с *психосоциологическими особенностями подростков*, к которым относят различные нарушения психики, повышенную импульсивность и неконтрольность эмоциональных реакций, склонность к неоправданному рискованному поведению, дурные привычки — курение, алкоголь, примитивизм потребностей, отсутствие серьезных планов на будущее); *семейным неблагополучием* (кризис внутрисемейных отношений, отсутствие примеров культурного поведения со стороны родителей, их пьянство и наркомания, ставшие привычными эгоизм и равнодушие в семье, низкий материальный и культурный уровень семьи); *межличностными конфликтами* с одноклассниками и сверстниками вне школы, частое

использование силы как «аргумента» в спорах; *неспособностью противостоять влиянию подростковых сообществ с негативной направленностью и неблагоприятной среды* (агрессивная реклама криминальных субкультур, возвеличивание образа «сильной личности», пропаганда деструктивных форм поведения) [13; 17].

Риски взаимодействия подростков с открытым информационным пространством

Если обратиться к данным, приводимым экспертами, то сообщения и призывы к деструктивным действиям через интернет получают порядка 7 млн подростков, при этом число поддавшихся на эти провокации увеличивается ежегодно на 2 млн человек [8]. Негативная информация подается таким образом, что на первый взгляд она воспринимается как вполне социально лояльная. Часто это сопровождается красивыми изображениями, привлекательными призывами типа «как заработать миллион». Затем создатели групп исходя из того, что заинтересовало подростка, вовлекают его в дальнейшие действия, закрытые чаты, офлайн-контакты [2].

Ориентации и формы поведения групп часто меняются, что затрудняет блокировку их влияния на подростков. При этом соцсети за деятельность групп ответственности не несут, как это сделано в ряде стран Европы. Роскомнадзор может заблокировать только соцсеть целиком, но это крайне сложное решение. Эксперты выражают опасение в связи с тем, что уровень вовлеченности подростков в деструктивные сообщества может достичь 50%. Специалисты бьют тревогу и призывают работать с детьми, быть внимательными к тому, чем они занимаются в интернете [6].

Сущность, условия возникновения и возможности предотвращения деструктивного поведения подростков уже давно являются предметом междисциплинарных исследований [4]. К этой проблеме обращались всемирно известные зарубежные психологи А. Бандура, А. Басс, Э. Дюркгейм, М. Мадлер, Д. Моррисон, К. Хорни, З. Фрейд, Э. Фромм, считавшие неадекватное агрессивное поведение реакцией на внешние обстоятельства (обида, конфликт, ссора) защитой от группового давления и принуждения, воспроизводством агрессивного поведения взрослых.

Проблема постоянно находилась в поле внимания и отечественных ученых Л. С. Выготского, Т. А. Донских, Б. В. Зейгарник, Ц. П. Короленко, А. Н. Леонтьева, И. В. Лысак, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Ю. А. Клейберга и др. Так, Б. В. Зейгарник к основным внутренним источникам деструктивного поведения относит нарушения подконтрольности

поведения подростков и патологию личности — ее ценностно-смысловой и волевой сферы, что выливается в негативные тенденции развития черт характера [5]. Как полагают Т. А. Донских и Ц. П. Короленко, можно выделить два типа деструктивного поведения: внешнедеструктивное (противодействие моральным и социальным нормам и правил — аддиктивное и антисоциальное) и внутридеструктивное (поведение, направленное на дезинтеграцию и регресс личности — суицидальное, конформистское, нарциссическое, фанатическое и аутическое) [6].

Подходы к данной проблеме представлены и в трудах известных педагогов П. П. Блонского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. Н. Сорока-Росинского, Ю. П. Азарова, Н. Н. Верцинской, Л. М. Злобина, Э. Г. Костяшкина, А. И. Кочетова, В. Леви, И. А. Невского, Б. Ф. Райского и др.

Возможность свободного выхода в открытое информационное пространство (сеть Интернет), как показала практика, наряду с позитивными образовательными и коммуникативными возможностями несет риски и морально-психологической безопасности подростков, делает актуальным вопрос о способах защиты детей от информации, причиняющей вред их психическому развитию, здоровью, культурному развитию и их социализации. И школа, и семья не изолированы от социального пространства, от информационных сетей. И единственно эффективный путь решения этой задачи — это воспитание активной жизненной позиции самих подростков, их готовности *самостоятельно анализировать и оценивать информацию*, призывы, звучащие с экрана компьютера, распознавать скрытые угрозы и задумываться о последствиях своих решений. Это делает актуальной задачу выявления условий, при которых у несовершеннолетних развивается убежденность в необходимости и умение противостоять чужому влиянию, выявлять манипулятивные приемы, вовлекающие их в различные формы деструктивного поведения. Востребовано, таким образом, развитие способности подростка жить «по собственному проекту», «жизненному сценарию», о «готовности управлять этим сценарием и нести ответственность за результаты своих решений по жизненному самоопределению» [9].

У инициаторов травмирующих воздействий на подростков обширный арсенал психологических приемов, направленных на привлечение внимания потенциальной жертвы показом видеосюжетов, увлекающих фактов, заманчивых с виду проектов. В случае согласия со стороны подростка разработчики контента незаметно вовлекают его уже в реальные

деструктивные действия.

Одними из способов провоцирования деструктивных действий в сети Интернет являются: кибербуллинг, проявляющийся в форме троллинга (от англ. trolling — ловить рыбу на блесну) — провокативных сообщений или комментариев, вызывающих негативные эмоции; хейтинга — агрессивных нападок; киберсталкинга — сообщений с угрозами; демонстрации личных фото или видео с целью навредить или подорвать репутацию, вызвать ответные агрессивные действия [11]. О необходимости противодействия такого рода рискам, исходящим от социальных сетей, говорит Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года».

Деструктивные сообщества — угроза социализации подростка

Деструктивные сообщества — это организованные объединения людей, в основе существования которых лежит идеология, противоречащая ценностям общества и государства, деформирующая нравственный облик личности и проявляющаяся в противоправном поведении. Участников деструктивных сообществ объединяет: претензия на особое положение в социуме, на право поучать и наставлять окружающих; уверенность в том, что групповые интересы и цели выше индивидуальных и выше общепринятых (претензия на «новую», «правильную» мораль); убеждение, что цель, вытекающая из их «идеологии», оправдывает средства (поощрение асоциального и противоправного поведения); общие внешние признаки (прическа, одежда, украшения, жаргон, формы общения). Попадая в такое сообщество, подросток удаляется от близких людей, у него слабеют прежние контакты; личные интересы начинают подменяться интересами и ценностями объединения [10].

На территории РФ наибольшее распространение получили такие молодежные субкультуры, как АУЕ (арестантское уголовное единство), романтизирующее криминальный образ жизни; офники (околофутбольные фанаты) — движение, основанное на футбольной тематике, организующее договорные драки и выкладывающее соответствующие видео в интернет; «Кэжуал» — движение очень близко к офникам, провоцирующее конфликты с людьми, которые носят одежду марок определенных производителей и не являются участниками движения; «Скулшутинг» (колумбайнеры) — последователи учащихся школы «Колумбайн» штата Колорадо, которые в 1999 году совершили заранее подготовленное массовое убийство, сторонники насилия в школах, видящие в нем способ

решения имеющихся проблем.

Феномен деструктивных ассоциаций исследовался в свое время еще Максом Вебером и его последователями, которые отмечали, что «такие группы: 1) стремятся отделить человека от общества, вплоть до открытого отказа следовать его ценностям и подчиняться его институтам; 2) претендуют на исключительность установок и социальной структуры; 3) психологически готовят его к членству в сообществе; 4) стремятся придать его вхождению в сообщество характер добровольного выбора; 5) пытаются придать своим ценностям некий «высокий смысл»; 6) отличаются этической суровостью и даже порою аскетизмом. Сравнение таких стремлений с психологическими характеристиками, присущими подростковому возрасту, показывает, что они соответствуют тем коллизиям, которые переживает подросток, что объясняет «отзывчивость» подростков на призывы подобных группировок. «Участники современных деструктивных групп в социальных сетях приобретают черты, свойственные членам сект. В таких группах формируют зависимых личностей, актуализируют и закрепляют виктимные и суицидальные наклонности» [12].

В настоящее время в сетях, помимо названных наиболее известных, существует еще несколько тысяч сообществ, от которых исходит негативная информация, пропаганда социально опасных форм поведения, таких как употребление наркотических веществ, табакокурение, агрессия, буллинг и преследование детей, неспособных оказать сопротивление, откровенное навязывание антивиталяного поведения и прочее. Налицо стремление к вытеснению из сознания подростков российских духовно-нравственных ценностей и навязывание идеологии и морали, нацеленных на поддержание экстремистской деятельности и популяризацию жестокости и насилия. Все это, несомненно, представляет серьезную угрозу для социализации подростков и для общества в целом [3]. С так называемыми коммуникационными рисками можно столкнуться на всем информационном пространстве: в мессенджерах, сообщениях в соцсетях, различных форумах и т.д. Особенно рискованно, когда такие встречи из режима онлайн перерастают в живое общение. Под видом друга или подруги из соцсетей подросткам могут назначать встречи. Под видом друзей из социальных сетей многие экстремистские организации ведут пропаганду и вербовку в том числе в подростковой среде [2].

Как только подросток вступает в сообщества, группы в интернете, он

попадает в серьезную психологическую зависимость. Существует система приемов удержания подростка в негативном пространстве общения. Современные технологии, в том числе предполагающие использование нейросетей, позволяют анализировать «информационные следы» и с учетом полученных результатов такого анализа навязывать пользователю тот контент, который соответствует направленности экстремистской группы. Механизм вовлечения в деструктивные сообщества аналогичен механизму вовлечения детей в наркологические группы и другие зависимости. Лидеры экстремистских групп играют на различных слабостях и привычках подростка, подчеркивают его «исключительность» [13; 14].

Деструктивные группы, как правило, различаются по виду направленности и разделяются на:

- экстремистские (провоцируют несанкционированные акции протеста, террористические акции, методы партизанской войны);
- антивитаальные/аутоагрессивные (провоцируют суицидальные действия);
- сектантские (имеют свою идеологию (учение), практики);
- псевдокриминальные (идеализация/героизация криминальной «романтики», колумбайн).
- террористические.

В этих группах происходит деструктивное влияние на психику человека. Разрушение личностной позиции и самосознания осуществляется посредством расшатывания и даже разрушения психики: происходит своего рода индоктринация в сознание ребенка ложных смыслов и ценностей. В основе соответствующей методики — предоставление заведомо ложной информации, размещение фейкового контента, побуждение к выбору ложного пути самореализации. Принимая ложные ценности за истину, пользователь сети попадает в психологическую зависимость от деструктивного сообщества.

Подросток не сразу вовлекается в преступную деятельность. Этому предшествует включение его в «группу по интересам». При этом постепенно начинают использоваться формы связи, закрытые для проникновения посторонних лиц, в том числе родителей подростка. Инициаторы стремятся как можно полнее вовлечь подростка в свою среду, овладеть его временем, интересами.

Наибольшему риску вовлечения подвержены именно дети подросткового возраста, так как вербовщики опираются на их возрастные

психологические особенности, среди которых: «слабая, неустойчивая психика; повышенная внушаемость; неумение взаимодействовать с окружающими; переживания, вызванные трудной ситуацией в семье, в общении с «друзьями»; отсутствие духовно-нравственного примера, низкий уровень познавательной активности и культурного развития; низкая самооценка, поднять которую подросток пытается, однако сил для этого не хватает, а потому охотно реагирует на «поддержку» покровителей из интернета» [17].

Причиной возникновения такой ситуации достаточно часто являются проблемные взаимоотношения между родителями и детьми — как недостаток внимания со стороны родителей, так и гиперопека. Все это приводит к негативным последствиям в детско-родительских отношениях: потере доверия со стороны ребенка. Взрослые перестают быть для ребенка «значимыми взрослыми», перестают играть доминирующую роль в формировании его ценностно-смысловой сферы. Возникший вакуум в отношениях быстро заполняется псевдодрузьями из социальных сетей. Происходит подмена истинной дружбы, подлинного доверия виртуальными суррогатами.

Взаимодействие семьи и школы в процессе профилактики деструктивного поведения

В связи с вышеизложенным мы видим, насколько важно уже с начальной школы формировать у детей культуру поведения в информационных сетях и развивать их критическое мышление. Это в разы снижает возможные информационные риски в сети. Необходимо разъяснять подросткам, что не следует доверять незнакомым людям в сети, развивать у них умение анализировать полученную информацию, сопоставлять полученные выводы, больше читать источников, знакомиться с научной информацией, владеть основами кибербезопасности.

Семья и школа выполняют разные функции в профилактике деструктивного поведения, в предотвращении влияния на подростков интернет-сообществ, провоцирующих их на такое поведение. Родители в силу близости их отношений с подростком имеют больше возможностей раннего распознавания отклонений в его развитии. Их тревогу должны вызвать такие проявления ребенка, как замкнутость, подавленное настроение, пониженный эмоциональный фон, раздражительность, снижение интереса к учебе и пропуск занятий, нарушения в отношениях со сверстниками, появление враждебных высказываний в их адрес, участие

в делах, связанных с риском для здоровья и жизни.

Что касается школы, то ее воспитательный потенциал основывается на системной организации педагогического процесса [15]. Речь идет о создании системы работы школы по профилактике деструктивного поведения, которая должна включать диагностику характера и причин отклонений в поведении обучаемых; выбор стратегий работы с группами подростков, проявляющими различные формы деструктивного поведения, подбор адекватных педагогических средств и мероприятий в работе с ними; методическую работу с педагогами по повышению уровня их компетентности в работе с подростками с различными нарушениями в поведении, а также по формированию их собственного опыта противостояния сетевой агрессии; мониторинг генезиса данной системы.

Изучение опыта работы школ в данном направлении позволяет выделить те условия, которые должны быть созданы в школьной образовательной среде, чтобы обеспечивался надежный «педагогический заслон» на пути вовлечения подростков в деструктивные сообщества через социальные сети и по другим каналам [16]. К таким условиям следует отнести:

- системную работу педагогического коллектива по повышению культурного уровня подростков, развитию их смысловой ориентации на ценности российского общества, его исторические традиции и духовность, что позволит формирующейся личности противостоять тем низменным влечениям, которые нередко пропагандируются в сетях и ведут к нарушениям процесса социализации;

- проведение воспитательных мероприятий, в ходе которых бы моделировались, разрешались и обсуждались ситуации столкновения подростков с реальной вредоносной информацией;

- противопоставление попыткам вовлечения подростков в деструктивные практики реальной жизнеутверждающей школьной жизни, наполненной яркими событиями, проектами, встречами с интересными людьми, возможностями получить поддержку своих жизненных планов;

- превращение воспитательного процесса школы в непрерывный открытый диалог, в котором педагоги нацелены на восприятие и понимание проблем, переживаемых подростками, и проявляют готовность к педагогическому сотрудничеству.

Педагогическая деятельность родителей гармонически интегрируется с системой работы школы, если родители, в свою очередь, овладевают такими «простыми» педагогическими действиями, как проявление

внимания ко всем «движениям души» ребенка (В. А. Сухомлинский), восприятие «всерьез» любых детских проблем, поддержка подростка в ситуациях неудач и в построении своего «образа будущего», отказ от привычки высказывать замечания и претензии в адрес подростка и стремление отмечать каждое его достижение, переход от авторитарной формы общения к «педагогике сотрудничества» и совместного поиска решений, не сравнивать подростка с более успешными товарищами, а, напротив, подчеркивать его собственный «рост над собой». Очень важно научиться развивать волевые качества подростка, помня о том, что становление «осознанности и произвольности», по Л. С. Выготскому, — это главные критерии развития. Ни в коей мере не допускать ссор и каких-либо низкокультурных проявлений в присутствии подростка. Пусть он знает, что у него хорошая и надежная семья и у его родителей слово не расходится с делом! Предметом обсуждения в семье должны быть не материальные вещи и блага, а книги, проблемы науки и искусства, история родной страны, сегодняшние общественно значимые события.

Важные педагогические советы учителям и родителям

В завершение отметим, что родителям и педагогам необходимо формировать у подростков культуру безопасного поведения в интернет-пространстве. К примеру, можно предложить подросткам использовать «Кодекс безопасности»:

- проявляйте осторожность при переходе по ссылкам, которые вы получаете в сообщениях от других пользователей или друзей;
- контролируйте информацию личного характера, в особенности персональные данные;
- не разрешайте сетям, сайтам и мобильным приложениям получать доступ к данным телефонной книги, а также платежным реквизитам банковских карт, не разрешайте сканировать адресную книгу вашей электронной почты;
- не добавляйте автоматически всех, кто просится к вам в друзья, сначала проанализируйте информацию на его (ее) странице;
- не регистрируйтесь во всех социальных сетях без разбора, даже если там есть знакомые;
- если какая-то информация в сети вызывает вопросы, сомнения, не стесняйтесь, спрашивайте у родителей или учителей;
- помните, что каждое слово, каждая выложенная фотография остаются в интернете навсегда.

И наконец, при реализации мероприятий, направленных на профилактику вовлечения детей и подростков в сообщества деструктивной направленности, важно единство в выборе методов и подходов педагогического воздействия со стороны родителей и педагогов.

Как родителям и педагогам вовремя распознать звоночки деструктивного характера поведения ребенка? Во-первых, следует обратить внимание на факты, которые подтверждают наличие контактов с лицами/сообществами деструктивной направленности. Если ребенок интересуется данной тематикой, на его странице появляются перепосты со страниц деструктивных сообществ, появились «друзья» из интернета с признаками деструктивного поведения, ребенок был замечен в компании детей с асоциальными признаками поведения — это сигналы к тому, чтобы незамедлительно начать работу по недопущению развития более серьезных последствий такой ситуации [1]. Родителям необходимо осуществлять родительский контроль за нахождением ребенка в сети Интернет, ограничивать доступ к контенту деструктивной направленности посредством технической блокировки, сейчас у любого интернет-провайдера и оператора мобильной связи есть такие предложения. Родителям и педагогам необходимо научить ребенка элементарным правилам безопасного поведения в сети, пресекать любое негативное воздействие со стороны других людей и организаций. В школе для такой работы можно привлекать значимых для ребенка взрослых: классного руководителя, учителей, с которыми сложились наиболее доверительные отношения, а также школьников старшей школы, осуществляющих в этом случае функцию волонтера.

Важно не передавать, контролируя ребенка, или, наоборот, не игнорировать явные или косвенные маркеры деструктивного поведения. Такое поведение со стороны взрослых является фактором риска для психологического здоровья подростка, увеличивает риск развития у него деструктивных проявлений. Нельзя игнорировать проявление у подростка маркеров кризисного состояния: проявление агрессии, резкая смена настроения, напряжение, тревожность и т.д. Эти признаки могут быть следствием внутреннего неблагополучия ребенка, а также наркозависимости.

Необходимо развивать у детей критическое мышление, для того чтобы он мог оценить ситуацию, научился принимать самостоятельные решения, смог противостоять негативному воздействию со стороны других людей. Важно выстроить для подростка индивидуальную образовательную траекторию, мотивацию к учебе, личным достижениям,

стремлению к развитию в противовес саморазрушению, воспитание на положительных примерах, в том числе на примерах успешных выпускников школы, которые добились определенных успехов в обществе [9].

Также для детей ценно, когда родители делятся собственным жизненным опытом, рассказывают, как они преодолевали трудности, какие были разочарования, какие решения в той или иной ситуации они находили. Таким образом, ребенок осознает, что жизненные трудности и неудачи — это нормально, их нужно учиться преодолевать.

Современная школа обладает огромным профилактическим потенциалом, разнообразными механизмами воспитательного воздействия в вопросах профилактики вовлечения детей в деструктивные сообщества. В рамках реализации воспитательных задач в школе могут быть созданы все необходимые условия для развития личности ребенка, формирования его самосознания и гражданской позиции, социально активного и законопослушного поведения [14].

Одним из ведущих видов деятельности подростка является интимно-личностное общение с ровесниками, где происходит практическое освоение моральных, нравственных норм и ценностей, происходит осознание собственной уникальности. Потребность в признании в подростковом сообществе зачастую может подтолкнуть ребенка к участию в деструктивных сообществах. В связи с этим важной задачей воспитательной деятельности в школе является создание условий для социально позитивной деятельности ребенка, мотивация к участию в детских и молодежных объединениях. Такую возможность сейчас представляет, например, общероссийская организация «Движение Первых», в структуре которой представлено 12 направлений, в каждом из которых учащийся школы может проявить себя в созидательной деятельности, найти свою «территорию успеха». В рамках «Движения Первых» в школе создаются различные детские сообщества: волонтерское движение, школьный театр, школьный спортивный клуб и т.д. Подросткам, увлекающимся компьютерными играми, можно предложить занятия в секции по компьютерному/киберспорту, где под руководством специалистов ребята будут реализовывать свои потребности в компьютерных играх и в то же время находиться в безопасном интернет-пространстве.

В системе работы школы три уровня профилактики. Первичная профилактика охватывает весь контингент обучающихся. Она включает в себя создание комфортной и безопасной образовательной среды, в которой

обеспечивается высокий уровень как физического, так и психологического благополучия детей. В процесс первичной профилактики вовлечены все сотрудники школы. Важно, чтобы все педагоги и сотрудники школы сами были позитивным примером для обучающихся, следовали моральным нормам и духовно-нравственным ценностям общества. Здесь на первый план выходит личность классного руководителя, или, точнее, руководитель класса, который находится в коммуникациях с учащимися, родителями, знает, что происходит в детском коллективе и является для ребенка из своего класса значимым взрослым. В инструментарии классного руководителя много различных психолого-педагогических методик для создания комфортного, безопасного и социально активного климата в детском коллективе. Это и классные часы, в особенности первые занятия по понедельникам — «Разговоры о важном», где у руководителя класса есть замечательная возможность пообщаться с детьми на различные темы, связанные с историей нашей страны, ее достижениями, показать примеры гражданского служения Отечеству. Экскурсии, квизы, квесты, просмотр кинофильмов с последующим обсуждением, дискуссионные клубы, спортивные соревнования для всей семьи, туристические походы — все эти формы внеурочной деятельности являются инструментарием первичной профилактики в арсенале классного руководителя.

Вторичный уровень профилактики предусматривает работу с отдельными категориями обучающихся группы риска. В нее входят учащиеся с трудностями в освоении образовательной программы, находящиеся в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении. Своевременное выявление и сопровождение таких детей является основной задачей сотрудников психолого-педагогической службы в сотрудничестве с классными руководителями. При выявлении таких детей сотрудниками психолого-педагогической службы разрабатывается план индивидуально-профилактической работы на определенный период — как правило, на три месяца с возможностью дальнейшей пролонгации при необходимости. В план индивидуально-профилактической работы включаются мероприятия, направленные на решение проблемы, с описанными критериями оценки и результатами. При необходимости школа подключает межведомственные организации, которые могут оказать помощь ребенку и семье в сложившейся ситуации [16].

В случае фактов девиантного поведения, совершения правонаруше-

ний обучающиеся могут быть поставлены на внутришкольный профилактический учет или учет в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав по месту жительства. В этом случае уже начинает работать *третичный уровень профилактики*.

Большую роль в профилактике на всех уровнях играет роль школьной «службы примирения». Такие службы созданы в каждой московской школе и являются эффективным инструментом урегулирования конфликтов с помощью медитативно-восстановительных техник. Членами службы примирения могут быть не только педагоги, но и обучающиеся старших классов на правах волонтеров.

Мероприятия, которые систематически проводятся в школе, в том числе при активном содействии самих учащихся, играют большую роль в профилактике деструктивного поведения:

- участие в социально значимых российских и городских рейтинговых конкурсах;
- проведение «недели психологии», «недели здоровья», «неделя самоуправления», «недели правовых знаний», «активных перемен»;
- квесты, акции, конкурсы, конференции проектно-исследовательских работ, выставки творческих работ школьников, участие в работе школьных медиа (выпуск школьных новостей, видеосюжетов, газет и т.д.), активное участие ребят в работе с ветеранами — проведение экскурсий, встречи с интересными людьми в школе, специалистами из разных сфер.

Выводы. Профилактическая воспитательная работа с обучающимися, направленная на предотвращение деструктивного поведения в подростковой среде, должна представлять собой целостную систему совместной работы важнейших институтов социализации — школы и семьи, в которую должны быть включены все участники образовательного процесса. Система профилактики деструктивного поведения должна быть направлена на формирование благоприятного и безопасного психологического климата в школе, способствующего позитивному социальному поведению детей, их активной гражданской позиции.

Список источников

1. Алгоритм действий педагогов по раннему выявлению и реагированию на деструктивное поведение несовершеннолетних [Электронный ресурс]. URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2510063.pdf (дата обращения: 25.04.2023).
2. Бочанов М. А., Устинович Е. С. Противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в социальных сетях как одно из важных направлений государственной политики // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: История и Право.

2019. Т. 9, № 3. С. 110–119.

3. *Елазина И. А.* Причины деструктивного поведения в подростковом возрасте [Электронный ресурс]. URL: <https://deti-aist.ru/destruktivnoe-povedenie-v-podrostkovom-vozhraze/> (дата обращения: 25.04.2023).

4. *Иванова С. В., Садовникова Ж. В.* Влияние деструктивных сообществ на школьников: постановка проблемы // Ценности и смыслы. 2022. № 5 (81) С. 83–93 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-destruktivnyh-soobschestv-na-shkolnikov-postanovka-problemy> (дата обращения: 25.04.2023).

5. *Зейгарник Б. В.* К вопросу о механизмах развития личности // Вестник Московского университета. 1979. Сер. 14. № 1. С. 3–8.

6. *Короленко Ц. П.* Семь путей к катастрофе: учеб. пособие / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. Новосибирск: Наука, 1990. С. 47–48.

7. *Липская Л. А.* Факторы распространения деструктивного поведения в подростковой среде // Социум и власть. 2018. № 6 (74). С. 53–59 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-rasprostraneniya-destruktivnogo-povedeniya-v-podrostkovoy-srede> (дата обращения: 20.07.2023).

8. *Назарова А.* Влиянию опасного контента в соцсетях подвержены 7 млн подростков // Деловая газета «Взгляд». 28.03.2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://vz.ru/news/2019/3/28/970473.html> (дата обращения: 20.07.2023).

9. *Паатова М. Э.* Концепция формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Майкоп, 2018. С. 16.

10. Профилактика деструктивного поведения в молодежной среде / сост. И. Ф. Шилиева, Ю. А. Федорова. Уфа: Изд-во, 2019. 168 с.

11. Профилактика травли (буллинга) в профессиональных образовательных организациях. Методические материалы / авт.-сост. Р. Г. Дубровский / под ред. Е. Г. Артамоновой. М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2022. С. 7.

12. *Рычкова Л. С., Кузнецова М. Н.* Подходы к пониманию деструктивного поведения в зарубежной и отечественной психологии // Вестник ЮУрГПУ. 2018. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-ponimaniyu-destruktivnogo-povedeniya-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-psihologii> (дата обращения: 04.05.2023).

13. *Сорокина Л. Н.* Деструктивное поведение подростков и молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/497048-destruktivnoe-povedenie-podrostkov-i-molodezh> (дата обращения: 04.05.2023).

14. Технология профилактики деструктивного поведения обучающихся в образовательной среде [Электронный ресурс]. URL: <https://ipk.68edu.ru/index.php/meropriyatiya-kafedry/item/2003-tehnologii-profilaktiki-destruktivnogo-povedeniya-obuchayushchikhsya-v-obrazovatelnoj-srede> (дата обращения: 04.05.2023).

15. *Толмачева Е. В.* Система работы образовательного учреждения по преодолению отклоняющегося поведения подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009. С. 9–11.

16. *Федяй Д. С.* Профилактика деструктивного поведения у детей и подростков как направление социально-психологического сопровождения участников образовательных отношений: учебно-методическое пособие / Д. С. Федяй, Е. П. Федотова, Я. К. Нелюбова. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2020. 80 с.

17. *Шестакова Е. А.* Психологические аспекты вовлечения молодежи в деструктивные интернет-сообщества / Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. «Молодежь XXI века: образование, наука, инновации». Под редакцией А. В. Осинцевой. 2019. Т. 1. Ч. 1. 410 с.

References

1. Algoritm dejstvij pedagogov po rannemu vyjavleniju i reagirovaniju na destruktivnoe povedenie nesovershenoletnih [Jelektronnyj resurs]. URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2510063.pdf (дата обращения: 25.04.2023). [In Rus].
2. *Bochanov M. A., Ustinovich E. S.* Protivodejstvie rasprostraneniya ideologii jekstremizma i terrorizma v social'nyh setjah kak odno iz vazhnyh napravlenij gosudarstvennoj politiki // Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Istorija i Pravo. 2019. Т. 9, № 3. С. 110–119. [In Rus].

3. *Elagina I. A.* Prichiny destruktivnogo povedeniya v podrostkovom vozraste [Elektronnyj resurs]. URL: <https://deti-aist.ru/destruktivnoe-povedenie-v-podrostkovom-vozraste/> (data obrashheniya: 25.04.2023). [In Rus].
4. *Ivanova S. V., Sadovnikova Zh. V.* Vliyanie destruktivnyh soobshhestv na shkol'nikov: postanovka problemy // *Cennosti i smysly*. 2022. № 5 (81) S. 83–93 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-destruktivnyh-soobshchestv-na-shkolnikov-postanovka-problemy> (data obrashheniya: 25.04.2023). [In Rus].
5. *Zeigarnik B. V.* K voprosu o mehanizmah razvitiya lichnosti // *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 1979. Ser. 14. № 1. S. 3–8. [In Rus].
6. *Korolenko C. P.* Sem' putej k katastrofe: ucheb. posobie / C. P. Korolenko, T. A. Donskih. Novosibirsk: Nauka, 1990, S. 47–48. [In Rus].
7. *Lipskaja L. A.* Faktory rasprostraneniya destruktivnogo povedeniya v podrostkovoj srede // *Socium i vlast'*. 2018. № 6 (74). S. 53–59 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-rasprostraneniya-destruktivnogo-povedeniya-v-podrostkovoy-srede> (data obrashheniya: 20.07.2023). [In Rus].
8. *Nazarova A.* Vlijaniyu opasnogo kontenta v socsetjah podverzheny 7 mln podrostkov // *Delovaja gazeta «Vzgljad»*. 28.03.2019 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vz.ru/news/2019/3/28/970473.html> (data obrashheniya: 20.07.2023). [In Rus].
9. *Paatova M. Je.* Konceptija formirovaniya social'no-lichnostnoj zhiznesposobnosti podrostkov s deviantnym povedeniem v special'nyh obrazovatel'nyh organizacijah zakrytogo tipa: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. Majkop, 2018. S. 16. [In Rus].
10. *Profilaktika destruktivnogo povedeniya v molodezhnoj srede / sost. I. F. Shiljaeva, Ju. A. Fedorova.* Ufa: Izd-vo, 2019. 168 s. [In Rus].
11. *Profilaktika travli (bullinga) v professional'nyh obrazovatel'nyh organizacijah. Metodicheskie materialy / avt.-sost. R. G. Dubrovskij / pod red. E. G. Artamonovoj.* M.: FGBU «Centr zashhity prav i interesov detej», 2022. S. 7. [In Rus].
12. *Rychkova L. S., Kuznecova M. N.* Podhody k ponimaniyu destruktivnogo povedeniya v zarubezhnoj i otechestvennoj psihologii // *Vestnik JuUrGGPU*. 2018. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-ponimaniyu-destruktivnogo-povedeniya-v-zarubezhnoj-i-otechestvennoj-psihologii> (data obrashheniya: 04.05.2023). [In Rus].
13. *Sorokina L. N.* Destruktivnoe povedenie podrostkov i molodezhi [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/497048-destruktivnoe-povedenie-podrostkov-i-molodezh> (data obrashheniya: 04.05.2023). [In Rus].
14. *Tehnologija profilaktiki destruktivnogo povedeniya obuchajushhihsja v obrazovatel'noj srede [Elektronnyj resurs].* URL: <https://ipk.68edu.ru/index.php/meropriyatiya-kafedry/item/2003-tehnologii-profilaktiki-destruktivnogo-povedeniya-obuchayushchikhsya-v-obrazovatelnoj-srede> (data obrashheniya: 04.05.2023). [In Rus].
15. *Tolmacheva E. V.* Sistema raboty obrazovatel'nogo uchrezhdeniya po preodoleniju otklonjajushhegosja povedeniya podrostkov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2009. S. 9–11. [In Rus].
16. *Fedjaj D. S.* Profilaktika destruktivnogo povedeniya u detej i podrostkov kak napravlenie social'no-psihologicheskogo soprovozhdeniya uchastnikov obrazovatel'nyh otnoshenij: uchebno-metodicheskoe posobie / D. S. Fedjaj, E. P. Fedotova, Ja. K. Neljubova. Saratov: GAU DPO «SOIRO», 2020. 80 s. [In Rus].
17. *Shestakova E. A.* Psihologicheskie aspekty вовлечения molodezhi v destruktivnye internet-soobshhestva / *Materialy VIII Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. «Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii».* Pod redakciej A. V. Osincevoj. 2019. T. 1. Ch. 1. 410 s. [In Rus].

Информация об авторе

Ж. В. Садовникова — кандидат педагогических наук, директор школы

Information about the author

J. V. Sadovnikova — PhD (Education), Director of School

Статья поступила в редакцию 10.10.2023; одобрена после рецензирования 23.10.2023; принята к публикации 31.10.2023. The article was submitted 10.10.2023; approved after reviewing 23.10.2023; accepted for publication 31.10.2023.



И. В. Волкова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 180–194.
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 6 (96). P. 180–194.

Научная статья

УДК 37.014

doi: 10.24412/2224–0772–2023–96–180–194

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА ПРЕДВОЕННЫХ ВРЕМЕН: ВКЛАД В ВОСПИТАНИЕ ПОКОЛЕНИЯ ПОБЕДИТЕЛЕЙ

Ирина Владимировна Волкова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, wolkowa-irina@yandex.ru

Аннотация. В статье исследуются разные стороны и механизмы школьной деятельности в предвоенном СССР. Недостаток материальных ресурсов, острый кадровый голод и низкая квалификация большей части учителей, наряду с утвердившимися по ходу реформ 1930-х годов стандартизацией обучения, идеологизацией учащихся, создали обширное поле критики этой школы. Вразрез с таким подходом в статье доказывается, что заложенные реформой параметры школьной работы составляли необходимые условия выполнения государственного заказа по подготовке молодежи к войне и дали положительный эффект. В частности, утверждение единой типовой школы, в которую по ходу демонтажа педологии влилось много учащихся из специальных и вспомогательных школ, перенесло центр тяжести учительской работы на преодоление учеником ограничений, поставленных природой, средой, неудачами прежнего обучения. Эта деятельность принесла опыт преодоления препятствий, составивший впоследствии незаменимый психологический ресурс молодых комбатантов. А унификация школьного преподавания и правил

поступления в вузы дала ощущение равных возможностей молодежи из разных социальных страт и регионов страны и усилила мотивацию в защите социалистической родины. Благодаря неформальной заботе о детях и в целом здоровому внутреннему климату школа сумела предотвратить трагический диссонанс между декларируемыми смыслами идеологии и реальностью, поддержать веру в справедливость существующего строя и доверие к государственной власти, что обеспечило большой запас прочности в идейно-психологическом оснащении молодых красноармейцев на войне.

Ключевые слова: единая типовая школа, подготовка молодежи к войне, опыт преодоления препятствий

Для цитирования: Волкова И. В. Советская школа предвоенных времен: вклад в воспитание поколения победителей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 180–194. doi: 10.24412/2224-0772-2023-96-180-194

Original article

SOVIET SCHOOL OF PRE-WAR TIMES: CONTRIBUTION TO THE EDUCATION OF THE GENERATION OF WINNERS

Irina V. Volkova

HSE University, Moscow, Russia, wolkowa-irina@yandex.ru

Abstract. The article examines different aspects and mechanisms of school activity in the pre-war USSR. The lack of material resources, acute personnel shortage and low qualifications of a large part of teachers experienced by the school, together with the standardization of education and the ideologization of students established during the reforms of the 1930s, created an extensive field of criticism of this school. Contrary to this approach, the article proves that the parameters of school work laid down in the reform were the necessary conditions for fulfilling the state order to prepare young people for war and had a positive effect. In particular, the approval of a single model school, into which many students from special and auxiliary schools joined during the dismantling of pedology, shifted the center of gravity of teaching work to overcoming the limitations set by nature, the environment, and the failures of previous training. This activity brought the experience of overcoming obstacles, which made up an irreplaceable psychological resource for young fighters in the war. And the unification of school teaching and the rules of admission to universities gave a sense of equal opportunities to young people from different social strata and regions and increased motivation to defend the socialist motherland. Thanks to informal care of children and a generally healthy internal climate, she managed to prevent dissonance between the

declared meanings of ideology and reality, to maintain faith in the justice of the existing system and trust in state power, which provided a large margin of safety in the ideological and psychological equipment of young Red Army soldiers in the war.

Keywords: unified model school, preparation of youth for war, experience of overcoming obstacles

For citation: Volkova I. V. Soviet school of pre-war times: contribution to the education of the generation of winners. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(6):180–194. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2023–96–180–194

Введение

Известная британская исследовательница советской армии К. Мерридейл пишет о том, что мотивацию борьбы с противником молодых красноармейцев в годы Великой Отечественной войны определяли переживания за родных и близких, домашний очаг, свой населенный пункт, а также свою школу, школьных друзей, учителей, которые тоже за долгие годы общения стали родными [34, с. 315].

Действительно, в судьбе молодого фронтового поколения школе принадлежало исключительное место, которое во многом подготовили реформы 1930-х годов. В этом плане один из наиболее актуальных вопросов состоит в том, какие именно параметры преобразованной школы заложили способность ее питомцев одержать победу? Именно он стоит в центре внимания данной статьи. Ответ на него не очевиден, особенно если принять во внимание, что трансформация школы 1930-х вызывает противоречивые оценки современных экспертов. Материал для решения поставленного вопроса дают нормативные акты, приказы, отчеты и статистические сводки органов образования, воспоминания бывших учащихся.

Школьная трансформация 1930-х: pro et contra

Партийно-правительственные постановления 1930-х годов о школе заменили прежние разнообразные типы школ единой стандартной, различающейся продолжительностью обучения: начальной из четырех классов, неполной средней из семи и полной средней с десятью классами [19, с. 167]. В 1937 году так называемые образцовые и опытно-показательные школы, служившие своего рода лабораториями по апробации новейших методик обучения, укомплектованные наиболее квалифицированными учителями, упразднились и преобразовывались в обычные массовые

[19, с. 175–176]. С 1930/31 учебного года вводилось всеобщее начальное обучение, а кроме того, начался переход к обязательному неполному среднему образованию в промышленных городах и рабочих поселках [19, с. 110]. Вместо проектных методов, бригадно-лабораторной работы учащихся вводилось предметное преподавание (в том числе гражданской истории и географии), твердые программы, стабильные учебники (вместо так называемых рассыпных) и регулярный учет знаний учеников [19, с. 161–163, 164–166]. Образование становилось все более идеологизированным. Со второй половины 1936/37 учебного года вводилось преподавание конституции [19, с. 175]. Под углом зрения идеологических приоритетов власти, «Краткого курса истории ВКП(б)» и текущих задач партийной политики строилось преподавание гуманитарных наук.

Если одни эксперты видят в произведенных изменениях предпосылку формирования самого эффективного в мире советского образования [14, с. 56, 60–61; 8, с. 167], то другие рассматривают их под углом зрения деградации школьного дела, связанной с укоренением школы «учебы» вместо школы средств овладения знаниями [3, с. 126]; утратой дифференциации и вариативности, обезличиванием учащихся [10, с. 28; 4, с. 108; 32, с. 348]; а также со сверхвысокой идеологизацией учебно-воспитательной работы [10, с. 2; 33, с. 211, 266].

Бесспорно, перестраиваемая школа 1930-х была крайне далека от идеала.

Вместе с тем осмысление ее достоинств и недостатков должно быть включено в исторический контекст. В ожидании жестокой войны, надвигавшейся со второй половины 1930-х годов, решающим условием выживания страны становились политическая лояльность и консолидация общества, его готовность к самоотдаче в предстоящем столкновении. Как пишет известный военный психолог Н. Коупленд, боевой дух армии может быть высоким только тогда, когда ее вдохновляют высокие идеалы [15, с. 56]. Этой цели и было подчинено идеологическое воспитание школьников, сочетавшее в себе представление об СССР как о стране победившего социализма и маяке для трудящихся всего мира с национально-историческими ценностями и государственным патриотизмом [20, с. 153–167]. Следует думать, что без усилий школы по доведению этих смыслов до сознания своих питомцев была бы невозможна острая эмоциональная реакция молодых на обращения высших руководителей страны к советским гражданам в решающие моменты войны, воззва-

ния командиров и политработников перед наступлениями на фронте, на военные очерки, песни, плакаты, фильмы, адресованные воюющей армии. Молодые фронтовики признавали большой запас прочности в идейно-психологическом оснащении борьбы с врагом, поддерживавший их непоколебимую веру в победу [26, с. 59].

Однако помимо идеологических установок, в мотивации отстаивания советского строя и государства имели значение обеспеченные системой социальные гарантии и перспективы обучающихся. В частности, эгалитаристский уклон реформ, нацеленный на дальнейшую демократизацию образования и дававший ощущение равных возможностей юношеству из разных социальных страт и населенных пунктов. Какой бы вредной ни казалась эта унификация современным интерпретаторам, она позволяла на равных включаться в «гонку» за высшим образованием молодежи из далеких от крупных центров рабочих поселков и деревень.

Отмена в 1935 году всех социальных ограничений в получении образования, радикальное увеличение в 1930-е годы численности школ, быстрый рост вузовской сети, поглощавшей практически всех выпускников средней школы, предоставляли массе молодых высокие шансы на получение престижной профессии и вертикальную мобильность. Эти возможности, как считает Ш. Фицпатрик, определяли массовую ориентацию на учебу в вузах и даже питали мечту о восхождении в высшие сферы советского общества, наподобие того, как это описывал американский миф перемещения «из хижины в Белый дом» [24, с. 105, 108]. Неслучайно выпускник 1939 года из далекого провинциального Омска, а впоследствии участник войны и профессор-историк А. З. Ваксер вспоминал, что право учиться и строить по своему выбору профессиональную карьеру прочно увязывалось им и его одноклассниками с завоеваниями советской власти, обуславливало ее безоговорочную поддержку и готовность биться за нее на войне [5, с. 76, 97].

Помимо прочего, типовая «унифицированная» школа помогала если не совсем нивелировать, то сократить различия в общекультурном развитии, с которыми приступали к учебе дети из разных семей. Она содействовала формированию единого культурного кода, устранявшего коммуникационные барьеры между молодыми людьми из разных социальных групп, и скорейшему установлению между ними отношений боевого товарищества. Благодаря этому, например, мальчишки из престижной московской 110-й школы, дети потомственных интеллигентов,

не испытывали на войне трудностей взаимопонимания с сослуживцами совершенно другого круга [6, с. 368–369].

Новые стандарты кардинально меняли принципы учительской работы, в особенности после выхода постановления о «педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 года. Переведя в 1936/37 учебном году многих детей в обычные школы из специальных, укомплектованных по рекомендациям педологов, отменив создававшиеся ранее так называемые «сильные», «слабые» и классы «субнорма», реформаторы фактически заставили учителей взять за основу своей деятельности посылку о способности всех учеников к стопроцентной успеваемости. Отныне кивки на тяжелую наследственность, неблагоприятное социальное окружение в обоснование плохих показателей учеников расценивались как протаскивание «педологических извращений» и брак в педагогической работе. Руководители Наркомпроса декларировали, что предупреждение неуспеваемости и борьба с ней являлись важнейшим участком, отнятым у учительства педологами и возвращенным ему партией¹. Стремление к подвижкам на этом фронте, которые становились одним из базовых критериев в оценке учительского труда [30, с. 135–136], равно как и необходимость соответствовать познавательным потребностям продвинутых учащихся, побуждали учителей по примеру своих подопечных включаться в поход за новыми компетенциями².

До известной степени итоги Великой Отечественной войны были предопределены разными маршрутами школьного образования противников: если школа нацистской Германии, находившаяся на периферии внимания властей, утрачивала влияние на растущее поколение, сокращала программу, требования и выпускала недоучек [35, с. 13, 27–28; 31, с. 71], то советская, наоборот, наращивала объем знаний и умений своих питомцев, прививая им желание и готовность постоянно раздвигать границы своих возможностей. Для школы 1930-х, с ее крайне разношерстным составом и большой компонентой неблагоприятных учащихся, прогресс достигался прежде всего через непрерывное преодоление ограничений, поставленных природой, социальной средой, предшествующим негативным опытом обучения.

Один из лучших военных инструкторов американской армии середины XX века Р. Б. Ригг был убежден: только трудности, выдержанные бойцом на этапе подготовки, закаляют его боевой дух и дают шансы оставаться хозяином положения в самых безнадежных обстоятельствах

войны [23, с. 13]. Вне зависимости от того, осмысливали ли в таком разрезе совместную работу советские учителя и ученики, для последних она стала психологическим ресурсом, позволившим, без тени сомнений в конечной победе, выстоять в первые два года войны, чтобы затем перейти к перелому в военных действиях.

«Школа... открывала горизонты иной жизни»

Так определял роль школы в судьбе своего поколения поэт и писатель Н. Коржавин, учившийся до войны в Киеве. По его словам, утверждая «модель правильного мира», она противостояла двору, как порядок хаосу, и помогала своим питомцам «подняться к высотам культуры и «сознательности» [13, с. 94]. Если отбросить ироничные кавычки в отсылке к сознательности (обусловленные трениями автора с советской властью), то этот отзыв можно считать за признание больших достижений школы в борьбе с ее извечным врагом — улицей. С таким же пиететом к своей московской школе выпускник 1938 года и будущий помощник М. С. Горбачева А. И. Черняев утверждал, что благодаря ей «культура стала культом в нашей среде... его исповедовали» [28, с. 22]. О своей ленинградской школе № 80 во главе с директором М. Я. Перкиной, успешно перевоспитывавшей трудных подростков и формировавшей из пестрой по социальному составу и личностным задаткам массы учащихся интеллигентных и порядочных людей, написала исследование-воспоминания выпускница Е. А. Наймарк [18].

По-видимому, одну из основных причин, по которой несовершенной школе, с изрядной долей слабо подготовленных кадров, нехваткой материальных ресурсов, большой компонентой детей из семей, относящихся, говоря современным языком, к группе риска, удавалось почти невозможное, следует искать в эффекте первопродчества. Сильное влияние на позицию всех акторов школьного дела оказывала их первичность по целому набору номинаций советской социальной системы: в макросоциологическом плане учащиеся являлись первым советским поколением, рожденным после Октября и выращенным при советской власти; на микросоциологическом уровне они были первыми образованными людьми в своих семьях; молодые педагоги представляли первые выпуски вновь созданных советских профессиональных учебных заведений и первый отряд работников просвещения, которому была доверена «обкатка» школьной реформы. Такое положение, как

правило, побуждало и тех и других к исполнению своих обязанностей по «высокому гамбургскому счету».

«Мы шли в школу с охотой, а не „тянули ляжку“. Учиться в те годы было престижно в детской среде», — вспоминал омский школьник [5, с. 76]. Интеллектуальный кругозор, который обеспечивала школа, давал твердую точку опоры в восприятии и истолковании окружающего мира, контрастировавшую с темнотой и невежеством многих старших родственников: «Дома многие уже после четвертого класса оказывались самыми образованными», — отмечал тот же мемуарист [5, с. 76]. К овладению знаниями влекла и романтика первооткрывательства, которая пронизывала преподавание главных предметов: знакомство с выдающимися мыслителями и изобретателями, путешественниками, художниками. В данном контексте ожидаемо мечтой многих довоенных школьников становилось получение творческой профессии. В этом стремлении также всемерную поддержку оказывала школа с ее кружками, секциями, театром, конкурсами и соревнованиями, которые позволяли выявлять таланты и давать им путевку в жизнь. А первыми советчиками по части выбора послешкольной траектории обучения также выступали учителя [21, с. 111].

В социетальном масштабе школа также брала на себя удовлетворение базовых потребностей подростков: в элементарном материальном обеспечении, общении, самовыражении, праздничных впечатлениях, снижая давление таких мрачных спутников второй половины 1930-х, как жилищная теснота и неустроенность, массовые аресты, криминализация города под влиянием взрывной урбанизации, нищета и недоедание многих подростков. Благодаря материальной помощи шефствующих организаций, родительских комитетов и дирекции детям из малообеспеченных семей выделялись одежда и обувь, бесплатное школьное питание [22, с. 468–469]. Выдающийся философ и социолог А. А. Зиновьев писал, что без такой тактично оказываемой помощи ему было бы трудно окончить десятилетку [11, с. 81].

Школа активно участвовала в досуге подростков, о чем хранили благодарную память ее выпускники, как, например, юноши, окончившие перед войной коломенскую школу: «Она была всем — и наставницей, и клубом, и местом дружеских встреч, и танцевальных вечеров» [9, с. 163]. Однако суть дела заключалась не только в том, что школа 1930-х отрывала детей от улицы, но и том, что она приучала к продуктивной

организации внеурочного времени. Например, за неполные полгода до окончания школы те же коломенские десятиклассники успели подготовить и провести в школе цикл вечеров, посвященных европейской литературе XIX века, композиторам-романтикам, классикам русской литературы, современной поэзии, конференцию на тему иностранной интервенции в годы Гражданской войны. Спустя время те же выпускники с гордостью вспоминали бешеный ритм, «наполненность буквально каждого дня» той школьной жизни [9, с. 17].

Для своих питомцев школа представляла собой образец яркого мира, устроенного на разумных и справедливых началах, где каждому была уготована роль созидающей единицы. Именно за такой будущий мир в глобальном масштабе, по словам писателя В. Крапивина, и «шли в атаки на гитлеровцев вчерашние десятиклассники — порой без патронов, с одними штыками, а то и с голыми руками»³. Однако суть дела еще состояла и в том, что школьный мир формировал обучаемых, мобильных и организованных людей. Поэтому, пройдя через интенсивную подготовку и получив оружие, те же вчерашние десятиклассники умело перенимали сильные стороны противника и разили его в слабые, быстро одерживая над ним верх.

«В них были вера и доверье»

Так о своих погибших на войне друзьях-поэтах сказал Д. Самойлов в стихотворении «Перебирая наши даты». Впрочем, это определение в равной мере можно отнести ко всем молодым защитникам Отечества. Школа была первой площадкой, на которой происходило знакомство и сближение подрастающего поколения с государством, а школьные учителя — первыми «государевыми» людьми, под влиянием которых формировался образ государства. Сразу по окончании войны один из московских педагогов так охарактеризовал роль профессионального сообщества в этом качестве: «Наша школа — это первая арена, на которой наши дети сталкиваются с государством. То, что их любят дома, это понятно. Но то, что чужая тетя или чужой дядя начинает их любить, это накладывает неизгладимое впечатление на ребенка»⁴.

Корпус многочисленных воспоминаний выпускников рисует установившийся в большинстве школ тип межличностных связей, изоморфный большой семье. Семейная матрица на микроуровне воспроизводила фамилярное советское общество в идеологическом дискурсе,

с отцом — вождем, родиной — матерью и братскими народами.

Правда, в отличие от номинального и размытого членства в этой мегаконструкции у каждого члена школьной «семьи» имелся реальный референт. Это были: любимый учитель, который заменял отсутствующего или малозначащего отца, любимая учительница, становившаяся второй мамой, одноклассники, такие же близкие, как кровные братья и сестры, и школа, превращавшаяся в родной дом⁵. Чаще всего на тех же принципах строилась внешкольная работа комсомольских общественников с педагогически запущенными учениками, в которой они добровольно возлагали на себя обязанности «старшего брата» или «старшей сестры».

Подтверждение неформальной близости учителей с их воспитанниками дал 1937 год. Вопреки расхожему мнению, в абсолютном большинстве положение детей репрессированных родителей в школе оставалось непоколебленным. Можно только догадываться о том, какую мощную мину замедленного действия из ненависти и жажды мести, заложенную самим государством под свое основание, удалось «обезвредить» школьным учителям, проявившим деятельное сочувствие детям «большой беды»⁶. Л. А. Андреев считает, что эти факты были хорошо известны «наверху», однако не пресекались намеренно, дабы не разрушать веру юношества в справедливость существующего строя и его доверие к государственной власти [1, с. 227]. Это мнение подтверждается конкретными свидетельствами. Например, будущий идейный противник советской власти филолог Г. Лескис признавался, что в школе он не ощущал трагедии, переживаемой страной, и, как все его одноклассники, находился в идиллическом состоянии, которое дало заряд счастья на всю оставшуюся жизнь [16, с. 519].

Преломляясь друг в друге, образы школы-семьи и государства-семьи делали школу и государство если не взаимозаменяемыми, то родственными понятиями, а значимые признаки школьного коллектива в сознании молодых переносились на государство. Подобно школе, связь и самоидентификацию с которой выпускники не теряли и после расставания, ощущение принадлежности к государству сохранялось и тогда, когда оно исчезало с физического плана, например, в условиях немецкой оккупации. Даже его фантомный след притягивал молодежные силы поддержки, способствуя организации подпольных групп сопротивления. В этом состояло принципиальное отличие от поведения молодежи нацистской Германии, стремительно терявшей приверженность

государству с началом распада его структур.

Копилку позитивных впечатлений о государстве пополняли эпизоды, в которых школьники выступали как его полномочные представители в рамках тех или иных социальных проектов и поручений. Например, в ликвидации неграмотности среди городского и сельского населения, в проведении праздников и концертов в рабочих бараках, устройстве субботников по уборке бараков и прилегающей территории, агитации за подписку на займы пятилетки и выполнение Промфинплана, в рейдах «легкой кавалерии» по общественным местам или обслуживании детских опытных (так называемых малых Кагановических) железных дорог [2, с. 55; 7]. Какими бы незначительными ни казались подобные дела, они формировали чувство гражданственности, которое не позволило остаться в стороне от защиты государства после совершенной против него агрессии.

Заключение

Довоенная советская школа была уникальным явлением в истории отечественного образования, выполнившим ответственный государственный заказ по воспитанию поколения защитников Отечества. Ее оценки по меркам стабильного и мирного времени заведомо некорректны в силу экстремальных условий, в которых ей приходилось работать: нехватки ресурсов, остро кадрового голода, политических репрессий. Ей самой была предписана авральная перестройка, направленная на расширение пропускной способности, стандартизацию обучения и идеологизацию учащихся. Эти параметры школьной работы, определившие ее содержание и вызывающие возражения у ряда современных экспертов, во второй половине 1930-х были оправданы государственно-политическим запросом на интеграцию социальных групп вокруг советских символов и ценностей и дали положительный эффект.

Школе как инструменту государственной политики удалось сделать больше, чем от нее ожидалось. Она наделила своих выпускников важнейшим ресурсом в виде навыка обучения и опыта преодоления препятствий, оказавшим незаменимую помощь на их военном поприще. Благодаря неформальной заботе о детях и в целом здоровому внутреннему климату она сумела предотвратить диссонанс между декларируемыми смыслами идеологии и реальностью, поддержать привлекательный образ государства в глазах учащихся. Она смогла вовлечь своих воспитанников в увлекательную познавательную деятельность,

открывавшую на фоне единых правил поступления и роста вузов дорогу к получению творческой профессии и повышению социального статуса. Эти возможности, реализуемые посредством школы и увязываемые с завоеваниями Октября, создавали сильнейшую мотивацию молодых в защите социалистической родины.

По-видимому, одной из лучших оценок школы 1930-х могут служить слова сына спецпереселенцев, финна Т. Ряннеля, о своей Южно-Енисейской школе-интернате с художественным уклоном, где вместе обучались дети вольнонаемных работников и ссыльных: она стала для него «открытой дверью на свободу, в большой белый свет, в искусство». Именно благодаря ее благотворному влиянию он и его товарищи «прошли все бои и войны, искренне служили советской Родине, забыв неправомерные гонения и простив незабываемые обиды»⁷.

Комментарии

1. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2241. Приказы по НКП РСФСР за февраль 1937 г. Л. 108.
2. Проблему многих школ, особенно в провинции, составляла нехватка учителей и их низкая квалификация [17, с. 59]. Однако даже там, где предметники совмещали преподавание нескольких дисциплин, всегда находились один-два, кто выполнял эту работу толково и ответственно [27, с. 269]. При этом учительская квалификация неуклонно росла: если по данным Наркомпроса на 1 января 1937 г. среди учителей-предметников в РСФСР было 25,4% с высшим профессиональным образованием (ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 70. Д. 2593. Докладные записки НКП РСФСР и СНК РСФСР. Л. 76), то на начало 1953/54 учебного года эта доля она уже составляла 77% [12, с. 210].
3. *Крапивин В.* Алые перья стрел: повести, сценарии, очерки. М., Эксмо, 2007. С. 7.
4. ЦГАМ. Ф. 910. Оп. 1. Д. 7. Стенограмма конференции учителей школ Кировского района Москвы 29 августа 1946 г. Л. 43.
5. Безусловно, «родительский» модус не исчерпывал ролевых функций учителя. Иногда его образ действий сдвигался к пастырскому служению, описываемому М. Фуко как особое управление людьми во имя общего спасения, а иногда к проявлениям дисциплинарной власти [25, с. 232–236; 29, с. 199–206].
6. *Шихеева-Гайстер И. А.* Дети врагов народа. Семейная хроника времен культа личности. М., «Раз-два-три», 2012. С. 56–57, 65–66; Боннэр Е. Дочки-матери. Мемуары. М., Прогресс, 1994. С. 242–243; Шукин Е. Светлой памяти моих учителей // Арбатский архив. Историко-краеведческий альманах. Вып. 1. Под ред. С. О. Шмидта. М., Тверская, 13, 1997. С. 429–431.
7. *Ряннель Т.* Мой черный ангел. Воспоминания или рассказы о себе, о треклятых тридцатых, роковых сороковых. Красноярск: Платина, 1996. С. 92.

Список источников

1. *Андреев Л. А.* Российское образование. Социально-исторические контексты. М., Наука, 2009. 359 с.
2. *Антимонов М. Н.* Жизненный мир старшекласника. 1937–1941 гг. (на материалах Тамбовской области): дис. ... канд. ист. Наук. Тамбов, 2006. 204 с.
3. *Богуславский М. В.* История педагогики: методология, теория, персоналии. М., ИЭТ, 2012. 434 с.
4. *Богуславский М. В.* XX век Российского образования. М., Per se, 2002. 319 с.

5. *Ваксер А. А.* Жизнь, люди, эпоха. СПб., Нестор-История, 2013. 304 с.
6. *Голямина И.* Они стремились на фронт (юноши 110-й школы им. Ф. Нансена) // Арбатский архив. Историко-краеведческий альманах. Вып. II. М., Наука, 2009. С. 359–375.
7. *Гордин А. А., Варакин С. А., Таманова Е. В.* Система образования и просвещения в социалистическом городе в 1930-е годы (на материалах Автозаводского района г. Горького) // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8029> (дата обращения: 02.08.2023).
8. *Гуркина Н. К.* Школьные реформы 30-х гг. и формирование фронтового поколения // Научные труды СЗИУ РАНХиГС. СПб., 2017. Т. 8. С. 161–169.
9. *Гуськов С.* Если останусь жив... М., Политиздат, 1972. 176 с.
10. *Днепров Э. Д.* Современная школьная реформа в России. М., Наука, 1998. 463 с.
11. *Зиновьев А. А.* Русская судьба, исповедь отщепенца. М., Центрполиграф, 2000. 506 с.
12. *Иванова Г. М.* Советская школа в 1950–1960-е годы. М., ИРИ РАН, 2018. 432 с.
13. *Коржавин Н.* В соблазнах кровавой эпохи. Воспоминания. Т. 2. М., «Захаров», 2007. 752 с.
14. *Костенко И. П.* «Реформы» образования в России: цели, результаты, уроки // Народное образование. 2019. № 1. С. 53–68.
15. *Коупленд Н.* Психология и солдат. М., Военное изд-во, 1981. 96 с.
16. *Лескис Г.* Политическая история моей жизни, или развитие социализма от утопии к действительности». М., Onebook, 2019. 752 с.
17. *Макарова Н. Н.* Школьное образование Магнитогорска в период форсированной индустриализации // *Magistra Vitae*: электронный журнал по историческим наукам и археологии. 2016. № 2. С. 57–65.
18. *Наймар Е. А.* Под твоей бессмертной сенью... СПб., Нестор-История, 2017. 63 с.
19. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. док. 1917–1973. Сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев и др. М., Педагогика, 1974. 559 с.
20. *Новиков С. Г.* Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 153–167.
21. Подстрочник. Жизнь Лилианы Лунгиной, рассказанная ею в фильме Олега Дормана. М., Астрель, 2009. 383 с.
22. *Протасова Е. В.* История советской школы и детства в личных архивных фондах уральских учителей (1930–1980-е годы) // Научный диалог. 2018. № 12. С. 465–477.
23. *Ригг Р. Б.* Боевая подготовка войск. Организация и проведение подготовки войск в условиях, приближенных к боевой действительности. М., Изд-во иностранной литературы, 1956. 336 с.
24. *Фицпатрик Ш.* Повседневный сталинизм. Социальная история советской России в 30-е годы: город. М., РОССПЭН, 2008. 336 с.
25. *Фуко М.* Безопасность, территория, население. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1977–1978 учебном году. Пер. с фр. СПб., Наука, 2011. 543 с.
26. *Хисамутдинова Р. Р.* Советский Союз накануне и в годы Великой Отечественной войны. Уч. пособие к лек. курсу. Оренбург: изд-во ОГПУ, 2015. 248 с.
27. *Хрипунов И.* Дневники. 1937–1941. Науч. ред. С. И. Быковой. М.—Екатеринбург, 2021. 488 с.
28. *Черняев А.* Моя жизнь и мое время. М., Междунар. отношения, 1995. 460 с.
29. *Юинг Т.* Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х. М., РОССПЭН, 2011. 358 с.
30. *Ялозина Е. А.* Второгодничество как педагогическая и социально-экономическая проблема советского всеобуча 1920–1930-х гг. // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 3. С. 133–137.
31. *Jarausch K. H.* How Ordinary Germans Experienced the 20th Century: Broken Lives. Princeton University Press, 2018. 464 p.
32. *Johnson M. St.* Russian Educators, the Stalinist Party State and the Politics of Soviet Education, 1929–1939. Dr. Diss. Columbia University, 1995. 405 p.
33. *Livschiz A.* Growing Up Soviet: Childhood in the Soviet Union, 1918–1958. Dr. Dissertation. Stanford University, 2007. 834 p.
34. *Merridale C.* Culture, Ideology and Combat in the Red Army, 1941–1945 // *Journal of Contemporary History*. 2006. Vol. 41, no 2 (April). P. 305–324.
35. *Pine L.* Education in Nazi Germany. Berg, Oxford, N.Y., 2010. 157 p.

References

1. *Andreev L. A.* Rossijskoe obrazovanie. Social'no-istoricheskie konteksty. M., Nauka, 2009. 359 s. [In Rus].
2. *Antimonov M. N.* Zhiznennyj mir starsheklassnika. 1937–1941 gg. (na materialah Tambovskoj oblasti): dis. ... kand. ist. Nauk. Tambov, 2006. 204 s. [In Rus].
3. *Boguslavskij M. V.* Istorija pedagogiki: metodologija, teorija, personalii. M., IJeT, 2012. 434 s. [In Rus].
4. *Boguslavskij M. V.* HH vek Rossijskogo obrazovanija. M., Per se, 2002. 319 s. [In Rus].
5. *Vakser A. Z.* Zhizn', ljudi, jepoha. SPb., Nestor-Istorija, 2013. 304 s. [In Rus].
6. *Goljamina I.* Oni stremilis' na front (junoshi 110-j shkoly im. F. Nansena) // Arbatskij arhiv. Istoriko-kraevedcheskij al'manah. Vyp. II. M., Nauka, 2009. S. 359–375. [In Rus].
7. *Gordin A. A., Varakin S. A., Tamanova E. V.* Sistema obrazovanija i prosveshhenija v socialisticheskom gorode v 1930-e gody (na materialah Avtozavodskogo rajona g. Gor'kogo) // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2012. № 6 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8029> (data obrashhenija: 02.08.2023). [In Rus].
8. *Gurkina N. K.* Shkol'nye reformy 30-h gg. i formirovanie frontovogo pokolenija // Nauchnye trudy SZIU RANHiGS. SPb., 2017. T. 8. C. 161–169. [In Rus].
9. *Gus'kov S.* Esli ostanus' zhiv... M., Politizdat, 1972. 176 c. [In Rus].
10. *Dneprov Je. D.* Sovremennaja shkol'naja reforma v Rossii. M., Nauka, 1998. 463 c. [In Rus].
11. *Zinov'ev A. A.* Russkaja sud'ba, ispoved' otshhepenca. M., Centrpoligraf, 2000. 506 c. [In Rus].
12. *Ivanova G. M.* Sovetskaja shkola v 1950–1960-e gody. M., IRI RAN, 2018. 432 c. [In Rus].
13. *Korzhavin N. V.* Soblaznah krovavoj jepohi. Vospominanija. T. 2. M., «Zaharov», 2007. 752 c. [In Rus].
14. *Kostenko I. P.* «Reformy» obrazovanija v Rossii: celi, rezul'taty, uroki // Narodnoe obrazovanie. 2019. № 1. C. 53–68. [In Rus].
15. *Kouplend N.* Psihologija i soldat. M., Voennoe izd-vo, 1981. 96 c. [In Rus].
16. *Lesskis G.* Politicheskaja istorija moej zhizni, ili razvitie socializma ot utopii k dejstvitel'nosti». M., Onebook, 2019. 752 c. [In Rus].
17. *Makarova N. N.* Shkol'noe obrazovanie Magnitogorska v period forsirovannoj industrializacii // Magistra Vitae: jelektronnyj zhurnal po istoricheskim naukam i arheologii. 2016. № 2. C. 57–65. [In Rus].
18. *Najmar E. A.* Pod tvoej bessmertnoj sen'ju... SPb., Nestor-Istorija, 2017. 63 c. [In Rus].
19. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshheobrazovatel'naja shkola. Sb. dok. 1917–1973. Sost.: A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev i dr. M., Pedagogika, 1974. 559 c. [In Rus].
20. *Novikov S. G.* Vospitanie sovetskoj identichnosti u shkol'nikov (1921–1941 gg.) // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1, № 1. S. 153–167. [In Rus].
21. *Podstrochnik. Zhizn' Liliany Lunginoj, rasskazannaja eju v fil'me Olega Dormana.* M., Astrel', 2009. 383 c. [In Rus].
22. *Protasova E. V.* Istorija sovetskoj shkoly i detstva v lichnyh arhivnyh fondah ural'skix uchitelej (1930–1980-e gody) // Nauchnyj dialog. 2018. № 12. C. 465–477. [In Rus].
23. *Rigg R. B.* Boevaja podgotovka vojsk. Organizacija i provedenie podgotovki vojsk v uslovijah, priblizhennyh k boevoj dejstvitel'nosti. M., Izd-vo inostrannoj literatury, 1956. 336 c. [In Rus].
24. *Ficpatrik Sh.* Povsednevnyj stalinizm. Social'naja istorija sovetskoj Rossii v 30-e gody: gorod. M., ROSSPJeN, 2008. 336 c. [In Rus].
25. *Fuko M.* Bezopasnost', territorija, naselenie. Kurs lekcij, pročitannyh v Kollezhe de Frans v 1977–1978 uchebnom godu. Per. s fr. SPb., Nauka, 2011. 543 c. [In Rus].
26. *Hisamutdinova R. R.* Sovetskij Sojuz nakanune i v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. Uch. posobie lek. kursu. Orenburg: izd-vo OGPU, 2015. 248 c. [In Rus].
27. *Hripunov I.* Dnevniki. 1937–1941. Nauch. red. S. I. Bykovoj. M. — Ekaterinburg, 2021. 488 c. [In Rus].
28. *Chernjaev A.* Moja zhizn' i moe vremja. M., Mezhdunar. otnoshenija, 1995. 460 c. [In Rus].
29. *Juing T.* Uchitelja jepohi stalinizma: vlast', politika i zhizn' shkoly 1930-h. M., ROSSPJeN, 2011. 358 c. [In Rus].
30. *Jalozina E. A.* Vtorogodnichestvo kak pedagogicheskaja i social'no-jekonomicheskaja problema sovetskogo vseobucha 1920–1930-h gg. // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2021. № 3. C. 133–137. [In Rus].
31. *Jarusch K. H.* How Ordinary Germans Experienced the 20th Century: Broken Lives. Princeton

University Press, 2018. 464 p.

32. *Johnson M. St.* Russian Educators, the Stalinist Party State and the Politics of Soviet Education, 1929–1939. Dr. Diss. Columbia University, 1995. 405 p.
33. *Livschiz A.* Growing Up Soviet: Childhood in the Soviet Union, 1918–1958. Dr. Dissertation. Stanford University, 2007. 834 p.
34. *Merridale C.* Culture, Ideology and Combat in the Red Army, 1941–1945 // *Journal of Contemporary History*. 2006. Vol. 41, no 2 (April). P. 305–324.
35. *Pine L.* Education in Nazi Germany. Berg, Oxford, N.Y., 2010. 157 p.

Информация об авторе

И. В. Волкова — доктор исторических наук, доцент, профессор

Information about the author

I. V. Volkova — Dr. Sc. (History), Professor, Associate Professor

Статья поступила в редакцию 03.08.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 31.10.2023.
The article was submitted 03.08.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication 31.10.2023.

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застывший список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в pdf-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета (grayscale)**. Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

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

В соответствии с Постановлением Правительства РФ № 267 от 4 апреля 2014 года, приказом об открытии диссертационного совета 33.1.002.01 № 122/нк от 12 февраля 2016 года и диссертационного совета 33.1.002.02 № 497/нк от 23 сентября 2020 года, а также на основании Государственного задания от 18.01.2022 года, федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования» объявляет набор в докторантуру по следующим направлениям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Прием документов для конкурсного зачисления в докторантуру проводится с 03.04.2023 по 14.04.2023 и с 09.10.2023 по 20.10.2023.

Количество мест для зачисления в докторантуру:

- по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) — 3 человека;
- по научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) (педагогические науки) — 2 человека;
- по научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика) (педагогические науки) — 1 человек;
- по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) — 2.

Научными консультантами являются ведущие специалисты в области заявленных направлений исследований, в том числе академики и члены-корреспонденты РАО, представители научных школ РАО.