



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

У ч р е д и т е л и
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев
главный редактор
Р.М.Асадуллин
А.Ю.Белогуров
М.В.Богуславский
В.А.Болотов
Ю.П.Зинченко
А.Д.Король
А.А.Кузнецов
В.С.Лазарев
Н.Н.Малофеев
Н.Д.Никандров
Л.М.Перминова
Н.Д.Подуфалов
А.Л.Семенов
Я.С.Турбовской

Редакционный совет:

М.Н.Берулава
А.С.Гаязов
Н.Г.Емузова
В.Н.Иванов
А.К. Кусаинов
А.А.Орлов
Е.Л.Руднева
Н.К.Сергеев
Ф.Ф.Харисов
М.А.Чошанов

Научные редакторы:

М.В.Бородько
Л.В.Кутьева

Ответственный секретарь

Э.Р.Бозиева

Технический редактор

Т.А.Скубенко

Корректор

Н.А.Ростовская

Художник

А.А.Скубенко

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Сауров Ю.А., Уварова М.П.

Нормативная и творческая деятельность
в обучении: различие и согласование5

Федоров А.А., Фильченкова И.Ф., Седых Е.П.

Жизненный цикл педагогической профессии:
основы моделирования непрерывного
педагогического образования..... 16

Болбас В.С.

Методологические основы научной
и практической педагогической деятельности..... 28

Данюшенков В.С., Коршунова О.В.

Доказательная педагогика: педагогический
эксперимент как критерий истины? 36

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Боровских А.В.

Проблема геймификации в образовании..... 48

Марчукова О.Г.

Дидактическое обоснование содержательно-
смыслового метода обучения..... 58

Вятлева О.А.

Изменения способов письма в цифровой среде
и их последствия для обучения детей 69

Лебединцев В.Б.

Фронтально-парные учебные занятия..... 77

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499) 248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

<http://pedagogika-rao.ru>

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.

№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,

индексируется в РИНЦ

и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

07.09.2021

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ –

Байбородова Л.В.

Субъектно-ориентированные технологии
в педагогическом образовании 87

Калашникова М.Б., Беляева П.И.

Профессиональные деструкции педагогов
в условиях перестройки системы
дополнительного образования..... 99

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Колокольникова З.У., Лобанова О.Б.

Отечественные детско-юношеские организации
и их работа в Приенисейской Сибири
в 20-е гг. XX в. 108

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Алейникова К.А.

Применение метода «Точно в срок» в практике
высшего образования США 117

Дудко С.А.

Подготовка педагогических кадров
в зарубежных колледжах 122

Уважаемые читатели! На нашем сайте

**<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться
с электронными версиями номеров нашего журнала**

© **Pedagogika (Pedagogics)**
since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
**The Russian Academy
of Education**

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutuyova

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Tatiana A. Skubenko

Proof-reader:
Natalia A. Rostovskaya

Computer design:
Anatoly A. Skubenko

Editorial office. Address:
8, Pogodinskaya str., Moscow,
119121, Russian Federation
Tel.:...+7 (499) 248-69-71
..... +7 (499) 248-51-49

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
http://pedagogika-rao.ru

C O N T E N T S

SCIENTIFIC REPORTS

Saurov Yu.A., Uvarova M.P.
Normative and creative activity in teaching: distinction
and coordination 5

Fedorov A.A., Filchenkova I.F., Sedykh E.P.
Life cycle of the teaching profession: the basics of modeling
lifelong teacher education 16

Bolbas V.S.
Methodological foundations of scientific and practical
pedagogical activity 28

Danyushenkov V.S., Korshunova O.V.
Evidence-based pedagogy: pedagogical experiment
as a criterion of truth? 36

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Borovskikh A.V.
The problem of gamification in education 48

Marchukova O.G.
Didactic substantiation of the content-semantic
teaching method 58

Vyatleva O.A.
Changes in the ways of writing in the digital environment
and their implications for children’s learning 69

Lebedintsev V.B.
Effective combination of front-end classroom learning
and student interaction in pairs 77

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Bayborodova L.V.
Subject-oriented technologies in teacher education..... 87

Kalashnikova M.B., Belyaeva P.I.
Professional destruction of teachers in the conditions
of rebuilding the system of additional education..... 99

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Kolokolnikova Z.U., Lobanova O.B.
Domestic children’s and youth organizations
and their work in the Yenisei Siberia
in the 20s of XX century..... 108

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.
The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021

ISSN 0869-561X (Print)
12 issues per year

Languages: Russian, English
Indexed in RSCI (Web of Science)

Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House"): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 07.09.2021

Format 70×100 1/16

Offset printing

Offset paper

Copies printed – 1000

COMPARATIVE PEDAGOGY

Aleinikova K.A.

Application of the «Just in Time» teaching method in the practice of American higher education 117

Dudko S.A.

Training of teaching staff in foreign colleges 122

Editorial Board

Ruslan S. Boziev, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Anatoly Yu. Belogurov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., MGIMO University (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogics (Moscow, Russia); **Victor A. Bolotov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yury P. Zinchenko**, Dr. Sci. (Psychology), Prof., President of RAE, Dean of the Faculty of Psychology at Moscow State University (Moscow, Russia); **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Aleksandr A. Kuznetsov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yakov S. Turbovskoy**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia).

Editorial Council

Mikhail N. Berulava, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfís S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the Centre at the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

Нормативная и творческая деятельность в обучении: различие и согласование

Сауров Юрий Аркадьевич – д-р пед. наук, чл.-корр. РАО, проф., проф. каф. физики и методики обучения физике; Вятский государственный университет (Киров, Россия); saurov-ya@yandex.ru

Уварова Марина Павловна – канд. пед. наук, доц. каф. физики и методики обучения физике; Вятский государственный университет (Киров, Россия); mpozolotina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные проблемы образования с позиций различения и согласования нормативного и творческого подходов. Определены перспективные методические направления совершенствования нормативно-творческого подхода. Авторы ставят целью совершенствование языка частной дидактики для понимания реальностей современного образования. Используется методический принцип различения и взаимосвязи реальности и описаний для случая взаимоотношений нормированной и творческой образовательной деятельности. Доказывается, что нормативная деятельность в обучении не противопоставляется творческой – они согласуются. Нормативная направлена на сохранение и воспроизводство инвариантных составляющих «опыта рода», при решении методических задач является ведущей. Творческая выполняет свои дидактические задачи, она может быть нормирована, хотя по смыслу ориентирована на изменение норм, освоение и воспроизводство опыта создания объективно или субъективно нового.

Ключевые слова. Нормативная и творческая деятельность, нормирование, различение, согласование, инвариантные составляющие, творчество, практика.

В динамично развивающемся современном обществе актуальными вопросами образования остаются «Как учить?» и «Чему учить?» в школах. Все чаще исследователи указывают на возникновение так называемых «мифов об образовании», отражающих смещение его целей, постоянное, иногда необдуманное, внедрение инноваций и др. [1]. Однако при этом образовательная система во многом должна быть консервативной, изменяться конкретно и последовательно в соответствии с четко определенными целями. Поэтому перед методистами различных предметных направлений вновь возникают научно-методические проблемы отбора осваиваемых предметного содержания и современных способов деятельности, то есть разработки новых эффективных приемов организации учебной деятельности, нацеленных на развитие обучающихся в ходе «присвоения способа мышления» [2] и организации творчества.

В качестве *гипотезы* сформулируем положение о том, что все методические поиски решения проблем необходимо вести в рамках различения, а затем и согласования нормативной и творческой деятельности, в перспективе – построения целостного *нормативно-творческого подхода* в образовании.

Базовым основанием для поиска решения современных методических проблем является следующее: в реальности, то есть в образовательной практике, нет «чистой» нормативной и творческой деятельности, а есть их сложный симбиоз, синтез. По отдельности они выделяются только под определенные цели в эксперименте. Мы убеждены, что в таком подходе к рассмотрению образовательной реальности заложен большой потенциал для теории и практики обучения школьным предметам. Обоснование необходимости различения и согласования нормативной и творче-

ской деятельности сделаем на примере обучения физике.

Представления о нормативной и творческой деятельности в обучении.

Деятельность – одна из фундаментальных категорий, нормированная и творческая составляющие которой являются диалектическими противоположностями и в одновременно – неотъемлемыми компонентами деятельности в обучении. Они и едины, и противоположны по многим параметрам: целям в обучении, методам достижения результатов и т.д. Но только их грамотное сочетание, а не противопоставление, позволяет достичь требуемых образовательных результатов.

В общем смысле *нормативная деятельность* в образовании является доминирующей, полностью пронизывающей образовательную систему на всех уровнях. Например, признано, что метанормирование содержания образования включает четыре блока основных элементов социального опыта, подлежащего усвоению: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности; 2) опыт осуществления репродуктивной деятельности; 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу [3; 4].

Нормированная деятельность в формах образований (научных знаний) определяет ядро содержания учебного предмета. Осмысление (построение и формирование) этого представления в науке, в частности, выразилось в программе В.В.Давыдова [5; 6] по заданию учебной деятельности (шире – теоретических обобщений), хотя ее нормирование для многих учебных предметов до конца, до технологической ясности, с нашей точки зрения, так и не выполнено.

Проблемы нормирования опыта деятельности являются вечными. Каждое поколение ищет свои формы его задания и воспроизводства. Однако часто

нормативное отношение к деятельности в должной мере социально не осознается, и его дидактический потенциал не используется.

Для того чтобы говорить о нормировании «опыта рода» с целью его усвоения, необходимо понимать различие понятий «нормированный» и «нормативный». В общем смысле под *нормативным* понимается устанавливающий стандарт, регулятивный [6], под *нормированным* – соответствующий установленной норме, определенный нормой [7]. То есть деятельность методиста, учителя является нормативной, а учебная деятельность (и ее образования), нацеленная на освоение и применение норм знаний и норм действий, – нормированной.

Мы соотносим творческую деятельность не с репродуктивной, как это традиционно принято, а с нормированной. По сути, нормативная деятельность является деятельностью по технологичному представлению усваиваемого «опыта рода» в виде норм, нормативный подход – своего рода методическим инструментом. Наши исследования показывают, что современное, рациональное, смысловое нормирование учебной деятельности (а далее – и содержания) и последующая организация освоения выделенных норм – это эффективный способ не только усвоения предметного материала, но и развития учащихся [8; 9]. С этой позиции перспективно в обучении говорить не о репродуктивной деятельности учащихся как о воспроизводстве содержания и известных способов деятельности, а об освоении универсальных норм знаний и умений, являющихся своего рода инструментами (языками) в организации познавательной деятельности обучающегося.

Однако реальное обучение постоянно, чаще всего в деталях, отклоняется от норм знаний и действий. Большая часть этих объективных отклонений фактически определяется как ошибки и недо-

статки, природа которых заключается в неточности действий, знаний. Для снятия этой проблемы предлагаются специальные приемы, обобщается передовой опыт и др. Некоторые отклонения от норм приобретали позитивный характер, закреплялись и получали форму выражения нового знания, прибора, решения задач [10]. Живая природа творчества заключается в таких стихийных процессах. Но постепенно «под задачу» развития возникла особая практика обучения, нацеленная на формирование творческих мотивов, способностей, затем – творческого мышления, рефлексии. Эта практика творческой деятельности сейчас культурно задается, а значит, и нормируется.

В настоящее время востребованность творческой деятельности в разных сферах жизни многократно выросла. Актуальной становятся особые процедуры (курсы, тренинги и др.) формирования целых систем творческой деятельности, в том числе кооперированной. И закономерно возникают вопросы: как усилить творческую активность учащихся на уроках? Какова дидактическая роль решения нестандартных заданий? Как дозировать передачу творческого опыта? Прямо или косвенно, но фактически ставится задача нормирования и освоения опыта творческой деятельности в школе и вузе.

В целом феномен творчества неопределенно широк, применим для разной предметной деятельности, и его нормирование осуществляется довольно сложно. Но методологи считают, что нормироваться может любая деятельность – в ней можно выделить элементы, этапы, процессы [11]. Тогда в обучении есть смысл нормировать не само творчество как феномен, а именно творческую деятельность. При этом нормы описываются (задаются) различными схемами, моделями, а затем и практиками.

Например, в литературе встречается подход к творчеству в рамках процессу-

ально-деятельностной парадигмы [12]. В нем творчество представляется в виде трех типов-уровней: стимульно-продуктивного, эвристического, креативного. В процессе обучения учащийся может переходить на более высокий уровень реализации творческой деятельности. Важно методически грамотно обеспечить этот переход, то есть речь идет о качестве и формах эффективного нормирования творческой деятельности в обучении, подкрепке, массовом обучении. Таким образом, нормативный подход в образовании позволяет представлять усваиваемый опыт творческой (и не только) деятельности в технологичном виде. Значит, при условии методически грамотного обеспечения процессов обучения, будут усваиваться не только знания как нормы (способы) деятельности, но и обеспечиваться развитие творчества субъекта.

Что касается собственно соотношения нормированной и творческой деятельности в учебном процессе, то здесь актуально выделить под психолого-педагогическим, методическим и социальным углом видения несколько аспектов.

Первый аспект – значение нормированной деятельности для преодоления психолого-познавательных барьеров, развития и усложнения деятельности учащегося. Л.А.Ларченкова [13] рассматривает актуальную для методики проблему – наличие у учащихся так называемых барьеров, препятствующих учебной деятельности. Покажем ведущее и продуктивное значение нормативного подхода для снятия затруднений в деятельности.

Считаем, что усвоенные нормы учебной деятельности – это своего рода инструменты, позволяющие обучающимся организовывать собственную познавательную деятельность. Например, известно, что «отправная точка» мыслительной деятельности – выделение объекта [14], мышление является предметным, процесс познания начинается с рассмотре-

ния конкретных предметов и их свойств [15]. Тогда «инструментом» учащегося для начала деятельности становится такая норма, как «начинать решение любого вида задания по физике с выделения объектов и явлений» [16]. Это позволяет запускать мыслительные процессы, тем самым снимая напряжение учащегося при решении задачи (он знает, с чего надо начать), уменьшая количество возможных ошибок. Если школьнику дать подобного рода «инструменты», то его деятельность уже на первых этапах будет эффективной, позволяющей чувствовать себя более уверенным. И если методически грамотно обеспечить логическое продолжение этой репродуктивной (по известной классификации) деятельности, то постепенно ученик «выйдет за рамки задачи», и у него начнут формироваться элементы творческой деятельности. То есть освоение базовых норм деятельности (мыслительной, учебной) способствует формированию устойчивых познавательных мотивов, что впоследствии создает немалые предпосылки развитию творческих способностей. Значит, ведущая роль нормативного подхода выражается не только в снятии затруднений, но и в создании условий для творчества.

Одним из признанных средств снятия психолого-познавательных барьеров является практика решения изобретательских задач (ТРИЗ) [17]. По сути ТРИЗ дает некие алгоритмы, механизмы, используя которые человек решает противоречия, проблемы. Безусловно, решение таких задач требует проявления творческих способностей. Однако предлагаемые алгоритмы тоже нормируют деятельность учащихся, то есть нормативная деятельность позволяет ему понять и принять элементы логики творчества, что «мотивирует личность к действиям в этом направлении» [18].

Второй аспект таков: творческая деятельность позволяет эффективно

усваивать нормированный опыт, при этом она способствует преодолению «старых» норм. Творческая составляющая деятельности учащихся способствует повышению их мотивации, следовательно, лучшему усвоению и пониманию любого материала, более быстрому и эффективному освоению норм. Но в то же время творчество проявляется в развитии деятельности, то есть учащийся на первом этапе имеет надежный способ деятельности, а далее он начинает анализировать и сопоставлять действия и поставленные задачи, тем самым находя новый оригинальный способ действий. Таким образом, сначала нормы усваиваются и применяются обучающимися как необходимый фундамент жизнедеятельности. Впоследствии эти «старые» нормы в некотором смысле разрушаются, возникают *новые нормы деятельности* (чаще – субъективно новые). При переходе с одного уровня творчества на другой они будут уточняться, меняться, выбраковываться, обновляться, при этом подчеркнем устойчивое значение фундаментальных норм деятельности.

На необходимость уделять внимание взаимному влиянию норм и творчества указывал в своем исследовании Г.А.Балл [18]. Он отмечал, что в итоге творческая активность учащегося должна основываться на овладении «совершенными нормами деятельности». Такие нормы заключаются во владении способами деятельности и методологическими знаниями, позволяющими самостоятельно вырабатывать способы.

Подобный подход доказан также и на практике: творческая деятельность может осуществляться осознанно, теоретически, методом восхождения от абстрактного к конкретному [19]. Данный путь, основанный на формировании методологических знаний и представлений учащихся о деятельности, является более универсальным, эффективным,

позволяющим достаточно быстро решать целые классы творческих задач. А это означает, что в будущем выпускники школ, освоившие нормы деятельности (ее методологические ориентировки), будут иметь инструменты для творческого подхода к рассмотрению поставленных задач, например, профессиональных. То есть формирование методологической культуры у субъектов образования, освоение совокупности норм знаний и норм деятельности активно стимулирует творчество [20].

Следовательно, *культурное творчество – процесс освоения-преодоления «старых» норм и формирования новых.* В обучении это сравнительно узко реализуемая практика, в основном в плане субъективной новизны, в чем такое творчество противопоставляется стихийному движению (некому творчеству) масс.

С точки зрения методологии осмысление новой творческой деятельности всегда происходит при ее нормировании и далее не требует творчества при ее повторении [10, с. 400]. Фактически происходит *закрепление новой деятельности как результата творчества в формах нормативной деятельности* (свертывание творческой деятельности до форм нормативной), повышая уровень сложности, мотивации деятельности людей. И этот процесс бесконечен. Такая познавательная логика циклична, например, в обучении физике представлена формой: факты (реальность) – нормы видения (гипотеза) – согласование фактов и норм (следствия), новая реальность – эксперимент над новым знанием, выяснение его устойчивости и формулирование новых норм деятельности [16; 21]. Далее на новом материале развитие деятельности по логике творческого цикла повторяется. Итак, процесс реализации норм всегда вариативный, при определенных условиях он становится все более творческим, то есть творческой деятельностью.

Третий аспект – формирование мышления учащихся и развитие творческих способностей. Своеобразным мостиком отношений между нормированной и творческой деятельностью оказывается теоретическое мышление. Эмпирически зафиксирован следующий факт: «творческие способности были проявлены только детьми со сформированным операциональным аппаратом теоретического мышления, последний является необходимым компонентом творческих способностей» [12, с. 40]. То есть для развития творческих способностей необходимы компоненты теоретического мышления, по смыслам – нормативного. Более того, В.В.Мултановский фактически уравнивал дидактические функции теоретического и творческого мышления [2].

В многочисленных работах вятских методистов-физиков [9; 22; 23] при опоре на методологические идеи Г.П.Щедровицкого доказано, что эффективным подходом к формированию физического (теоретического) мышления является нормирование мыслительной деятельности и последующая организация усвоения учащимися выделенных норм. Более подробное описание экспериментального опыта организации учебной деятельности по освоению указанных норм представлено ниже.

Таким образом, можно сделать вывод, что *освоение норм знаний и норм действий (умений) является основанием, необходимым условием для построения и совершенствования творческой деятельности, то есть для развития творческих способностей как качеств субъекта.*

Четвертый аспект – организация творческой деятельности в обучении. В методике физики всегда уделялось особое внимание усвоению опыта творческой деятельности при решении теоретических, изобретательских, экспериментальных задач, организации проектной деятельности [24; 25]. Однако в массовой школе рассмо-

трению нестандартных, творческих задач уделяется внимание лишь во внеурочной деятельности и соревнованиях. В конечном итоге – индивидуально. На практике целенаправленную творческую деятельность осваивает сравнительно небольшая часть школьников. Эпизодическая учебная деятельность обоснованно не дает эффекта, прежде всего, из-за сложности усваиваемого опыта. Освоение творческой деятельности оказывается редкой удачей, и это является актуальной проблемой методики обучения. Считаем, что при поиске решений данной проблемы следует смелее, последовательнее обращаться к ресурсам нормативного подхода.

Пятый аспект – социальный. Принципиально, что отношения нормативной и творческой деятельности ярко проявляются в формулировании различения объективной и субъективной новизны [26]. В развитии субъекта освоение социального опыта – это всегда его субъективное творение. При этом сама такая задача-цель, ее процессы и результаты, словом, все аспекты (стороны) деятельности пронизаны нормативно заданным опытом, вплоть до прямого управления, но, по сути, к нему не сводятся. Эта сущность заключается в совершенствовании

практики как формы воспроизводства жизни. Итак, субъективно новое в обучении доминирует, в социокультурном смысле объективно новое в обучении – редкость, исключение.

Из эмпирического опыта организации нормированной и творческой деятельности в обучении физике. Анализ теории и практики обучения показывает, что проблемы в освоении физики и физического мышления зачастую связаны с нечеткими представлениями о нем и о методах его освоения. Мы предположили, что можно достигнуть наилучшего образовательного эффекта, если сложный феномен мышления рассматривать через мыслительную деятельность, которую можно нормировать. В этом случае нормы знаний и нормы действий будут выступать в виде «алфавита» построения «правильной» деятельности.

В итоге был выделен перечень норм физического мышления, сформулированных на языке умений. Согласно представлению о том, что ведущими деятельностями в обучении физике являются деятельности моделирования и экспериментирования [22], нормы были объединены в два блока. Примеры формулировок *норм деятельности моделирования* представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Факты освоения норм деятельности учащимися 9 класса при выполнении контрольных работ / Facts of mastering the norms of activity by students of the 9th grade when performing control works

	Элементы умений и знаний	Работа №1			Работа № 2		
		Число фактов	Не освоено, %	Освоено, %	Число фактов	Не освоено, %	Освоено, %
Блок «Деятельность моделирования»							
1	Умение выделять изучаемое физическое явление	123	52	48	132	36	64
2	Умение выделять и определять физическое явление по рисунку, графику, таблице и др.	36	52	48	24	42	58

	Элементы умений и знаний	Работа №1			Работа № 2		
		Число фактов	Не освоено, %	Освоено, %	Число фактов	Не освоено, %	Освоено, %
Блок «Деятельность моделирования»							
3	Умение выполнять решение любых задач по логике «выделение явления – описание явления»	168	54	46	144	52	48
4	Умение зафиксировать объекты и явления в изображении: рисунок-модель, схема	72	48	52	132	29	71
5	Умение переходить от одних средств описания физических явлений к другим	72	50	50	132	34	66
6	Умение строить (выбирать) модель физического объекта и явления	144	66	34	156	48	52
7	Умение определять границы применения моделей (на примерах)	36	85	15	24	64	36

Примеры формулировок *норм деятельности экспериментирования* таковы:

- умение выделять свойства объектов и описывать их физическими величинами;
- умение зафиксировать объекты и явления в изображении (рисунок-модель, схема);
- умение реально (или мысленно) подобрать объекты и материалы для организации эксперимента под идею, цель, гипотезу;
- умение проводить и описывать экспериментирование по логике научного метода познания (полно или свернуто).
- умение обрабатывать результаты экспериментального исследования.

Особенности реализации педагогического эксперимента. Управляемый процесс освоения выделенных норм мыслительной деятельности был организован в системе дополнительного дистанционного обучения физике учащихся 9 класса. Главная особенность этой системы обучения заключается в

опосредованном взаимодействии учителя и ученика через учебные пособия, рецензии преподавателя и электронную почту. То есть учебная среда в основном выстраивается посредством пособий, в которых нормы учебной деятельности закладываются через таблицы и схемы теоретического материала, разобранные примеры решений, систему вопросов и задач. В течение учебного года обучающиеся выполняют 6 контрольных работ, в среднем на выполнение одной работы выделяется 1–1,5 месяца.

Однако даже в такой ограниченной по педагогическому влиянию среде нормы деятельности осваивались достаточно быстро и эффективно. Анализ результатов выполнения второй контрольной работы говорит о том, что в процессе обучения произошли объективные изменения в уровне освоения норм. Фрагмент данных по освоению норм знаний и умений при выполнении первой и второй контрольных работ 9 класса пред-

ставлен выше в таблице 1. Оценивание результатов освоения нормы идет по шкале наименований «освоено – не освоено». Каждый выделенный и зафиксированный в работе элемент мы считали фактом освоения определенной нормы. Признание сдвигов в показателях зафиксировано с учетом статистики [9].

Обсуждение результатов. В экспериментальном обучении твердо фиксируются следующие теоретические факты: а) учащиеся достаточно быстро осваивают нормы деятельности при условии, что педагог вводит их мотивировано; б) устойчиво формируются черты теоретического мышления при освоении современных норм предметной деятельности, в частности, умение решать не отдельные задачи, а целый класс подобных задач; в) количество совершаемых ошибок по физике в экспериментальных группах существенно ниже, что позволяет сделать вывод об эффективности освоения «правильной» нормативной деятельности при изучении предметного материала.

С учетом результатов проведенного исследования, в котором сложный феномен мышления представлен в технологичном виде норм мыслительной деятельности, следует подтвердить перспективность нормирования творчества в виде универсальных процедур учебной деятельности при решении физических задач. Нормы творческой деятельности перспективно представлять в виде ориентировок деятельности, построенных на основе методологических знаний [27]. Только тогда творчество в обучении культурно в классическом понимании.

Обобщение и заключение. Построение единого нормативно-творческого подхода в обучении предполагает сначала различение этих деятельностей, их ролей в обучении, а затем согласование с целью оптимальной организации учебного процесса. Выделим для построения ориенти-

ровок практики *соотношения нормированной и творческой деятельностей.*

1. Нормативная и творческая деятельность в обучении не противопоставляются друг другу, а дополняют друг друга; ключевой и доминирующей является нормативная деятельность субъектов образования (учителей и учащихся). Объектом присвоения при обучении становятся нормы деятельности, однако при этом процесс присвоения может быть творческим.

2. Нормированная деятельность (соответствующие знания и умения) нацелена на сохранение и воспроизводство инвариантных составляющих опыта рода. Творческая по смыслу ориентирована на изменение норм, на освоение и воспроизводство опыта создания объективно или субъективно новых норм хотя бы в деталях.

3. Все образования деятельности могут и должны рассматриваться на основе различия и согласования нормативной и творческой деятельности. Так, теоретическое мышление является необходимой основой для развития творческой деятельности в обучении, в свою очередь эффективным средством формирования теоретического мышления является организация нормированной деятельности учащихся.

4. Отдельно должна учитываться целевая установка на развитие деятельности; если в замкнутой системе нормативной деятельности нет внутреннего источника развития, то он создается извне, в нашем случае – в виде творческой деятельности [28, с. 158]. Тогда это согласование скорее является управленческим и образовательным актом, взаимодействием. В итоге происходит развитие системы деятельности, ее отдельных образований, например, содержания, мышления, и самого субъекта при освоении деятельности.

5. По аналогии с мыследеятельностью [29] можно зафиксировать, что в

реальности есть единая нормативно-творческая мыследеятельность. Сложная структурная и содержательная расшифровка этого понятия требует отдельного рассмотрения.

Подчеркнем, что деятельностная парадигма в понимании и построении образовательных систем и процессов современна, востребована и эффективна. При конкретизации понятия деятельности выделяют фундаментальные процессы-качества субъекта (мышление, понимание, рефлексия, коммуникация), а также такие образования, как предметные знания и умения. При этом те и другие нормируются в культуре, что позволяет обеспечивать эффективное воспроизводство деятельности. Границы данных процессов, определяемых отклонениями «живой» деятельности от нормативной, в формах творческой деятельности после отработки и отбраковки в итоге вновь нормируются и воспроизводятся. Это и есть жизнь и развитие в образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Christodoulou D.* Seven myths about education. Routledge, 2014.
2. *Мултановский В.В.* Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. М., 1977. 168 с.
3. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
4. *Краевский В.В.* Методология педагогики. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
5. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. *Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А.Ивина.* М.: Гардарики. 2004.
7. *Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова.* Т. 2. М. 1938.
8. *Сауров Ю.А., Коханов К.А.* О проблеме различия реальности и описаний в дидактике физики // Вестник ННГУ. Серия: Социальные науки. 2015. № 1. С. 252–256.
9. *Позолотина М.П.* Методика освоения норм физического мышления учащимися основной школы в условиях дополнительного дистанционного образования: Дисс. ... канд. пед. наук. Киров, 2017. 159 с.

10. *Щедровицкий Г.П.* Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.

11. *Щедровицкий Г.П.* О методе исследования мышления / Сост. А.А.Пископфель, В.Р.Рокитянский, Л.П.Щедровицкий. М.: Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2006. 600 с.

12. *Богоявленская Д.Б.* «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 35–41.

13. *Ларченкова Л.А.* Образовательный потенциал учебных физических задач в современной школе: Дисс. ... д-ра пед. наук. СПб, 2014. 387 с.

14. *Мамардашвили М.К.* Формы и содержание мышления. СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2011. 288 с.

15. *Андреев И.Д.* Теоретическое мышление: сущность и основные принципы. М.: Знание, 1982. 64 с.

16. *Сауров Ю.А.* Принцип цикличности в методике обучения физике: историко-методологический анализ: монография. Киров: Изд-во КИПК и ПРО, 2008. 224 с.

17. *Альтшуллер Г.С.* Творчество как точная наука. 2-изд., дополн. Петрозаводск: Скандинавия, 2004. 208 с.

18. *Балл Г.А.* Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 25–34.

19. *Калошина И.П.* Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). М. Изд-во МГУ, 1983. 168 с.

20. *Сауров Ю.А.* Программа формирования методологической культуры субъектов образования // Образование и саморазвитие. 2009. № 1. С. 3–11.

21. *Майер В.В., Сауров Ю.А.* Экспериментирующее мышление в методике обучения физике // Физика в школе. 2018. № 7. С. 3–11.

22. *Коханов К.А., Сауров Ю.А.* Проблема задания и формирования современной культуры физического мышления: монография. Киров: Изд-во ЦДООШ, 2013. 232 с.

23. *Сауров Ю.А., Уварова М.П.* Образование как конструирование реальности мышления и деятельности (к 90-летию Г.П.Щедровицкого) // Концепт. 2019. № 1. С. 73–91.

24. *Разумовский В.Г.* Творческие задачи по физике в средней школе. М.: Просвещение, 1966. 155 с.

25. *Вараксина Е.И., Майер В.В.* Учебные проекты по школьному физическому эксперименту: 7 класс. Дидактические ресурсы

проектной деятельности. М.: ФЛИНКА: Наука, 2017. 172 с.

26. Разумовский В.Г., Майер В.В. Физика в школе. Научный метод познания и обучение. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 463 с.

27. Сауров Ю.А., Перевошиков Д.В., Уварова М.П. Язык инвариантов как инструмент

построения методики в дидактике физики // Вестник ТГУ. 2020. № 451. С. 170–178.

28. Щедровицкий П.Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. М.: Политическая энциклопедия, 2018. 359 с.

29. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: курс лекций. М., 2003. 480 с.

Дата поступления – 24.05.21

Normative and creative activity in teaching: distinction and coordination

Yuri A. Saurov –Dr. Sci. (Pedagogics), Corresponding Member of the RAO, Professor, Professor of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Vyatka State University (Kirov, Russia); saurov-ya@yandex.ru

Marina P. Uvarova – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Vyatka State University (Kirov, Russia); mpozolotina@mail.ru

Abstract. *The article considers modern problems of education from the point of view of distinguishing and coordinating normative and creative approaches, identifies promising methodological directions for improving the normative and creative approach. The authors aim to improve the language of private didactics for understanding the realities of modern education. The methodological principle of distinguishing and interrelation of reality and descriptions is used for the case of the relationship between normalized and creative educational activities. It is proved that normative activity in training is not opposed to creative activity – they are consistent. The normative one is aimed at preserving and reproducing the invariant components of the “experience of the genus”, and is the leading one in solving methodological problems. Creative fulfills its didactic tasks, it can be normalized, although in terms of meaning it is focused on changing norms, mastering and reproducing the experience of creating objectively or subjectively new.*

Key words. *Normative and creative activity, rationing, differentiation, coordination, invariant components, creativity, practice.*

REFERENCES

1. Christodoulou D. Seven myths about education. Routledge, 2014.
2. Multanovskij V.V. Fizicheskie vzaimodejstviya i kartina mira v shkol'nom kurse [Physical interactions and the picture of the world in the school course]. Moscow: Education, 1977. 168 p.
3. Lerner I.YA. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya [Didactic foundations of teaching methods]. Moscow: Pedagogika, 1981. 186 p.
4. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki [Methodology of pedagogy]. Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta. Cheboksary: Publishing house of the Chuvash University, 2001. 244 p.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental Learning Theory]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
6. Filosofiya: Enciklopedicheskij slovar' [Philosophy: Encyclopedic Dictionary]. Pod red. A.A.Ivina. Moscow: Gardariki. 2004.
7. Tolkovoj slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Pod red. D.N.Ushakova. Moscow, 1938.
8. Saurov Yu.A. Kohanov K.A. O probleme razlicheniya real'nosti i opisaniy v didaktike fiziki [On the problem of distinguishing between reality and descriptions in physics didactics]. Vestnik NNGU. Seriya: Social'nye nauki [Vestnik NNSU. Series: Social Sciences]. 2015. No. 1. P. 252–256.
9. Pozolotina M.P. Metodika osvoeniya norm fizicheskogo myshleniya uchashchimisya osnovnoj shkoly v usloviyah dopolnitel'nogo distancionnogo obrazovaniya [Methods of mastering

the norms of physical thinking by primary school students in the context of additional distance education]: Diss. ... cand. ped. nauk. Kirov, 2017. 159 p.

10. *Shchedrovickij G.P.* Myshlenie – Ponimanie – Refleksiya [Thinking – Understanding – Reflection]. Moscow: Nasledie MMK [MMK's legacy], 2005. 800 p.

11. *Shchedrovickij G.P.* O metode issledovaniya myshleniya [On the method of researching thinking]. Sost. A.A.Piskoppel', V.R.Rokityanskij, L.P.Shchedrovickij. Moscow: Fond «Institut razvitiya im. G.P.Shchedrovickogo», 2006. 600 p.

12. *Bogoyavlenskaya D.B.* «Sub'ekt deyatel'nosti» v problematike tvorchestva [«Subject of activity» in the problems of creativity]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues]. 1999. No. 2. P. 35–41.

13. *Larchenkova L.A.* Obrazovatel'nyj potencial uchebnyh fizicheskikh zadach v sovremennoj shkole [Educational potential of educational physical tasks in a modern school]: Diss. ... d-ra. ped. nauk. St. Petersburg, 2014. 387 p.

14. *Mamardashvili M.K.* Formy i sodержanie myshleniya [Forms and content of thinking]. St. Petersburg: Azbuka: Azbuka-Attikus, 2011. 288 p.

15. *Andreev I.D.* Teoreticheskoe myshlenie: sushchnost' i osnovnye principy [Theoretical thinking: essence and basic principles]. Moscow: Znanie [Knowledge], 1982. 64 p.

16. *Saurov Yu.A.* Princip ciklichnosti v metodike obucheniya fizike: istoriko-metodologicheskij analiz [The principle of cyclicity in the methodology of teaching physics: historical and methodological analysis: monograph]. Kirov: Izd-vo KIPK i PRO, 2008. 224 p.

17. *Al'tshuller G.S.* Tvorchestvo kak tochnaya nauka [Creativity as an exact science]. Petrozavodsk: Scandinavia, 2004. 208 p.

18. *Ball G.A.* Normy deyatel'nosti i tvorcheskaya aktivnost' lichnosti [Norms of activity and creative activity of the individual]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues]. No. 6. P. 25–34.

19. *Kaloshina I.P.* Struktura i mekhanizmy tvorcheskoy deyatel'nosti (normativnyj podhod) [The structure and mechanisms of creative activity (normative approach)]. Moscow: Izd-vo MGU, 1983. 168 p.

20. *Saurov Yu.A.* Programma formirovaniya metodologicheskoy kul'tury sub'ektov obrazovaniya [The program for the formation of the methodological culture of the subjects of education]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development]. 2009. No. 1. P. 3–11.

21. *Majer V.V., Saurov Yu.A.* Eksperimentiruyushchee myshlenie v metodike obucheniya fizike [Experimental thinking in physics teaching methodology]. *Fizika v shkole* [Physics at school]. 2018. No. 7. P. 3–11.

22. *Kohanov K.A., Saurov Yu.A.* Problema zadaniya i formirovaniya sovremennoj kul'tury fizicheskogo myshleniya [The problem of assignment and formation of modern culture of physical thinking: monograph]. Kirov: Izd-vo CDOOSH [Publishing house of the center for additional education for gifted schoolchildren], 2013. 232 p.

23. *Saurov Yu.A., Uvarova M.P.* Obrazovanie kak konstruirovaniye real'nosti myshleniya i deyatel'nosti (k 90-letiyu G.P.Shchedrovickogo) [Education as the construction of the reality of thinking and activity (to the 90th anniversary of G.P.Schedrovitsky)]. *Koncept* [Concept]. 2019. No. 1. P. 73–91.

24. *Razumovskij V.G.* Tvorcheskije zadachi po fizike v srednej shkole [Creative physics problems in high school]. Moscow: Prosveshchenie, 1966. 155 p.

25. *Varaksina E.I., Majer V.V.* Uchebnye proekty po shkol'nomu fizicheskomu eksperimentu: 7 klass. Didakticheskie resursy proektnoy deyatel'nosti [Educational projects for the school physical experiment: grade 7. Didactic resources of project activities]. Moscow: FLINKA: Nauka, 2017. 172 p.

26. *Razumovskij V.G., Majer V.V.* Fizika v shkole. Nauchnyj metod poznaniya i obuchenie [Physics at school. Scientific method of cognition and teaching]. Moscow: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2004. 464 p.

27. *Saurov Yu.A., Perevoshchikov D.V., Uvarova M.P.* YAzyk invariantov kak instrument postroeniya metodiki v didaktike fiziki [The language of invariants as a tool for constructing a methodology in physics didactics]. *Vestnik TGU* [Bulletin of TSU]. 2020. No. 451. P. 170–178.

28. *Shchedrovickij P.G.* Vvedenie v filosofskuyu i pedagogicheskuyu antropologiyu [An introduction to philosophical and pedagogical anthropology]. Moscow: Politicheskaya enciklopediya, 2018. 359 p.

29. *Shchedrovickij G.P.* Orgupravlencheskoe myshlenie: ideologiya, metodologiya, tekhnologiya: kurs lekcij [Organizational thinking: ideology, methodology, technology: a course of lectures]. Moscow 2003. 480 p.

Жизненный цикл педагогической профессии: основы моделирования непрерывного педагогического образования

Федоров Александр Александрович – д-р филос. наук, профессор, ректор Балтийского федерального университета им. И.Канта (Калининград, Россия).

Фильченкова Ирина Федоровна – канд. пед. наук, доцент НГПУ им. Козьмы Минина (Нижний Новгород, Россия); filchenkovaif@st.mininuniver.ru

Седых Екатерина Павловна – канд. пед. наук, доцент, зам. первого проректора НГПУ им. Козьмы Минина (Нижний Новгород, Россия); sedykh@mininuniver.ru

Аннотация. В статье предлагается авторское видение основ моделирования непрерывного педагогического образования. Отмечается, что идея непрерывного педагогического образования заключается в развитии педагога как личности и как профессионала на протяжении всей его жизни: как в период предпрофессиональной и профессиональной подготовки, так и в его профессиональной деятельности.

Главные задачи данной работы заключаются в выявлении основных этапов формирования и развития личности педагога в контексте непрерывного педагогического образования и в решении ряда проблем, характерных для каждого из выявленных этапов. Проблемы жизненного цикла педагогической профессии можно классифицировать по четырем направлениям: проблемы входа в профессию, проблемы закрепления в профессии, проблемы профессиональной зрелости и проблемы выхода из профессии.

Обосновывается, что концепция жизненного цикла педагогической профессии в основе моделирования системы непрерывного педагогического образования имеет целью решения задач трех групп: на государственном уровне – создание условий для обеспечения образования в течение всей жизни, благоприятных условий профессионального роста педагога; на уровне общественных интересов – разработка механизмов поддержки социального статуса педагога; на личностном уровне – удовлетворение запросов педагога в своем личностном и профессиональном развитии.

Ключевые слова. Непрерывное педагогическое образование, жизненный цикл профессии, поддержка социального статуса педагога, профессиональная зрелость, профессиональная ориентация.

Стремительный научно-технический прогресс, повсеместная автоматизация производства и растущая конкуренция во всех видах деятельности способствовали переходу от индустриального к постиндустриальному обществу, основные черты которого заключаются в превосходстве знаний над капиталом, в развитии инновационной экономики и в увеличении роли образования в жизни различных слоев населения. Согласно одному из основоположников теории постиндустриализма Дэниелу Беллу, наиболее ценными качествами для пред-

ставителя такого общества становятся уровень образования, обучаемость, профессионализм и гибкость в освоении новых компетенций, необходимых для решения комплексных задач [1]. Данное высказывание подтверждается актуальными тенденциями мирового рынка труда: доля занятости в сфере услуг непрерывно растет, что приводит к частой сменяемости рода деятельности среди рабочего населения; а из-за большой «текучки кадров» жизненный цикл многих профессий попросту сокращается. В этой связи популярностью на рынке

труда пользуются только те работники, которые способны быстро адаптироваться к постоянно меняющейся среде за счет обладания широким спектром профессиональных знаний [2].

Безусловно, ключом к формированию такого рода специалистов следует считать систему образования, а именно – педагогические вузы, т.к. на них возложена задача по подготовке высококвалифицированных педагогических работников, способных дать качественное образование тем, кто в дальнейшем будет применять полученные знания и навыки в профессиональном русле [3]. Актуальным остается вопрос такой системы педагогического образования, «которая могла бы обеспечить постоянный профессиональный рост педагогов в течение всего периода активной педагогической деятельности» [4, с. 6].

На государственном уровне задача модернизации современной системы образования России путем совершенствования сложившегося педагогического корпуса решается внедрением национального проекта «Образование». По мнению разработчиков, этот проект способен не только обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, но и содействовать воспитанию гармонично развитого и социально ответственного поколения [5]. Такие федеральные проекты, как «Учитель будущего», «Молодые профессионалы» и «Новые возможности для каждого», были разработаны с целью внедрения единой системы профессионального роста педагогических работников и формирования системы непрерывного педагогического образования.

Суть концепции непрерывного педагогического образования заключается в создании специальной образовательной системы, стимулирующей педагогов к постоянному развитию своих профессиональных и личностных компетенций

и обеспечивающей все необходимые условия для реализации педагогического потенциала [4]. Иными словами, идея непрерывного педагогического образования заключается в развитии педагога как личности и как профессионала на протяжении всей его жизни: как в период предпрофессиональной и профессиональной подготовки, так и в его профессиональной деятельности.

Создание эффективной системы непрерывного педагогического образования в России – это длительный и трудоемкий процесс, требующий решения определенных проблем, характерных для сложившейся ситуации в сфере российского педагогического образования. Помимо низкого уровня развития образовательной инфраструктуры и несоответствия уровня педагогической подготовки современным мировым тенденциям, в России отсутствует развитая система сертификации выпускников педагогического профиля, в связи с чем в профессию приходят низкоквалифицированные и далеко не самые мотивированные кадры [6]. Данная проблема требует повышения качества абитуриентов, поступающих на педагогические специальности, и в дальнейшем – трудоустройства лучших выпускников педагогических учреждений в учебные заведения. Безусловно, и при поступлении, и при окончании педвуза присутствуют талантливые абитуриенты и выпускники, желающие связать свою профессиональную жизнь с преподаванием [7]. Однако их количество недостаточно, чтобы модернизировать и улучшить преподавательский корпус учебных заведений, что оказывает отрицательный эффект на всю систему образования России.

Непопулярность педагогической профессии, о которой говорили еще совсем недавно, сегодня остается в прошлом: с каждым годом растет кон-

курс на педагогические направления подготовки в вузы, отмечается позитивная тенденция роста среднего балла ЕГЭ у абитуриентов педагогических специальностей. Это указывает на некий положительный сдвиг в восприятии профессии педагога среди молодого поколения [8]. Но согласно результатам исследования Т.Л.Шабановой и И.Р.Новик, большинство опрошенных учителей считают, что основной мерой для повышения престижа педагогической профессии является увеличение заработной платы [9].

С учетом всех вышеперечисленных факторов, присущих действующей системе педагогического образования России, особую актуальность приобретает концепция управления жизненным циклом педагогической профессии. Главные задачи данной работы заключаются в выявлении основных этапов формирования и развития личности педагога в контексте непрерывного педагогического образования и в решении ряда проблем, характерных для каждого из выявленных этапов [10]. Проблемы жизненного цикла педагогической профессии можно классифицировать по четырем направлениям: проблемы входа в профессию, проблемы закрепления в профессии, проблемы профессиональной зрелости и проблемы выхода из профессии.

Проблемами входа в педагогическую профессию являются относительно невысокий проходной балл ЕГЭ среди абитуриентов, поступающих на педагогические специальности; слабая мотивация студентов педагогических специальностей к дальнейшему трудоустройству в образовательные учрежде-

ния; низкий уровень подготовки педагогических кадров ввиду неактуальной образовательной инфраструктуры и отсутствие механизмов сертификации готовности выпускников к педагогической деятельности [8; 10].

Под проблемами закрепления в профессии подразумеваются отсутствие системы профессиональной поддержки и сопровождения выпускников педагогических специальностей непосредственно на рабочем месте, а также – отсутствие понятных и доступных механизмов повышения квалификации [6].

Проблемы профессиональной зрелости в основном связаны с потерей мотивации педагогов с высоким уровнем профессиональных достижений к продолжению педагогической деятельности из-за циклически повторяющейся переаттестации и из-за отсутствия специальной системы, стимулирующей к саморазвитию и обмену опытом [10].

Наконец, проблемы выхода из профессии заключаются в отсутствии механизмов профессиональной ротации кадров и технологий социальной адаптации лиц преклонного возраста [11].

Классификация проблем, возникающих на разных этапах формирования и развития личности педагога в контексте непрерывного педагогического образования, позволяет не только определить структуру жизненного цикла педагогической профессии, но и разработать определенные механизмы, способствующие решению вышеперечисленных проблем. Исследователи выделяют четыре стадии жизненного цикла профессии «педагог», каждая из которых имеет свои инструменты поддержки профессионального развития (табл. 1) [5].

Таблица 1 / Table 1

Жизненный цикл педагогической профессии в контексте непрерывного педагогического образования / Life cycle of the teaching profession in the context of continuing teacher education

Этапы	Задачи	Актуальные проблемы	Предлагаемые решения
Вход в профессию	Повышение потенциала педагогических кадров; привлечение мотивированных абитуриентов и выпускников в профессию	Отсутствие мотивации к педагогической профессии у абитуриентов, системной работы по привлечению талантливых выпускников в профессию	Система отбора мотивированных к педагогическому труду абитуриентов: психолого-педагогический класс, конкурсная целевая подготовка, сертификация педагогов
Закрепление в профессии	«Удержание» в школах начинающих педагогов; формирование заинтересованности в профессиональном развитии	Высокий процент ухода из профессии в течении первых трех лет	Постдипломное сопровождение; подготовка «команд изменений», профессиональные ассоциации учителей–предметников, экспериментальные площадки, целевая подготовка в магистратуре и аспирантуре
Зрелость в профессии	Создание возможностей для развития педагогов в новой для себя роли	«Перегорание» педагогов от привычной деятельности	Ресурсное профессиональное средовое пространство: поддержка социального статуса, изменение системы аттестации учителей, разделение педагогического труда, развитие профессионально-педагогического конкурсного движения
Выход из профессии	Сохранение преемственности опыта между поколениями; забота о целостности личности педагога	Отсутствие продуманной системы по плавному завершению работы и выходу на пенсию	Система социальных гарантий: поддержка в формате «педагогического капитала», перевод педагогов пожилого возраста на частичную занятость

На этапе входа в профессию необходимо создание системы по отбору мотивированных к педагогическому труду людей в качестве потенциального решения проблем, связанных со стадией входа в педагогическую профессию [12]. Суть данной системы заключается в выявлении учеников, имеющих способности к

педагогической деятельности и обладающих признаками развивающегося педагогического интеллекта, и в оказании им различных форм поддержки при поступлении на педагогические специальности и непосредственно во время их обучения.

Детальный анализ работы вузов, участвующих в организации различных ме-

роприятий по выявлению заинтересованной в педагогической деятельности молодежи, указывает на то, что проведение педагогических форумов, олимпиад и проектных сессий региональных и вузовских уровней способствует привлечению существенного количества участников, среди которых как минимум 15% являются педагогически одаренными. Данное исследование позволило также выявить наиболее эффективные типы заданий, используемых на проводимых мероприятиях, а именно – творческие задания и задания, ориентированные на научно-исследовательскую деятельность [12].

Одним из решений проблем входа в профессию является создание психолого-педагогических профильных классов. Психолого-педагогический класс, по нашему мнению, выступает как институция профориентационной системы воспроизводства педагогических кадров региона, повышения уровня педагогической компетентности региональной общестественности. Профильные психолого-педагогические классы в настоящий момент существуют в нескольких регионах: Нижний Новгород, Владимир, Ростов-на-Дону и др. Анализ их институционального характера позволяет выделить три модели: психолого-педагогический класс на базе нескольких отдельных школ региона как углубленное изучение предмета в рамках сетевой программы «Школа – университет»; региональный виртуальный педагогический класс на основе выделенной Е-платформы университета; а также объединение первого и второго вариантов [13]. Создание психолого-педагогических классов позволяет не только реализовать профильную подготовку в области психологии и педагогики, но, в первую очередь, обеспечить выявление мотивированных абитуриентов педагогических направлений подготовки.

Стабильность данной тенденции может быть поддержана за счет создания

условий конкурсного отбора мотивированных абитуриентов на основе целевой подготовки педагогов [13]. Это система подготовки кадров, обеспечивающая, с одной стороны, удовлетворение потребностей в мотивированных к педагогической деятельности, высококвалифицированных кадрах, с другой – трудоустройство выпускников вузов и их закрепление в профессии. Идея конкурсного отбора педагогически одаренных и мотивированных студентов в целевой подготовке педагогов заключается в отказе от целевых направлений при поступлении и внедрении комплексного экзамена готовности (КЭГ) к педагогической деятельности после второго года обучения в вузе. КЭГ в качестве механизма отбора на программу целевой подготовки становится важным этапом становления педагога, поскольку требует от студента демонстрации способности создавать социальные практики (образовательно-проектная деятельность с детьми, зафиксированная в конкурсе портфолио).

О системе сертификации выпускников педагогического профиля в качестве допуска в профессию в настоящее время только начинают задумываться [14]. Подобная система на этапе входа в профессию позволила бы провести независимую оценку соответствия минимальным требованиям к квалификации и компетентности педагогических работников, указанным в Едином квалификационном справочнике для педагогов, а также к результатам формального и неформального образования, соответствующим требованиям ФГОС в области «Образование и педагогические науки». В контексте решения проблем входа в профессию система сертификации выпускников позволила бы исключить «случайных» людей в образовании и учесть результаты не только формального (вузовского), но и неформального

(самообразования, дополнительного образования) образования. В конечном итоге она работает на привлечение в профессию высокомотивированных и высокообразованных выпускников как педагогических, так и непедагогических направлений подготовки.

– Важной частью программы «Вход в профессию», связывающей ее с другими стадиями жизненного цикла профессии, являются программы поддержки и сопровождения в целевой подготовке педагогов [11]. Они должны быть трех типов:

– социально-экономические (обеспечение дополнительной стипендии для лиц, заключивших договоры на целевое обучение и контрактное трудоустройство после успешной сдачи комплексного экзамена);

– карьерные (предоставление возможности выбора места работы лучшими выпускниками, возможности через исполнение целевого контракта в магистратуре в течение семи лет получить высшую категорию);

– методические (предоставление программы постдипломного сопровождения двумя наставниками – от вуза и от образовательной организации–работодателя; создание персональной программы профессионального развития на срок от 5 до 15 лет).

Реализация программ социальной поддержки в рамках целевой подготовки педагогов позволяет создать условия для непрерывного профессионально-педагогического становления и развития.

Вторая стадия – закрепление в профессии – требует создания специального профессионально-образовательного маршрута для обеспечения карьерного роста педагогов и их заинтересованности в дальнейшем профессиональном развитии. Данная стадия является наиболее проблемной, так как около 30% начинающих педагогов меняют сферу деятельности в течении первых трех лет рабо-

ты учителем [6]. Такому существенному проценту «бегства» из педагогической профессии способствует различные факторы. С одной стороны, многие молодые специалисты сталкиваются с проблемой интеграции в устоявшийся педагогический коллектив школы, в связи с чем испытывают нехватку методической поддержки и возможностей обмена опытом. С другой, начинающие педагоги часто ощущают несоответствие между интенсивностью и качеством их труда и размером получаемой заработной платы.

Решением проблемы закрепления в профессии может стать развитие системы постдипломного сопровождения начинающего учителя. Наиболее эффективной основой постдипломного сопровождения выпускника исследователи считают институт двойного наставничества [15]. К выпускнику прикрепляются наставник от высшего учебного заведения и наставник от организации–работодателя, которые способствуют осуществлению информационно-методического, психолого-педагогического сопровождения, а также профессиональной социализации выпускника. Рефлексивная фаза механизма постдипломного сопровождения выпускника в профессиональной деятельности заключается в осмыслении, осознании результатов решения профессиональных задач и эффективности процесса профессиональной деятельности в целом в едином коммуникативно-терминологическом пространстве школы и педагогического вуза.

Определенной уверенности начинающим педагогам может придать использование практики «команда изменений», когда в школу приходит не один, а целая группа молодых специалистов [6]. Данный способ подготовки и трудоустройства начинающих педагогов не только способствует естественному омоложению педагогического коллектива, но и привносит инновации в учебный про-

цесс за счет синергии методик преподавания молодого и старшего поколений.

В качестве удачных решений, обеспечивающих удержание в профессии педагогов и создание перспектив их профессионального развития, можно привести создание и развитие профессиональных ассоциаций, экспериментальных площадок, целевую подготовку в магистратуре и аспирантуре. В практике непрерывного педагогического образования можно видеть создание педагогических ассоциаций, где уже добившиеся определенных высот учителя могут делиться своим видением положительных и негативных аспектов действующей образовательной системы и оказывать влияние на принятие решений в сфере образования. Так, в Нижегородской области с недавних пор функционирует сеть профессиональных ассоциаций учителей–предметников, а также центров методических консультаций и поддержки педагогов [16]. Обе сети являются институциональными площадками по основным предметным отраслям и функционируют для обеспечения сопровождения жизненного цикла педагогической профессии на всех его стадиях. Интеграция данной практики во все регионы России поможет решить проблему «выгорания» педагогов от профессиональной деятельности, а также сформировать педагогический капитал страны.

Кроме того, важным элементом профессионального развития педагога на этапе закрепления в профессии могут быть экспериментальные площадки, позволяющие вовлечь учителя в научно-исследовательскую и инновационную деятельность. Участие в деятельности экспериментальных площадок не только поддерживает профессиональный интерес и предоставляет возможности саморазвития, но и позволяет осознанно выбрать дальнейшую карьерную траекторию на основе целевого контракта в

магистратуре или аспирантуре. В таких условиях становится понятна роль программ магистратуры и аспирантуры как одного из важных этапов персональной образовательной-профессиональной траектории педагога, что закладывает основу для новой системы учительского роста.

Третья стадия жизненного цикла педагогической профессии – зрелость в профессии – нуждается в создании механизмов по преодолению учителями, обладающими высоким уровнем профессиональных достижений, «перегорания» от своей работы [10]. На данном этапе чрезвычайно важно обеспечить педагогов условиями для самосовершенствования и развития в новой интересной для себя роли, связанной с педагогической деятельностью – будь то роль наставника, эксперта или руководителя. Поэтому этап зрелости в профессии должен быть связан с изменением системы аттестации учителей и новым разделением учительского труда. Этот проект должен быть направлен на ликвидацию запретительно-контрольной системы аттестации учителя и создание такой системы, которая поощряет саморазвитие и обеспечивает карьерный рост [11]. Необходим переход на общественно-профессиональную сертификацию в профессии как контроль и поддержку саморазвития. Кроме того, система профессионального саморазвития должна строиться на достижениях программы модернизации педагогического образования и формирующейся национальной системы учительского роста. Чтобы практикующий учитель профессионально рос, приобрел новые необходимые компетенции, ему нужно время и широкий спектр возможностей для развития, а также необходимы соответствующая система профессионального роста и разнообразие путей карьерного продвижения. Именно для этого целесообразно, помимо введения учительских «рангов», рассмотреть

идею разделения педагогического труда, отвечающего на реальные задачи формирования четвертого технологического уклада и принципиально усложнившиеся условия воспитательной деятельности. Идея разделения труда, разрабатываемая коллективом Мининского университета [6; 17], основана на системном представлении учительского труда в школе и предлагает конкретные механизмы взаимодействия между новыми профессиями и должностями. Предлагаемая концепция ориентирована на разделение трудовых функций предметника, модератора, диагноста–корректировщика, тьютора. Каждая из этих профессий достаточно уникальна, помимо традиционного учителя–предметника, имеет свой функционал и требуемый набор компетенций. На первый взгляд, в указанных профессиях нет ничего нового, все они в той или иной степени уже были или сейчас задействованы в решении различных педагогических или организационных задач на разных уровнях образования. Но разработка концепции преследует цель включить их в единый гармонично работающий механизм российской системы образования.

На этапе «Зрелость в профессии» важна целенаправленная политика государства по созданию условий для повышения престижа профессии педагога в общественном сознании. Для самих учителей привлекательность профессии связана с творческим характером труда, самовыражением, гарантированным трудоустройством и пониманием социальной значимости своей профессии. Однако недооценка значимости профессии в обществе сводит к минимуму эти факторы. Для того, чтобы этого не происходило, необходимо изменение социального статуса учителя: в информационном поле профессия педагога должна представляться как престижная. Многие педагогические вузы создают собственные проекты такой поддержки

(например, совместный проект Мининского университета и ГТРК «Нижний Новгород» создания цикла фильмов об успешных педагогах) [18].

Механизмом профессионального развития является и профессионально-конкурсное движение. Для педагогов участие в конкурсе дает возможность признания в профессиональном сообществе через оценку собственной педагогической деятельности данным сообществом, материальное и моральное поощрение, реализацию своего профессионального «Я» в условиях состязания. Наиболее известным и значимым сегодня в России является конкурс «Учитель года». Расширение и развитие спектра конкурсов педагогического мастерства позволит педагогам приобретать опыт, который влияет на построение собственной успешной траектории личностно-профессионального развития и достижение более высокого уровня социальной значимости в обществе.

Реализация приведенных решений позволит создать ресурсное профессиональное средовое пространство, что непосредственно повлияет на формирование педагогического капитала страны.

Четвертая стадия – выход из профессии – требует создания условий для передачи опыта старших поколений и продуманной системы по плавному завершению работы и выходу на пенсию [10]. Стоит заметить, что достижение пенсионного возраста не всегда обязывает к резкому сокращению рабочей занятости и уж тем более – к полному прекращению трудовой деятельности. Опыт зарубежных стран показывает, что постепенное снижение рабочей нагрузки и переход на консультативную деятельность способствует более плавному выходу из педагогической профессии, т.к. педагоги занимаются активной деятельностью и при этом имеют достаточное количество времени для адаптации к жизни вне про-

фессии [6]. Более того, использование данных практик снижает риск возникновения затяжных депрессий, ментальных заболеваний и других проблем среди педагогов, завершивших работу. Не менее важной задачей данной стадии жизненного цикла педагогической профессии является разработка особых социальных гарантий, доступных педагогам пожилого возраста. В число таких гарантий могут входить продолжительный отпуск с сохранением заработной платы, бесплатная помощь психолога, достойная пенсия [6]. Применение вышеперечисленных методов содействия выходу из педагогической профессии поможет не только сохранить преемственность опыта между поколениями, но и позаботиться о целостности личности педагога.

В контексте непрерывного педагогического образования жизненный цикл профессии является цельной траекторией профессионального развития педагога, имеющей целью не только удержание и закрепление в профессии молодых специалистов, создание возможности осознанной карьерной траектории молодого специалиста, но и решение задачи кадровой политики в системе образования. Концепция жизненного цикла педагогической профессии в основе моделирования системы непрерывного педагогического образования имеет целью решение задач трех групп: на государственном уровне – создание условий для обеспечения образования в течение всей жизни, благоприятных условий профессионального роста педагога; на уровне общественных интересов – разработка механизмов поддержки социального статуса педагога; на личностном уровне – удовлетворение запросов педагога в своем личностном и профессиональном развитии. Предлагаемые решения на каждом этапе жизненного цикла позволяют диверсифицировать программы профессионального развития педагогов,

приблизить их цели к реальным задачам педагогического сообщества и в итоге создать фундамент для формирования педагогического капитала страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture of Social Forecasting. New York: Basic Books, 1999.

2. Зеер Э.Ф., Третьякова В.С., Мирошнichenko В.И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и Наука. 2019. Т. 21. № 6. С. 93–121.

3. Рябов В.В., Ракитов А.И., Русецкая М.Н. Педагогическое образование и будущее России // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 14–21.

4. Ипполитова Н.В. Система непрерывного педагогического образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2018. Т. 10. № 1. С. 6–12.

5. Минпросвещения России 2020, Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <<https://edu.gov.ru/national-project/>> (дата обращения 25 июля 2020).

6. Федоров А.А., Седых Е.П. Система комплексного сопровождения педагогической профессии: Монография. Н.Новгород: Мининский университет; М.: ФЛИНТА, 2020.

7. Любимов Л.Л. Эффективно ли педагогическое образование в России // Экономика образования в России. 2008. № 3. С. 131–142.

8. Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Концептуальные основы выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4.

9. Шабанова Т.Л., Новик И.Р. Анализ представлений учителей о педагоге будущего как основание для разработки модели обучения студентов новым педагогическим профессиям в системе разделения педагогического труда // Вестник Мининского университета. 2015. № 3.

10. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Открытое педагогическое образование будущего: новые средовые решения: Монография. М.: ФЛИНТА; Н.Новгород: Мининский университет, 2020.

11. Федоров А.А. Новое педагогическое образование // Аккредитация в образова-

нии. 2016. № 8 (92). С. 18–20 [Электронный ресурс]. URL: https://akvobr.ru/novoe_pedagogicheskoe_obrazovanie.html.

12. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 262–274.

13. Федоров А.А. и др. Целевая подготовка педагогов: модель кадрового конструктора регионального социально-педагогического кластера: Монография. Н.Новгород: Мининский университет, 2017.

14. Рябов В.В., Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Сертификация педагогических работников как инструмент независимой оценки их квалификации и компетенций // Народное образование. 2012. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sertifikatsiya-pedagogicheskikh-rabotnikov-kak-instrument-nezavisimoy-otsenki-ih-kvalifikatsii-i-kompetentsiy> (дата обращения: 23.08.2020).

15. Фильченкова И.Ф., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3.

16. Житкова В.А., Седых Е.П., Чанчина А.В. От проектного вуза к публичной образовательной корпорации: нестандартные решения 2015. Н. Новгород: Мининский университет, 2015.

17. Егоров Е.Е. Интендиффия как методологическое основание трансформации подготовки педагогических кадров для общего образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/intendiffiya-kak-metodologicheskoe-osnovanie-trans/>.

18. Цикл фильмов «День учителя» [Электронный ресурс]. URL: <https://mininuniver.ru/teachers-day>.

Дата поступления – 17.04.2021

Life cycle of the teaching profession: the basics of modeling lifelong teacher education

Alexander A. Fedorov – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Rector of Baltic Federal University I.Kant (Kaliningrad, Russia);

Irina F. Filchenkova – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Nizhny Novgorod Pedagogical University Kozma Minin (Nizhny Novgorod, Russia); filchenkovaif@st.mininuniver.ru

Ekaterina P. Sedykh – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Deputy First Vice-Rector of Nizhny Novgorod Pedagogical University Kozma Minin (Nizhny Novgorod, Russia); sedykh@mininuniver.ru

Abstract. *The article proposes the author's vision of the foundations of modeling lifelong pedagogical education. It is noted that the idea of continuous pedagogical education lies in the development of a teacher as a person and as a professional throughout his life: both during the period of pre-professional and professional training, and in his professional activity.*

The main tasks of this work are to identify the main stages of the formation and development of the teacher's personality in the context of lifelong pedagogical education and in solving a number of problems characteristic of each of the identified stages. The problems of the life cycle of the teaching profession can be classified in four directions: the problems of entering the profession, the problems of consolidation in the profession, the problems of professional maturity and the problems of leaving the profession.

It is substantiated that the concept of the life cycle of the teaching profession as a basis for modeling the system of lifelong pedagogical education is aimed at solving problems of three groups: at the state level - creating conditions for ensuring education throughout life, favorable conditions for the professional growth of a teacher; at the level of public interests - the development of mechanisms to support the social status of a teacher; at the personal level - meeting the needs of the teacher in his personal and professional development.

Keywords. *Continuous pedagogical education, life cycle of the profession, support of the social status of the teacher, professional maturity, professional orientation.*

REFERENCES

1. Bell D. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture of Social Forecasting*. New York: Basic Books, 1999.
2. Zeer E.F., Tretyakova V.S., Miroshnichenko V.I. Strategicheskie orientiry podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [Strategic guidelines for the training of teaching staff for the system of continuous professional education]. *Obrazovanie i Nauka* [Education and Science]. 2019. Vol. 21. No. 6. P. 93–121.
3. Ryabov V.V., Rakitov A.I., Rusetskaya M.N. Pedagogicheskoe obrazovanie i budushchee Rossii [Pedagogical education and the future of Russia]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2012. No. 6. P. 14–21.
4. Ippolitova N.V. Sistema nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [The system of continuous pedagogical education]. *Vestnik YuUrGU. Seriya "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki"* [Bulletin of SUSU. Series "Education. Pedagogical Sciences"]. 2018. Vol. 10. No. 1. P. 6–12.
5. Minprosveshcheniya Rossii 2020, Nacional'nyj proekt "Obrazovanie" [Ministry of Education of Russia 2020, National Project "Education"]. Available at: <<https://edu.gov.ru/national-project/> (accessed: July 25, 2020).
6. Fedorov A.A., Sedykh E.P. Sistema kompleksnogo soprovozhdeniya pedagogicheskoy professii [The system of comprehensive support of the teaching profession]: Monograph. N.Novgorod: Minin University; Moscow: FLINT, 2020.
7. Lyubimov L.L. Effektivno li pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Is pedagogical education effective in Russia]. *Ekonomika obrazovaniya v Rossii* [Economics of Education in Russia]. 2008. No. 3. P. 131–142.
8. Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. Konceptual'nye osnovy vyyavleniya, otbora i soprovozhdeniya pedagogicheskimi odarennoy molodezhi [Conceptual bases of identification, selection and support of pedagogically gifted youth]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018. Vol. 6. No. 4.
9. Shabanova T.L., Novik I.R. Analiz predstavlenij uchitelej o pedagoge budushchego kak osnovanie dlya razrabotki modeli obucheniya studentov novym pedagogicheskim professiyam v sisteme razdeleniya pedagogicheskogo truda [Analysis of teachers' ideas about the teacher of the future as a basis for developing a model of teaching students to new pedagogical professions in the system of division of pedagogical labor]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2015. No. 3.
10. Fedorov A.A., Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. Otkrytoe pedagogicheskoe obrazovanie budushchego: novye sredovye resheniya [Open pedagogical education of the future: new environmental solutions]: Monograph. Moscow: FLINTA; N.Novgorod: Minin University, 2020.
11. Fedorov A.A. Novoe pedagogicheskoe obrazovanie [New pedagogical education]. *Akkreditatsiya v obrazovanii* [Accreditation in education]. 2016. No. 8 (92). P. 18–20. Available at: https://akvobr.ru/novoe_pedagogicheskoe_obrazovanie.html.
12. Fedorov A.A., Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. Pedagogicheskaya odarennost': psichologo-pedagogicheskie resheniya vyyavleniya, otbora i soprovozhdeniya [Pedagogical endowments: psychological and pedagogical decisions of identification, selection and support]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects for Science and Education]. 2019. No. 1 (37). P. 262–274.
13. Fedorov A.A. et al. Celevaya podgotovka pedagogov: model' kadrovogo konstruktora regional'nogo social'no-pedagogicheskogo klastera [Targeted training of teachers: a model of a personnel designer of a regional social and pedagogical cluster]: Monograph. N.Novgorod: Minin University, 2017.

14. Ryabov V.V., Frolov Yu.V., Makhotin D.A. Sertifikatsiya pedagogicheskikh rabotnikov kak instrument nezavisimoy ocenki ih kvalifikatsii i kompetentsij [Certification of teaching staff as a tool for independent assessment of their qualifications and competencies]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education]. 2012. No. 8. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sertifikatsiya-pedagogicheskikh-rabotnikov-kak-instrument-nezavisimoy-otsenki-ih-kvalifikatsii-i-kompetentsiy> (accessed: 23.08.2020).

15. Filchenkova I.F., Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. Osobennosti organizatsii postdiplomnogo soprovozhdeniya vypusknikov programmy celevogo obucheniya v kontekste soprovozhdeniya zhiznennogo tsikla professii pedagoga [Features of the organization of postgraduate support of graduates of the targeted training program in the context of support of the life cycle of the teaching profession]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin University]. 2017. No. 3.

16. Zhitkova V.A., Sedykh E.P., Chanchina A.V. Ot proektnogo vuza k publichnoy obrazovatel'noj korporatsii: nestandartnye resheniya [From a design university to a public educational corporation: non-standard solutions 2015]. N.Novgorod: Minin University, 2015.

17. Egorov E.E. Intendiffiya kak metodologicheskoe osnovanie transformatsii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya obshchego obrazovaniya [Intendiffia as a methodological basis for the transformation of teaching staff training for general education]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2016. No. 2 (15). Available at: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/intendiffiya-kak-metodologicheskoe-osnovanie-trans/>

18. Tsikl fil'mov "Den' uchitelya" [The cycle of films "Teacher's Day"]: Available at: <https://mininuniver.ru/teachers-day>.

Submitted – 17.04.2021

Педагогическая креативность: теоретические Методологические основы научной и практической педагогической деятельности

Болбас Валерий Сергеевич – д-р пед. наук, профессор Мозырского государственного университета им. И.П.Шамякина (Мозырь, Беларусь); bolbasws@yandex.ru

Аннотация. В статье разграничиваются понятия «методология научной педагогической деятельности» и «методология практической педагогической деятельности», раскрываются их сущность, сходства и различия, обосновывается их роль в формировании основ профессионального творчества.

Ключевые слова. *Методология, методология научной педагогической деятельности, методология практической педагогической деятельности, методика, методологическая культура.*

В современных социокультурных условиях, характеризующихся изменчивостью, неопределенностью и непредсказуемостью, профессиональные компетенции, приобретенные педагогом, не могут обеспечить его эффективность как специалиста в долгосрочной перспективе. Это, в свою очередь, закономерно актуализирует важность непрерывного образования, ориентированного на развитие у будущего учителя метапредметных навыков, выходящих за пределы узкопрофессиональных и проявляющихся в самостоятельности, креативности, потребности в саморазвитии и самосовершенствовании. Реализацию данной задачи во многом способна обеспечить методологическая подготовка педагогических кадров как необходимая основа постоянного совершенствования их профессионального мастерства. Столь же важным является овладение будущими специалистами методологией как научной деятельности, так и практической, что объясняется необходимостью в любой научно-педагогической деятельности опираться непосредственно на практику, и наоборот, в практической деятельности сохранить в себе исследователя, не превратиться лишь в урокодателя. Методологическая культура совре-

менного педагога является важнейшей интегративной характеристикой уровня его компетентности. Без нее также немислима организация инновационной педагогической деятельности.

Вопросы рассмотрения методологии как специфического знания имеют длительную историю еще со времен Сократа с его майевтикой, определенным способом поиска истины, и Аристотеля, обобщившего опыт научного познания своего времени. Тогда под этим термином понимали, да во многом и сегодня продолжают понимать, учение о методах деятельности («метод» в переводе с греческого обозначает путь к чему-либо, а «логос» – одновременно и разум, и слово, т.е. учение). «Понятие “методология” имеет два основных значения: система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности (в науке, политике, искусстве и т.п.); учение об этой системе, общая теория метода, теория в действительности» [1, с. 307]. Такое представление этого понятия базируется на широко распространенном в предыдущем столетии его понимании, когда, например, даже основные толковые русские словари трактовали методологию как «учение о научном методе познания» или «сово-

купность методов, применяемых в какой-нибудь науке». [2, с. 354].

В последней трети XX в. начали интенсивно разрабатываться вопросы методологии как отдельной научной отрасли, что привело, по мнению многих методологов, к ее рассмотрению с «трех позиций: в слишком узком смысле, в излишне широком значении и с чрезмерно размытым содержанием и некорректными формулировками» [3, с. 50]. В первом случае методология представляется как учение о методах и процедурах научной деятельности, как система принципов и подходов к исследованию. Во втором преподносится как система общих, основополагающих идей, принципов, установок организации научного исследования, при этом часто размывается суть методологии, происходит смешение ее с высшими уровнями научной теории. В третьем случае раскрываются характеристические признаки этого понятия с добавлением множества субъективно понимаемых элементов, что затрудняет представление о ее практическом применении.

Попытка подробного анализа разнообразных трактовок понятия методологии позволяет сделать вывод об их чрезвычайной пестроте и довольно существенных различиях. Не лишено оснований расхожее утверждение, что каждый методолог имеет свое определение методологии. Не ставя целью их подробный разбор, можно отметить, что в настоящее время есть достаточно устойчивые подходы, положительно воспринятые научным сообществом. К наиболее распространенным можно отнести многоуровневый подход, сформированный на основе трудов П.В.Копнина, В.А.Лекторского, В.И.Садовского, В.С.Швырева, Г.П.Щедровицкого, Э.Г.Юдина и других ученых, где в структуре методологического знания выделяются четыре уровня: философский,

общенаучный, конкретно-научный и технологический (конкретные методики и техники исследования). Опора на него не лишена недостатков, т.к. здесь в определенной мере нарушается целостность методологических основ научного познания. Важным представляется то, что содержательное наполнение определения методологии сейчас не замыкается только на методах, а, как правило, включает принципы, средства, процедуры, структуру и логическую организацию деятельности.

В ходе историко-педагогического процесса понятие «методология» все более отчетливо стали соотносить преимущественно с научной деятельностью. В этом плане методология вполне обоснованно трактуется как часть гносеологии, изучающая организацию научно-исследовательских процессов. Как отмечают А.М.Новиков и Д.А.Новиков, «традиционно сложилось представление, что методология практически целиком относится к науке, к научной деятельности. Вплоть до того, что до последнего времени, когда звучало слово “методология”, как бы неявно подразумевалось, что речь идет о методологии науки вообще или методологии какой-то конкретной науки – математики, химии и т.п.» [4, с. 12]. Ученые утверждают, что все виды продуктивной, преобразовательной деятельности опираются на определенную методологию. Это позволило им дать емкое и весьма лаконичное определение: «Методология – это учение об организации деятельности» [4, с. 21]. Под это определение одинаково подходят и теоретическая, и практическая деятельность. Причем организованная продуктивная деятельность характеризуется признаками соответствующих целостных систем. В явном виде к таким, несомненно, относится и педагогическая деятельность, характеризующаяся упорядоченностью, логической структурой, имеющей субъ-

ект, объект, предмет, формы, средства, методы и результат деятельности.

Практически ни у кого не вызывает сомнения, что любая научно-познавательная деятельность предполагает обязательное наличие методологических основ, определяющих систему принципов и способов ее организации. Точно так же и практическое преобразование какого-либо объекта не может не опираться на поиск оптимальных путей его осуществления, что значительно облегчается, если использует уже выявленные и обоснованные подходы, методы и средства организации подобной деятельности. Поэтому в обоих случаях методологическое знание, выполняя функцию либо внутренней организации и регулирования процесса познания, либо практического преобразования какого-то объекта, является необходимым компонентом всякой продуктивной деятельности.

Хотелось бы подчеркнуть, что приведенное выше очень лаконичное, упрощенное определение методологии как учения об организации деятельности таит в себе опасность размытия понятия до недопустимого уровня, когда набор определенных правил, норм, требований, упорядочивающих некую работу, можно представить в качестве методологии этого процесса. Очевидно, для простейших видов даже производительной деятельности не требуется методологическая база. Безусловно, методология, как и всякая наука, в своем генезисе проходит многочисленные этапы формирования, начиная с построения простейших совокупностей предписаний и описаний методического характера и поднимаясь до уровня меганаучных обобщений и всеобъемлющей теории. Поэтому не допустить обмельчания в понимании рассматриваемого феномена должны соответствующие трактовки категорий «учение» и «деятельность». С одной стороны, сам вид и характер де-

ятельности должны предполагать возможность и необходимость соответствующего методологического обеспечения, а с другой – уровень осмысления и совокупность знаний об организации этого процесса могли быть названы учением.

Н.Л.Коршунова рекомендует придерживаться понимания методологии педагогики, опираясь на широко распространенное определение М.А.Данилова и В.В.Краевского с внесенным ею добавлением: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, и их использования в практике (выделенное курсивом добавлено мной. – Н. К.), а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [5, с. 18]. Как отмечает автор, «достоерное определение не уравнивает понятие методологии педагогики с понятием методологии практической педагогической деятельности» [5, с. 19], оно защищает понятие от примитивного упрощенчества и подчеркивает его ценностный аспект, связанный с использованием педагогических знаний. Структурное же построение методологии педагогики при этом включает в себя три аспекта: знаниевый, деятельностный и аспект применения знаний.

Следует отметить, что методология не является простым механическим набором методов, приемов, средств, методик, даже базирующихся на логически обоснованных и выверенных принципах, она представляет целостную, упорядоченную систему взаимосвязи и взаимодействия составляющих ее компонентов, обеспечивающих высокую эффективность построенной на таких основах соответствующей деятельности. При чем

уровень методологии прямо пропорционально зависит от уровня сложности организуемой деятельности. Если простейшие продуктивные виды деятельности могут быть организованы без опоры на сколь-нибудь серьезные методологические основания, то более сложные, инновационные, интеллектуально обеспеченные ее виды требуют надлежащей методологической базы. Так, В.Г.Горб раскрывает одно из актуальнейших направлений методологии практической деятельности в качестве теоретической основы разработки индивидуальных педагогических технологий, предполагающих практико-ориентированную направленность современного образовательного процесса [6].

Примечательно, что категория «педагогическая деятельность» вызывает ассоциации прежде всего с профессиональной практической деятельностью, а «методология», как правило, связывается с научными исследованиями в педагогике. Методология педагогической науки оформляется в качестве специальной отрасли знания в период с середины 60-х до начала 90-х годов XX в. в связи с разработкой научно обеспеченных путей модернизации образования и назревшей потребностью в повышении методологической культуры как ученых-педагогов, так и педагогов-практиков. В то же время исследования в области методологии практической педагогической деятельности, стимулированные свободой педагогического творчества, в частности инновациями учителей-новаторов, стали активно проводиться только в 90-е гг. прошлого столетия.

Важно отметить, что сама методология также рассматривается в двух аспектах – теоретическом и практическом. С одной стороны, она является наукой, учением о методах познания и способах преобразования действительности, с другой – понимается как совокупность

систематизированных определенным образом способов и приемов организации деятельности, выступающих по сути в качестве результата этого учения. Так, в философском энциклопедическом словаре четко формулируется: «Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [7, с. 365].

Неслучайно в структуре методологии выделяют два составляющих компонента: дескриптивный (описательный) и прескриптивный (нормативный). Если первый описывает научные подходы, принципы, методы и средства деятельности, которые уже использовались для получения нового знания, то второй раскрывает содержательные характеристики этого процесса, последовательность этапов и отдельных действий, включает рекомендации и правила в его предстоящем осуществлении.

Наряду с понятием «методология» существует также понятие «методика». Их объединяет не только созвучность названий, но и определенная общность смыслового значения, что иногда приводит к некоторой путанице и даже чуть ли не к синонимизации этих понятий. Это особенно недопустимо в педагогике, т.к.к она разрабатывает методы организации каждого из педагогических процессов, а также является основой множества методик, которые образуют самостоятельные отрасли педагогической науки. Если методология является научной основой деятельности, то методика – это описание последовательности действий, конкретных методов, приемов, применение которых ведет к достижению намеченной цели. Простейшие виды продуктивной деятельности в своей организации вполне могут обойтись методическим обеспечением. Что касается педагогической деятельности, часто имеющей инновационно-

исследовательскую либо нестандартную организационно-практическую направленность, то она должна опираться на выверенные методологические основы и последовательно осуществляться в системном поле методической работы.

Построить серьезное научное исследование без методологии невозможно. Чем сложнее деятельность, тем необходимее ее опора на выверенные методологические основы. В свое время Л.С.Выготский образно и метафорично определил роль методологии в построении научного знания: «Методология всегда подобна костяку, скелету в организме животного» [8, с. 103]. Он предлагал различать низшие и высшие типы методологической организации двух видов научных систем, принципиально, в свою очередь, отличающихся друг от друга «методологическим хребтом», поддерживающим их. Виды научных систем он сравнивал с организмами животных: «Простейшие животные, как улитка и черепаха, носят свой скелет снаружи, и их, как устриц, можно отделить от костяка, они остаются малодифференцированной мякотью; высшие животные носят скелет внутри и делают его внутренней опорой, костью каждого своего движения» [8, с. 103].

К сожалению, роль методологии недостаточно оценивается, особенно начинающими исследователями. Ведь далеко не каждый ученый может разработать свои, оригинальные методологические основы исследования, чаще используются уже разработанные и выверенные подходы, методы и средства методологического обеспечения рациональной организации соответствующих процессов. В существующей же научной реальности нередки случаи, когда в диссертациях достаточно формально перечисляются отдельные методологические принципы и методы вне всякой связи с действительной организацией изучения предмета исследования. В работах

чаще всего отсутствует характеристика процесса научного поиска, методологического инструментария и процедур исследования, что более доказательно подтверждает научный уровень работы, чем шаблонные, не всегда убедительные заключения самого автора о теоретической значимости полученных результатов.

Имеют место случаи, когда даже в докторских диссертациях наблюдается игнорирование методологических основ исследования, а подчас и серьезные ошибки в их понимании. В частности, особенно явно просматривается отсутствие размежевания между методологией науки и методологией, организуемой на ее основе, практической деятельности. Так, в последнее время в некоторых проектах соискатели не просто не разделяют, а даже отождествляют методологию исследования с методологией изучаемого предмета. В одной из таких работ, предметом исследования которой является «процесс формирования творческой личности будущего учителя средствами общепедагогической подготовки», на защиту выносятся методологические основания этого процесса, где смешанно, сумбурно речь идет и об исследовании заявленной проблемы и о подходах к формированию такой личности [9, с. 9]. Это подтверждает и текст автореферата, где в первой главе «Теоретико-методологические основания формирования творческой личности будущего учителя» на самом деле рассматривается методология исследования с описанием соответствующих уровней [9, с. 17]. А ведь, формулировка «Методология исследования процесса формирования творческой личности будущего учителя» отражает процесс поиска и обоснование путей формирования творческой личности, а формулировка «Методология процесса формирования творческой личности будущего учителя» означает:

с опорой на какие идеи необходимо выстраивать практическую деятельность такого учителя. Это есть не что иное, как результат использования методологии исследования процесса формирования творческой личности.

Конечно, отдельные методологические подходы могут использоваться и как основа постановки исследования, и как база организации практической педагогической деятельности. Это, к примеру, антропологический, аксиологический, системный и некоторые другие подходы. В этом случае методологии могут как бы совпадать, но только по звучанию. Функциональная направленность и технологический рисунок применения этих подходов при формировании программы исследования и в рамках организации практической педагогической деятельности на основе полученных результатов безусловно разные. И даже если методологию изучаемого процесса, применяемую непосредственно в ходе осуществления опытно-экспериментальной работы, отнести к методологическим основам исследования, то и она будет даже формально и, конечно, не по существу представлять собой лишь определенную часть всей методологии научного исследования. Также «одинаковость» будет наблюдаться на «высших этажах» уровня методологии, когда, например, методологические подходы философского уровня будут свойственны всем видам деятельности. Но в целом нельзя путать методологию исследования и методологию исследуемого процесса.

В целом, методология педагогической науки и методология практической педагогической деятельности органично объединены одними и теми же процессами, которые осмысливаются и одной, и другой. Помимо названных выше некоторых общих методологических подходов, в педагогической науке и практике используются такие одинаковые методы

познания, как наблюдение, анкетирование, диагностическая беседа и т.д. Но точно так же и разные науки опираются на общие принципы, методы и средства исследования, хотя содержание у них разное. С позиций многоуровневого рассмотрения методологии, чем выше уровень, тем более универсальными являются методологические базы охватываемых ими видов деятельности. И чем ниже будем спускаться по уровням, тем существеннее будут отличаться методологии разных видов деятельности. Эти вещи зачастую недооцениваются в педагогической науке и практике, что, как правило, ведет к обеднению эвристического потенциала именно последней.

Задача методологии научно-исследовательской деятельности – выявление закономерностей развития педагогических идей и их связи с практикой, а также определение путей повышения эффективности и качества педагогических исследований. Задача методологии практической педагогической деятельности – выявление закономерностей организации и осуществления педагогической практики на основе теоретических знаний, а также определение общих подходов в повышении эффективности и качества образовательного процесса.

Итак, методология представляет собой необходимый компонент и научной, и практической деятельности, которые являются предметом осмысления и рационализации. Основная функция методологического знания – внутренняя организация и регулирование процесса изучения или практического преобразования определенного объекта. Саму методологию также можно рассматривать как рационально-рефлексивную мыслительную деятельность, основной целью которой является разработка, систематизация и обоснование наиболее эффективных способов преобразования действительности и выявления тех общих

принципов, которыми она направляется. Реалии сегодняшней жизни таковы, что ни в одной сфере деятельности невозможно довольствоваться раз и навсегда усвоенными знаниями и технологиями, поэтому методологическая подготовка приобретает характер насущной потребности в любой профессии. Неслучайно ставится вопрос о ее включении в содержание общего среднего образования: «Целесообразно поставить вопрос о целенаправленном и систематическом обучении основам методологии, начиная, возможно, со старших классов общеобразовательной школы. ... Методологическую подготовку нужно рассматривать как одну из целей образования, способную придать ему новое качество [10, с. 16–17]. А это, в свою очередь, актуализирует вопрос методологии научной и практической педагогической деятельности и, соответственно, формирования педагогической культуры учителя. В значительной степени недостаточной методологической образованностью можно объяснить тот факт, что педагоги–практики не всегда активно включаются в исследовательскую деятельность и отдают предпочтение не столько научно обоснованным направлениям организации образовательных процессов, сколько конкретным методикам и сценарным разработкам их воплощения. Все это в значительной степени ослабляет творческие, инновационные основы учительского труда.

Таким образом, размежевание понятий «методология научной педагогической деятельности» и «методология

практической педагогической деятельности» позволяет с учетом полноты взаимосвязи и взаимодействия между ними придать большую глубину и многогранность как научной, так и практической сторонам целостного педагогического процесса и быть полезным и его теоретическим разработчикам, и практическим организаторам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кохановский В.П. и др. Основы философии науки: Учебное пособие для аспирантов. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 603 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
3. Манушин Д.А. Уточнение понятия «методология» // Финансы и кредит. 2015. № 41. С. 50–66.
4. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 663 с.
5. Коршунова Н.Л. Понятие методологии педагогики: к уточнению определения // Педагогика. 2013. № 6. С. 12–20.
6. Горб В.Г. Методология практической деятельности как теоретическая основа разработки индивидуальных педагогических технологий // Педагогическое образование в России. 2008. № 1. С. 15–19.
7. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
8. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
9. Гимпель Л.П. Теоретико-методические основы формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Минск, 2020. 20 с.
10. Новиков А.М., Новиков Д.А. Обучение основам методологии // Педагогика. 2009. № 7. С. 11–17.

Дата поступления – 03.07.2021

Methodological foundations of scientific and practical pedagogical activity

Valery S. Bolbas – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor of I.P.Shamyakin Mozyr State University (Mozyr, Belarus); bolbasws@yandex.ru

Abstract. *The concepts of «methodology of scientific pedagogical activity» and «methodology of practical pedagogical activity» are distinguished, their essence, similarities and differences are revealed, their role in the formation of the foundations of professional creativity of representatives of pedagogical science and education is justified.*

Key words. *Methodology, methodology of scientific pedagogical activity, methodology of practical pedagogical activity, methodology, methodological culture.*

REFERENCES

1. *Kohanovskij V.P. and others. Osnovy filosofii nauki: Uchebnoe posobie dlya aspirantov [Fundamentals of philosophy of science: Study Guide for graduate students]. Rostov n/D: Feniks, 2008. 603 p.*
2. *Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Azbukovnik, 1999. 944 p.*
3. *Manushin D.A. Utochnenie ponyatiya "metodologiya" [Clarification of the concept of "Methodology"]. *Finansy i kredit* [Finance and Credit]. 2015. No. 41. P. 50–66.*
4. *Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologiya [Methodology]. Moscow: SINTEG, 2007. 663 p.*
5. *Korshunova N.L. Ponyatie metodologii pedagogiki: k utochneniyu opredeleniya [The concept of pedagogy methodology: to clarify the definition]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2013. No. 6. P. 12–20.*
6. *Gorb V.G. Metodologiya prakticheskoy deyatel'nosti kak teoreticheskaya osnova razrabotki individual'nyh pedagogicheskikh tekhnologij [Methodology of practical activity as the theoretical basis for the development of individual pedagogical technologies]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia]. 2008. No. 1. P. 15–19.*
7. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov. Enciklopediya, 1983. 840 p.*
8. *Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Smysl; Eksmo, 2005. 1136 p.*
9. *Gimpel' L.P. Teoretiko-metodicheskie osnovy formirovaniya tvorcheskoy lichnosti budushchego uchitelya v processe obshchepedagogicheskoy podgotovki [Theoretical and methodological foundations of the formation of the creative personality of the future teacher in the process of general-country training]: Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Minsk, 2020. 20 p.*
10. *Novikov A.M., Novikov D.A. Obuchenie osnovam metodologii [Training the basics of methodology]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2009. No. 7. P. 11–17.*

Submitted – 03.07.2021

Доказательная педагогика: педагогический эксперимент как критерий истины?

Данюшенков Владимир Степанович – д-р пед. наук, член-корреспондент Российской академии образования, профессор Вятского государственного университета (Киров, Россия); dvsdan@mail.ru

Коршунова Ольга Витальевна – д-р пед. наук, доцент, профессор Вятского государственного университета (Киров, Россия); okorchun@mail.ru

Аннотация. В статье в рамках проблемы доказательной педагогики обсуждаются отличия педагогического эксперимента от естественнонаучного; варианты реализации эмпирического исследования при выполнении докторских и кандидатских диссертаций (педагогический эксперимент или опытно-экспериментальная работа); дается понятие эмпирического результата, подчеркивается его важность для педагогического исследования; описываются тенденции представления эмпирических результатов в современных исследованиях по педагогике в контексте поиска ответа на вопрос о выполнении эмпирическими компонентами исследований собственно доказательной функции.

Ключевые слова. Доказательная педагогика; эмпирическая часть исследования по педагогике; педагогический эксперимент; опытно-экспериментальная работа; эмпирический результат; тенденция.

В конце XX в. в педагогической науке появился термин «доказательная педагогика» (*Evidence-based pedagogy* – педагогика, основанная на доказательствах), понимаемая как «подход к педагогической практике, при котором решения о применении педагогических подходов и методов принимаются исходя из имеющихся доказательств их эффективности, а такие доказательства подвергаются поиску, сравнению, обобщению и широкому распространению для использования в интересах учащихся и их родителей или опекунов» [1]. Говоря о доказательной педагогике, опираются на аналогию с доказательной медициной. Однако возможен ли перенос данного метода на педагогику для значительного снижения педагогических ошибок при создании и внедрении новых образовательных механизмов и инструментов в образовательную практику? Даже интуитивно становится понятным, что частично ответ положительный, частично – вызывает некоторые сомнения из-за сложности

феномена личности и процесса ее формирования. Поскольку педагогика относится к гуманитарным наукам, здесь трудно вести речь о той степени доказательности, которая присуща естественным наукам (хотя в истории российской педагогики известно течение педологии, когда предпринималась попытка исследовать ребенка одновременно и комплексно с позиций различных наук, в том числе и с использованием методов точных фундаментальных областей знаний). Подробно история развития экспериментальной педагогики (в современной интерпретации – доказательной) представлена в статье Ж.Е.Гаррас и О.Ю.Ефремова [2].

Педагогика в процессе своего развития использует научный метод познания, имеющий для всех областей действительности сходную логику и содержание: «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике. Таков диалектический путь познания истины, познания объектив-

ной реальности» [3, с. 152-153]. Это всем известная «цепочка» научного познания: «факты – противоречие – проблема – гипотеза/модель – выводы/следствия – *критериальный эксперимент*» (который вновь замыкается на факты реальности). Считается, что в педагогике достоверным выступает не факт, а пережитый в определенных условиях опыт, что, в принципе, не изменяет цикла научного познания, однако подчеркивает важность субъективного фактора в области педагогики и образования [4]. Таким образом, главным доказательным аргументом должен выступать все же педагогический эксперимент [5].

Однако в статьях известных авторов – экспертов ВАК, председателей и членов диссертационных советов, методологов науки [6–11] – явно обозначаются проблемы, связанные с эмпирической частью исследований в современной педагогике. «Всеобщее педагогическое благополучие» – закономерное подтверждение гипотезы в педагогических исследованиях, отсутствие случаев получения отрицательных результатов при апробации и оценке эффективности выявленных в эксперименте педагогических условий, методов, форм, средств, моделей, систем и технологий – наблюдается потому, что программа эксперимента разрабатывается под авторскую концепцию и его результат заранее предопределен, «он является лишь смоделированным звеном в цепи доказательств» [12]. И хотя педагогический эксперимент всегда характеризуется нерешенными проблемами и непредусмотренными трудностями, которые генерирует многоплановая педагогическая реальность, как правило, именно эти моменты не фиксируются и не анализируются, а иногда попросту замалчиваются. Выполняет ли сегодня педагогический эксперимент собственно критериальные функции? Выступает ли он действительно

средством и инструментом, дающим право авторам исследований внедрять новые практики в образовательный процесс с высокой степенью уверенности, что они эффективны, безопасны, комфортны для потребителей и организаторов образования, соответствуют требованиям времени и переживаемого периода технологического ускорения?

Эксперимент обязан давать ответ на главные вопросы предпринятого исследования: какова степень доверия тем результатам, которые получены в рамках его эмпирической части; от каких факторов и условий зависит эта степень; какие аспекты – объективные или все же субъективные – «правят бал» в процессе поиска эмпирического подтверждения теоретических идей и гипотез в области педагогики? И существует ли какой-то другой способ, отличный от педагогического эксперимента, дающий доказательства и подтверждения оптимальности создаваемых педагогических продуктов?

В последние годы в педагогике много сделано в плане разработки вопросов педагогической праксеологии [13], которая как раз и поднимает проблемы целесообразности, результативности, эффективности, рациональности, наиболее полного использования потенциала того или иного педагогического феномена. Другими словами, педагогическая праксеология может рассматриваться в качестве методологического ориентира для решения имеющихся проблем в области педагогического эксперимента в современном его формате. Безусловно, обращается внимание на такие идеи познания человека, как влияние исследователя на исследуемый объект и появление нового эффекта в результате данного взаимодействия. Все больше проникают в область, задаваемую границами педагогического эксперимента, идеи синергетики.

Постепенно меняется логика организации и проведения педагогического эксперимента. Если традиционно он планировался с учетом уже созданных и известных технологий и при этом исследователь думал, в какой ситуации это сработает, какие условия для этого нужно создать, то рождающаяся логика предусматривает иной вариант динамики мысли, когда в рамках эксперимента педагогический инструмент создается «под конкретную цель», «под задачу», определяются критерии конечного успеха (либо неуспеха) и отбираются эффективные методы достижения поставленных целей согласно принципам доказательной педагогики [14], смыслом развития которой является ответ на вопрос «Что работает лучше в педагогической реальности, и почему работает именно это?». Все более актуальной становится процедура метаанализа (*Meta-analysis*), выступающего новым понятием научной методологии (по крайней мере, для России) и означающего объединение результатов нескольких исследований методами статистики для проверки одной или нескольких взаимосвязанных научных гипотез при использовании либо первичных данных оригинальных исследований, либо обобщений опубликованных (вторичных) результатов исследований, посвященных одной проблеме. Метаанализ может выступать компонентом систематического обзора эмпирических исследований [15; 16].

Экспериментальная часть научного исследования по педагогике выступает как необходимый элемент, благодаря которому оно приобретает характеристики достоверности и надежности получаемых результатов, доказательно подтверждающих эффективность разрабатываемых педагогических инструментов. Какие варианты ее реализации используются современными учеными и практиками? Анализ содержания авторефератов ис-

следований по педагогике позволяет утверждать, что таких разновидностей две: проведение опытно-экспериментальной работы (ОЭР) и педагогического эксперимента (от лат. *experimentum* – проба, опыт, испытание). Часто авторы, описывая опытно-экспериментальную деятельность, говорят о проведении в ее границах педагогического эксперимента. То, что эти два феномена не равнозначны, доказано В.И.Загвязинским [8]. Традиционно считается, что ОЭР ориентирует исследователя на выявление (обнаружение) и обобщение более качественных образовательных практик, а педагогический эксперимент, будучи «на уровень выше», способен подтвердить либо опровергнуть справедливость выдвинутой гипотезы и тем самым обладает правом на утверждение объективно нового знания в педагогической области. Суть опытной работы М.Н.Скаткин определяет следующим образом: «Опираясь на опыт передовых школ и учителей и научные данные, исследователь намечает возможные пути преобразования, дальнейшего усовершенствования существующей школьной практики, разрабатывает способы преодоления типичных недостатков и затруднений, изобретает новые, еще отсутствующие в школах методы и приемы учебно-воспитательной работы и организует их проверку на опыте одной или нескольких школ» [17, с. 96]. Педагогический эксперимент – это «научно обоснованная и хорошо продуманная система организации педагогического процесса, направленная на открытие нового педагогического знания, проверки и обоснования заранее разработанных научных предположений, гипотез» [18. с. 28].

Реализовать педагогический эксперимент в соответствии с общепринятыми научными нормами довольно сложно, поскольку он принципиально отличен по предметам исследования от естественнонаучного (табл.).

Отличия педагогического эксперимента от естественнонаучного / Differences between a pedagogical experiment and a natural science experiment

Естественнонаучный эксперимент	Педагогический эксперимент
Однофакторность	Многофакторность
Возможность создания математической модели	Трудность создания математической модели
Возможность создания измерительного инструментария	Сложность создания измерительного инструментария для педагогических эффектов
Возможность создания однородных начальных условий и «выровненных» условий эксперимента при многократном воспроизведении	Сложность создания однородных начальных условий и «выровненных» условий эксперимента при многократном воспроизведении
Широкая возможность применения статистических методов и статистической обработки результатов (данных) эксперимента	Статистический результат может «вуалировать» индивидуальные результаты и ситуации, что способствует потере определенных фактов и неверному истолкованию результата; ориентация на «средние» величины для педагогики не является корректной и может быть даже опасной
Приоритет количественных методов	Сложность применения количественных методов (рекомендуется перепроверка качественными методами, их взаимодополнение)
Возможность прямых измерений	Практическое отсутствие прямых измерений: приоритет косвенных методов измерения

И тем не менее, эти виды экспериментов характеризуются наличием зависимых и независимых переменных, варьируемых условий. Сходным моментом выступает также влияние исследователя на объект исследования, доказанное и принятое в современной постнеклассической научной картине мира.

Педагогический эксперимент в системе гуманитарной парадигмы отличается от естественнонаучного своей «социальной основой, проектировочной формой и междисциплинарным содержанием» [7, с. 10]. Скорее всего, данное высказывание очень близко по смыслу сценарию педагогического эксперимента [12, с. 14],

который называют «выращивание эксперимента» и связывают с трудностью фиксирования четких границ его начала и завершения, видимостью динамики по изменениям, происходящим с субъектами экспериментальной деятельности в определенной образовательной среде.

Заметим, что сегодня в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [19] говорится о том, что «экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов и осуществляется в форме экспериментов, порядок и условия проведения которых

определяются Правительством Российской Федерации». Далее речь идет об «инновационной деятельности» в образовании. Вероятно, в рассматриваемом документе имеется в виду экспериментирование в образовании как некоторая официальная процедура, а не как исследовательский метод.

Убежденность современной педагогической науки во взаимодополняемости и существовании в неразрывном единстве теоретического и эмпирического результатов научно-педагогического исследования подчеркивает значимость и ценность того и другого [2; 12]. Эмпирический результат многократно усиливает достоверность и аргументированность исследования, позволяя исследователю при выделении объективного, преобразующего и конкретизирующего компонентов более точно и последовательно осмыслить эффекты научной работы и ее значимость как для теории, так и практики образования. Напомним, что содержанием обозначенных компонентов эмпирического результата исследования могут выступать:

– для *объективного компонента* на общенаучном, общепедагогическом уровнях различные типы знаний – гипотеза, классификация, концепция, методика, парадигма, направление, факт, рекомендация, условия;

– для *преобразующего компонента*, раскрывающего изменения, происходящие с объективным компонентом, и указывающего на дополнения, уточнения или другие его преобразования, – разработка нового метода обучения или воспитания; определение условий повышения эффективности педагогического процесса; выявление принципов; предложение модели;

– для *конкретизирующего компонента*, уточняющего различные условия, факторы и обстоятельства, в которых происходит изменение объективного и

преобразующего компонентов, – конкретизация места и времени, в границах которых ведется исследование; указание необходимых условий для реализации какого-либо педагогического события; уточнение подходов решения той или иной педагогической задачи [20].

Область эмпирических исследований в педагогике также развивается, рождая новые элементы и тенденции представления полученных результатов. В 2004 г. в журнале «Педагогика» была опубликована статья А.М.Новикова, в которой сделаны выводы об опытно-экспериментальной части исследований в педагогике [21]. В частности, автором сообщается об анализе 118 диссертаций по педагогическим наукам, в 55% которых вообще нет никаких упоминаний об обработке экспериментальных данных. «В 16 из 53 оставшихся диссертационных работ отсутствует сравнение начальных состояний контрольной и экспериментальной групп. Еще в 7 из 37 оставшихся использовался «средний балл», т. е. процедура, как известно, совершенно неграмотная, поскольку усреднение предполагает суммирование данных, а операция суммы на шкале рангов (в т. ч. балльной шкале) не определена» [21, с. 56]. В 14 из 30 оставшихся работ упоминались методы, использованные при обработке данных, однако сделано это было зря, т.к. неправомерно применялись статистические критерии. В 22 работах уровень достоверности результатов никак не мог даже близко достигать требуемого уровня 95% для педагогики [21, с. 56]. После опубликования работы прошло уже около 20 лет. Что же изменилось сегодня?

Приведем некоторые тезисные положения, характеризующие состояние современного эксперимента в педагогике, а также векторы его развития с обозначением положительных и отрицательных аспектов. При этом выделим особенности для трех его стадий:

планирования и реализации; обработки и интерпретации результатов; представления результатов на процедуре защиты исследования. Данные выводы базируются на обобщениях статей экспертов ВАК РФ, контент-анализа порядка 50 авторефератов исследований по специальностям 13.00.01 и 13.00.08, личного опыта участия авторов в работе диссертационных советов и методологических семинаров различного уровня.

Тенденции при планировании и реализации эмпирической части исследования. Отмечается малая временная продолжительность экспериментальной деятельности, уменьшение лонгитюдности эксперимента [22]. Такое положение вещей имеет следствиями снижение достоверности полученных данных; трудность получения заметных «сдвигов» в уровнях развития (сформированности) изучаемых в педагогических исследованиях объектов, процессов, качеств личности [4]. Следует учитывать известные в педагогике данные о том, что форсирование развития, становления, формирования определенных параметров личности не дает ожидаемых результатов, поэтому не стоит слишком «торопить события» [12]. Кроме того, «слишком быстрые сроки подготовки научных кадров приводят к научно-методологической некомпетентности новых ученых: они не успевают «врасти» в подлинно научную среду, впитать в себя методологическую культуру» [21, с. 53].

Для получения (сбора) данных эмпирического исследования, их обработки и презентации (представления) все более широко применяются цифровые средства, программное обеспечение и онлайн-сервисы в интернете. Плюсами данной тенденции выступают: меньшие затраты времени на получение эмпирического массива данных, их обработки и представления в удобочитаемой и воспринимаемой форме; экономиче-

ская выгода (сканирование документов, быстрая и простая в техническом отношении видеосъемка вместо работы профессионального фотографа, электронная почта, мгновенный обмен информацией, получение обратной связи и др.); возможность эстетичного представления данных. К «минусам» отнесем непонимание исследователями «внутренних механизмов» обработки данных цифровыми устройствами; построения визуальных образов; невозможность выполнения качественного анализа данных и их интерпретации с помощью компьютера (генерирование нового знания, идей и мыслей непосильно современным цифровым устройствам).

Наблюдается увеличение сложности и многофакторности педагогических экспериментов из-за многогранности педагогической действительности, что обуславливает практическую невозможность реализации «однофакторного» педагогического эксперимента, а это, в свою очередь, значительно уменьшает уверенность в правильности выявления причинно-следственных связей.

Для современных исследований характерны небольшие по численности и часто нерепрезентативные выборки респондентов (30–40 субъектов, задействованных в эксперименте; территориально – охват одного региона), нерандомизированность выборок, что влечет объективную недостоверность результата [4].

Невозможность «прямых» измерений параметров педагогического процесса и личности и преимущественное применение «косвенных» ведут к возникновению трудности числового (математического) измерения в педагогике (как измерить воспитанность?) [23].

Развитие педагогического риск-менеджмента, применение его рекомендаций для учета специфики проводимой в рамках эмпирической части исследования деятельности и планирование

управления рисками исследовательского проекта способствуют большему ответственности задуманного автором (замысла) реализации эмпирической деятельности и более высокой надежности и уверенности в достижении цели и решении запланированных задач [6].

Социальная основа, проектировочная форма и междисциплинарное содержание современного педагогического эксперимента требуют для решения усложняющихся задач современного образования необходимости участия нескольких специалистов – экспертов одновременно: философа, психолога, педагога, логика, физиолога, медика, IT-специалиста. Их взаимодействие осуществляется в специально организованном пространстве в форме проектировочной деятельности, которая «разрабатывает, формирует и создает новые, еще не существующие системы практики образования» [7; 9].

Тенденции при обработке и интерпретации результатов эксперимента. Для современных исследований характерно наиболее частое применение непараметрических критериев – «хи-квадрата; знакового критерия; достаточно частое – многофункционального углового критерия Фишера; из параметрических – t-критерия Стьюдента. Для измерения исследуемых феноменов, как правило, применяются собственные авторские величины: коэффициент усвоения составляющих какого-то качества личности; различные интегральные коэффициенты, которые рассчитывают на основе измерения характеристик отдельных компонентов какого-либо феномена; коэффициент ранговой корреляции Спирмена; количественные методы: методы статистической обработки (описательная статистика, сравнение выборок и рядов показателей, анализ временных рядов, расчетная оценка надежности методик; корреляционный анализ, факторный анализ, кластерный анализ); мо-

делирование, тестирование, анкетирование. Все большее число исследователей в области гуманитарных наук осознают, что математические методы являются эффективным средством корректного представления и сжатия данных. Это не только средство уточнения понятий, но и инструмент систематизации психолого-педагогических знаний [8; 11; 24–27]. Однако достаточно широко распространено мнение о приоритетности качественных методов: не в любом исследовании используются статистические критерии для обработки результатов [7]. Речь идет о возникновении проблемы гармонического сочетания количественных и качественных методов обработки эмпирических данных [23]. В последнее время прослеживается усиление значимости качественных методов (мографических характеристик, вариантов экспертного метода, специально создаваемых диагностических ситуаций для выявления поведения и реагирования субъектов в них, контент-анализа, изучения продуктов деятельности, экспертной оценки, фокус-групп, интерпретаций, прогнозирования, биографического метода, метода интеллектуального диалога, этимологического анализа и др.) [7]. В некоторых случаях вообще невозможно и нерационально создавать контрольные группы, т.к. слишком разнородными выступают исследуемые феномены и субъекты (например, исследование инклюзии в образовании, на наш взгляд, требует разработки принципиально новых подходов к организации эксперимента, т.к. однородности ситуации, в частности при учете специфики нозологий, здесь достичь практически невозможно). Этот факт обусловлен и декларацией создания условий для развития субъектности обучающихся в образовательной деятельности, что также требует исследования отдельных персон в рамках персонализированного обучения.

В авторефератах описывается логика, этапы, методы, методики, используемые на разных этапах эксперимента; часто для описания общих характеристик педагогического эксперимента применяется табличная форма. Как правило, это 2–3 таблицы, столько же диаграмм, гистограмм, иногда – схем, рисунков (последние чаще встречаются в психологических исследованиях). Блок «Общие выводы», который подводит краткий итог выполненному исследованию, представляет результаты в еще более обобщенной форме по сравнению с Положениями на защиту (этот текст автореферата можно считать четвертым уровнем обобщения текста исследования и полученных результатов).

Тенденции представления результатов на защите диссертации (исследования). Логика представления результатов исследования во время процедуры защиты может быть различной: дедуктивной (от положений на защиту и доказательств каждого из них); индуктивной (от решения частных задач к Положениям на защиту). Первый путь чаще применяется на защите докторских исследований, второй – кандидатских. Обязательными элементами современной защиты выступают опора на презентацию с визуализацией результатов исследования (текст презентации дополняется устной речью защищающегося), сравнение с похожими результатами зарубежных исследований.

Результаты теоретического и практического характера должны быть представлены в единстве и целостности. Важными аспектами выступают такие разделы, как теоретическая и практическая значимость, апробация результатов, которые дают представление о распространении идей диссертации и диссеминации педагогического опыта, представленного в ней. Иногда наблюдается путаница феноменов «апробация» и «внедрение».

Важно понять, что апробация результатов связана как с собственной практической деятельностью исследователя, так и обязательно с фактом использования разработок и идей автора другими коллегами [12], а вот внедрение может быть осуществлено на уровне государства, региона, отрасли, предприятия, учреждения при наличии решения соответствующих органов управления [12, с. 28]. При этом эксперты ВАК единодушно отмечают практическую невостребованность проводимых исследований [12].

Отмечается путаница в использовании понятий «результативность» и «эффективность» полученных продуктивных материалов. На наш взгляд, в педагогических исследованиях чаще оценивается все-таки результативность деятельности, и до оценки эффективности с учетом затраченных ресурсов педагогической науке еще необходимо пройти длинный путь.

Как правило, гипотеза педагогического исследования подтверждается и отрицательного результата нет [4]. Однако в последнее время встречаются работы, в которых определенные положения гипотезы не подтверждаются. Очень важно показать границы применимости полученных выводов, обозначить условия, которые могут нарушить успешное применение выработанных и как будто доказанных положений и рекомендаций. При описании условий важно определить, какой характер они имеют: необходимый, достаточный или то и другое одновременно [7].

Статьи о качестве педагогических исследований отмечают не всегда ответственное отношение к «языку» науки; отсутствие контент-анализа при определении содержания понятия и возникающую вследствие этого вольную трактовку терминов и категорий [4; 12]; замену известных терминов их зарубежными аналогами и представле-

ние их как новых понятий; более частое представление в диссертациях «уточнения», «дополнения» категорий, «расширения» их содержания, что требует в обязательном порядке применения контент-анализа. Отметим также неинформативные слишком стереотипные «формулы», переходящие из одного автореферата в другой, в частности, для описания раздела о достоверности исследования.

Таким образом, педагогический эксперимент, исходя из методологической основы – цикла научного познания, по-прежнему остается важнейшим инструментом, с помощью которого можно обоснованно доказать и подтвердить результативность и эффективность педагогических средств, процедур, процессов, технологий, систем.

Необходимо выстраивание педагогического эксперимента на обоснованном научном терминологическом поле с явно заданным авторским пониманием используемых исследовательских категорий, с учетом, с одной стороны, традиций педагогики и, с другой, появляющихся новых трендов, обуславливающих необходимость развития педагогической терминологии, результатов зарубежных исследователей по изучаемой проблеме и анализа возможности адаптации их достижений для российской образовательной действительности.

На статус педагогического эксперимента как мерила истины большое влияние оказывают два главных фактора и их сочетание в реализуемой исследовательской процедуре: с одной стороны, это четкое и правильное с точки зрения педагогической прагматологии определение гипотезы, задач и «внутренних» методов комплексного эксперимента для сбора качественного эмпирического материала (массива данных), с другой стороны – компетентность исследователя в выборе процедур обработки, анализа

и интерпретации полученных данных в эмпирической части исследования.

Важной проблемой планирования, реализации и обработки результатов педагогического эксперимента остается принятие решения об использовании качественных и количественных методов исследования, их гармонического сочетания, перепроверки «количественного» результата качественными методами. Необходим учет слабой возможности распространения выводов количественного метода на отдельный субъект/объект исследования (в науке имеется всеобщий закон о невозможности применения статистического отношения к единичным объектам). Следовательно, обязательным элементом педагогического эксперимента должен стать принцип «разумной качественности–количественности», предполагающий рациональное решение вопроса о соотношении двух групп методов исследования.

Учет в педагогическом эксперименте одной из основных идей постнеклассической картины мира – влияния исследователя на исследуемый процесс и объект, внесение значительного «шума» в чистоту эксперимента из-за высокой степени значимости субъективного фактора в социально-гуманитарной сфере событий.

В заключение хотелось бы напомнить, что в 1960–70-е гг. требовалось применение статистических критериев в исследованиях по гуманитарным наукам. В дальнейшем от этой традиции отказались. Однако «наука начинается там, где начинают измерять» (Д.И.Менделеев) и «педагогика только тогда займет достойное место в ряду других наук, когда будет пользоваться достоверным знанием» (А.М.Новиков). Необходимость получения и доказательства достоверности результата в педагогическом исследовании остается актуальной и нерешенной проблемой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сушинский С. Доказательная педагогика. [Электронный ресурс]. URL: <https://sushinskiy.livejournal.com/3021.html> (дата обращения: 26.07.2021).
2. Гаррас Ж.Е., Ефремов О.Ю. Развитие теории и практики применения эмпирических методов педагогических исследований // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2012. № 2 (54). С. 150–160.
3. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 152–153.
4. Сериков В.В. Педагогическое исследование в поисках путей повышения качества // Образование и наука. 2015. № 7 (126). С. 4–23.
5. Диссертационные исследования по педагогике: словарь-справочник / Авт.-сост. М.А. Галагузова. Екатеринбург, 2012. 120 с.
6. Лельчинский И.Д., Пурышева Н.С., Тряпицына А.П. Практическая значимость результатов диссертационных исследований по педагогическим наукам // Педагогика. 2018. № 3. С. 3–14.
7. Ибрагимов Г.И. Эксперимент в педагогических исследованиях: проблемы и перспективы // Казанский педагогический журнал. 2004. № 1. С. 3–11.
8. Загвязинский В.И., Атаханов Р.М. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 208 с.
9. Загвязинский В.И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 4–19.
10. Орлов А.А. Проблемы качества педагогических диссертационных исследований и пути их решения // Педагогика. 2018. № 10. С. 12–22.
11. Введение в экспериментальную педагогику: Учеб. пособие / Сост. В.С.Черепанов, О.В.Любимова. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. 88 с.
12. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Анализ достоверности и обоснованности получения научных результатов // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 9–30. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-dostovernosti-i-obrazovannosti-polucheniya-nauchnyh-rezultatov> (дата обращения: 28.07.2021).
13. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие / Под ред. И.А.Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
14. Пестов В.В. Методы доказательной педагогики для разработки и внедрения электронных устройств в рамках педагогических инноваций. [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/dokladpodokazatelnojpedagogike/> (дата обращения 15.02.2020).
15. Glass G.V. Primary, secondary, and meta-analysis of research // Educational Researcher. 1976. № 5. P. 3–8.
16. Хетти Дж. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Под ред. В.К.Загвоздкина, Е.А.Хамраевой. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.
17. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. М.: Педагогика, 1986. 152 с.
18. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: Учебно-методическое пособие. Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 2001. 66 с.
19. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 16.07.2021).
20. Основные компоненты, характеризующие тему и результат исследований. Национальная педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://didacts.ru/termin/osnovnye-komponenty-harakterizuyuschie-temu-i-rezultat-issledovaniy.html> (дата обращения: 31.07.2021).
21. Новиков А.М. Количество и качество педагогических диссертаций в России // Педагогика. 2004. № 6. С. 50–53.
22. Орлов А.А. Проблемы качества педагогических диссертационных исследований и пути их решения // Педагогика. 2018. № 10. С. 12–22.
23. Дегтярев С.Н. Качественные и количественные методы в педагогическом исследовании креативных способностей учащихся // Образование и наука. 2013. № 3 (102). С. 3–13.
24. Афанасьев В.В., Сивов М.А. Математическая статистика в педагогике: Учебное пособие / Под науч. Ред. М.В.Новикова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. 76 с.
25. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004. 268 с.

26. Мухеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: КРА-САНД, 2010. 224 с.

27. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2004. 350 с.

Дата поступления – 01.08.2021

Evidential pedagogy: pedagogical experiment as a criteria for the truth?

Vladimir S. Danyushenkov – Dr. Sci. (Pedagogics), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor of Vyatka State University (Kirov, Russia); dvsdan@mail.ru

Olga V. Korshunova – Dr. Sci. (Pedagogics), Docent, Professor of Vyatka State University (Kirov, Russia); okorchun@mail.ru

Abstract. *The article discusses differences between a pedagogical experiment and a natural science experiment within a framework of the problem of evidence-based pedagogy; options of realization of empirical research for doing of doctoral and candidate dissertations (pedagogical experiment or experimental work); the concept of empirical result is given, emphasizes its importance for pedagogical research; describes trends in the presentation of empirical results in modern research in pedagogy in the context of searching for an answer to the question of how the empirical components of research perform the actual evidential function.*

Key words. *Evidence-based pedagogy; the empirical part of the research in pedagogy; pedagogical experiment; experimental work; empirical result; trend.*

REFERENCES

1. Sushinskiy S. Dokazatel'naya pedagogika [Evidence-based pedagogy]. Available at: «<https://sushinskiy.livejournal.com/3021.html>»<https://sushinskiy.livejournal.com/3021.html>.
2. Garras Zh.Ye., Yefremov O.Yu. Razvitiye teorii i praktiki primeneniya empiricheskikh metodov pedagogicheskikh issledovaniy [Development of the theory and practice of applying empirical methods of pedagogical research]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2012. No. 2 (54). P. 150-160.
3. Lenin V.I. Polnoye sobraniye sochineniy [Complete set of works]. Vol. 29. P. 152-153.
4. Serikov V.V. Pedagogicheskoye issledovaniye v poiskakh putey povysheniya kachestva [Pedagogical research in search of ways to improve quality]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and Science]. 2015. No. 7 (126). P. 4-23.
5. Galaguzova M.A. Dissertatsionnyye issledovaniya po pedagogike: slovar'-spravochnik [Dissertation research in pedagogy: dictionary-reference book]. Ekaterinburg, 2012.
6. Lel'chinskiy I.D., Purysheva N.S., Tryapitsyna A.P. Prakticheskaya znachimost' rezul'tatov dissertatsionnykh issledovaniy po pedagogicheskim naukam [Practical significance of dissertation research on pedagogical sciences]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 3. P. 3-14.
7. Ibragimov G.I. Eksperiment v pedagogicheskikh issledovaniyakh: problemy i perspektivy [Experiment in Pedagogical Research: Problems and Perspectives]. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal]. 2004. No. 1. P. 3-11.
8. Zagvyazinskiy, V. I., Atakhanov R.M. Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. Moscow: Academy, 2008.
9. Zagvyazinskiy V.I. O sotsial'noy znachimosti i vostrebovannosti pedagogicheskikh issledovaniy [About social significance and relevance of pedagogical research]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and Science]. 2015. No. 8 (127). P. 4-19.
10. Orlov A.A. Problemy kachestva pedagogicheskikh dissertatsionnykh issledovaniy i puti ikh resheniya [Quality's problems of of pedagogical dissertation research and ways of its solvation]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 10. P. 12-22.

11. *Cherepanov V.S., Lyubimova O.V.* Vvedeniye v eksperimental'nyuyu pedagogiku: ucheb. posobiye [Introduction to experimental pedagogy]. Izhevsk: ISTU Publishing House, 2006.
12. *Vershinina N.A., Zaguzov N.I., Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P.* Analiz dostovernosti i obosnovannosti polucheniya nauchnykh rezul'tat [Analysis of the reliability and validity of obtaining scientific results]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian pedagogical journal]. 2008. No. 1. P. 9–30. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-dostovernosti-i-obrazovannosti-polucheniya-nauchnyh-rezultatov>.
13. *Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P.* Pedagogicheskoye proyektirovaniye: Ucheb. posobiye [Pedagogical design: textbook]. Moscow: Publishing Center «Academy», 2005.
14. *Pestov V.V.* Metody dokazatel'noy pedagogiki dlya razrabotki i vnedreniya elektronnykh ustroystv v ramkakh pedagogicheskikh innovatsiy [Evidence-based pedagogy methods for the design and implementation of electronic devices as part of pedagogical innovation]. Available at: <https://sites.google.com/site/dokladpodkazatelnojpedagogike/>.
15. *Glass G.V.* Primary, secondary, and meta-analysis of research. https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_Researcher «Educational Researcher». 1976. No. 5. P. 3–8.
16. *Khetti, Dz.* Vidimoye obucheniye: sintez rezul'tatov boleye 50000 issledovaniy s okhvatom boleye 86 millionov shkol'nikov / Pod red. V.K.Zagvozdina, Ye.A.Khamrayevoy [Visible learning: a synthesis of the results of more than 50,000 studies covering more than 86 million school-children]. Moscow: Publishing House «National Education», 2017.
17. *Skatkin M.N.* Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy: V pomoshch' nachinayushchemu issledovatelyu [Methodology and methods of pedagogical research: To help the novice researcher.]. Moscow: Pedagogy, 1986.
18. *Kushner Yu.Z.* Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya: uchebno-metodicheskoye posobiye [Methodology and methods of pedagogical research]. Mogilev: Mogilev State University A.A.Kuleshova, 2001.
19. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Federal Law «On Education in the Russian Federation»]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
20. Osnovnyye komponenty, kharakterizuyushchiye temu i rezul'tat issledovaniy. Natsional'naya pedagogicheskaya entsiklopediya [The main components characterizing topic and result of the research. National Pedagogical Encyclopedia]. Available at: <https://didacts.ru/termin/osnovnye-komponenty-harakterizuyushchie-temu-i-rezultat-issledovaniy.html>.
21. *Novikov A.M.* Kolichestvo i kachestvo pedagogicheskikh dissertatsiy v Rossii [Amount and quality of pedagogical dissertations in Russia]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2004. No. 6. P. 50–53.
22. *Orlov A.A.* Problemy kachestva pedagogicheskikh dissertatsionnykh issledovaniy i puti ikh resheniya [Problems of the quality of pedagogical dissertation research and ways of its solution]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 10. P. 50–53.
23. *Degtyarev S.N.* Kachestvennyye i kolichestvennyye metody v pedagogicheskom issledovanii kreativnykh sposobnostey uchashchikhsya [Qualitative and Quantitative Methods in Pedagogical Research of Students' Creative Abilities]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and Science.]. 2013. No. 3 (102). P. 3–13.
24. *Afanasyev V.V., Sivov M.A.* Matematicheskaya statistika v pedagogike: uchebnoye posobiye [Math statistics in pedagogy]. Yaroslavl': Izd-vo YAGPU, 2010.
25. *Obraztsov P.I.* Metody i metodologiya psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methods and methodology of psychological and pedagogical research.]. Saint Petersburg: Peter, 2004.
26. *Mikheyev V.I.* Modelirovaniye i metody teorii izmereniy v pedagogike [Modeling and methods of measurement theory in pedagogy.]. Moscow: KRASAND, 2010.
27. *Sidorenko Ye.V.* Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii [Methods of mathematical processing in psychology]. Saint Petersburg: OOO «Rech», 2004.

Проблема геймификации в образовании

Боровских Алексей Владиславович – д-р физ.-мат. наук, доцент, проф. кафедры образовательных технологий, факультет педагогического образования МГУ им. М.В.Ломоносова (Москва, Россия); bor.bor@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема геймификации, связанная с заимствованием из компьютерных игр технологий мотивации. Показывается, что данная проблема стала актуальной ввиду необходимости перехода от «натуральных» средств мотивации учителем («телом учителя») к опосредствованной, инструментальной. Показано, что основной педагогической задачей при геймификации является не внешнее управление поведением детей (как обычно бывает в других сферах деятельности – управлении, маркетинге, работе с кадрами и пр.), а передача им средств геймификации в качестве средств психического развития, то есть самостоятельного управления своим поведением. Подчеркивается, что в настоящее время в России нет средств и способов ее решения, нет специалистов, которые могли бы это осуществить.

Ключевые слова. Геймификация, проблема мотивации, дистанционное обучение, психическое развитие.

Проблема натурализма в учебной мотивации и организации работы учащихся. Дистанционное обучение, на которое школы перешли ввиду пандемии, высветило проблему, которая присутствовала всегда, но в очном обучении была не очень заметна. Суть ее в следующем: две важнейшие педагогические функции – мотивацию и организацию нужной работы с учебным материалом – учитель осуществляет непосредственно, физически присутствуя на уроке.

Для подтверждения этого факта можно вспомнить каноническую ситуацию, которая происходила и происходит всегда и везде, в любой школе, в любом классе. Пока педагог в классе – там покой и тишина, все сидят и работают. Как только он вышел – в классе шум и беспорядок. Вернулся обратно – снова покой и тишина, ученики работают. И только немногие педагоги способны спокойно выйти из класса, погулять по коридору и потом вернуться, будучи уверенными, что в их отсутствие дети сидели и работали, что присутствие учителя для удержания учебной мотивации им не требуется.

При дистанционном обучении педагог становится «виртуальным», и, независимо от возраста и профессионального опыта, не может сделать так, чтобы ученики захотели что-то делать, например, подойти к учащемуся и сказать: «Ты делаешь неправильно, делай вот так...». Он может только посмотреть на результат (сфотографированный и присланный обучающимся по электронной почте, показанный в тетради через веб-камеру и т.п.).

Вместе с тем, действовать только непосредственно физически – не очень правильно в *принципе*, это все равно, что копать землю руками, а не лопатой. Инструментальность действия – особенность человеческой культуры, и поэтому нужны педагогические инструменты, позволяющие обеспечивать мотивацию и организацию работы учащихся *опосредствованно* (т.е. с помощью каких-то средств).

Игровые технологии как источник средств мотивации. Инструменты опосредствованной мотивации существуют, широко применяются, основаны на исследовании законов человеческой психики и приносят немалый доход в производстве компьютерных игр.

В обществе к играм относятся по-разному: считают, что увлечение ими детей естественно, и потом «само собой пройдет»; рассматривают их как вселенское зло, пренебрегая знанием, которое заложено в конструкцию; сетуют на «игровую зависимость», не понимая, что игры просто *так сделаны* [1]: они должны обеспечить желание и мотив играть снова. На этом строится бизнес – любой товар должен быть таким, чтобы покупатель опять захотел его купить. Поэтому вместо того, чтобы изучать «игровую зависимость» как психопатологию, лучше обратиться к разработчикам компьютерных игр за разъяснениями, какие психические механизмы ими используются, чтобы имеющиеся технологии перенести в другие сферы деятельности, тем более особенно, в область образования. Речь идет о новой интересной сфере приложения – *геймификации*.

Геймификация в образовании. *Геймификация* – перенос (в нашем случае – в образовательную деятельность) средств и технологий управления мотивацией и организации деятельности, разработанных в игровом производстве.

О геймификации много говорят и пишут, кто-то с нею борется, а кто-то предлагает вообще заменить всю жизнь игрой. Конечно, и та, и другая позиции бессмысленны и бесплодны. Однако продуктивные продвижения в этой области не слишком велики.

За последние три года в РИНЦ представлено более 300 публикаций на тему геймификации. Большая часть из них – либо общие рассуждения и пересказы известных концепций [2–6], либо перечисление известных игровых платформ, либо маскировка под «геймификацию» какой-нибудь балльно-рейтинговой системы или иной достаточно стандартной педагогической техники. В худшем случае – попытка учителя «поиграть» с учащимися, который сам на самом де-

ле играть не умеет (что обычно хорошо видно по представленному тексту). Содержательные результаты представлены в меньшей части публикаций, но и они к геймификации имеют весьма отдаленное отношение. К ним следует отнести другие типы игровых технологий (деловые или ролевые игры, бизнес-симуляции, развлекательные мероприятия и пр.), кейсы, проекты, приложения для тренинга тех или иных навыков, а также опросы мнений разных аудиторий по поводу геймификации.

Такая ситуация подтверждает, что успех первых «ударных» опытов геймификации, проведенных десять лет назад, прежде всего в бизнесе, постепенно сменился достаточно критичным отношением к этому тренду [7–10]. Основной негативный фактор (в бизнесе, медиа, маркетинге и пр.) – кратковременность эффекта, связанная с манипулятивным характером использования таких технологий. Наиболее рафинированно суть проблемы была сформулирована так: геймификация позволяет заставить людей лучше работать, покупать, создавать ресурсы и т.д. *бесплатно* [11]. В этом – основной тупик ее использования, поскольку, как только люди осознают, что за геймификацией скрывается эксплуатация или навязывание товаров и услуг, она перестает работать.

С этой точки зрения геймификация к образованию имеет особое отношение, отличное от всех остальных сфер деятельности. Если школьник будет активнее учиться, то выиграет он, а не кто-либо другой, поэтому эффекта «скрытой эксплуатации» здесь нет. Примерами геймификации могут служить и курс географии, разработанный учителем Д.Хантером¹, и

¹Школьный учитель *Д.Хантер (David Hunter)* преподает географию, используя «Zombie-Based Learning» – традиционный учебник заменен графическими материа-

ее масштабное использование в МООС¹ [5]. В отечественном образовании наиболее широкое применение геймификация нашла в обучении языкам [12; 13] и программировании [14].

Казалось бы, ничто не препятствует широкому употреблению средств геймификации, которые выделены и описаны с предельной ясностью: представлены их возможности для повышения мотивации и, как следствие, активности учащихся [2–6]; они достаточно понятно и доступно изложены на русском языке [15; 16]. Но не поставлена связанная с этим *проблема: средства (мотивации)*² мы позаимствовать можем, а *способ их употребления* – нет. Способ нужно строить свой, соответствующий педагогическим целям и задачам.

Поясним суть дела на простейших средствах, которые используются в производстве игр для управления мотивацией. Это очки (баллы, points), статусы (уровни, levels) и рейтинги.

Очки как педагогическое средство. Каждый видел, как ребенок (да и взрослый) сидит «в игре», и увлеченно стучит по клавиатуре. Он может совершать это однообразное действие довольно долго. Что им управляет? Почему ученик, написав строчку букв «а», говорит: «Хва-

лами с зомби, а уроки содержат элементы игры, переносающей учащихся в мир зомби-апокалипсиса. Необычная идея появилась после конференции, где обсуждались эффективные способы вовлечения школьников в учебу и один из педагогов заметил, что его ученик очень интересовался зомби.

¹МООС (англ. *Massive open online course*) – массовый открытый онлайн-курс. Это обучающий курс с массовым интерактивным участием с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через интернет, одна из форм дистанционного образования.

²Будем говорить только о мотивациях, не рассматривая организацию работы учащихся.

тит, надоело!»), а точно такое же однообразное действие в игре может повторять часами?

Ответ простой: в игре используются очки, которые начисляются за каждое, самое пустяшное действие. Играя, человек совершает действие не ради самого действия – оно является средством для совсем другого процесса, который вот этими очками и оценивается. И это – один из законов человеческой психики, который используется в конструировании игр.

Можно ли применить такой закон в образовании? Конечно. Мои студенты и аспиранты (почти все они работают в школе) пробовали. Как только дети за каждое свое действие на занятии начинают получать очки (просто ответил – 5 очков, ответил правильно – 10, придумал что-то оригинальное – 50), их активность резко повышается. Оказывается, и интернет у них работает не так уж плохо, и все они видят и слышат, да еще даже при этом что-то делают! Таким образом, механизм работает, независимо от того, где он применяется: в игре или образовании. Значит, *использование очков повышает активность, очки являются средством мотивации.*

Главный вопрос в другом: позволяет ли это средство достигать педагогических целей, решать педагогические задачи? И тогда возникает проблема: каким способом нужно употреблять это средство, чтобы оно работало на образование?

Очки, конечно, стимулируют активность, но она направлена на зарабатывание этих «очков», как в игре. Тогда зачем это вообще нужно? Дети и так уже испорчены нашей системой оценок – в основном, они работают ради оценок. Но очки можно использовать по-другому.

Очки как знак. В Великую Отечественную войну летчики рисовали на фюзеляжах звездочки, обозначающие сбитые самолеты противника. Но ведь воевали не

за звездочки – они были не самоцелью, а являлись *знаком*, обозначали вклад в борьбу с врагом. Может быть, именно это и нужно, чтобы набираемые очки были ценны не сами по себе, а как *знак*? Но тогда надо ответить на вопрос: знак чего?

Еще один пример. Ученик приходит домой из школы, его спрашивают: «Что у тебя сегодня было?» – «Математика, физика, русский, физ-ра...», – бойко отвечает он. «А на математике что было?» – «Да так, что-то решали...».

Почему школьник так бойко отвечает на первый вопрос и почти ничего не может ответить на второй? Потому что «математика», «физика» – *написано у него в дневнике*. И даже «физ-ра» он говорит, так как в поле дневника, слово «физ-культура» полностью не помещается и пишется сокращенно. Следовательно, ученик осознает, что у него сегодня было в школе *потому, что это написано!* А вот что он делал на математике – нигде не зафиксировано, поэтому об этом уроке ничего внятного он сказать не может.

Можно, возразить: ведь есть тетрадь, и там что-то записано. Увы, то, что записано, и то, что учащийся *делал* на уроке, – две разные вещи, потому что основная работа на занятиях по математике – *умственная*. Основные действия, которые обучающийся совершал – *умственные*, а в тетради записан лишь их *результат*. То, что ученик *делал* на уроке, находится «между строк» написанных формул.

Именно потому, что совершенные интеллектуальные действия никак не фиксируются, не овеществляются, не опредмечиваются в знаке, они остаются вне сознания обучающегося, его памяти, речи и перестают для него существовать сразу после того, как совершились. Странная участь для того, что является *основным содержанием* образования.

Да, учитель по оставшимся в тетради результатам может восстановить действия, которые ребенок совершал, и по-

ставить за *них* оценку. Но понимает ли ученик, за что поставили оценку, если для него совершенные действия после окончания урока не существуют? Понимают ли родители, за что поставили оценку, если они об этих действиях даже не подозревают – ведь их ребенок про это ничего не говорил, а в тетрадке все написано красивым почерком? Поставленные вопросы поднимают огромную проблему – *различения и фиксации умственной работы, умственного действия*, прежде всего, для учащегося.

Но чем в данной ситуации поможет геймификация? Ведь речь идет о том, что *невидимо!* Разве можно проникнуть в голову ученику и увидеть, *как он думал?* Проникнуть нельзя, а увидеть можно, потому что то, как человек думает, проявляется в *коммуникации и в действии в момент его совершения*.

Вот это и нужно зафиксировать и *обозначить* теми самыми очками, так как основная педагогическая функция использования средства «очки» заключается в обозначении действий, совершенных обучающимся.

Очки как психическое средство учащегося. Мы подошли к главному вопросу – о *способе* использования очков в качестве знакового средства. Ведь важно не то, что эти очки станут знаком совершенного действия для учителя (ему это не нужно, так как восстановление действий учащегося по результату, по тексту в тетрадке – профессиональный навык любого педагога). Главное, чтобы очки стали знаком совершенного действия для учащегося. Для этого необходима отдельная работа, которая в современной педагогике называется «рефлексия». Прошел урок, один школьник набрал 90 баллов, другой – 120, третий – 35. За *что* они получили эти баллы? Что они *сделали?* Какие *действия* обозначены этими очками? Без обсуждения и фиксации ответов на эти

вопросы очки останутся для детей только «очками», а их собственные действия так и не найдут знакового выражения.

Очевидно, что *рефлексию* нужно осуществлять в определенном *ритме*, разделяя учебный процесс на временные интервалы такой продолжительности, чтобы ученики могли восстановить свои действия. Возможно, сначала нужно взять минимальный интервал, и проводить рефлексию по результатам решения одной задачи, выполнения одного единственного задания, вплоть до ответа на один-единственный вопрос. Важно, чтобы у учащихся появилась функция *означивания* собственных действий «очками». Далее интервал можно увеличивать, доводя его до полного урока. Но *педагогический способ* использования очков как знака совершенных действий должен быть направлен именно на формирование у детей указанного *знакового отношения*.

Методика применения очков. Для целостности обсуждения завершим пример обсуждением *методики* применения рефлексии. Конечно, было бы странно рассчитывать на то, что этот способ в неизменном виде будет употребляться в школе, начиная с 1 и по 11 класс. Образование предназначено не для употребления учителями какого-то способа, а для его *передачи*, т.е. для того, чтобы это средство и способ его употребления стали *собственным средством* и *собственным способом действия* для учащихся.

Так же обстоит дело и с очками. Они нужны для того, чтобы обучающиеся научились восстанавливать в своем мышлении собственные, прежде всего, интеллектуальные действия, осуществлять рефлексию этих действий и самостоятельную их организацию. Поэтому методика использования очков в образовании, фактически, строится по классической схеме П.Жанэ «объект–субъ-

ект–автакт»¹. Сначала очки начисляет учитель, организуя рефлексию для того, чтобы они приобрели функцию знака. Затем можно попросить самих учеников начислять очки друг другу – с уже коллективной рефлексией и обсуждением. После этого они могут сами начислять себе очки и фиксировать это в виде некоего «дневника». А когда действие сформировалось во внешней форме, можно переносить его во внутреннюю – тогда и «начисление», и «интерпретация» осуществляются уже в уме и не требуют обращения к материальным средствам фиксации. После этого *функция учета собственных действий* как *психическое новообразование* считается сформированной и лучше больше никогда о ней не вспоминать, перейдя к использованию других, более сложных средств геймификации.

Статусы. Совершенно аналогичная ситуация возникает с еще одним стандартным средством мотивации в играх – «статусами». Они могут быть как-то маркированы различными званиями, а могут быть просто пронумерованы уровнями, но функция их одна и та же – фиксировать некие достижения игрока. Причем не сиюминутные (для этого используются очки), а долговременные – то, что в следующей игре сохраняется, а не начинается «с нуля».

Следует отметить, что системы статусов как знаков определенных достижений не является чисто игровым фено-

¹Человек формирует действие, направленное на самого себя («автакт»), сначала будучи объектом этого действия (когда другие применяют это действие по отношению к нему), потом субъектом (когда он применяет это действие по отношению к другому), а затем уже переносит это действие на самого себя «как другого». Схема была зафиксирована П.Жанэ как феноменологическая, характеризующая поведение маленьких детей, нами же используется как нормативная [17].

меном – ими пронизана вся социальная действительность. Это системы воинских званий в армии, ученых и академических степеней в науке, профессиональных квалификаций, да и вообще, любая номенклатура должностей фактически является системой таких «статусов».

Правда, следует отметить, что знаковый характер этих систем осознают далеко не все. С этой точки зрения довольно забавно смотреть на то, как люди гонятся за знаком, не понимая, что его приобретение не есть приобретение означаемого. Скупивший ордена, не становится героем, купивший диссертацию или даже академическое звание, не становится ученым.

Неразличение знака и означаемого – характерный признак *мистического мышления*, являющегося естественным этапом в развитии мышления у маленьких детей, но выглядящего совершенно убого у взрослых людей, и совершенно пугающе – у тех, в чьих руках находится судьба страны и общества. Тем не менее, широкое распространение увлечения «приобретением знаков», в том числе денежных, является печальной действительностью, и противопоставить ему практически нечего. Кроме педагогической задачи научить детей пользоваться «статусами» как знаками, обозначающими... что?

С педагогической точки зрения, наиболее естественный ответ – обозначающими *развитие*, т.е. освоение (присвоение) различных средств (прежде всего, средств мышления) и способов их использования. И в этой функции статусы могут играть огромную роль. Если реализовать их педагогическое использования по той же методике «объект-субъект-автакт» (т.е. на первом шаге происходит присвоение учителем и проведение рефлексии, позволяющей ученикам освоить знаковую функцию статуса, на втором – реализуется взаимное назначение статусов друг другу

самими учащимися, на третьем – уже самому себе), то, возможно, в будущем это позволит учащимся выйти из уровня «мистического мышления» и думать не о приобретении знаков, а о саморазвитии, которое они осуществляют.

Рейтинги. В них содержится даже не психология, а психифизиология социальности. На курсах повышения квалификации один учитель физкультуры сказал, что его ученик, самостоятельно пробегает стометровую дистанцию за 13 секунд, а в присутствии всего класса – за 11.5. Очевидно, что наличие социального окружения, и, главное, внимания этого окружения к действиям и деятельности человека является мощным стимулом для активизации мышления. Это осуществляется уже на уровне гормонального регулирования.

Как это использовать в образовании? Опять же, самое главное – чтобы позиция в рейтинге была не самоцелью, а знаком своего места в обществе, оценки со стороны окружающих людей и т.п.

Здесь, в отличие от «очков» и «статусов», мы имеем дело с механизмами, которые могут производить диаметрально противоположные результаты. В качестве выразительного примера следует упомянуть активное исследование в начале XX в. гормональной сферы человека в надежде найти «гормон смелости». Это было бы замечательно: вколол бойцу такой гормон, он побежал вперед с криком «Ура!» и победил всех врагов. И такой гормон нашли, однако оказалось, что «гормон смелости» и «гормон трусости» – один и тот же – тестостерон. Он способствует развитию активности человека, но вот победит он вперед с криком «Ура!» или назад с криком «Караул!», зависит не от гормона, а от совсем других факторов.

Точно так же наличие социального окружения может как стимулировать, так и, наоборот, вводить в ступор. Хорошо известен феномен «зажима» у начи-

нающих актеров, когда они, оказавшись на публике перед огромным залом, забывают, что должны делать, какие у них реплики, какая роль и какую пьесу они играют. Так и у детей: одних социальное окружение возбуждает, а других, особенно если их результаты оказываются ниже, чем у остальных, наоборот, приводит в состояние беспомощности.

Поэтому рейтинги нужно использовать еще и с оглядкой на индивидуальные особенности учащихся. Наиболее эффективной оказывается *векторная* система, когда используется целый набор рейтингов, чтобы каждый ученик мог проявить себя в одном из них. Удачным, в частности, является сочетание *абсолютных* и *относительных* рейтингов: на низком уровне овладения удвоить свой результат гораздо проще, чем на высоком. Так, если в одном рейтинге отображается количество решенных на последней контрольной задач, а в другом – на сколько задач больше, по сравнению с предыдущей контрольной, решил тот или иной учащийся, то тот, кто на прошлой контрольной решил четыре задачи из пяти, а на этой – пять из пяти, окажется лидером в абсолютном рейтинге, а тот, кто решил одну задачу, а в следующий раз – три, окажется лидером в относительном рейтинге.

Таким образом, рейтинг нужен не как инструмент учителя, а как средство рефлексии и организации собственной деятельности для ученика, и поэтому методика его использования имеет целью передачу данного средства учащемуся, где его использование учителем носит временный и служебный характер.

Геймификация образования как управленческая проблема. Рассмотрение даже трех представленных простейших средств геймификации показывает, что их применение в образовании требует серьезной работы по проектированию, разработке и внедрению соот-

ветствующих педагогических способов употребления. И здесь возникает уже не интеллектуальная, а управленческая проблема. Такую работу не могут выполнять специалисты по разработке игр (они не в курсе педагогических целей и задач), они могут только адаптировать те технологии, которыми владеют.

Не сделают этого и учителя, поскольку они не являются разработчиками методик. Объект их деятельности – учащиеся, а не методики. В связи с этим представляется абсолютной профанацией постоянно проталкиваемый лозунг «Пусть учителя/школы сами разрабатывают учебные программы». С тем же успехом можно предлагать рабочим проектировать заводы, а кассирам – разрабатывать системы кредитования.

Эту работу не могут выполнять и методисты, поскольку современные методики в основном обсуждают, что должны делать учителя, а не что должны делать учащиеся, и как это организовать.

В результате оказывается, что заниматься подобной работой просто некому: нет такой профессии, нет такой специальности. Тем более, что ситуация, по большому счету, междисциплинарная. Так, будучи консультантом по проекту, выполнявшемуся в сотрудничестве с лабораторией геймификации Сбербанка, мне пришлось объяснять гейм-дизайнеру – что такое «психическое новообразование», психологам – что такое «конечный автомат», математикам – что такое «интериоризация», а всем остальным – что математика школьная к математике профессиональной никакого отношения не имеет и может рассматриваться только как учебный материал для решения педагогических задач, которые строятся независимо ни от математики, ни от цифровых технологий, ни от геймификации.

Таким образом, для цифровизации образования, о которой так много говорится, у нас нет практически ничего:

– нет системы педагогических задач, формирующих содержание образования. Некоторая попытка перехода к «задачной» форме сделана в последнем варианте ФГОС, но в нем педагогические задачи перемешаны с предметными, все представлено простым списком, без системы, без методик;

– не выделены средства геймификации, которые могут быть использованы в цифровизации образования для реализации опосредствованной педагогической функции мотивации;

– не апробированы и даже не сформулированы педагогические способы использования этих средств для психического развития детей, т.е. формирования функций самостоятельного управления своим поведением;

– нет даже специалистов, способных сформировать систему педагогических задач того или иного уровня образования, инвентаризацию имеющихся средств геймификации, разработку педагогических способов их использования. Таких специалистов *нигде не готовят*;

– то же самое справедливо в отношении средств организации нужной работы учащихся с учебным материалом и коррекции ошибочных действий.

Собственно, перечисленное (если «не» и «нет» заменить на «необходимо») можно рассматривать как набросок *программы работ*, необходимых для внедрения идеи геймификации при переходе к цифровому образованию. Реализовать такую программу невозможно ни за месяц, ни за год. Она требует длительной систематической деятельности в течение нескольких лет (при чрезвычайно интенсивной проектной и внедренческой работе по всем указанным направлениям) или (что более реально) нескольких десятилетий, если реализация такой программы будет фактически, как обычно, трансформирована в «распиливание бюджета», так что деньги станут получать одни люди, а реализовывать – другие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Schell J. The art of game design: The book of lenses. CRC Press. 2014. 500 p.

2. Werbach K., Hunter D. Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win. Boston: Wharton Digital Press, 2015. – 50 p.

3. Chou Y.-K. Actionable Gamification: beyond points, badges and leaderboards. – Fremont: Octalysis Media, 2016. 513 p.

4. Chou Y.-K. Octalysis – the complete Gamification framework. Available at: <https://yu-kaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework>.

5. Chang J.W., Wei H.Y. Exploring Engaging Gamification Mechanics in Massive Online Open Courses. 2016. P. 177–203.

6. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons, 2012. 336 p.

7. Малыгина Л.Е. Геймификация телевизионного промодискурса: проблема манипуляции массовым сознанием аудитории // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 1. № 1(33). С. 122–131.

8. Диева А.А. Геймификация бизнес-процессов: социологический анализ передовых управленческих практик // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Социология. 2020. Т. 20. № 3. С. 681–693.

9. Просвирина Н.В. Внедрение инструментов геймификации в управлении персоналом организации // Вестник Академии знаний. 2020. № 2(37). С. 280–286.

10. Чагин С.С. Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1(44). С. 26–35.

11. Ветушинский А.С. Больше, чем просто средство: новый подход к пониманию геймификации // Социология власти. 2020. Т. 32. № 3. С. 14–31.

12. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.

13. Силаев П.В. Геймификация книг-игр и развитие навыков ознакомительного и поискового чтения на иностранном языке // Проблемы современной лингводидактики. 2019. № 15. С. 7–18.

14. Корнилов Ю.В. Применение значков в LMS Moodle как элемент геймификации в смешанном обучении // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 108–112.

15. Акчелов Е. О. Новый подход к геймификации в образовании / Е. О. Акчелов, Е. В. Галанина // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1(32). С. 117–132.

16. Заславский И.М. Педагогические аспекты геймификации школьного образования: что нужно знать современному учителю о дидактической игре // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2019. № 2. С. 50–56.

17. Боровских А.В. Деятельностная педагогика. Схемы педагогического мышления. М.: МаксПресс, 2010. 352 с.

Дата поступления – 19.07.21

The problem of gamification in education

Alexey V. Borovskikh – Dr. Sci. (Physical and Mathematical), Docent, Professor of the Department of Educational Technologies, Faculty of Pedagogical Education of Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); bor.bor@mail.ru

Abstract. *The article states the problem of gamification associated with borrowing motivation technologies from computer games. It is shown that the problem has become urgent due to the need to move from “natural” means of motivation (“by the teacher’s body”) to mediated, instrumental. It is shown that the main pedagogical task in gamification is not the external control of children’s behavior (as is usually the case with gamification in other spheres of activity - management, marketing, work with personnel, etc.), but the transfer of gamification means to them as a means of mental development, that is, means of self-management of their behavior. The problem, however, is that for the solution of such a pedagogical problem we have neither the means, nor the methods of its solution, nor the specialists.*

Key words. *Gamification, motivation problem, distance learning, mental development.*

REFERENCES

1. Schell J. The art of game design: The book of lenses. CRC Press, 2014. 500 p.
2. Werbach K., Hunter D. Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win. Boston, Wharton Digital Press, 2015. 50 p.
3. Chou Y.-K. Actionable Gamification: beyond points, badges and leaderboards. Fremont: Octalysis Media, 2016. 513 p.
4. Chou Y.-K. Octalysis – the complete Gamification framework. Available at: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework>.
5. Chang J.W., Wei H.Y. Exploring Engaging Gamification Mechanics in Massive Online Open Courses. 2016. P. 177–203.
6. Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons, 2012. 336 p.
7. Malygina L.E. Gejmifikacija televizionnogo promodiskursa: problema manipuljacii massovym soznaniem auditorii [Gamification of television promodiscourse: the problem of manipulation of mass consciousness of the audience]. *Nacional’nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal]. 2019. V. 1. No. 1(33). P. 122–131.
8. Dieva A.A. Gejmifikacija biznes-processov: sociologicheskij analiz peredovyh upravlencheskih praktik [Gamification of business processes: sociological analysis of advanced management practices]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov* [Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia]. Ser.: Sociologija. 2020. V. 20. No. 3. P. 681–693.
9. Prosvirina N.V. Vnedrenie instrumentov gejmifikacii v upravlenii personalom organizacii [Introduction of gamification tools in the personnel management of an organization]. *Vestnik Akademii znaniy* [Bulletin of the Academy of Knowledge]. 2020. 2(37). P. 280–286.

10. Chagin S.S. Gejmifikacija professional'nogo obrazovanija: stoit li igra svech? [Gamification of professional education: is the game worth the candle?]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda* [Vocational education and the labor market]. 2021. No. 1(44). P. 26–35.

11. Vetushinskij A.S. Bol'she, chem prosto sredstvo: novyj podhod k ponimaniju gejmifikacii [More than just a tool: a new approach to understanding gamification]. *Sociologija vlasti* [Sociology of Power]. 2020. V. 32. No. 3. P. 14–31.

12. Titova S.V., Chikrizova K.V. Gejmifikacija v obuchenii inostrannym jazykam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial [Gamification in teaching foreign languages: psychological, didactic and methodological potential]. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and psychology of education]. 2019. No. 1. P. 135–152.

13. Silaev P.V. Gejmifikacija knig-igr i razvitie navykov oznakomitel'nogo i poiskovogo chtenija na inostrannom jazyke [Gamification of books-games and the development of skills of introductory and search reading in a foreign language]. *Problemy sovremennoj lingvodidaktiki* [Problems of modern linguodidactics]. 2019. No. 15. P. 7–18.

14. Kornilov Ju. V. Primenenie znachkov v LMS Moodle kak jelement gejmifikacii v smeshanom obuchenii [The use of icons in LMS Moodle as an element of gamification in mixed learning]. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal]. 2020. V. 9. No. 3(32). P. 108–112.

15. Akchelov E.O., Galanina E.V. Novyj podhod k gejmifikacii v obrazovanii [A new approach to gamification in education]. *Vektory blagopoluchija: jekonomika i socium* [Vectors of well-being: economy and society]. 2019. No.1(32). P. 117–132.

16. Zaslavskij I. M. Pedagogicheskie aspekty gejmifikacii shkol'nogo obrazovanija: chto nuzhno znat' sovremennomu uchitelju o didakticheskoi igre [Pedagogical aspects of gamification of school education: what a modern teacher needs to know about the didactic game]. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika* [Izvestiya Tula State University. Pedagogy]. 2019. No. 2. P. 50–56.

17. Borovskih A.V. Dejatel'nostnaja pedagogika. Shemy pedagogicheskogo myshlenija [Activity pedagogy. Schemes of pedagogical thinking]. Moscow: MaksPress, 2010. 352 p.

Submitted – July 19, 2021

Дидактическое обоснование содержательно-смыслового метода обучения

Марчукова Ольга Григорьевна – канд. пед. наук, Московский физико-технический институт (Национальный исследовательский университет) (Долгопрудный, Россия); vera-nadegda@bk.ru

Аннотация. В статье изложено дидактическое обоснование содержательно-смыслового метода обучения. Определение роли ученической тетради в качестве субъектно-личностного учебно-наглядного пособия ученика позволило выделить изменения в организации и содержании урока. Данные изменения рассматриваются с позиции учащегося в логике от целеполагания к формированию опорной системы знаний и умений в контексте темы предметного содержания. Приоритетность организации понимающей деятельности ученика опосредуется текстоцентричным отбором учебного материала, установкой на формирование умения, научением рассуждению.

Ключевые слова. Содержательно-смысловой метод обучения, ученическая тетрадь, целеполагание, текст, опорная система знаний и умений.

Преобразования последних десятилетий существенно обогатили и расширили пространство образовательных возможностей и для ученика, и для учителя. Современный урок кардинально отличается от учебного занятия даже десятилетней давности: он стал содержательно-насыщенным, компетентностно-ориентированным, технологически-привлекательным. В то же время стремительные перемены повлекли девальвацию его ценностей. Остро ощущаемая недостаточность научения «основам наук» подтверждается результатами итоговой аттестации, исследовательским опытом ученых и практиков, отношением к уроку учащихся.

По нашему мнению, содержательное и организационное преобразование урока с целью преодоления отчужденности ученика от процесса учения должно опираться на введение *содержательно-смыслового метода обучения*, суть которого заключается в организации активного и созидającego само-деятельного участия школьника в понимании нового знания, при этом учитель выступает руководителем его *понимающей деятель-*

ности. Ключевую роль в реализации данного метода играет субъектно-личностный фокус внимания в выстраивании концепции урока, центрирующий внимание педагога *не на своей в нем роли* и технологическом совершенствовании своей образовательной практики, а на характере и результате выполняемых конкретно каждым обучающимся учебно-познавательных операций. Инструментальное опосредование учебной деятельности обучающегося мы рассматриваем в контексте изменения подхода к ведению ученической тетради, которая, благодаря содержательно-смысловым основам ее исполнения, приобретает статус индивидуализированного учебно-наглядного пособия ученика. Изменение внешне-формальных характеристик тетради (тематический принцип ее ведения, рукотворение, приоритетность «Я-деятельности») требует раскрытия дидактико-методических *изменений в организации урока учителем*.

Данные изменения касаются, прежде всего, процесса целеполагания, выступающего ориентационной основой учебной работы как для педагога, так

и для учащегося. Анализируя эту часть учебного занятия, нельзя не согласиться с мнением, что «огромная часть урока тратится на формальные и порой наивно-примитивные имитации самостоятельной формулировки целей учениками, тогда как на действительно серьезную предметную учебную деятельность почти не остается времени» [1]. Известно, что требование определения целей урока детьми появилось в период введения школьных стандартов второго поколения, позиционирующих личностно-ориентированный деятельностный характер образования. Однако буквалистское массовое следование формализовало методику занятия, выстроенного в русле развивающей теории обучения. Уникальной и основополагающей характеристикой этой методики, является этап *проблематизации*, когда новое, еще неизвестное, сталкивается с уже известным, изученным, вследствие чего ребенок обнаруживает недостаточность известных ему способов/приемов деятельности в решении учебной задачи и обоснованно предполагает, *что и зачем* будет изучаться. Собственно, эта работа по обнаружению недостаточности и обладает субъективированной значимостью, вводя учеников в содержательное пространство занятия с первых его минут: они вовлечены в поиск; *познавательный интерес* удерживает их внимание на предмете изучения, независимо от дальнейшего сценария. Однако практика показывает, что владеют этим приемом не более 10% педагогов. Подавляющее же большинство учителей не владеют приемами проблематизации и, вынужденные ее реализовать, подменяют созданием псевдопроблемных ситуаций, воплощающихся в «воспоминаниях», многочисленных «подводящих» вопросах («Как вы думаете...?» и т.п.), «интересных» приемах (загадки, кроссворды, видеоролики, игры). Поэтому

складывается ситуация, когда *озвучивание темы и цели* ее изучения только на одном из семи занятий происходит в первые 3–7 минут. В остальных случаях – либо в середине, либо в конце урока.

Затянутое, длительное подведение к новой теме часто становится «*уведением*» от нее, вследствие чего ко времени наступления этапа введения нового знания/изучения нового материала (у 70% уроков – это *не первая треть* занятия) самое ценное время концентрации внимания и естественного любопытства упущено – у ребенка наступило утомление. Таким образом, *без освоения теоретической основы методики организации урока развивающего обучения и ее принятия*, но при следовании формальным требованиям стандарта по формированию УУД, или рекомендациям УМК, или утвержденным «наверху» критериям качества современного урока, *развивающее обучение вырождается* в свою противоположность. На таком занятии детям зачастую чрезвычайно интересно, только напоминает оно скорее культурно-массовое досуговое мероприятие, а не событие интеллектуальной деятельности. В ситуации рассеивания учебного материала дистанцированность от понятийно-смысловой сущности предметного содержания стремительно нарастает, фундаментальная компонента предметного знания, являющаяся целенаправленно формируемой когнитивной сущностью, растворяется в массе информации. Завершающая урок рефлексия реализуется как еще одно подтверждение его гуманитарного кризиса. Вопрос «Понравился ли тебе урок?» (зачастую он сопровождается выбором/приклеиванием картинок-смайликов) ориентирует учеников на оценку способности учителя *сделать интересно*, но никак не развивает навык рефлексивной оценки результативности занятия.

В том, что традиция культивирует постановку учителем целей для класса (в терминах обучения, воспитания и развития личности; в новых формулировках ожидаемых предметных, метапредметных и личностных результатов), кроется еще один фактор непонимания конкретным учеником того, *что и зачем он изучает*. Прозвучавшие устно и не осознанные цели урока не приобретают для него мотивационной ценности. Обобщенные типовые формулировки-словосочетания «дать представление», «обобщить и углубить знания», «формировать умение» и подобные им, став клише, из занятия в занятие «шагают» безотносительно к содержанию, теме, предмету и уровню обучения, и подчас весьма примерно соотносятся с планируемыми результатами урока. Мы полагаем, что преодоление «бесцельного целеполагания» возможно тогда, когда конкретные предметные знания и умения становятся ориентиром в учебной работе.

В тетради ученика должно быть наглядно зафиксировано, что он узнает и чему научится. Только в этом случае возможна полноценная рефлексия – возвращение к целям покажет обучающемуся степень их достижения. При этом необходимость постановки целей как предметных результатов, которые *будут оценены* в конце урока самим учащимся, концентрирует внимание учителя на главном и существенном, он преодолевает избыточное информирование. В качестве примера приведем запись из ученической тетради, появившуюся в начале изучения темы «Числовые функции: свойства функции» (математика, 9 класс): «Цели: 1. Узнаю: свойства монотонности функции, ограниченности функции сверху и снизу; нахождение наибольшего и наименьшего значений функции на множестве чисел. 2. Научусь исследовать числовую функцию»

(учитель Т.А.Истишева, МАОУ СОШ №17 г. Тюмени).

Таким образом, с позиций содержательно-смыслового метода обучения изменения в характере целеполагания состоят в следующем: подведение учащихся к обозначению целей урока/уроков в формулировках «узнаю–научусь», их фиксации в тетрадь и возвращению к ним на этапе рефлексии. Ориентиром для педагога в разработке целей является создание *остова* данного урока в контексте всей темы. Отметим, что целеполагание *на тему* позволяет оптимизировать учебную деятельность: отпадает необходимость на каждом уроке ставить новые цели и появляется возможность, сохраняя преемственность при знакомстве со следующей темой, повторить пройденный материал, обратившись к целям-результатам предшествующих занятий. Однако в реальной практике мы сталкиваемся с тем, что видение последовательности изучения материала темы не означает, что учитель может его структурировать, выделив знаниевые и умениевые компоненты содержания, базовый и повышенный уровень результатов образования. Преломление содержания темы в логику целей на тему (укрупнение дидактической единицы) вызывает серьезные затруднения. Поэтому развитие компетенции целеполагания в контексте темы предметного содержания видится востребованным и перспективным направлением повышения квалификации учителей.

Вопрос формирования содержательного пространства урока, оптимального для освоения учеником, заставляет обратиться к выделенному ранее требованию соблюдения текстового единства в отборе учебного материала. Исследуя логику *содержательно-смыслового метода обучения*, мы выявили необходимость организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности

ребенка, которая осуществляется с *текстом и его создает*. Принятие в качестве текста любой знаковой организованности, наделенной личностным и культурным смыслом (М.М.Бахтин, Ю.М.Лотман), позволяет рассматривать дидактическую единицу (предметное содержание, подлежащее освоению) по законам текста. Это означает, что любая единица знания (формула, понятие, закон, модель, исторический факт и его интерпретация и пр.) может быть представлена как текст, который создавался в конкретно-исторических условиях, т.е. имеет авторство и биографические, исторические, социокультурные и др. контексты своего рождения. Приведем пример: физическая формула « $E = mc^2$ » может быть предъявлена как текст, понята и осмыслена учеником при условии ее включения в исторические и культурные контексты, обусловившие ее «вхождение» в физическую картину мира. Как минимум, выделяются контексты: понятийно-терминологический (семантико-этимологический анализ словоформ, формирующих понятие/термин, уже предполагающее авторство и предысторию научной мысли); исторический (Кто, когда и зачем ввел эту единицу знания, при этом продолжался научный поиск или принципиально менялась сложившаяся научная традиция?); культурологический (В ответ на какое движение научной мысли и потребности практики развертывалась теория, воплотившаяся в данной формуле?) [2].

Текстовое понимание дидактической единицы отсылает к концепции «неявного знания» (М.Полани), личностного по определению и предполагающего извлечение полноты понимания из контекста его порождения и употребления [3]. Вот это «извлечение полноты понимания» определяет, что учебным текстом может стать любой предметно-центрированный учебный материал (т.е.

освещающий *предмет изучения* данного урока) при условии, что будут применены методические приемы обучения в работе с ним и он обладает потенциалом для организации возвратной текстовой деятельности (от развернутого ответа, знаково-символьных преобразований, до учебно-научного текста). Таким образом, мы ввели наиболее сложно принимаемую учителем дефиницию – *просто-тексты*. Какими бы познавательно-ценными просто-тексты ни казались педагогу, они не становятся таковыми для ученика. Выполнение *просто-заданий* «посмотрите», «прослушайте», «прочитайте», «выпишите», «перескажите», «подчеркните», «спишите» и др., выступающих самоцелью, усугубляют «когнитивные провалы» в сознании учащегося и закрепляют механистическую практику учебной деятельности. Наша идейная установка заключается во внимании к *смыслам* предлагаемого ученику текста и *смыслам* выполняемой им деятельности: каждое действие должно производиться *зачем-то и иметь продолжение*, что возможно только *в пространстве текста*.

Вновь подытожим. Дети выполняют задания: «Посмотрите видеоролик и ответьте на вопрос...», «Прочитайте п-пункт параграфа и найдите...», «Кто выполнил задание на большом листочке, переходите к маленькому» и др. В ходе наблюдения за работой учащихся возникают вопросы: зачем смотрели ролик, если больше к нему не вернулись? Зачем читали пункт параграфа, если дальше с ним не работали? Зачем работали в розданных листочках, если они смятыми комочками остаются под партой? Зачем вообще так много *одноразовой* деятельности? Следует принять то, что учебный текст не является таковым априорно для ученика. Текст *приобретает* свои *учебные свойства*, когда учащийся в нем находится; становится «местом встречи» субъектов образовательного взаимодей-

ствия (учителя и ученика, ученика и ученика) [4; 5]. Именно такое понимание снимает огромное количество вопросов, связанных с качеством учебников, дидактических материалов, доступностью цифровых образовательных ресурсов и пр. Самые чудесные видеоролики и раздаточные материалы еще одним *клипом* пройдут мимо сознания школьника, если не преобразуются в предметно-центрированный текст, с которым осуществляются предметные действия. «Я-деятельность» ученика как воплощение субъектной предметно-центрированной активности здесь абсолютно приоритетна [6].

Таким образом, требование соблюдения *текстового единства* генерализует следующие идеи:

– любая единица знания может быть представлена как *текст* и по законам текста;

– *прочтение и понимание* такого текста означает реализацию операций смыслоизвлечения и смыслопорождения в контекстах его бытия;

– смыслоизвлечение как выявление познавательной ценности текста – специально организуемая учителем деятельность ученика, нацеленная на усвоение им логических цепочек учебно-познавательных действий, то есть *алгоритма учебной деятельности (формирование умения)*;

– смыслопорождение как демонстрация понимания атрибутируется в создании учеником собственных *продуктов текстовой деятельности*;

– разные тексты, используемые в процессе урока/освоения темы, должны быть связаны между собой по смыслу/*преемственны* по содержанию, обеспечивая дефрагментацию восприятия обучающимся предметного знания.

Рассмотрение роли текстового единства в локализации учебного материала позволяет уточнить его роль в преодо-

лении содержательно-смысловой раздробленности предметного содержания. Бессмысленность, возникающую вследствие фрагментарности подачи учебного материала, иллюстрирует пример, к сожалению, типичный для учебников русского языка, когда в одном упражнении рядоположены словосочетания «российское правительство», «электрический уют», «домашнее животное». Никак не связанные между собой, эти сочетания слов действительно позволяют только вставить пропущенные буквы и придумать *любое* предложение с любым из сочетаний *вне* понимания, *зачем* это делается.

В нашем исследовании гуманитарной ценности текстового единства в обучении, потенциала контекстной формулировки темы замечателен опыт Е.Г.Медведевой¹: она раскрыла сущность «понятийной формулировки темы» на материале русского языка в разработанной модели урока введения нового знания, который строится *на работе с формулировкой темы* в парадигме *понимания*. Понимание, как *специально организуемая* учителем деятельность, требует *диалога* и обуславливает представление темы в качестве *текста*, подлежащего прочтению. Введение условного противопоставления идейных основ обучения (*выучи, запомни, вспомни – понимаю; создаю свое, в себе, о себе*) позволило методически интерпретировать сущность обучения как *деятельности, ориентированной на понимание*. Опираясь на понятия «текст», «лингвистический термин», «лингвистическая единица», Е.Г.Медведева показала организацию понимающей деятельности на основе выявления ребенком

¹Медведева Е.Г. – доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Тюменского областного государственного института развития регионального образования (ТГИРРО).

смысловых аспектов лингвистического термина, взятого за основу темы урока, через его лексикографический анализ, наблюдение за жизнью обозначаемого им лингвистического явления в реальности жизни – живой речи и текстах (научно-популярных, художественных, своих собственных). Сформировавшаяся лингвометодика формулирования понятийной темы урока реализует смысловречетворческую модель обучения русскому языку в школе (Н.Л.Мишатица, И.П.Цыбулько).

Согласно классической методике урока, его назначение состоит в усвоении учеником логических цепочек учебно-познавательных действий – *алгоритмов учебных действий*. Сформированный алгоритм проявляет себя как предметное умение: школьник выполняет учебную задачу (например, правописание безударной гласной в корне слова) безошибочно в том случае, если у него отработана *логика рассуждения*, иными словами – логика последовательности выполнения учебных операций. Предъявляемая сначала в развернутом виде (с подробным комментированием), по мере своего освоения – свертывается (процесс *интериоризации*) и приобретает характер устойчивого навыка (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина). Однако эта базовая норма методики формирования знаний и умений по мере игнорирования значимости *элементарных* знаний (фундаментально-базовых в структуре и предметного умения, и предметной компетентности) и пренебрежения ЗУНовской парадигмой обучения не просто «забывается», но перестает осознаваться как смысл *обучающей работы* учителя. Компонент урока, напрямую связанный с *научением, практически отсутствует*. Так называемое «открытие нового знания», став ключевым компонентом современного урока, устранило компонент «введение

нового знания». Происходит реализация псевдодеятельностной активности: ребенок будто бы *сам* знакомится с новым *теоретическим знанием* (самостоятельное прочтение правила/параграфа, просматривание видео, поиск ответов на ряд вопросов и пр.) и *сразу же* начинает его *применять* в практической работе (решении задач, выполнении упражнений и проч.). Непременное сопровождение заданий формулировками типа «подумай...», «предположи...» создает иллюзию этой самости и как будто бы свидетельствует о возросшей активности учащегося. Фактически же при этом происходит подмена знания/понимания поверхностной осведомленностью/информированностью. Чуть ли не ключевое задание-действие на уроке «Найдите...» культивирует действие по схеме *посмотрел–воспроизвел–забыл* и закрепляет этот механизм как способ познания. Под титулом самостоятельной активности, как это ни парадоксально, скрывается хроническая пассивность ученика. Данность такова, что в течение 70–90% времени урока учащийся является исполнителем и слушателем, а учебные задачи *разового действия* («найдите...», «посмотрите...», «предположите...», «выпишите...») успешно формируют исполнительскую компетентность учащегося в ущерб познавательной деятельности.

Подтвердим изложенные тезисы. Результаты опроса, проведенного нами в 2015–17 гг. среди 240 учителей, показали следующее: от 75 до 92% респондентов отметили, что в отличие от плана (конспекта) урока, технологическая карта фиксирует деятельность обучающихся. Однако, приводя примеры деятельности школьников на своих уроках и анализируя собственные технологические карты, около 80% педагогов указали действия «слушают учителя», «отвечают на вопросы», «просматривают презентацию»,

«наблюдают опыт» и подобные. Более 65% респондентов испытали затруднения в описании учебно-познавательной деятельности ребенка на уроке: логики его предметной деятельности, иерархии учебно-познавательных операций. Каждый четверо из пяти признались, что, готовясь к уроку, продумывают организацию своей собственной деятельности, и лишь как ответно-оцениваемую деятельность класса. В связи с этим вновь подчеркнем: готовясь к уроку, учитель формирует его образ в контексте *своей работы с классом*, выстраивая логику *своей* деятельности по обучению класса, конституируя *себя* в уроке. Вне поля зрения остается *образ урока в восприятии ученика-субъекта познания*, а именно:

- логика предъявления учебного материала, несущего предметное содержание для ученика;

- иерархия учебных действий/деятельностей, выполняемых учеником;

- формирование алгоритма выполнения учебного действия (научение рассуждению, ведущему к правильному решению).

Подчеркивая значимость формирования *алгоритма выполнения учебного действия*, отметим, что современный урок остро нуждается в предъявлении *образца рассуждения*. Здесь обратимся к опыту ученого и педагога Ш.А.Амонашвили, который раскрыл ценность «разговора с ребенком» в его обучении [7]. Именно разговор с учеником, спокойный и плавный, позволяет «настроиться на его волну» и изложить предметную норму (правило+алгоритм) *в рассуждении*. Научение ребенка использовать теоретическое знание осуществляется в процессе слушания учителя и наблюдения за ходом его мысли (наверное, многие учителя-практики еще помнят методический прием «Слово учителя»), а также посредством чтения образца такого рассуждения. Мы же настаиваем на за-

писи образца рассуждения. Кроме демонстрации образца, запись *алгоритма/рассуждения* формирует понятийно-терминологическую культуру учащегося, побуждая его впоследствии грамотно употреблять термины/понятия и формулировать ответ развернуто и полно (такой ответ – *рассуждение*, часто начинается со слов «чтобы...», «так как...», «докажем, что...», «предположим, что...»).

Рассмотрение содержательно-смысловых оснований обучения, непосредственно связанных с обретением рабочей тетрадью статуса учебно-наглядного пособия школьника, побуждает критически отнестись к современному уроку, «обремененному» обилием информации и разнообразием деятельностей. Эта «обремененность» скрывает *то главное*, ради которого проводится занятие. Вопрос «*Ради чего ученик сегодня на уроке?*» актуализирует проблему формирования *опорной системы знаний и умений по теме*. Будучи основой для определения базового уровня освоения содержания образования (ФГОС), опорная система раскрывает два вопроса, одинаково важных для учителя и обучающегося: 1) Что ученик должен знать? 2) Что должен уметь? Ее функция – ориентировать педагога в отборе учебного материала и выборе приоритетных видов учебной деятельности. Несмотря на кажущуюся очевидность и простоту, выделение опорной системы знаний и умений в контексте урока либо в контексте темы – компетенция, входящая в состав профессиональных дефицитов учителей. Кроется ли причина в том, что введенные ФГОС не конкретизировали предметные результаты по годам обучения и проект их обновления должен кардинально изменить эту ситуацию, или же само смещение акцентов на метапредметный и личностный компоненты образования дистанцировало от предметной сущности урока – вопросы для

другого исследования. Нам же представляется важным обозначить взаимосвязь между пониманием, что должен знать/уметь ученик после урока, и четкой организацией его работы на достижение этих знаний и умений.

В связи с этим приведем интересное наблюдение, сделанное немецкими исследователями У.Древсом и Э.Фурманном еще в 1984 г. Анализируя первые опыты обновления технологий обучения, размышляя об активизации учащихся на уроке и о том, как часто она подменяется «внешней деловитостью», исследователи отмечали: «В хо-

де целого ряда уроков... учителям не удавалось дойти до основной мысли, до цели урока, а если и удавалось, то лишь в последние минуты урока или после звонка на перемену... Нередко существенное тонет в мелочах ... движение вперед без сосредоточения внимания... могут в буквальном смысле помешать учащимся распознать это существенное и сознательно удержать его в памяти» [8]. Наш анализ, проведенный в 2018 г., позволил выявить достаточно интересные зависимости, подтверждающие и мнение немецких коллег, и собственные наблюдения (Таблица 1).

Таблица 1 / Table 1

Восприятие предметного содержания урока школьниками / Perception of the subject content of the lesson by schoolchildren

Характеристика ответа	3 класс (91уч.)	4 класс (120 уч.)	Среднее значение (3-4 кл.)	6 класс (109 уч.)	7 класс (118 уч.)	8 класс (101 уч.)	Среднее значение (6-8 кл.)
Какой урок понравился тебе больше всего и почему? (%)							
Полный ответ	83	88	85,5	76	75	75	75
Частичный ответ / без ответа	14/3	10/2	12/2,5	19/5	19/6	23/2	20/4
Какова тема этого урока? %							
Полный ответ	59	78	68,5	78	57	64	66
Частичный ответ / без ответа	33/8	19/3	26/5,5	16/6	27/16	18/18	20/13
Что нового, интересного ты узнал на этом уроке? (%)							
Полный ответ	68	75	71,5	31	48	41	40
Частичный ответ / без ответа	22/10	16/9	19/9,5	59/10	32/20	22/37	38/22
Какие знания, полученные на этом уроке, ты хотел бы расширить? (%)							
Полный ответ	55	64	59,5	28	35	42	35
Частичный ответ / без ответа	21/24	32/4	26,5/14	51/21	41/24	37/21	43/22

Характеристика ответа	3 класс (91уч.)	4 класс (120 уч.)	Среднее значение (3–4 кл.)	6 класс (109 уч.)	7 класс (118 уч.)	8 класс (101 уч.)	Среднее значение (6–8 кл.)
Какими знаниями, полученными на этом уроке, ты мог бы поделиться с родителями, друзьями? Какие знания тебе пригодятся в жизни? (%)							
Полный ответ	65	54	59,5	25	36	39	33
Частичный ответ / без ответа	21/14	42/4	31,5/9	35/40	44/20	3/28	37/29

Результаты анкетирования на предмет усвоения учащимися 1–10 классов (всего 1218 школьников) предметного содержания урока выявили снижение количества точных ответов по мере конкретизации вопросов о содержании урока. Так, если большая часть учеников и начальной и основной школы (согласно средним значениям по 3–4 и 6–8 классам) полно отвечает на вопрос «Какой урок понравился тебе больше всего и почему?» (85,5% и 75% соответственно), то на уже более конкретный вопрос «Какова тема этого урока?» дают полный ответ значительно меньшее число детей (68,5% и 66% соответственно). При этом на еще более конкретизированный вопрос «Что нового ты узнал на этом уроке?» дают обстоятельный и точный ответ примерно равное число учеников начальной школы, но уже только 40% учащихся 6–8 классов, а пятая часть детей не отвечает совсем. Ответы на два последующих вопроса, заостренных на осмыслении нового знания, приобретенного на уроке (Какие знания, полученные на этом уроке, ты хотел бы расширить? Какие знания тебе пригодятся в жизни?), показывают, что немногим более половины обучающихся 3–4 классов могут об этом рассуждать, но таких только треть среди учащихся 6–8 классов. Если вернуться к начальному вопросу и напомнить, что вся анкета разворачивается в пространстве размышлений о понравившемся уроке, то нельзя

не задуматься о том, что и как усваивают дети на других занятиях.

В заключение хотелось бы отметить, что, хотя научные поиски, происходящие в современном исследовательском поле, чрезвычайно насыщены и разнообразны, ощущим дефицит исследований, посвященных уроку – элементарной единице учебной деятельности школьника. В данной статье мы предприняли попытку обобщить собственный научно-методический опыт, накопленный в ходе длительного профессионального взаимодействия (2012–20 гг.) с учителями, педагогическими коллективами школ и дидактически обосновать содержательно-смысловые основания обучения.

Путь преодоления отчуждения ученика от процесса учения мы видим в выявлении и реализации условий организации его понимающей деятельности на уроке. Преобразование роли ученика в уроке взаимообусловлено изменением статуса рабочей тетради, становящейся его проводником в освоении нового знания и приобретающей характер субъектно-личностного учебно-наглядного пособия. Тематический подход к ее ведению вносит изменения в обучающую деятельность учителя, затрагивая вопросы отбора содержания, формирования опорных систем знаний и умений в контексте темы предметного содержания. Это, в свою очередь, требует дидактического переосмысле-

ния логики целеполагания, особенностей предъявления учебного материала, приемов формирования прочных знаний. Предметная центрированность урока, приоритет его организации с позиции ученика, его учебной деятельности, выступая идейной основой содержательно-смыслового метода обучения, определяют интерпретацию урока как гуманитарной ценности в жизни растущего человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Усольцев А.П., Антипова Е.П. О конструктах уроков по ФГОС // Образование и наука. 2017. Т.19. № 5. С. 55–71.

2. Марчукова О.Г., Обласова Т.В. Подготовка учителя к организации учебной деятельности на гуманитарных основаниях // Профессионализм учителя как условие качества образования. Сб. научных трудов IV Междунар. форума по педагогическому

образованию и региональной конференции ISATT. Казань: КФУ. 2018. С. 22–28.

3. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. Москва: Прогресс, 1985.

4. Прокументова Г.Н. Управление образовательными инновациями: гуманитарный подход // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 122–131.

5. Прокументова Г.Н., Малкова И.Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 170–174.

6. Марчукова О.Г. Организация знаниевой деятельности на уроке в основной школе: дидактико-методическое обоснование // Педагогика. 2020. № 9. С. 55–65.

7. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1986. 176с.

8. Древис У., Фурманн Э., Век Х. Организация урока (в вопросах и ответах). Оценки и отметки: пер. с нем. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1984. 128 с.

Дата поступления – 15.04.21

Didactic substantiation of the content-semantic teaching method

Olga G. Marchukova – Cand. Sci. (Pedagogics), Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) (Dolgoprudny, Russia); vera-nadegda@bk.ru

Abstract. *The article describes the didactic substantiation of the content-semantic teaching method. Determination of the role of the student's notebook as a subject-personal teaching aid for the student made it possible to highlight changes in the organization and content of the lesson. These changes are considered from the student's position in logic from goal-setting to the formation of a supporting system of knowledge and skills in the context of the subject content topic. The priority of organizing the pupil's understanding activity is mediated by the text-centered selection of educational material, the attitude towards the formation of skills, and the teaching of reasoning.*

Key words. *Content-semantic teaching method, student notebook, goal-setting, text, supporting system of knowledge and skills.*

REFERENCES

1. Usol'cev A.P., Antipova E.P. O konstruktah urokov po FGOS [About the constructs of lessons according to the Federal State Educational Standard]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2017. T.19. No. 5. P. 55–71.

2. Marchukova O.G., Oblassova T.V. Podgotovka uchitelya k organizacii uchebnoj deyatel'nosti na gumanitarnyh osnovaniyah [Preparing a teacher for organizing educational activities on a humanitarian basis]. *Professionalizm uchitelya kak uslovie kachestva obrazovaniya*. Sb. nauchnyh trudov IV Mezhdunar. foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu i regional'noj konferencii ISATT. Kazan': KFU. 2018. P. 22–28.

3. *Polani M.* Lichnostnoe znanie: Na puti k postkriticheskoj filosofii [Personal Knowledge: Towards Post-Critical Philosophy]. Moscow: Progress, 1985.

4. *Prozumentova G.N.* Upravlenie obrazovatel'nymi innovacijami: gumanitarnyj podhod [Educational Innovation Management: A Humanitarian Approach]. Sibirskij psihologicheskij zhurnal [Siberian Psychological Journal]. 2013. No. 50. P. 122–131.

5. *Prozumentova G.N., Malkova I.Yu.* Problema sub"ekta sovmestnoj deyatelnosti v obrazovatel'nom proektirovanii [The problem of the subject of joint activity in educational design]. Sibirskij psihologicheskij zhurnal [Siberian Psychological Journal]. 2007. No. 26. P. 170–174.

6. *Marchukova O.G.* Organizaciya znanievoj deyatelnosti na uroke v osnovnoj shkole: didaktiko-metodicheskoe obosnovanie [Organisation of knowledge activities in the classroom in basic school: didactic and methodological substantiation]. Pedagogika [Pedagogy]. 2020. No. 9. P. 55–65.

7. *Drevs U., Furmann E., Vek H.* Organizaciya uroka (v voprosah i otvetah). Ocenki i otmetki [Organization of the lesson (in questions and answers). Estimates and marks]. Per. s nem. Posobie dlya uchitelya. Moscow: Prosveshchenie, 1984. 128 p.

8. *Amonashvili Sh.A.* Kak zhivete, deti? Posobie dlya uchitelya. Moscow: Prosveshchenie, 1986. 176 p.

Submitted – April 15, 2021

Изменения способов письма в цифровой среде и их последствия для обучения детей

Вятлева Ольга Алексеевна – канд. биол. наук, в. н. с. НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей Министерства здравоохранения РФ (Москва, Россия); olgavyat@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются результаты современных исследований, посвященных изменению способов письма в цифровой среде и их влиянию на обучение детей. Показано, что письмо с помощью клавиатуры и стилусом, в отличие от письма рукой на бумаге воздействует на нервные механизмы и приводит к снижению качества обучения школьников. Это воздействие проявляется в упрощении движений, снижении тактильной, проприоцептивной и кинестетической стимуляции мозга, ослаблении зрительно-моторной координации, отсутствии вариативности при написании буквы. Характерные для печатания на клавиатуре упрощение и ускорение письма, а также удаленность движений руки от создаваемого на экране текста способствует бездумному копированию учебного материала вместо его творческой аналитической переработки. Письмо стилусом на экране планшета также не может быть равноценной заменой письму на бумаге из-за сложности контроля тонких движений пальцев кисти.

Ключевые слова. Цифровая среда, обучение, сенсорный экран, стилус, планшет, смартфон; способы письма, клавиатурное и ручное письмо; мозговые механизмы письма и чтения, моторная память; тактильные, проприоцептивные, кинестетические ощущения; зрительно-моторная координация.

В эпоху быстрого развития цифровых технологий происходит значительное изменение образа жизни людей и качества их деятельности. На смену письму от руки приходит письмо с помощью клавиатуры, а также сенсорного экрана смартфона и планшета. В ряде современных исследований рассматривается влияние этих новых способов на качество и мозговые механизмы письма, чтения и обучения детей и подростков.

Влияние клавиатурного письма на обучение. Всякий процесс письма представляет собой фиксацию мысленного словесного образа в виде материального изображения в определенной знаковой системе. Он включает такие компоненты, как *орудие письма, устройство, на котором оно создается*, а также *собственно моторное действие* в составе сложной когнитивной деятельности, управляемой центральной нервной системой. По всем названным параметрам клавиатурное

письмо отличается от ручного [1]. Так материальность бумаги обеспечивает большую устойчивость и постоянство записи, облегчает ее восприятие, но ограничивает возможность редактирования, в сравнении с цифровым аналогом [2].

Различия клавиатурного письма с ручным проявляются также в характере движений и в тактильных¹, проприоцептивных² и кинестетических³ ощущениях

¹*Тактильные ощущения* прикосновения, давления, вибрации возникают при раздражении соответствующих рецепторов, расположенных в коже.

²*Проприоцепция* (суставно-мышечное чувство) – ощущение положения частей собственного тела относительно друг друга и пространства.

³*Кинестетические (двигательные) ощущения* вызываются раздражениями, возникающими в органах движения при изменении их положения в пространстве и при сокращении мышц.

пальцев рук. При печатании на клавиатуре используются обе руки и все десять пальцев. Ручное письмо – очень латерализованный¹ процесс: работает одна рука и максимум три пальца. Это сложный координированный моторный акт, при котором траектория пишущего острия не тождественна движениям кончиков пальцев, направляющих пишущий инструмент [3]. При клавиатурном письме движения пальцев менее разнообразные, менее точные и тонкие, чем при письме рукой, за счет чего текст с помощью клавиатуры создается быстрее, чем вручную.

Несмотря на высокую скорость клавиатурного письма, обучение с его помощью не так эффективно, как при записывании информации вручную [4]. Простота движений при печатании на клавиатуре облегчает бездумное копирование текста, тогда как более трудоемкое ручное письмо сопровождается глубокой обработкой содержания. Так, по данным П.А.Мюллер и Д.М.Оппенгеймера [5], студенты, которые во время просмотра фильма и прослушивания отрывков прозаического текста использовали для заметок ноутбук, как правило, делали записи дословно, а те, кто писали вручную, при фиксации текста анализировали его и применяли творческий подход. Проверка усвоения материала показала, что пользовавшиеся клавиатурой менее эффективно запомнили его более глубокие смыслы, чем те, кто делал заметки от руки.

Подобные результаты были получены при исследовании финских студентов, которые записывали текст истории под диктовку: вручную, на обычной клавиатуре и на клавиатуре сенсорного экрана. Тестирование через 30 минут и че-

рез неделю после записи показало, что учащиеся, которые писали рукой, лучше воспроизводили содержание истории, по сравнению с теми, кто пользовался клавиатурой [6].

Исследование, проведенное среди пятиклассников Словении [7], позволяет утверждать, что использование клавиатуры отражается не только на усвоении знаний, но и на качестве их использования. 26 учащихся биологического класса продолжительное время собирали информацию о растении *Urtica dioica* и заносили ее в графический органайзер. В конце исследования дети, используя полученные знания, писали научную работу вручную или на клавиатуре компьютера. Сравнение лексических, синтаксических и семантических свойств текстов показало, что при клавиатурном письме не снижалось количество и разнообразие использованных слов и предложений и даже увеличивалось. Тексты, созданные на клавиатуре, отличались более простой структурой предложений, меньшей терминологической точностью и свидетельствовали о более низком уровне знаний и пониманий, чем написанные вручную.

Исследования доказывают, что обучение письму и чтению с помощью клавиатуры менее эффективно, чем при письме на бумаге. Так, среди взрослых, которые в течение трех недель обучались новым буквенным знакам с помощью ручного и клавиатурного письма [8], те, кто учились писать вручную, лучше справлялись с задачами на запоминание и визуальное распознавание этих знаков, чем обучавшиеся на клавиатуре. Это преимущество проявлялось не сразу, чаще всего, спустя три недели после обучения. Используя игры, одни дошкольники обучались восьми буквам с помощью рукописания, другие – посредством набора текста на клавиатуре. В результате вторые уступали первым в написании и незначительно в чтении слов [9].

¹*Латерализованный* (лат. *lateralis* – боковой, расположенный в стороне) – процесс, в ходе которого происходит смещение активности парных органов (рук, полушарий мозга) в сторону одного из них.

Изменение мозговых механизмов письма и чтения при использовании клавиатуры. Письмо относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности [10]. Оно включает звуковой анализ речи с выделением фонем, перевод фонем в зрительные графические схемы (графемы), превращение подлежащих написанию оптических знаков (букв) в нужные графические начертания. На начальных этапах обучения написание буквы происходит осознанно от штриха к штриху, а по мере совершенствования навыка оно автоматизируется, и отдельные движения превращаются в «кинетическую мелодию» [11]. В процессе обучения письму создаются и запоминаются последовательности движений, соответствующие определенным графемам. В результате обучения формируется память о таких последовательностях движений (графомоторных элементах), соответствующих написанию букв. Эта память играет важную роль в узнавании букв при чтении, и именно на ней сказывается использование клавиатуры вместо руки при обучении письму [1; 11].

Согласно данным МРТ-исследований [12; 13; 14; 15] у человека имеются две различные системы мозга, участвующие при чтении в опознании формы букв и слов: 1) *зрительного опознания* – с ведущей ролью затылочно-височной коры и 2) *опознания слова по двигательным образам их написания* – с ведущей ролью премоторной коры¹ доминантного полушария (поле В6 по Бродману или зона Экснера). Первая система распознает печатные буквы, а вторая отвечает за восприятие рукописных слов и

за связь орфографических и моторных программ при письме [15]. Левая премоторная зона наряду с мозжечком проявляет наибольшую активность у детей в процессе овладения письмом от отрывистых движений при написании штрихов (в 5 лет), до автоматизированных моторных программ написания букв и слов (в 10 лет) [16].

МРТ-исследование взрослых, которые обучались новым буквенным формам [17], показало, что у тех, кто обучался писать вручную и лучше распознавал изученные буквы, активация мозга в моторной речевой зоне (Брока) была выше, чем у испытуемых, обучавшихся с помощью клавиатуры. Известно, что эта зона является не только моторным центром речи, но также участвует в планировании и выполнении тонких движений при пошаговом создании букв.

Более высокая активация мозга при восприятии букв, изученных с помощью письма, в сравнении с клавиатурой, наблюдается не только в моторной, но и в ассоциативной зрительной коре², что показано в МРТ-исследовании дошкольников [18; 19]. МРТ-сканирование мозга проводилось до и после обучения детей разным буквам и геометрическим фигурам последовательно: 1) с помощью ручного письма, 2) на клавиатуре и 3) путем зрительного отслеживания букв. Анализ МРТ при проверке на узнавание букв показал, что наибольшая активация областей мозга, ответственных за чтение, наблюдалась лишь у тех, кто обучался письму вручную, а самая низкая – у детей, обучавшихся на клавиатуре. После обучения вручную, в сравнении с обучением на клавиатуре, эта активация была выше в левой нижнелобной извилине

¹Премоторная кора головного мозга – область моторной (двигательной) коры больших полушарий. Отвечает за планирование, контроль и выполнение произвольных движений.

²Зрительная кора – часть коры больших полушарий головного мозга, расположенная в их затылочных долях. Отвечает за обработку визуальной информации.

(зоне Брока), в передней поясной коре и в зрительной ассоциативной (фузиформной) коре [19]. Повышенная активация поясной коры, зоны когнитивного контроля может быть связана с более строгим контролем над правильностью написания буквы при ручном письме.

Преимущество ручного письма перед клавиатурным при обучении чтению связано не только с формированием моторной памяти о написании буквы, но и с созданием в процессе освоения письма многочисленных несовершенных вариантов конкретной буквы (категории). Это улучшает способность к ее категоризации, то есть выделению существенных признаков, отличающих данную букву от других. Об этом свидетельствует эксперимент К.Джеймс и Дж.Ли [20], в ходе которого авторы разными способами (копированием и зрительным знакомством с рукописными и печатными буквами одного и разных шрифтов) обучали пятилетних детей греческим буквам. Результаты показали, что дети, которые при изучении букв имели дело с несколькими вариантами их написания (независимо от того, писали ли они их самостоятельно или видели написанными), проявили лучшие способности в их категоризации, чем те, которые изучили только один прототип символа. Приведенные результаты указывают на важность процесса создания вариативных символов букв на ранней стадии обучения письму, что невозможно при использовании клавиатуры. С анализом вариативных символов буквы и их категоризацией, вероятно, связана повышенная активация ассоциативной зрительной (фузиформной) коры¹, которая возникает

при опознании букв у дошкольников, обучавшихся писать вручную [19].

Меньшая эффективность клавиатурного письма в обучении письму, возможно, связана также с особенностями внимания. При ручном письме зрительное внимание, направленное на кончик ручки, максимально приближено к зоне движения, что обеспечивает наиболее близкое совпадение внимания и движения во времени и пространстве. При использовании клавиатуры зрительное внимание, направленное на экран, отдалено от процесса движения пальцев на клавиатуре. При печатании на клавиатуре пользователь может абстрагироваться от думания и слушания, а ручное письмо требует сосредоточения и «помогает думать» [1; 2; 21]. Максимальное пространственно-временное совпадение зрительного внимания с движением при ручном письме способствует более высокому функциональному взаимодействию между зрительными и моторными зонами коры, в сравнении с печатанием на клавиатуре, что было показано с помощью МРТ [22; 23]. Во время опознания букв у дошкольников, обучавшихся вручную, активация зрительной и моторной областей коры и их функциональная взаимосвязанность были выше, чем у детей, обучавшихся на клавиатуре [22], причем это повышение взаимосвязанности зон коры было обусловлено именно сочетанием моторного и зрительного компонентов ручного письма [23].

Использование клавиатуры имеет преимущества перед ручным письмом лишь при наличии дополнительных ресурсов памяти. Так, качественный и количественный анализ текста эссе, написанного выпускниками вузов вручную и на клавиатуре, показал, что у студентов с большим объемом рабочей памяти тексты, написанные на клавиатуре, превосходят тексты, написанные рукой, а с низким уровнем памяти – наоборот [24].

¹Фузиформная кора – зрительная ассоциативная кора. Участвует в категоризации зрительных изображений, в частности в распознавании букв и слов.

Письмо стилусом на сенсорном экране. Ученые считают возможной замену ручного письма на бумаге на сходное по характеру движений письмо стилусом. Электроэнцефалография (ЭЭГ) головного мозга у подростков и студентов показала, что его функциональное состояние, которое возникает при обучении письму стилусом на экране планшета, более благоприятно для обучения, чем состояние, связанное с печатанием на клавиатуре [25; 26]. Изменения ЭЭГ при письме стилусом свидетельствует об активации зрительных областей коры, благоприятном для зрительно-моторной интеграции. При печатании на клавиатуре изменения ЭЭГ имеют иной характер и ограничиваются лишь лобной и центральной зонами коры, связанными с движением [26].

Однако недостаток письма стилусом состоит в его легком скольжении по гладкому экрану. Исследование 147 дошкольников, которые 7 недель обучались писать буквы тремя разными способами (карандашом на бумаге, стилусом на экране планшета и с помощью клавиатуры компьютера), показало, что успешность обучения буквам снижалась в направлении «ручное письмо–клавиатурное письмо–письмо стилусом» [27]. Наихудшие результаты при обучении с помощью стилуса связаны с низким трением между его кончиком и экраном, что снижает проприоцептивную стимуляцию мозга и усложняет управление тонкими движениями кисти руки при письме.

При письме стилусом нарушается кинематика письма у детей и взрослых [28; 29]. Сравнительное исследование качества письма у 28 учащихся 2–9 классов при использовании ими стилуса с планшетом и ручки с бумагой [28], свидетельствует, что у младших детей письмо стилусом нарушает расчет траектории движения, а у старших снижает контроль над мышечным усилием при письме. На-

рушения кинематики письма при письме стилусом более выражены у детей, чем у взрослых [29; 30; 31]. Но даже взрослые, которые могут корректировать неудобство письма стилусом, увеличивая размер букв, несмотря на увеличение скорости письма, пишут фразу на планшете дольше, чем на бумаге [30; 31].

В результате исследования качества эпизодической и пространственной памяти японских студентов при применении ими разных способов записи (ручкой в блокноте, стилусом или на виртуальной клавиатуре смартфона, выявлено, что задание (составление расписания встреч) быстрее всего выполнялось и лучше запоминалось, когда использовался бумажный блокнот [32]. При этом МРТ-активация во время тестирования памяти также была наивысшей в группе студентов, использовавших блокнот.

В заключение отметим следующее. Анализ научной литературы показывает, что изменение способов письма в цифровой среде может затруднять обучение детей и подростков. Замена ручного письма на клавиатурное ухудшает обучение письму и чтению, снижает возможности усвоения, понимания и изложения знаний. Негативное влияние клавиатурного письма связано с такими его отличиями от ручного, как упрощение движений, снижение тактильной, проприоцептивной и кинестетической стимуляции мозга, ослабление зрительно-моторной координации, отсутствие вариативности при написании буквы. Эти отличия отражаются в изменении центральных механизмов письма и чтения в сторону ослабления активности преимущественно речевых моторных отделов коры и их функционального взаимодействия со зрительными отделами, включая высшие ассоциативные. Характерные для печатания на клавиатуре упрощение и ускорение письма, а также удаленность движений руки от

создаваемого на экране текста способствует бездумному копированию учебного материала вместо его творческой аналитической переработки. Письмо

стилусом на экране планшета также не может быть равноценной заменой письму на бумаге из-за сложности контроля тонких движений пальцев кисти.

Дата поступления – 13.05.21

Changes in the ways of writing in the digital environment and their implications for children's learning

Olga A. Vyatleva – Cand. Sci. (Biological), Leading Researcher at the Research Institute of Hygiene and Health Protection of Children and Adolescents of the National Medical Research Center for Children's Health of the Ministry of Health of the Russian Federation (Moscow, Russia); olgavyat@mail.ru

Abstract. *The article examines current research on the changing ways of writing in the digital environment and their impact on children's learning. It is shown that writing on a keyboard and stylus has a number of differences from writing on paper, which affect the neural mechanisms of writing and reading and lead to a decrease in the quality of schoolchildren's learning. The negative impact of keyboard writing is associated with such differences from handwriting as simplification of movements, decreased tactile, proprioceptive and kinesthetic stimulation of the brain, weakening of hand-eye coordination during writing, and lack of variability in writing letters. These differences are reflected in the change in the central mechanisms of writing and reading in the direction of weakening the activity of the predominantly speech motor areas of the cortex and their functional interaction with the visual areas. Simplification and acceleration of writing, characteristic for typing on the keyboard, as well as the apartness of hand movements from the text created on the screen, contributes to thoughtless copying of educational material instead of creative analytical processing. Writing with a stylus on a tablet screen cannot be an equivalent substitute for writing on paper due to the difficulty of controlling the fine movements of the hands fingers.*

Key words. *Digital environment, learning, touch screen, stylus, tablet, smartphone; ways of writing, keyboard and hand writing; cerebral mechanisms of writing and reading, motor memory; tactile, proprioceptive, kinesthetic sensations; hand-eye coordination*

REFERENCES

1. Mangan A. Modes of writing in a digital age: The good, the bad and the unknown. *First Monday*. 2018. Vol. 23. No.10. P.1-9.
2. Mangan A. The disappearing trace and the abstraction of inscription in digital writing. Exploring technology for writing and writing instruction. Available at: [http:// 10.4018/978-1-4666-4341-3.ch006](http://10.4018/978-1-4666-4341-3.ch006).
3. Бернштейн Н.А. О построении движений [On the construction of movements]. Moscow, 2012. 253 с.
4. Aragon-Mendizabal E., Delgado-Casas C., Navarro-Guzman J. et al. A comparative study of handwriting and computer typing in note-taking by university students. *Comunicar*. 2016; No.48: P.101–107.
5. Mueller P.A., Oppenheimer D.M. The pen is mightier than the keyboard: Advantages of long-hand over laptop note taking. *Psychological Science*. 2014. Vol. 25. No.6. P.1159–1168.
6. Frangou S.-M., Ruokamo H., Parviainen T. et al. Can you put your finger on it? The effects of writing modality on Finnish students' recollection. *Writing Systems Research*. 2018. Vol.10. No 2. P. 1–13.

7. Aberšek M.K., Aberšek B., Flogie A. Writing versus typing during science teaching: case study in Slovenia. *Journal of Baltic Science Education*. 2018. Vol. 17. No.1. P. 84–96.
8. Longcamp M., Boucard C., Gilhodes J.-C. et al. Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. *Human Movement Science*. 2006. Vol. 25. No. 4–5. P. 646–656.
9. Kiefer M., Schuler S., Mayer C. et al. Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children. *Advances in Cognitive Psychology*. 2015. Vol.11. No.4. P.136–146.
10. Лурия А.П. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Letter and speech. Neuro-linguistic Research]. Moscow: Akademiya, 2002. 352 p.
11. Mangan A., Balsvik L. Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. *Trends in Neuroscience and Education*. 2016. Vol. 5 No. 3. P. 99–106.
12. Nakamura K., Kuo W.-J., Pegado F. et al. Universal brain systems for recognizing word shapes and handwriting gestures during reading. *PNAS*. 2012. Vol. 109. No. 50. P. 20762–20776.
13. Perfetti C.A., Tan L.-H. Write to read: the brain's universal reading and writing network. *Trends in Cognitive Sciences*. 2013. Vol.17. No.2. P. 56 –57.
14. Planton S., Jucla M., Roux F.-E. et al. The “handwriting brain”: a meta-analysis of neuroimaging studies of motor versus orthographic processes *Cortex*. 2013. Vol.49. No.10. P. 2772–2787.
15. Roux F-E, Dufor O., Giussani C. et al. The graphemic/motor frontal area Exner's area revisited. *Ann Neurol*. 2009. Vol.66. No.4. P. 537–545.
16. Palmis S., Danna J., Velay J.-L. et al. Motor control of handwriting in the developing brain: A review. *Cogn Neuropsychol*. 2017. Vol.34 No.3–4. P. 187–204.
17. Longcamp M., Boucard C., Gilhodes J.-C. et al. Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2008. No. 5. P. 802–815.
18. James K.H. Sensorimotor experience leads to changes in visual processing in the developing brain. *Developmental Science*. 2010. Vol.13. No.2. P. 279–288.
19. James K.H., Engelhardt L. The effects of handwriting experience on functional brain development in preliterate children. *Trends in Neuroscience and Education*. 2012. Available at: <http://10.1016/j.tine.2012.08.001>.
20. Li J.X., James K.H. Handwriting generates variable visual output to facilitate symbol learning. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2016. Vol.145. No.3. P. 298–313.
21. Park S., Baron N.S. Space, context, and mobility: Different experiences of writing on mobile phones, laptops, and paper In: J. Vincent and L. Haddon (editors). *Smartphone cultures*, London: Routledge, 2017. P.150–162.
22. Vinci-Booher S., James T.W., James K.H. Visual-motor functional connectivity in preschool children emerges after handwriting experience. *Trends in Neuroscience and Education*. 2016. Vol.5 No.3. P. 107–120.
23. Vinci-Booher S., James T.W., James K.H. Visual-motor contingency during symbol production contributes to short-term changes in the functional connectivity during symbol perception and long-term gains in symbol recognition. *Neuroimage*. 2020. No.227. P.117554.
24. Van der Steen, S., Samuelson, D., Thomson J. M. The effect of keyboard-based word processing on students with different working memory capacity during the process of academic writing. *Written Communication*. 2017. Vol.34 No.3. P. 280–305.
25. Ose Askvik E., Van der Weel F.R., Van der Meer A.L.H. The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults. *Front. Psychol*. 2020. No.11. P.1810-1826.
26. Van der Meer A.L.H. ,Van der Weel F.R. Only Three Fingers Write, but the Whole Brain Works: A High-Density EEG Study Showing Advantages of Drawing Over Typing for Learning. *Front. Psychol*. 2017. No. 8. P.706-715.
27. Mayer C., Wallner S., Budde-Spengler N. et al. Literacy training of kindergarten children with pencil, keyboard or tablet stylus: The influence of the writing tool on reading and writing performance at the letter and word level. *Front. Psychol*. 2020. No.10. P.3054-3071.

28. *Alamargot D., Morin M.-F.* Does handwriting on a tablet screen affect students' graphomotor execution? A comparison between Grades Two and Nine Comparative Study. *Hum Mov Sci.* 2015. No.44: P. 32– 41.

29. *Guilbert J., Alamargot D., Morin M.-F.* Handwriting on a tablet screen: Role of visual and proprioceptive feedback in the control of movement by children and adults. *Hum Mov Sci.* 2019. Available at: [http:// 65: S0167-9457\(18\) 30093-9](http://65:S0167-9457(18)30093-9).

30. *Gerth S., Dolk T, Klassert A. et al.* Adapting to the surface: A comparison of handwriting measures when writing on a tablet computer and on paper. *Hum Mov Sci.* 2016.No. 48: P.62-73.

31. *Gerth S., Klassert A., Dolk T. et al.* Is Handwriting Performance Affected by the Writing Surface? Comparing Preschoolers', Second Graders', and Adults' Writing Performance on a Tablet vs. Paper. *Front. Psychol.* 2016. No.7. P.1308-1326.

32. *Umejima K, Ibaraki T, Yamazaki T et al.* Paper Notebooks vs. Mobile Devices: Brain Activation Differences During Memory Retrieval. *Front. Behav. Neurosci.* 2021; No.15. P.634158.

Submitted – May 13, 2021

Фронтально-парные учебные занятия

Лебединцев Владимир Борисович – канд. пед. наук, доцент; Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Красноярск, Россия); lebedincev@kipk.ru, vb269@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы традиционного построения фронтальных занятий, в частности, непродуктивное сочетание форм обучения. Предлагается и обосновывается новый вариант организационной структуры фронтальных занятий, сочетающих общеклассную и парную работу. Описывается разработанная в Красноярске технология организации фронтально-парных занятий, характеризуются требования к изложению учителем нового материала, правила организации учебного взаимодействия в парах, а также задания для парной работы, способы обеспечения обратной связи, коррекция знаний и умений учащихся.

Ключевые слова. Групповое обучение, фронтальная работа, индивидуальные и коллективные учебные занятия, образовательные технологии, фронтально-парные занятия, Центр становления коллективного способа обучения

Учебные занятия, включая онлайн и офлайн формы, исследователи подразделяют на три типа: индивидуальные, коллективные и групповые [1, с. 40–41]. На практике они реализуются по-разному. В ходе *индивидуальных занятий* учащиеся учебной группы (класса, другого объединения) действуют в одиночку, периодически общаясь с учителем, осваивают содержание учебной дисциплины каждый в своем темпе; учебный маршрут может быть либо одинаковым для всех участников учебного объединения (как в Дальтон-плане), либо персональным (как в педагогике М.Монтессори). На *коллективных* каждый обучающийся также работает в своем темпе, осваивает определенные элементы содержания предмета, но в сотрудничестве с другими участниками учебного объединения, действующими по отличающимся маршрутам, на пересечении которых образуются временные кооперации обучающихся. Индивидуальные и коллективные занятия относятся к *нефронтальным*.

В ходе *фронтальных (групповых) занятий* деятельность учащихся осуществляется в классе – по одному маршруту

и в общем темпе. Такая работа обеспечивает единство учебного содержания, управление деятельностью учащихся [2, с. 25; 3, с. 43] и линейную смену дидактических задач и соответствующих им форм организации деятельности¹. Если на каком-то этапе к ведущей фронтальной добавляется работа в парах, малых группах или индивидуальная, то в ней участвуют все ученики одновременно.

Проблемы фронтальной организации обучения. Фронтальными (групповыми) занятиями (ФЗ) можно считать большинство современных школьных уроков. Они всегда будут востребованы на практике, даже если со временем при создании нефронтальных систем обучения перейдут из разряда системообразующих в число дополнительных [4]. При модернизации организационной структуры таких занятий необходимо решить важные задачи образовательной практики: деятельностное включение каждого школьника в учебный процесс [1, с. 22–23] и продуктивное использование им учебного времени. Их решение свя-

¹Понятие фронтальной организации обучения не сводится к фронтальной работе.

зано с тем, насколько фронтальная организация позволяет *каждому* школьнику включиться в обучение, успешно совершать необходимые учебные действия.

На фронтальных занятиях педагог общается с коллективом класса, но если группа за счет усилий отдельных учеников дает правильные ответы на все вопросы, это не означает, что каждый обучающийся овладел знаниями требуемого объема и глубины. Большинство школьников могут плохо усвоить, а некоторые и вовсе не понять материал, изложенный преподавателем. Причины тому разные: пробелы и дефекты в предшествующих знаниях, невнимательность, неадекватные способы восприятия и переработки информации и др. Устранить этот пробел учитель пытается либо с помощью фронтальной работы, либо посредством выполнения индивидуальных заданий на закрепление нового материала. Но ни то, ни другое часто не дает положительных результатов. Заметный эффект наблюдается лишь после домашних занятий, если квалифицированную помощь ребенку оказывают репетиторы или родители. Иными словами, «на уроке обеспечивается лишь первоначальная ориентировка в материале, а достижение высоких уровней перекладывается на домашние задания» [5, с. 37–38].

Для компенсации такого непродуктивного сочетания фронтальной и индивидуально-обособленной работ педагога стали расширять содержание урока, действуя по принципу «Преподавай обильнее – что-то останется» [6, с. 29]. Чем большим мастерством владеет учитель, тем разнообразней и насыщенней его уроки – вспомним уникальный опыт С.Н.Лысенковой, Р.Г.Хазанкина В.Ф.Шаталова и других педагогов-новаторов [7]. При этом остальные учителя могут не достигать столь высоких результатов.

Следует отметить, что при *механическом включении* в структуру урока и ав-

тономных, и сменных пар (вне содержательной их связи с предыдущими и последующими этапами деятельности, вне планируемых образовательных результатов и завершенности учения) быстро обнаруживается бессмысленность такого разнообразия, пустая трата времени и усилий, нежелание учащихся взаимодействовать друг с другом, вызванное их неумением. Деятельность учащихся в парах имеет смысл, если используется для осознанного преодоления проблем, которые трудно разрешить посредством фронтальной и индивидуально-обособленной работы, или для решения новых образовательных задач, выходящих, как правило, за пределы предметных (например, по развитию связной речи, формированию умений коммуникации и коллективного труда).

Структура фронтально-парного занятия. В *Центре становления коллективного способа обучения*¹[8] разработана методика *фронтально-парного занятия* (ФПЗ), эффективность которого признана педагогами-практиками и подтверждена успешными результатами деятельности школьников. ФПЗ можно проводить с учениками на всех ступенях обучения при изучении разных учебных предметов.

Тема разбивается на несколько смысловых фрагментов, с каждым из которых соотносится свой фронтально-парный цикл, состоящий из четырех этапов. Например, на уроке математики в 3 классе при изучении темы «Решение задач» выделяются следующие этапы: условие задачи, слова-помощники; модель задачи;

¹Центр становления коллективного способа обучения (КСО) – создан в 1983 г. как подразделение Красноярского ИПК работников образования. Занимается теоретическими и опытно-конструкторскими разработками КСО, сопровождением педагогов, управленцев, образовательных организаций.

ее решение; ответ; порядок работы над задачей. На всех этапах используется одна и та же конкретная задача. В 7 классе на уроке русского языка поэтапно можно изучать тему «Деепричастия совершенного и несовершенного видов»: лексико-грамматическое значение; формы глагола, от которых образуются деепричастия; суффиксы, образующие деепричастия; отдельные случаи образования деепричастий. В 8 классе на уроке химии в теме «Химические свойства солей» выделяются фрагменты: взаимодействие солей с кислотами, взаимодействие солей со щелочами, взаимодействие солей с другими солями, взаимодействие солей с металлами (включая ряд активности металлов) и т.п.

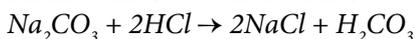
Содержание ФПЗ включает, как правило, четыре части.

Изложение нового материала – учитель объясняет часть новой темы (теоретические материал, способ решения задачи, алгоритм выполнения действия и т.п.); схематично фиксирует на доске содержательные моменты, постепенно создавая опору (в готовом виде не дается) для последующих действий ученика на этом и последующих занятиях. Учащийся по ходу объяснения учителя обязательно переносит все эти записи себе в тетрадь.

Например, при изучении в 7 классе химических свойств солей в первом фрагменте темы (взаимодействие солей с кислотами) итоговая запись на доске выглядит так:

Соль + кислота → другая соль + другая кислота

Между символическим обозначением металла *Me* и водорода *H* стоят стрелки, показывающие обмен этими элементами. *Ko* и *Ко* – обозначение разных кислотных остатков.



2. *Установка на парную работу* – учитель формулирует задание для работы

учащихся в парах с изложенным фрагментом нового материала (задание связано и с его содержанием, и со способом взаимодействия учащихся).

Так, при изучении указанной химической темы для проработки в парах ее первого фрагмента школьникам можно предложить задать по очереди друг другу по два вопроса, ответы на которые есть в объяснении учителя. Для проработки второго фрагмента один учащийся проговаривает все сказанное и записанное о свойстве солей взаимодействовать со щелочами, показывая ручкой на записи в своей тетради, другой внимательно его слушает, корректирует, дополняет. Работая с третьим фрагментом, один объясняет схему, а второй – пример, при этом оба учащихся ориентируются на свои записи. В четвертом фрагменте нового материала предлагается одному ученику вычленить главную информацию, другому – дополнительную и обобщать друг другу свой выбор.

3. *Работа учащихся в парах и ее организация учителем.* Назначение парной работы – восстановить только что изложенное. Учащиеся обсуждают услышанный текст, воспроизводят его содержание, поясняют друг другу непонятое. Таким образом каждый ученик и себя проверяет с помощью напарника, и ему оказывает помощь. Это позволяет «уравнять» способных учащихся с остальными, что в воспитательном аспекте очень важно.

В ходе парной работы педагог:

– наблюдает и корректирует включенность в работу всех пар, а также каждого из напарников; контролирует их взаимодействие (в случае необходимости состав пар может меняться), психологический настрой и состояние учеников; помогает организовать взаимодействие и коммуникацию;

– контролирует содержание разговора обучаемых и восстанавливаемой ин-

формации; при необходимости указывает на несоответствие записей на доске и в тетради;

– проводит индивидуальную работу с учащимися, отвечает на их вопросы, не привлекая внимания других.

Деятельность в паре и ее результаты не оцениваются. Очевидно, что учитель не сможет послушать всех, но это невозможно сделать и на обычном занятии.

4. *Обеспечение обратной связи* – анализ учителем качества и организации парной работы, важных моментов содержания учебного материала, в том числе определение степени его усвоения.

На первом, втором и последнем этапах фронтально-парного цикла ведется фронтальная работа, на третьем – работа в парах. Целостное ФПЗ состоит из нескольких фронтально-парных циклов. Перед предъявлением следующего фрагмента нового материала можно сменить напарников или же продолжить взаимодействие в прежнем составе.

Разделяя в ходе занятия объяснение на несколько этапов, учитель после каждого из них предоставляет обучающимся возможность проработать полученную информацию в парах (постоянных или сменных): они отвечают на заданные друг другу вопросы, что позволяет проявить большую коммуникативную и мыслительную активность. Поскольку темы часто не исчерпываются четырьмя содержательными фрагментами, оставшиеся части переносятся на следующее занятие.

Психолого-педагогическое обоснование устройства фронтально-парных занятий. ФПЗ позволяют детям «обсуждать, задавать друг другу вопросы именно в зоне их ближайшего развития, при условии, если учитель предоставил им опоры для коммуникации (вопросы, памятки и др.)» [9, с. 102]. Чем меньше у учащегося необходимых «внутренних» средств для освоения учебного содержания, тем больше требуется внешних опор.

Записи, которые делает учитель на доске, а ученик переносит себе в тетрадь, важны еще и потому, что устная речь быстро забывается. Если нет внутренних опор, то следует создавать внешние «крючки», чтобы удерживать в памяти текст, произнесенный педагогом в ходе объяснения или учеником в процессе его восстановления в паре.

На ФПЗ опорами для памяти и мышления выступают схемы, ключевые слова, речевые клише (например, при изучении орфографии: «в корнях с чередованием пишется ..., если ...»; «небрежно», «недалеко (близко)», «не далеко, а ...», «*вовсе не* далеко»), но не само правило или иное длинное развернутое высказывание. Учебный материал в виде развернутого текста служит плохой опорой, и его следует переработать: использовать подчеркивание, схемы, знаки и т.п.

Знаковое опосредствование является основой развития высших психических функций, регуляции деятельности и поведения. Об этом писал Л.С.Выготский, придавая понятию знака «широкий и вместе с тем более точный смысл, чем в обычном словоупотреблении». Психолог считал, что «всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным, – есть знак» [10, с. 78]. Знак сравним с изобретением и употреблением орудий, безмерно расширяющих и видоизменяющих возможности человеческих органов; но в отличие от орудий он направлен внутрь, а не вовне и «дает иное направление или перестраивает психическую операцию» [10, с. 122–123]. В узелке, «завязываемом на память», человек «в сущности конструирует извне процесс воспоминания, заставляет внешний предмет напоминать ему, т.е. напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю дея-

тельность», а «самая сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков» [10, с. 85, 86].

Значимое отличие уяснения знаний (умений) от их отработки отмечал И.И.Ильясов: уяснение обеспечивается мышлением, отработка – памятью. Уяснить знание или умение, значит понять изучаемое, создать о нем правильное представление, увидеть его (в прямом или переносном смысле). Едва только уяснив нечто, ученик уже способен его воспроизводить и применять (пока еще медленно и развернуто), обращаясь к «узелкам на память». «Чистое» уяснение проявляется в том, что ученик *понимает, но не помнит*, поэтому ему важно опираться на реальные предметы и источник информации: текст, конспект, схему, справочник. Имея такую опору, учащийся сможет пересказать знания (или воспроизвести умения), прокомментировать их, ответить на вопросы, решить задачу [11, с. 74–75].

Хотя уясненное знание (умение) уже обладает такими содержательными параметрами, как полнота, глубина, правильность и др., но требуется еще достаточно много времени для его отработки, чтобы оно закрепилось надолго в памяти, стало свернутым, а сознательное действие превратилось в подсознательное (автоматизировалось), медленное действие стало быстрым, а трудное, напряженное – легким и свободным. В ходе отработки память начинает играть большую роль, чем мышление [11, с. 89–90].

Опираясь на исследования психологов, можно считать, что учитель совершает ошибку, когда на этапе первичного усвоения стирает все свои записи с доски и предлагает без них выполнить задание. Наоборот, следует приучать учащихся пользоваться всеми записями и любыми источниками информации, предлагая при этом любые вопросы и за-

дачи, которые можно решить на основе услышанного и увиденного. Кроме того, важность опор, зафиксированных и на классной доске, и в тетради учащегося обусловлена необходимостью организовать качественную коллективную коммуникацию на занятии.

Уяснение продуктивно осуществляется в материализованной и внешнеречевой форме, этому как раз служат опоры и проговаривание учеником материала. Слово является не только мощным средством запоминания (вспомнив слово, человек воспроизводит его значение, представляет некоторый образ), но и делает осознаваемыми и управляемыми ускорение и автоматизацию действия [11, с. 94].

Речь, будучи уникальной психической функцией, влияет на развитие других высших психических функций [10, с. 348]. Предлагая обучающимся воспроизвести друг другу изложенный материал, ориентируясь на опору и показывая на ней все детали, учитель тем самым провоцирует развитие таких психических процессов, как произвольное внимание, восприятие, память, мышление. Это важно, так как в последнее время активная речь школьников все чаще замещается пассивной, становится короче, беднее.

Следует подчеркнуть: продвижение обучающегося на более высокий уровень развития обеспечивается при активном усвоении и использовании им нового способа деятельности. Привычка активно действовать в парах, делает ученика причастным к добыванию знаний. При этом большое значение имеет подражание школьников друг другу и учителю, особенно, когда они понимают обсуждаемое и делаемое. Ведь именно подражание Л.С.Выготский называл одним «из основных путей культурного развития ребенка», подчеркивая, что «в аспекте развития высших (т.е. культурных) психических функций оно воз-

можно только в той мере и тех формах, в каких ... сопровождается пониманием» [10, с. 131,133].

Далее охарактеризуем некоторые особенности подготовки и организации каждого этапа фронтально-парного занятия.

На этапе *изложения учителем нового материала* при сочетании традиционных общеклассной и индивидуальной форм работы первая является довольно объемной по времени и содержанию, так как предполагает подробное объяснение материала. В отличие от этого варианта, во фронтально-парном цикле этап знакомства с новым материалом занимает меньше времени, но является более емким по содержанию. Для изложения отбирается только базовый материал, который будет закрепляться на последующих занятиях или составит основу для изучения следующих тем.

Учитель должен выполнить следующие требования:

- назвать действия, которые предстоит выполнить учащемуся после изложения текста (например, повторить его напарнику);

- сказать самое существенное, выделяя интонацией главное в содержании;

- акцентировать внимание на опорных понятиях;

- излагаемое схематизировать (или зафиксировать другими знаковыми средствами); не показывать уже готовые записи (например, в ходе презентации слайдов), а делать их по мере изложения материала;

- при смене предмета, акцента, ракурса понимания и т.п. фиксировать излагаемое в новой схеме (например, при изучении на уроке биологии строения клетки учитель на одной схеме обращает внимание учащихся на роль ядра, а на другой – вакуолей, несмотря на то, что речь об одной и той же клетке).

- приводить примеры, особенно при обобщении;

- в конце изложения остановиться на каждой части изложенного, спрашивая учащихся: «О чем это? Что это? Почему так?» и т.п. [12, с. 21– 23].

Работая в паре учащиеся должны соблюдать определенные правила. Так, они работают только с одним на двоих учебным средством – тетрадью, книгой, карточкой, схемой, картой сначала первого учащегося, потом второго. Следует разделять общий труд на взаимобратные действия, например, один задает вопрос, второй на него отвечает. Не приветствуются случаи, когда напарник просто выражает согласие – ему обязательно нужно аргументировать свою позицию. Сначала учитель определяет, кто начинает отвечать первым, затем это решают сами ученики.

Задание для парной работы должно быть конкретным, действия – явными, внешне наблюдаемыми, посильными и соответствующими содержанию только что изложенного материала. Формулировка задания/заданий озвучивается учителем четко и понятно, учащиеся проговаривают ее друг другу в парах. ФПЗ может быть записано под диктовку в тетрадах либо передано (сразу для всех фронтально-парных циклов данного занятия) в письменном виде, время его выполнения не должно превышать времени предшествующего фронтального изложения материала.

В парной работе необходимо соблюдать этапность. *В начальный период* лучше использовать ФПЗ, которые не требуют специальной их разработки учителем и не вызывают трудности у учащихся.

Рекомендуются следующие *базовые задания*:

- пересказ объяснения учителя (один учащийся воспроизводит сказанное, другой – дополняет. В начале можно предложить сравнить схему в своей тетради со схемой на доске);

– формулировка вопросов по содержанию изложенного учителем фрагмента (один задает вопросы, другой – отвечает, затем меняются ролями);

– разделение сказанного на главное и дополнительное, его обоснование (один выделяет главную информацию, другой – дополнительную. Каждый объясняет, почему именно это выделил);

– обоснование того, почему приведенные в объяснении примеры демонстрируют смысл основного тезиса.

В дальнейшем задания могут быть связаны с характером конкретного учебного материала, их стоит применять более опытным педагогам и предлагать подготовленным к парной работе ученикам. Назовем некоторые из них:

– задать вопросы на понимание; привести свой пример (пока пример не приведен – обобщение не происходит);

– отделить понятное от непонятного;

– дать интерпретацию описанной учителем ситуации (например, на уроке истории – от лица политического деятеля или рабочего; русского языка – в связи с возможностями передачи разных смыслов при слитном или раздельном написании некоторых частей речи);

– привести альтернативный пример;

– озаглавить изложенное учителем составить его схему;

– составить план рассказа по схеме;

– выдвинуть гипотезу и др.

ФПЗ в этих случаях могут быть сформулированы в конкретно-предметной форме: «Первый участник раскрывает внешние факторы, второй – внутренние». Можно использовать клише для пересказа, например: «Для того чтобы ..., нужно...» (один восстанавливает информацию на основе клише, второй – дополняет).

Акцентирование как завершающий этап фронтально-парного цикла включает три части: 1) продолжение налаживания парной работы, 2) ликвида-

ция пробелов, коррекция понимания учениками новой темы, 3) усиление важных содержательных моментов изложенного материала. На первых занятиях учитель, как правило, больше внимания уделяет организации работы в парах, а на последующих – важным моментам содержания.

Продолжая налаживать парную работу, но уже во фронтальной форме, учитель спрашивает учеников о способах и качестве общения, тем самым ориентируя их на улучшение последующего взаимодействия (например, кто-то сделает для себя вывод, что напарника нужно слушать, запоминать сказанное им). Примеры вопросов: о чем тебя спрашивал напарник? Что ты ответил? Сколько вопросов задал сам? Чем дополнил высказывание своего напарника? Удалось ли обосновать приведенные в прослушанном материале примеры и как? Кто в вашей паре отвечал за выделение главного? Почему выделенное напарником показалось тебе главным? Что помогло восстановить объяснение? В чем заключалась помощь напарника? Как вы распределили роли, как взаимодействовали?

Для учащихся, которые отвлекались, такие вопросы являются дисциплинирующими. Другие ученики подают пример правильного действия.

Обращение к ключевым моментам изложенного учебного материала осуществляется посредством заранее подготовленных вопросов по теме. Например, если рассматривался способ решения задачи, можно предложить кому-нибудь из учеников повторить это объяснение, используя при этом речевое клише «Чтобы..., вначале..., затем...». Рекомендуется попросить школьников прокомментировать особенности записей на доске. Надлежит обратить внимание на типичные ошибки, замеченные учителем в ходе комментирования учащимися но-

вого материала в парах. Для коррекции понимания изложенного содержания нужно попросить ученика полностью воспроизвести тезис, а затем отметить, что было сказано неточно, или узнать, какие вопросы возникли в парах. Здесь и сейчас вербализированный обучающимся факт своего непонимания полезен как для него самого, так и для учителя – есть шанс адресно и предметно снять непонимание. Следует радоваться тому, что ученик честно рассказал о своем непонимании, культивировать положительное отношение к таким действиям.

Отметим, что, помимо фронтально-парного цикла, на групповых учебных занятиях могут использоваться иные варианты деятельности в парах, в частности, когда обучающиеся изучают письменные источники, сами открывают новое для них знание (умение) или закрепляют новый материал.

Подчеркнем, использование ФПЗ в классно-урочной или лекционно-семинарской системах кардинально их не меняет, так как сохраняются их основные характеристики: тема изучается одновременно всеми, происходит одномоментный переход всех учащихся к следующей теме.

Несмотря на модернизацию фронтальных занятий, решить полностью проблему включенности и успешности каждого обучающегося, продуктивного использования времени не удастся, так как учитель работает одновременно со всеми школьниками, обладающими разными способностями, знаниями, умениями [13].

В заключение обобщим вышесказанное. Фронтально-парное занятие – начальное звено перехода от классно-урочной (лекционно-семинарской) системы обучения к коллективному обучению; это разновидность группового (фронтального) учебного занятия, используемая в целях изучения нового материала. Организационная структура ФПЗ основана на соче-

тании общей работы класса и учащихся в парах (в отличие от традиционной структуры, сочетающей общеклассную и индивидуально-обособленную работу).

ФПЗ состоит из нескольких фронтально-парных циклов (в соответствии с количеством частей, на которые разделена тема занятия), каждый из которых включает четыре этапа: изложение учителем нового материала, предъявление ученикам задания по изложенному фрагменту, его выполнение учащимися в парах, обеспечение обратной связи во фронтальной форме. Тем самым обеспечивается возможность включения отдельных учащихся в общую работу всей группы: делаются остановки при изучении темы, инициируется многократное обращение обучающихся к тексту учителя, используются символы, знаки и другие коммуникативные опоры.

Индивидуальное продвижение каждого обучающегося происходит при взаимодействии с другими учениками и их влиянии, что способствует формированию коллектива. Психологический аспект парной работы связан с комфортностью (по мнению школьников, вместе веселее), ощущением успешности (не может не получиться, если рядом помощник), разноаспектностью взглядов и техник рассуждения (происходит взаимообогащение ими), взаимоконтролем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.
2. Литвинская И.Г. К вопросу об обеспечении успешности учения учащихся // Коллективный способ обучения. 2001. № 6. С. 22–26.
3. Литвинская И.Г. К вопросу о формах организации обучения // Коллективный способ обучения. 2007. № 9. С. 36–47.
4. Лебединцев В.Б. Необходимость перехода к нефронтальным системам обучения // Педагогика. 2015. № 2. С. 67–74.

5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 255 с.

6. Тендряков В.Ф. Покушение на школьные миражи. Уроки достоинства. Художественные и публицистические произведения: В 2 кн. Кн. 1 / Под ред. А.Г.Асмолова, А.С.Русакова, М.В.Тендряковой. СПб.: Образовательные проекты, 2020. 408 с.

7. Педагогический поиск [Антология передового опыта педагогов] / Сост. И.Н.Баженова. М.: Педагогика, 1987. 544 с.

8. Коллективный способ обучения: интернет-сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kco-kras.ru/index.php/frz>.

9. Луговых Т.А. Работа в паре как средство формирования универсальных учебных

действий // Коллективный способ обучения. 2015. № 15. С. 87–103.

10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

11. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М.: Логос, 1994. 208 с.

12. Минова М.В. и др. Формирование понимающих способностей школьников на учебных занятиях: методическое пособие / Красноярск, 2008. 122 с.

13. Кузнецов А.А., Чернобай Е.В. Кризис классно-урочной системы обучения при переходе школы на ФГОС нового поколения // Педагогика. 2015. № 2. С. 19–26.

Дата поступления – 15.06.21

Effective combination of front-end classroom learning and student interaction in pairs

Vladimir B. Lebedintsev – Cand. Sci. (Pedagogics), docent; Center for formation of a collective mode of education, Krasnoyarsk regional institute for advanced training and professional retraining of educators (Krasnoyarsk, Russia) lebedincev@kipk.ru, vb269@mail.ru

Abstract. *Problems of traditional construction of frontal classes are revealed, in particular, an unproductive combination of forms of training. A new version of the organizational structure of frontal classes is proposed and justified, overcoming part of their objective limitations due to a special combination of classroom and paired work. The technology of combination of frontal learning of class and activity of students in pairs is disclosed: requirements for presentation of new material by the teacher, rules of organization of educational interaction in pairs, tasks for paired work, provision of feedback and correction of students' knowledge and skills.*

Key words. *Training sessions, group training, front-line interaction with the classroom, training activities in pairs, initial problem of educational practice, educational technologies, combination of front-line interaction with the classroom and activities of students in pairs, collective training sessions.*

REFERENCES

1. Mkrtchyan M.A. Stanovlenie kollektivnogo sposoba obucheniya [Establishing a collective mode of education]. Krasnoyarsk, 2010, 228 p.

2. Litvinskaya I.G. K voprosu ob obespechenii uspehnosti ucheniya uhashchikhhsya [On the question of ensuring the success of student teachings]. *Kollektivnyy sposob obucheniya* [Collective mode of education]. 2001. No. 6. P. 22–26.

3. Litvinskaya I.G. K voprosu o formakh organizatsii obucheniya [To the question of forms of training]. *Kollektivnyy sposob obucheniya* [Collective mode of education]. 2007. No. 9. P. 36–47.

4. Lebedintsev V.B. Neobkhodimost' perekhoda k nefrontal'nym sistemam obucheniya [The need to move towards non-frontal education systems]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2015. No. 2. P. 67–74.

5. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii [Modern educational technologies]. Moscow, 1998. 255 p.

6. *Tendryakov V.F.* Pokushenie na shkol'nye mirazhi. Uroki dostoinstva [Attempt on school mirages. Lessons of dignity]. *Khudozhestvennye i publitsisticheskie proizvedeniya*: V 2 kn. Kn. 1 St. Petersburg, 2020. 408 p.

7. *Bazhenova I.N.* Pedagogicheskiy poisk [Pedagogical search]. Moscow: Pedagogika, 1987. 544 p.

8. Kollektivnyy sposob obucheniya [Collective mode of education]. Available at: <http://kco-kras.ru/index.php/fpz>.

9. *Lugovykh T.A.* Rabota v pare kak sredstvo formirovaniya universal'nykh uchebnykh deystviy [Working in pairs as a means for building universal learning skills]. *Kollektivnyy sposob obucheniya* [Collective mode of education]. 2015. No. 15. P. 87–103.

10. *Vygotskiy L.S.* Sbranie sochineniy [Selected pedagogical essays]: V 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psikhiki [Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika, 1983, 368 p.

11. *Il'yasov I.I., Galatenko N.A.* Proektirovanie kursa obucheniya po uchebnoy distsipline [Design of the training course in the academic discipline]. Moscow: Logos, 1994. 208 p.

12. *Minova M.V. i dr.* Formirovanie ponimayushchikh sposobnostey shkol'nikov na uchebnykh zanyatiyakh [Formation of understanding abilities of schoolchildren in classrooms]. Krasnoyarsk, 2008, 122 p.

13. *Kuznetsov A.A., Chernobay E.V.* Krizis klassno-urochnoy sistemy obucheniya pri perekhode shkoly na FGOS novogo pokoleniya [The crisis of the classroom learning system during the transition of the school to a new generation of GEF]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2015. No. 2. P. 19–26.

Submitted – June 15, 2021

Субъектно-ориентированные технологии в педагогическом образовании

Байбородова Людмила Васильевна – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского (Ярославль, Россия); lvbai@mail.ru

Аннотация. Требования к выпускнику вуза, будущему педагогу, существенно возрастают, определены новые ориентиры в педагогической деятельности, что обусловлено процессами развития и модернизации образования, которые происходят в российском обществе, а также усложнением профессиональной деятельности педагога, связанным с формированием субъектной позиции обучающегося. Это требует использования новых педагогических технологий. Цель статьи – представить и обосновать необходимость использования в подготовке педагогов общей и частных субъектно-ориентированных технологий. Подчеркивается актуальность использования таких технологий, определяются их характеристики, предлагается алгоритм общей субъектно-ориентированной технологии, а также частные варианты ее использования. Представлен анализ опроса студентов выпускных курсов, учителей, работающих в образовательных организациях города Ярославля и других регионов, который свидетельствует о низком уровне подготовленности педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий. В связи с этим очевидна актуальность подготовки студентов к использованию современных технологий в вузе, что возможно, если будущий педагог осваивает их в процессе собственного обучения.

Ключевые слова. Педагогическая технология, субъектно-ориентированная технология, профессиональная подготовка педагогов, образовательный процесс в вузе.

При подготовке педагогических кадров важно обеспечить развитие личностного и творческого потенциала студентов, сформировать у них потребность в «обучении всю жизнь», индивидуальный профессиональный стиль. Студент педагогического вуза должен стать субъектом своего профессионального развития, педагогом, успешно и результативно взаимодействующим с детьми и их родителями. Только тогда он сможет успешно решать задачи развития индивидуальности, личности, субъектности каждого ребенка, формирования у него гражданских и нравственных качеств.

Успешность решения задач модернизации всех ступеней образования, качество и эффективность обучения кадров зависят от того, соответствуют ли используемые педагогические средства, технологии подготовки студентов современным вызовам и запросам общества,

социальным отношениям и потребностям производства [1]. Однако в настоящее время в деятельности вузов чаще всего отсутствует целостная система подготовки студентов к использованию современных технологий, применяются традиционные методы, формы, технологии проведения учебных занятий, взаимодействие преподавателей и студентов в учебном процессе реализуется на субъект-объектном уровне, студент выполняет действия, которые задаются педагогом, развитие самостоятельности, субъектности и потребности в саморазвитии не является приоритетной задачей подготовки студентов.

Проблема технологического подхода в педагогическом образовании и подготовки студентов к использованию различных педагогических технологий разрабатывается с конца прошлого века В.П.Беспалько [2], Г.К.Селевко [3],

В.А.Сластениным [4], В.В.Юдиным [5] и др. Многие исследователи единодушны в том, что технологичность становится сегодня одной из основных характеристик деятельности педагога, требует нового педагогического мышления и означает переход на качественно новую ступень эффективности образования.

Отметим, что в педагогической науке на данный момент нет общепринятого определения этого понятия. Мы ориентируемся на то, которое дает В.А.Сластенин. По его мнению, «педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса» [6]. Уточняя данный вариант определения этой категории, мы считаем, что **педагогическая технология** – это алгоритм (последовательность) целенаправленных совместных действий участ-

ников педагогического процесса, обеспечивающий достижение намеченного результата. В качестве **основных характеристик** педагогической технологии разные авторы называют: системность, концептуальность, научность, законосообразность, гарантированность результата, алгоритмичность, оптимальность, комфортность для учителя и ученика и др. Ценность технологии как педагогического средства в том, что она **воспроизводима**. Чтобы успешно реализовать технологию, педагогу необходимо четко следовать ее алгоритму, соблюдая при этом основные положения и принципы, которые определены разработчиками технологии.

Многообразие технологий обуславливает их классификацию. Мы предлагаем классификацию в зависимости от того, как характеризуется взаимодействие преподавателя и студента в этом процессе (табл. 1)

Таблица 1 / Table 1

Классификация технологий по характеру взаимодействия педагога и обучающегося / Classification of technologies by the nature of the interaction between the teacher and the student

Характер взаимодействия педагога и ребенка	Технология
Целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемого	Технология воздействия
Целенаправленное взаимодействие воспитателя и воспитуемого	Технология взаимодействия
Сопровождение ребенка	Технология сопровождения

Данная классификация позволяет сделать акцент на технологиях сопровождения, формирующих субъектность обучающихся. К таким мы относим **субъектно-ориентированные технологии**. В педагогических публикациях можно увидеть, что ряд авторов выделяют **индивидуально-ориентированные** и **лично-ориентированные техноло-**

гии. Причем одну и ту же технологию некоторые авторы причисляют к индивидуально-ориентированным, другие – к лично-ориентированным, третьи – к субъектно-ориентированным. Часто авторы не разделяют указанные понятия и считают их синонимичными, подразумевая, что индивидуально-ориентированные, лично-ориентированные и

субъектно-ориентированные технологии – это одно и то же. Стоит предположить, что появление этих понятий обусловлено наличием в педагогической науке и практике соответствующих подходов к организации педагогического процесса. Мы попытались определить отличительные особенности этих технологий как обладающих специфическими признаками и направленных на решение определенных задач [7].

Категории «личностно-ориентированная технология», «индивидуально-ориентированная технология», «субъектно-ориентированная технология» отличаются следующие признаки: подход, в рамках которого они реализуются, базовый принцип, общая целевая направленность, планируемый результат, основная функция педагога. Также необходимо отметить, что многие педагогические технологии обладают характеристиками как индивидуально-, так личностно- и субъектно-ориентированных технологий. Например, с одной стороны, технологию проектной деятельности относят к продуктивным, сориентированным на развитие творческой индивидуальности, с другой – проектная деятельность предполагает сотрудничество участников, что позволяет студенту проявлять и развивать социальное самосознание, коммуникативность, личностные качества. Кроме того, данная технология предполагает проявление и развитие субъектности обучающегося уже на первом этапе ее реализации.

Субъектно-ориентированный подход означает необходимость создания условий, в которых обучающийся проявляет и развивает свою субъектность. Этот подход призван развивать механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции, самовоспитания и самообразования студента, обеспечивать становление индивидуального стиля будущего педагога, формирование субъектной позиции обучающегося. Субъектно-ориентированный подход предполагает разную степень оказания помощи обучающемуся, зависящую от его способностей, подготовленности к тому или иному виду деятельности, от уровня сформированности субъектности. Эти уровни проявляются на ступенях образования, в том числе и педагогического, по-разному, что зависит от новизны образовательной ситуации, социального опыта студента, позиции педагогов.

Указанный подход предполагает использование *субъектно-ориентированной технологии* [8], суть которой заключается в том, что создается такой режим образовательного процесса, когда студент сам развивает свою индивидуальность и субъектность при сопровождении педагога, что формирует у обучающегося веру в себя, снабжает его средствами развития собственной индивидуальности и субъектности, самостоятельного построения индивидуальной образовательной деятельности. Общий алгоритм данной технологии в аспекте деятельности обучающегося представлен в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Общая субъектно-ориентированная технология / General subject-oriented technology

Этапы	Краткая характеристика
Самодиагностика	Осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Чего не знаю?», «Чего не умею?»
Самоанализ	Поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?»

Этапы	Краткая характеристика
Самоопределение	Постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?»
Самореализация	Самостоятельный поиск способов решения поставленных задач, принятие самостоятельных решений и их реализация
Самооценка	Сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов, неудач и недостатков
Самоутверждение	Вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия, выявление актуальных проблем

Назовем **основные признаки субъектно-ориентированной технологии:**

- проявление и развитие индивидуальности, личности студента;
- возможность удовлетворить свои интересы и потребности;
- самостоятельность постановки целей и задач, поиска путей их решения;
- предоставление студенту права выбирать темп, объем работы, сложность, вид и способ, роль и характер участия в деятельности;
- удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами;
- рефлексивность отношения студента к собственной деятельности;
- диалоговый, партнерский характер взаимодействия преподавателя и студента.

Многолетний опыт апробации этой технологии показал, что она циклична и реализуема на всех уровнях педагогического образования, в различных видах деятельности. Только освоив данную технологию на собственном опыте, педагог сможет применить ее в своей профессиональной деятельности. С этой целью частные варианты данной технологии могут использоваться преподавателями при проведении большинства учебных занятий, при изучении ряда дисциплин, особенно если содержание материала не является для студентов совершенно новым. Предлагаем одну из схем такого занятия в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Примерная схема учебного занятия / Approximate scheme of a training lesson

Этап занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность студента
Самодиагностика	Предлагает назвать задания, которые выполнялись к занятию, сказать, почему они были выбраны и каков результат самостоятельной работы, что узнали новое, чему научились	Называет задания, объясняет свой выбор и представляет результат работы, отвечает на вопросы
Самоанализ	Задаёт вопросы: какие виды деятельности, задания вызвали сложности и почему; что не получилось и почему; что нужно учесть в дальнейшем?	Отвечает на вопросы. Обменивается мнениями

Этап занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность студента
Целеполагание, самоопределение	Предлагает на основе проблем и трудностей, которые возникли при выполнении самостоятельной работы, определить цели своей деятельности на занятии, а затем желающим высказаться и обосновать свои цели и задачи	Записывает индивидуальную цель и задачи на занятии, обосновывает их
Определение содержания и способов изучения учебного материала	Предлагает на основе программы дисциплины и поставленных на занятии учебных задач выбрать содержание материала для изучения, степень его глубины, сложности, а также способ его изучения и формы представления результатов своей деятельности	Выбирает вопрос(ы) для изучения, форму работы (учебник, интернет, индивидуально или в паре (группе) и др.), а также форму представления результатов работы
Самостоятельная работа	Наблюдает за деятельностью студентов, включается в общение с ними по их просьбе	Работает самостоятельно, при необходимости обращается за помощью к другим студентам или преподавателю
Представление результатов	Предлагает представить результат работы, задавать вопросы друг другу, дополнять информацию	Представляет результаты работы, отвечает на вопросы
Самооценка	Предлагает оценить свою работу, соотнести поставленные задачи на занятии и успешность их решения	Оценивает свою деятельность, определяет достижения, проблемы и трудности
Определение задач, содержания и формы выполнения самостоятельной работы	Предлагает обосновать задачи для самостоятельной работы на основе результатов и самооценки достижений, выбрать содержание и форму учебной деятельности	Обоснованно выбирает вариант домашней самостоятельной работы на основе поставленных задач

Применяя субъектно-ориентированную технологию, преподаватель тщательно продумывает «шаги» самого студента, сопровождая его в скрытой, ненавязчивой форме с учетом уровня сформированности субъектности обучающегося. При этом педагог не влияет на студента и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения обучающегося. В задачи преподавателя входит стимулирование активности студента; подбор средств, методик самопознания, самоопределения; создание ситуаций выбора; ненавязчивая поддержка обучающегося в ситуациях затруднения через постановку проблемных (наводящих) вопросов; включение обучающихся в целеполагание на всех этапах обучения; организация анализа и рефлексии. При этом каждый «шаг»

преподавателя входит стимулирование активности студента; подбор средств, методик самопознания, самоопределения; создание ситуаций выбора; ненавязчивая поддержка обучающегося в ситуациях затруднения через постановку проблемных (наводящих) вопросов; включение обучающихся в целеполагание на всех этапах обучения; организация анализа и рефлексии. При этом каждый «шаг»

предложенного алгоритма субъектно-ориентированной технологии конкретизируется специальными техниками и приемами, которые подбирает преподаватель с учетом содержания учебного материала, опыта и подготовленности магистрантов, уровня сформированности их субъектности и самостоятельности в конкретном виде деятельности.

При высоком уровне субъектности студенты достаточно свободны в определении своих образовательных задач и выборе способов их достижения: они сами ставят задачи на основе анализа предыдущих достижений, выбирают уровень сложности индивидуальной работы, способы ее организации, а также форму отчетности; затем анализируют и оценивают свои личные достижения и с учетом этих достижений ставят задачи для дальнейшей образовательной деятельности.

Предполагается, что по мере перехода от одного уровня образования к более высокому повышается субъектность студента. Однако на практике не всегда происходит так, поскольку это в значительной мере зависит от позиции преподавателя, его способности использовать субъектно-ориентированную технологию, а также опыта субъектного поведения студентов.

Субъектно-ориентированная технология предполагает использование **системы приемов, техник**. Практически во всех технологиях используется такой педагогический прием, как **вопрос**. Целостная система логично выстроенных вопросов составляет основу технологии проблемного обучения, проектной деятельности и других технологий. При использовании субъектно-ориентированной технологии постановка вопроса, чаще всего проблемного, может стать в конкретной ситуации единственным педагогическим средством, которое позволит педагогу отказаться от моноло-

га, навязывания обучающемуся своего мнения, информации в готовом виде.

Особое значение имеет сопровождение обучающегося в **ситуациях выбора**, когда он должен осознанно принять решение. Для этого ему важно осознать цель выбора, иметь определенный объем информации о ситуации, в которой он находится. В результате анализа ситуации с помощью сопровождающего или самостоятельно студент осуществляет свой выбор. Каждая сложная ситуация порождает множественность вариантов решения. Педагогическое сопровождение может трактоваться как помощь обучающемуся в совершении этого выбора, формировании ориентационного поля. Однако при обеспечении права свободного выбора сопровождающему на первом уровне образования необходимо научить студента выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, принять осознанное самостоятельное решение и реализовать его. При высоком уровне субъектности обучающемуся не нужны варианты для выбора, предоставляемые педагогом, он сам находит и обосновывает нужный ему вариант и принимает самостоятельное решение в проблемной ситуации. В этом случае преподавателю важно скрыто отследить действия студента и проконтролировать целесообразность принятого решения, а в случае сомнения – задать вопросы, позволяющие убедиться ему и самому обучающемуся в правильности решения и соответствующих действий.

Важным средством при использовании субъектно-ориентированной технологии в образовательном процессе являются **технологические карты**, которые на первом этапе составляются преподавателями, а при высоком уровне субъектности и самим обучающимся с учетом его индивидуального маршрута. Такие карты получили широкое

использование на разных уровнях образования. При всем многообразии главной особенностью таких карт является предоставление возможности обучающемуся выбирать маршрут освоения учебного материала с учетом цели, уровня своей подготовленности, сложности материала, предпочитаемого вида деятельности, профессиональных интересов и планов, а также выбирать темп образовательной деятельности, форму отчетности и представления результатов деятельности. Работа по технологическим картам предполагает предварительный анализ студентами предыдущих достижений, постановку целей и задач образовательной деятельности на текущий период, осознанный выбор своего продвижения с учетом целеполагания.

При использовании субъектно-ориентированной технологии применяются различные способы организации целеполагания, аналитической, оценочной, рефлексивной деятельности студентов.

Частной субъектно-ориентированной технологией, средством подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности является **Портфолио** [9], которое позволяет обучающемуся проектировать индивидуальную образовательную деятельность, выстроить индивидуальный маршрут по освоению основной профессиональной образовательной программы магистратуры и представить в систематизированном виде результаты своей образовательной деятельности. Материалы, включенные в портфолио магистранта, позволят также сделать заключение об уровне сформированности у него компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций и трудовых действий, включенных в профессиональный стандарт. Главная задача преподавателя – помочь студенту осознать целесообразность использования портфолио в профес-

сиональной деятельности, полезность применения этой технологии в школе, особенно в старших классах.

К субъектно-ориентированным технологиям относится **проектная деятельность**, если она организуется как творческая работа по решению теоретической или практической проблемы, цели и содержание которой определяются самими магистрантами и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации созданного проекта (продукта) [10]. Проектная деятельность в процессе подготовки магистрантов широко используется при изучении всех дисциплин. Комплексный проект, созданный на основе интеграции учебной информации разных дисциплин, может быть формой аттестации студентов по модулю или в целом по итогам обучения, являться основой выпускной квалификационной работы.

Ценность проектной деятельности в том, что она обеспечивает высокий уровень субъектности студентов, содействуя проявлению и развитию их творческих и профессиональных способностей. Сами студенты выбирают теоретические и практические проблемы для разработки, учитывая тему выпускной работы, профессиональные и личные планы и интересы. Освоение на личном опыте сущности, принципов и технологии проектной деятельности, которая составляет основу образовательной деятельности обучающихся в современных условиях, позволит будущим педагогам осознанно сопровождать проектную деятельность детей.

Главное для преподавателя вуза в процессе проектной деятельности – это показать студентам, опираясь на их личный опыт:

– реальные примеры педагогического сопровождения проектной деятельности обучающихся, особенности взаимодействия педагога и обучающегося;

– гибкое выполнение роли педагога в качестве тьютора, фасилитатора, консультанта, координатора, эксперта;

– способы побуждения обучающихся к поиску, размышлению, самостоятельному решению, активности, выдвижению идей;

– средства создания ситуаций успеха, обеспечения самостоятельного и обоснованного принятия решений на всех этапах деятельности.

С целью решения актуальных образовательных и воспитательных задач сегодня должны преимущественно использоваться субъектно-ориентированные технологии, т.е. такие, которые обеспечивают субъектную позицию обучающихся в образовательном процессе, позволяют принципиально по-новому взаимодействовать участникам образовательного процесса, предоставляя им возможность самим принимать решения и брать на себя ответственность за свое образование.

Мы попытались проанализировать использование субъектно-ориентированных технологий в практике образователь-

ных организаций. С этой целью был проведен опрос студентов выпускных курсов, которые уже прошли педагогическую практику и ознакомились с опытом обучения в образовательной организации, и педагогов образовательных организаций.

Вопросы проведенной анкеты отражают идеи и конкретизируют алгоритм общей субъектно-ориентированной технологии через действия педагога и ученика в образовательном процессе. Анализируя ответы респондентов, можно сделать вывод о том, в какой мере применяются субъектно-ориентированные технологии на практике.

Базой исследования явились факультеты Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского (социального управления, исторический, физико-математический, естественно-географический, иностранных языков, физической культуры). В исследовании участвовали 315 студентов-выпускников, которые прошли педагогическую практику. Результаты опроса студентов представлены в табл. 4.

Таблица 4 / Table 4

Результаты опроса студентов (в %) / Student survey results (in%)

Вопросы	Называемые субъекты	Ответы студентов		
		Моя практика	Опыт учителей	Требования стандарта
Кто ставит цели на занятии?	Учитель	94	89	38
	Ученик	6	11	62
Кто определяет содержание деятельности?	Учитель	91	96	48
	Ученик	9	4	52
Кто определяет план работы на занятии?	Учитель	96	92	48
	Ученик	4	8	51
Кто определяет задания для закрепления изученного материала?	Учитель	98	59	52
	Ученик	2	41	48

Вопросы	Называемые субъекты	Ответы студентов		
		Моя практика	Опыт учителей	Требования стандарта
Кто анализирует результаты деятельности ученика?	Учитель	58	66	39
	Ученик	42	34	61
Кто оценивает деятельность ученика?	Учитель	72	66	47
	Ученик	28	34	53
Кто контролирует выполнение заданий?	Учитель	54	61	48
	Ученик	46	39	52
Кто определяет домашнюю работу?	Учитель	99	96	53
	Ученик	1	4	47

Практически все учителя (94%), чьи уроки посещали студенты, сами ставят цели и выбирают содержание урока. Очень часто на практике отмечается ориентация самих учащихся на репродуктивные способы решения тех задач, которые ставит перед ними учитель, невысокий уровень мотивации, в основном внешней, низкий уровень готовности самостоятельно продумывать свою деятельность на учебных занятиях. Большинство учителей (96%) и студентов (92%) в период практики сами определяют, как выстроить урок и каким будет план работы.

Подчеркнем, что в соответствии с требованиями ФГОС уже в начальной и основной школе на занятиях должна быть такая организация учебного процесса, при которой каждый обучающийся имеет возможность проявить свою субъектность. Ученику предлагается, анализируя свои способности, умения, учитывая интересы, имеющийся опыт, определить цели своей деятельности, составить план работы на уроке, выбрать уровень задания, мето-

ды и формы своей деятельности. Каждый учащийся учится рефлексировать и адекватно определять свой исходный уровень знаний, а по окончании занятия оценить свой личностный рост и происходящие изменения. Однако, по данным анкетирования, лишь 28% студентов и 34% учителей на практике давали возможность учащимся оценивать свою деятельность. Также студенты отмечают, что 99% учителей сами определяют задание учащимся на дом, не предоставляя детям возможности выбирать вариант самостоятельной работы с учетом результатов выполненной работы и имеющихся достижений.

Также нами были опрошены 332 учителя 12-ти средних школ г. Ярославля, а также 78 педагогов, участников семинара, из других городов: Иваново, Костромы, Курска, Липецка, Москвы, Рыбинска, Рязани, Тулы. По результатам анкетирования учителей (табл. 5) можно сделать вывод о том, что ответы педагогов города Ярославля и других регионов практически не отличаются и совпадают с результатами опроса студентов.

Результаты опроса учителей (в %) / Teacher survey results (in%)

Вопросы	Называемые субъекты	Учителя г. Ярославля	Педагоги других городов
Кто ставит цели на занятии?	Учитель	45	32
	Ученик	14	15
	Не ставят цели	41	53
Кто определяет план работы на занятии?	Учитель	78	76
	Ученик	22	24
Кто определяет содержание деятельности?	Учитель	88	81
	Ученик	12	19
Кто определяет формы деятельности учащихся?	Учитель	64	52
	Ученик	36	48
Кто оценивает деятельность ученика?	Учитель	73	85
	Ученик	27	15
Кто определяет домашнюю работу?	Учитель	97	98
	Ученик	3	2

Таким образом, анализ данных опроса студентов и педагогов позволил установить, что субъектно-ориентированные технологии в полной мере не используются на практике. Небольшое количество педагогов применяет лишь некоторые индивидуализированные средства и приемы на отдельных этапах организации урока, в основном на этапе закрепления изученного материала, когда обучающиеся самостоятельно выбирают задания. Можно сделать вывод о том, что основную часть занятия определяет и контролирует учитель, ученики выполняют действия по его указанию.

В связи с тем, что большинство преподавателей не используют субъектно-ориентированные технологии в своей профессиональной деятельности, будущие педагоги не имеют возможности видеть на практике их применение, осваивать современные технологии на

собственном опыте. Практически все учителя считают, что применение субъектно-ориентированных технологий обладает большим потенциалом, однако значительная часть опрошенных педагогов указали на низкий уровень их подготовленности к организации занятия с использованием таких технологий.

Чтобы освоить современные субъектно-ориентированные технологии, будущим педагогам необходимо приобрести опыт образовательной деятельности, основу которой будут составлять такие технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л.В. Требования к современным педагогическим средствам подготовки будущих педагогов // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития: Материалы Всероссийской с международным

участием научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института (г. Иркутск, 17 мая 2019 г.). Часть 1. Иркутск: Иркут, 2019. С. 162–167.

2. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 190 с.

3. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий. М.: Народное образование, 2005. 816 с.

4. *Сластенин В.А.* Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. М.: Изд. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 434 с.

5. *Юдин В.В.* Технологическое проектирование педагогического процесса: Монография. М.: Университетская книга, 2008. 302 с.

6. *Сластенин В.А.* Доминанта деятельности // Народное образование. 1997. № 9. С.41–42.

7. Педагогические технологии: в 3-х ч. Часть 1. Образовательные технологии: учебник и практикум для академического бака-

лавриата / Под общ. ред. Л.В.Байбородовой, А.П.Чернявской. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. С. 23–25.

8. *Байбородова Л.В., Белкина В.Н., Гуцина Т.Н., Груздев М.В.* Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Вып. 8. С. 46–53.

9. *Харисова И.Г.* Портфолио как средство оценки универсальных компетенций студента вуза // Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: Монография / Рук. авторского колл. и отв. редактор д.п.н. Тарханова И.Ю. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 222–245.

10. *Байбородова Л.В., Серебрянников Л.Н.* Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах. М.: Просвещение, 2013. 175 с.

Дата поступления – 12.03.2021

Subject-oriented technologies in teacher education

Iudmila V. Bayborodova – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, head of the Department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical University named after K.D.Ushinsky (Yaroslavl, Russia); lvbai@mail.ru.

Abstract. *Requirements University graduate, future teacher and to significantly increase, defined new benchmarks in teaching activities, due to the processes of development and modernization of education, are taking place in Russian society, as well as the complexity of professional activity of a teacher related to the formation of the subjective position of the student. This requires the use of new pedagogical technologies. The purpose of the article: to present and justify the need to use General and private subject-oriented technologies in the training of teachers. The urgency of using such technologies is emphasized, their characteristics are determined, the algorithm of General subject-oriented technology is proposed, as well as particular variants of its use. The article presents an analysis of the survey of graduate courses, teachers working in educational organizations in Yaroslavl and other cities, which indicates a low level of readiness of teachers to use subject-oriented technologies. In this regard, the relevance of preparing students to use such technologies in the process of studying at the University is obvious. Therefore, the relevance of preparing students for the use of modern technologies at the University is obvious. This is possible if the future teacher learns them in the course of their own training.*

Key words. *Pedagogical technology, subject-oriented technology, professional training of teachers, educational process in higher education institutions.*

REFERENCES

1. *Bayborodova L.V.* Trebovaniya k sovremennym pedagogicheskim sredstvam podgotovki budushchih pedagogov [Requirements for modern pedagogical means of training future teachers]. *Povyshenie professional'nogo masterstva pedagogicheskikh rabotnikov v Rossii: vyzovy vremeni, ten-*

dencii i perspektivy razvitiya: materialy Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj 110-letiyu Irkutskogo Pedagogicheskogo instituta (g. Irkutsk, 17 maya 2019 g.) [Improving the professional skills of pedagogical workers in Russia: challenges of the time, trends and development prospects: materials of the All-Russian with international participation scientific and practical conference dedicated to the 110th anniversary of the Irkutsk Pedagogical Institute (Irkutsk, May 17, 2019 G.)]. Part 1. Irkutsk: Irkut Publishing House, 2019. P. 162–167.

2. *Bespalko V.P.* Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii [Components of pedagogical technology]. Moscow: Pedagogika, 1989. 190 p.

3. *Selevko G.K.* Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij [Encyclopedia of educational technologies]. Moscow: Public education, 2005. 816 p.

4. *Slastenin V.A.* Lichnostno orientirovannye tekhnologii professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya [Personally oriented technologies of vocational pedagogical education]. Moscow: Publishing House MAGISTR-PRESS, 2000. 434 p.

5. *Yudin V.V.* Tekhnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa: Monografiya [Technological design of the pedagogical process]: Monograph]. Moscow: University book, 2008. 302 p.

6. *Slastenin V.A.* Dominanta deyatel'nosti [The dominant of the activity]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education]. 1997. No. 9. P. 41–42.

7. Pedagogicheskie tekhnologii: v 3-h ch. Chast' 1. Obrazovatel'nye tekhnologii: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata [Pedagogical technologies: in 3 parts. Part 1. Educational technologies: textbook and workshop for academic bachelor's degree]. Eds. L.V.Bayborodova, A.P.Chernyavskaya. Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. P. 23–25.

8. *Bayborodova L.V., Belkina V.N., Gushchina T.N., Gruzdev M.V.* Klyucheveye idei sub'ektno-orientirovannoy tekhnologii individualizacii obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze [Key ideas of subject-oriented technology of individualization of the educational process in a pedagogical university]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University]. 2018. No. 8. P. 46–53.

9. *Kharisova I.G.* Portfolio kak sredstvo ocenki universal'nyh kompetencij studenta vuza [Portfolio as a means of assessing the universal competencies of a university student]. *Izmerenie i ocenka sformirovannosti universal'nyh kompetencij obuchayushchihhsya pri osvoenii obrazovatel'nyh programm bakalavriata, magistratury, specialiteta* [Measuring and assessing the formation of universal competencies of students in the development of educational programs for bachelor's, master's, specialty]. Ed. Tarkhanova I.Yu. Yaroslavl: YAGPU, 2018. P. 222–245.

10. *Bayborodova L.V., Serebrennikov L.N.* Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov v raznovozrastnyh gruppah [Project activities of schoolchildren in groups of different ages]. Moscow: Education, 2013. 175 p.

Submitted – 12.03.2021

Профессиональные деструкции педагогов в условиях перестройки системы дополнительного образования

Калашникова Марина Борисовна – д-р психол. наук, профессор НовГУ им. Ярослава Мудрого (Великий Новгород, Россия); Marina.Kalashnikova@novsu.ru

Беляева Полина Игоревна – канд. психол. наук, доцент НовГУ им. Ярослава Мудрого (Великий Новгород, Россия); taeyang85@gmail.com

***Аннотация.** В статье представлено исследование профессиональных деструкций педагогов дополнительного образования в ситуации его реформирования. Выявлены следующие типы деструкций: искажение мотивации, профессиональная дезадаптация, деформация профессиональных качеств.*

***Ключевые слова.** Дополнительное образование, педагог, профессиональная деструкция, искажение мотивации, профессиональная дезадаптация, деформация профессиональных качеств.*

В настоящее время отмечается возрастание интереса родителей к разностороннему развитию детей. Это является требованием времени, поскольку современная ситуация на рынке труда весьма динамична и, как следствие, преимущества имеют выпускники, обладающие разнообразным спектром компетенций. Молодое поколение активно использует образовательные ресурсы интернета, что создает существенную конкуренцию традиционным формам дополнительного образования и стимулирует на поиск новых подходов к его организации. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема качества дополнительного образования, которое во многом определяется уровнем профессионального мастерства педагогов, работающих в этой сфере.

В Концепции развития дополнительного образования, принятой в 2014 г., подчеркивается необходимость его реформирования с целью соответствия современным запросам людей и общества [1]. В Новгородской области с 2017 г. начал реализовываться Региональный приоритетный проект «Доступное дополнительное образование для детей». В связи с этим предъявляют-

ся новые требования к педагогам, работающим в этой сфере.

В сентябре 2015 г. Министерством труда и социальной защиты РФ утверждены профессиональные стандарты, в которых отмечается ряд новых компетенций педагога дополнительного образования. Среди них можно выделить: информационные, связанные с владением дистанционными формами обучения; инклюзивные, обусловленные адаптацией детей, имеющих ограниченные возможности здоровья; а также компетенции, связанные с владением инновационными педагогическими технологиями и навыками самоанализа собственной педагогической деятельности [2].

Реализация новых требований, в том числе необходимость анализа психологических составляющих педагогической деятельности, требует от педагога постоянного активного развития, усвоения новых знаний, проявлений творчества. В связи с этим актуальным становится вопрос о том, как новые требования отражаются на психическом состоянии педагогов дополнительного образования и влияют на эффективность их деятельности. Как отмечает Л.А.Регуш, «на каждом

новом этапе профессионализации вызовы профессии предполагают определенную перестройку уже сложившихся структур психических качеств или появление новообразований. Процесс развития в профессии, как и процесс психического развития в целом, сопровождается некоторыми критическими моментами при переходе от одного этапа профессионализации к другому» [3, с. 243].

В то же время К.А.Абульханова-Славская считает, что «личность, как субъект деятельности, может приспосабливать свои индивидуальные особенности, способности к конкретным задачам деятельности... В зависимости от способа связи психических и личностных (мотивы, способности и т.д.) уровней деятельности она приобретает оптимальный или неоптимальный характер. В последнем случае возникают вторичные психические и личностные образования – усталость, скука, чрезмерная перенапряженность, негативные эмоциональные состояния, стресс и т.д.» [4, с. 85].

Таким образом, можно говорить о сложных психологических проблемах, возникающих у педагогов в процессе пе-

рестройки системы дополнительного образования, что может привести к развитию у них профессиональных деструкций, которые, по мнению Т.А.Болдыревой, являются вариантом профессиональной деформации. Если профессиональная деформация выступает как необходимое условие освоения профессии в контексте приспособления человека к операционно-технической стороне профессии, то профессиональная деструкция может быть рассмотрена как деконструктивный эффект профессионального развития, что приводит к снижению эффективности профессиональной деятельности и негативному влиянию на профессиональное развитие личности [5]. Профессиональные деструкции, по мнению Э.Э.Сыманюк, следует понимать как «изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса» [6, с. 98].

Объектом нашего внимания стало изучение профессиональных деструкций педагогов системы дополнительного образования в условиях ее перестройки.

Таблица / Table

Отличительные особенности современного дополнительного образования, влияющие на образование профессиональных деструкций / Distinctive features of modern additional education, influencing the formation of professional destructions.

Отличительные особенности современного дополнительного образования	Требования к педагогу	Возможная профессиональная деструкция и ее краткая характеристика
Добровольность, необходимость посещения занятий для учащихся	Высокая мотивация собственной деятельности, индивидуализация воспитания и обучения детей, нетривиальная, привлекательная подача учебного материала, умение «слышать» потребности учеников, вовлекать их в диалог	Искажение мотивации: отсутствие интереса к работе, равнодушие к успехам учащихся, безразличие к происходящим в педагогическом сообществе изменениям

Отличительные особенности современного дополнительного образования	Требования к педагогу	Возможная профессиональная деструкция и ее краткая характеристика
Прикладная направленность	Содействие в профессиональном самоопределении учащихся с учетом их мотивации и способностей	Профессиональная позиция непричастности характеризуется безынициативностью и апатией, порождает атмосферу профессиональной бездуховности
Интенсивность, разнообразие и насыщенность образовательного процесса	Креативность, постоянный поиск новых подходов, форм и методов образовательного процесса	Негативное отношение к инновациям; длительное выполнение профессиональной деятельности на высоком уровне невозможно
Специфика субъектов профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования	Наличие педагогических компетенций наряду с профессиональными	Авторитарность, демонстративность, педагогический догматизм, доминантность, педагогическая агрессия, ролевой экспансионизм
Введение новых условий деятельности в связи с утверждением Концепции развития дополнительного образования	Владение педагогическими, психологическими, цифровыми и другими современными технологиями с целью обеспечения дополнительного образования современным требованиям	Педагогическая индифферентность, консерватизм проявляется в предубеждении к нововведениям, догматизме

Итак, можно выделить наиболее вероятные деструктивные изменения педагогов как субъектов дополнительного образования: искажение мотивации, профессиональная дезадаптация, деформация профессиональных качеств. Рассмотрим их более подробно.

Искажение мотивации можно рассматривать как деструкцию профессиональной направленности, влияющую на потребность в профессиональной деятельности, отношение и готовность к ней. Это влечет за собой изменение профессиональной структуры личности и проявляется в:

- высоком уровне мотивации избегания неудач (т.е. в установке на ожидание неудачи);

- неадекватном (заниженном или завышенном) уровне мотивации достижения, блокирующем проявление инициативы и ответственности;

- контроле за действиями по типу ориентации на эмоциональное состояние.

Профессиональная дезадаптация возникает вследствие нарушения динамического равновесия между человеком и его профессиональной средой [7]; является реакцией на трудные ситуации в профессиональной деятельности, вызванные завышенными требованиями, постановкой новых задач, высокой степенью неопределенности и стресса. Она проявляется в формировании негативной профессиональной «Я-концепции», стереотипизации трудовой деятельности, в чувствах

утомления, беспомощности и апатии, раздражительности, повышении тревожности, переживании чувства вины и тому подобных проявлениях упаднического настроения. В некоторых случаях профессиональная дезадаптация может принять патологический характер, когда человек не в состоянии справиться с негативными переживаниями и вследствие этого не может полноценно выполнять работу. Более легкие случаи проявляются в неспособности человека принять новые условия деятельности.

Деформация профессиональных качеств происходит, когда человек переживает чувство усталости, связанное с многолетним выполнением одной и той же работы, что приводит к появлению психологических барьеров, обеднению способов профессиональной деятельности, снижению работоспособности и уровня профессиональных умений. Выделяют следующие проявления деформации профессиональных качеств педагогов: авторитарность, доминантность, демонстративность, пренебрежение новыми знаниями, самоуверенность и неадекватно завышенная самооценка, педагогическая индифферентность как результат эмоционального выгорания, консерватизм, проявления агрессии по отношению к учащимся, а также педагогический догматизм, для которого характерна стереотипность разрешения проблем. В ряде случаев можно наблюдать ролевой экспансионизм, который характеризуется тем, что педагог не способен выйти из профессиональной роли, склонен употреблять безапелляционные суждения, обвинительные и менторские высказывания в общении не только с учащимися, но и с другими людьми. Иногда у педагогов может наблюдаться социальное лицемерие, проявляющееся в привычке к нравоучениям и ханжеству, в завышенных моральных ожиданиях от учеников и их родителей.

Описанные виды профессиональных деструкций могут наблюдаться у педагогов как общего, так и дополнительного образования. Нас интересует, существует ли специфика профессиональных деструкций у педагогов дополнительного образования?

С этой целью было предпринято эмпирическое исследование, в котором приняли участие 30 человек (большинство – женщины), работающих в системе образования одного из муниципальных районов Новгородской области. Испытуемые делились на две группы по 15 человек в зависимости от принадлежности к системе общего или дополнительного образования: экспериментальная (ПДО) – педагоги Центра детского творчества и контрольная (ПОО) – педагоги средней школы. В первой группе треть испытуемых – старшего возраста, во второй преобладают представители средних лет. По стажу существенных различий между группами нет: 70% педагогов работают более 21 года. Одинаковыми оказались средние показатели как общего, так и педагогического стажа.

Психологическая диагностика осуществлялась с помощью следующих методик:

1) методика Э.Ф.Зеера «Деформация профессиональных качеств», которая позволяет измерить профессиональные деструкции. При этом учитывалось, что деструкция не сформирована, если показатель <30% от максимального балла; если показатель от 30 до 60% от максимального балла, то деструкция присутствует, но выражена неярко. Ярко выраженная деструкция диагностировалась, если показатель >60% от максимального балла;

2) опросник психофизиологической дезадаптации О.Н.Родиной, который дает возможность оценить уровень дезадаптации работников, симптомами которой являются ухудшение самочувствия, соматовегетативные проявления

и нарушения трудовой деятельности и трудовых отношений;

3) методика В.Э.Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности», с помощью которой можно определить мотивационный и эмоциональный профили личности.

Обработка полученных данных осуществлялась методами математической статистики в Statistics - 17.0.

При сравнении полученных результатов оказалось, что у педагогов дополнительного образования присутствуют такие не очень ярко выраженные виды деструкций (скорее можно говорить о тенденции), как догматизм и ролевой экспансионизм. У педагогов общего образования выявлено значительно больше таких неярко выраженных деструкций, как: дидактичность, демонстративность, догматизм, доминантность, ролевой экспансионизм, консерватизм.

Остановимся подробнее на деструкциях педагогов дополнительного образования. Догматизм проявляется в тенденции к стереотипности профессионального поведения без анализа специфики и уникальности возникшей педагогической ситуации, в пренебрежительном отношении к достижениям педагогической и психологической науки, новаторским решениям. В то же время важным условием эффективной педагогической деятельности являются гибкость и творчество.

В детских учреждениях дополнительного образования есть возможность объединять в сотворчестве детей разного уровня интеллектуального развития, как одаренных, так и имеющих отклонения в умственном развитии, а также детей с физическими недостатками, что требует от педагога профессиональных компетенций в области инклюзивной педагогики, психологии и в психологии одаренности. К сожалению, несмотря на регулярное повышение квалификации,

знания, получаемые педагогами на курсах, зачастую являются формальными, не способствуют формированию соответствующих умений.

Выявлена склонность педагогов дополнительного образования к упрощению проблем, что приводит в большинстве случаев к применению уже известных педагогических приемов без учета специфики сложившейся педагогической ситуации. Это связано с тем, что многие из них не имеют профессиональной педагогической подготовки, являясь специалистами в конкретной предметно-практической сфере, поэтому решение ими образовательных задач осуществляется интуитивно. Профессиональный догматизм у них проявляется в игнорировании психолого-педагогических знаний, недооценке педагогических инноваций, а также в самоуверенности и завышенной самооценке.

Возможно, что такая ситуация возникла вследствие недостаточного внимания к этому сегменту сферы образования, что способствовало предпочтению традиционных методов работы. Кроме того, педагоги с большой тревогой и негативизмом относятся к инновациям и новым тенденциям в образовании.

В экспериментальной группе (ПДО) в структуре деформации профессионально важных качеств и свойств личности по показателю догматизм три человека набрали наибольший балл – 8, т.е. они имеют ярко выраженную деструкцию.

Рассмотрим психологический портрет педагога дополнительного образования с ярко выраженной деструкцией «догматизм».

Педагог № 10, возраст 49 лет, стаж работы 33 года, педагогический стаж 23 года, имеет высшее образование по специальности «Социальная работа», педагогическое образование отсутствует. Имеет первую квалификационную категорию. Реализует программы худо-

жественной направленности по хореографии. Нагрузка умеренная, 24 часа при ставке 18 часов в неделю. Хореографическое искусство является востребованным, поэтому проблем с набором детей нет. Строго следует классическим традициям преподавания хореографии. Делает акцент на классический и народный танец, не признавая новые, современные стили. Педагогический стиль – авторитарный. Повышает голос для усиления статуса. С коллегами строга, крайне критична, с возмущением относится к инновациям в системе дополнительного образования. Не готова к творческому развитию, не имеет темы для самообразования, к повышению квалификации относится формально, отказывается осваивать необходимую в соответствии с профессиональным стандартом педагога дополнительную образовательную информационную компетенцию, т.к. считает, что педагог-хореограф должен учить танцу, а не заниматься образовательными программами, отчетами и планами.

Что касается такой деструкции, как ролевой экспансионизм, то проявляется он в тотальной погруженности в профессию, фиксации педагога на собственных проблемах и трудностях, в нежелании и сниженной способности понять другого человека, а также в преобладании беспепелляционных суждений, обвинительных и назидательных высказываний. Эта деформация проявляется в жестком ролевом поведении не только в образовательном учреждении, но и за его пределами, а также в преувеличении собственной роли и значения.

Еще одна профессиональная деструкция педагога дополнительного образования – профессиональная дезадаптация, под которой понимают процесс изменения личности под воздействием профессиональной среды в трех системах: личность, личность–среда и организм (профессиональные психосоматические

заболевания, обусловленные воздействием среды).

Критериями психофизиологической адаптации по тесту О.Н.Родиной являются показатели самочувствия, соматовегетативных нарушений, нарушений цикла сна, социального взаимодействия, снижения мотивации к деятельности, а также общий показатель профессиональной дезадаптации. Средние показатели выраженности признака профессиональной дезадаптации в изучаемых группах относятся к умеренному уровню, в то же время признак профессиональной дезадаптации более выражен у педагогов общего образования. Однако значимых различий не выявлено.

Рассмотрим случай педагога дополнительно образования, имеющего деструкцию «профессиональная дезадаптация» с выраженной подструктурой искажения мотивации. Общий показатель диагностики «профессиональная дезадаптация» – 87, что соответствует выраженному уровню дезадаптации. Это означает, что ситуация требует обязательного вмешательства специалистов, смены профессии педагогом или проведения программы по реадaptации. Наибольший показатель деструкции обнаружен в шкале «Снижение мотивации к деятельности», 4 балла при среднем показателе 1,7. Показатель диагностики «Мотивация избегания неудач» – 15, что относится к среднему уровню.

Педагог № 5, возраст 54 года, стаж работы 24 года, педагогический стаж 4 года, имеет высшее педагогическое образование (филологический профиль). Образование частично соответствует профилю преподаваемых дисциплин. Квалификационной категории не имеет. Реализует программы туристско-краеведческой направленности: археология, экскурсоведение, журналистика. Нагрузка умеренная – 20 часов при ставке 18 часов в неделю. Осуществля-

ет трудовую деятельность в нескольких организациях. Имеет проблемы с набором учащихся, т.к. программы данной направленности не пользуются спросом. Однако имеет наибольшую численность обучающихся за счет групп, приводимых учителями из школ.

Часто жалуется на плохое самочувствие, повышенную утомляемость. Предпочитает задерживаться долго на работе. Внимательно относится к заполнению документов, но отчеты и планы сдает с задержкой. Инициативна, вносит предложения по совершенствованию учебного процесса, охотно берется за новые дела, но редко доводит до конца, ссылаясь на внешние обстоятельства. Конфликтна как на работе, так и дома. Плохо воспринимает критику. К инновациям в системе дополнительного образования относится крайне отрицательно. Квалификационной категории не имеет, т.к не считает это необходимым, избегая таким образом возможной критики во время аттестации. Часто задумывается о смене места работы.

Поскольку еще одним важным проявлением профессиональной деструкции является нарушение профессиональной направленности, проявляющееся в искажении мотивации, была предпринята диагностика мотивационной структуры личности педагогов по методике В.Э.Мильмана. В исследуемых группах значимых различий по мотивам выявлено не было, за одним исключением: по мотивации «творческая активность» педагоги дополнительного образования выгодно отличаются от педагогов общего образования.

Сравнивая мотивационные профили двух групп испытуемых, можно сказать, что группа педагогов дополнительного образования может быть отнесена к прогрессивному типу, который характеризуется заметным превышением уров-

ня производственных мотивов над уровнем мотивов поддержания.

Профиль педагогов дополнительного образования характеризуется резкими перепадами профильной линии с выраженными пиками: завышенный – творческая активность и заниженный – социальный статус. Критерий пика – творческая активность, количественное значение данной шкалы на 2 и более баллов превышает соседние, это отражает значительную дифференциацию и, возможно, конфронтацию мотивационных факторов и относится к импульсивному типу внутри общей структуры личности.

Педагоги общего образования могут быть отнесены к регрессивному типу, который характеризуется превышением общего уровня мотивов поддержания над развивающими мотивами. Мотивационный профиль педагогов общего образования может быть отнесен к невыраженному экспрессивному типу и характеризуется перепадами профильной линии с наличием двух пиков: комфорт и общение.

Рассмотрим психологический портрет педагога № 7.

Женщина 68 лет, стаж работы и педагогический совпадают – 48 лет. Заслуженный учитель России. Имеет самый высокий балл по показателю «профессиональная деформация» (61 балл при среднем 31,8 в данной выборке). Выделяются также показатели: демонстративность, догматизм, ролевой экспансионизм. И при этом самый низкий балл (7) по показателю «профессиональная дезадаптация».

Дисциплинирована, исполнительна, имеет умеренную нагрузку (20 часов при ставке 18), руководит работой методического объединения, занимается с младшими школьниками научной работой – краеведческими исследованиями. Консервативна и традиционна в использовании педагогических методов,

инновации не принимает. С учащимися строга, предпочитает приказы, распоряжения, стремится подчинить детей своей воле, требует от них абсолютно-го согласия со своим мнением. Безапелляционна, использует высокомерный тон в общении. Конфликтует с коллегами, защищая свои традиционные профессиональные взгляды в системе образования. Тип мотивационного профиля экспрессивный, который характерен для людей, добившихся успеха в работе и характеризующихся социально направленной позицией. Отличается перепадами профильной линии с наличием двух пиков. Существенное различие между показателями общежитейского и рабочего профилей свидетельствует о дисгармоничности мотивационной сферы.

Обобщая результаты изучения особенностей профессиональных деструкций педагогов дополнительного образования, можно сделать следующие выводы.

– Среди деформаций, присутствующих у педагогов дополнительного образования, отличительной является догматизм. По нашему мнению, это обусловлено тем, что в течение длительного времени этот сегмент сферы образования оставался неизменным. Даже теперь, когда инновации активно пронизывают все социальное и образовательное пространство, в дополнительном образовании педагоги нередко используют старые традиционные методы работы, устаревшие технологии.

– Педагоги негативно относятся к происходящим переменам. Нами выявлено, что дезадаптация в большей степени проявляется в искажении мотивации, в снижении уровня профессиональной активности, отсутствии инициативы, избегании ситуаций, сопряженных с неудачей. В педагогической деятельности это проявляется в негативном отношении к инновациям, выполнении работы только в рамках нормативно заданной

деятельности, отказе от выполнения воспитательной работы.

– Педагоги дополнительного образования в большей степени, чем педагоги общего образования, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики, чаще проявляют неуверенность в себе. С неудачами в трудовой сфере у них связаны отрицательные эмоциональные переживания. Наиболее ярко это проявляется у педагогов в возрасте от 51 года и старше, что говорит о необходимости их психологической поддержки и профилактической работы с данной возрастной группой.

Таким образом, несмотря на умеренный уровень выраженности признаков профессиональной дезадаптации, педагогам дополнительного образования требуется оказание помощи со стороны специалистов по проведению реадaptации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р, утверждающее Концепцию развития дополнительного образования детей. URL: <https://mosmethod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/rasporyazhenie-pravitelstva-rf-ot-4-sentyabrya-2014-g-n-1726-r.html> (дата обращения 28.03.2021).
2. Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.003-pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniia-detei-i-vzroslykh.html> (дата обращения 28.03.2021).
3. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. 320 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
5. Болдырева Т.А. Деформации личности: попытка систематизации современных психологических подходов в русле концепции индивидуальности // Вестник ОГУ. 2014. №2. URL: http://vestnik.osu.ru/2014_2/36.pdf (дата обращения 29.11.2018).
6. Сыманюк Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций пе-

дагога: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Самара, 2005.

7. Дмитриева М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации //

Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С.Никифорова. СПб., 1991. 152 с.

Дата поступления – 14.07.2021

Professional destructions of teachers in the conditions of rebuilding the system of additional education

Marina B. Kalashnikova – Dr. Sci. (Psychology), professor of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia); Marina.Kalashnikova@novsu.ru

Polina I. Belyaeva – Cand. Sci. (Psychology), Docent, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia); taeyang85@gmail.com

REFERENCES

1. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 4 sentyabrya 2014 g. № 1726-r, utverzhdayushchee Konceptiyu razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Order of the Government of the Russian Federation of September 4, 2014 No. 1726-P, approving the concept of the development of additional education of children]. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/rasporyazhenie-pravitelstva-rf-ot-4-sentyabrya-2014-g-n-1726-r.html> (accessed 28.03.2021).

2. Professional'nyj standart pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslykh [Professional Teacher's Standard Additional Education Children and Adults]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.003-pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniia-detei-i-vzroslykh.html> (accessed 28.03.2021)

3. Regush L.A. Problemy psicheskogo razvitiya i ih preduprezhdenie (ot rozhdeniya do pozhlogo vozrasta) [Mental development problems and their warning (from birth to elderly)]. Saint Petersburg: Rech', 2006. 320 p.

4. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni [Strategy of life]. Moscow: Mysl', 1991.

5. Boldyreva T.A. Deformacii lichnosti: popytka sistematizacii sovremennykh psihologicheskikh podhodov v rusle koncepcii individual'nosti [Personal deformation: an attempt to systematize modern psychological approaches in the direction of the concept of individuality]. *Vestnik OGU* [Bulletin OGU]. 2014. No. 2. URL: http://vestnik.osu.ru/2014_2/36.pdf (accessed 29.11.2018).

6. Symanyuk E.E. Psihologicheskie osnovaniya professional'nykh destrucij pedagoga [Psychological foundations of professional teacher destruction]: Avtoref. diss. ... d-ra psihologicheskikh nauk. Samara, 2005.

7. Dmitrieva M.A. Psihologicheskie faktory professional'noj adaptacii [Psychological factors of professional adaptation]. *Psihologicheskoe obespechenie professional'noj deyatel'nosti* [Psychological support of professional activities]. Ed. G.S.Nikiforova. Saint Petersburg, 1991. 152 p.

Submitted – 14.07.2021

Отечественные детско-юношеские организации и их работа в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в.

Колокольникова Зульфия Ульфатовна – канд. пед. наук, доцент, зав. каф. педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета (Лесосибирск, Россия); kolokolnikova_zu@mail.ru

Лобанова Ольга Борисовна – канд. пед. наук, доцент., доцент каф. педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета (Лесосибирск, Россия); olga197109@yandex.ru

Аннотация. В статье характеризуется становление отечественных детско-юношеских организаций (пионерии и комсомола) в 20-е гг. XX в. Описывается их деятельность, структура, задачи, а также методы и формы работы в сибирском регионе. На основе архивных материалов исследуется такая возникшая в Приенисейской Сибири форма пионерской работы, как детский день.

Ключевые слова. Приенисейская Сибирь, детско-юношеские организации, скауты, пионерия, комсомол, октябрята, юные коммунисты (юки), детский день (детдень), учебный комитет (учком).

В 2015 г. была создана общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (РДШ) [1], в которой сегодня состоят более 800 000 детей и подростков. Она включает различные объединения, имеющие историко-педагогические корни (пионеры, скауты) и осуществляющие разнообразную деятельность: историко-культурную, экологическую, спортивную, туристско-краеведческую, волонтерскую, военно-патриотическую, религиозную и др. Появление РДШ активизировало интерес педагогов-практиков и ученых к историко-педагогическому опыту работы детско-юношеских общественных организаций, в частности пионерской и комсомольской. Эта тема рассматривалась многими современными исследователями (А.В.Бастубаева, Н.Н.Бобков, Г.В.Гринчук, В.А.Дергунова, А.Л.Захарова, Е.В.Крохмаль, В.А.Кудинов, С.Г.Лесникова, Э.А.Мальцева, Л.Ю.Мастыкина, О.В.Солодова и др.), в работах которых также характеризовались региональные особенности детско-молодеж-

ного движения в период его становления в 20-е гг. XX в.

Именно в молодой советской стране усилилось внимание общества к детским объединениям. Так, в 1922 г. вышел сборник «Современная практика социального воспитания» под редакцией Н.К.Крупской, где говорилось о необходимости воспитания детей через их активное участие в самоуправлении, подчеркивалось, что, «чем лучше в школе развиты формы детской самоорганизации, тем интенсивнее в ней идет внешкольная работа» [2, с. 77].

Советской власти были нужны новые организации, которые бы не только объединяли детей и отвечали их интересам, но и смогли донести до них основные принципы новой государственной идеологии. Речь шла о внедрении в детское движение содержания, которое «должно, главным образом, состоять в подражании трудовой жизни общества» [3, с. 13– 14.]. В 1918–19 гг. началось формирование объединений *юных коммунистов* (юков), в которые, не изменяя состава, стали переименовывать

ся скаутские организации [4, с. 456]. Фактически начало движения юных пионеров относится к концу 1921 г., что обусловлено социально-экономической обстановкой того времени (новая экономическая политика, неурожай, голод в Поволжье, сокращение сети школьных и детских учреждений и др.), обострением материального и идеологического кризиса «широкой детской массы» и неспособностью школы «конкурировать с разлагающим влиянием улицы, и надо было искать дополнительные пути для того, чтобы обеспечить воспитание будущих граждан советской страны» [4, с. 458].

Идеологом создания пионерского движения стала Н.К.Крупская. В 1921 г. в докладе «О бойскаутизме» она предложила объединить скаутскую систему и коммунистическую идеологию. Развернулась полемика о том, как надо организовывать новое детское движение. В ЦК ВЛКСМ допускали возможность создания детской коммунистической организации с использованием «скаутинга» [4, с. 458], «скаутмастера» предлагали «овладеть скаутами и движением во всех странах мира в интересах нового грядущего социального строя» [5, с. 71], но Н.К.Крупская настаивала на том, что в России следует использовать лишь элементы скаутской системы.

Первый пионерский отряд был создан из скаутского весной 1922 г. в Москве, на Красной Пресне, в декабре 1922 г. такой отряд начал действовать в Петрограде, потом в разных уголках страны появились и другие пионерские отряды скаутского происхождения. В октябре 1923 г. их объединили в детскую коммунистическую организацию «Юные пионеры имени Спартака», которая в 1924 г. стала называться «Всесоюзная пионерская организация им. В.И.Ленина».

Скауты были официально расформированы или ассимилировались, прим-

кнув к пионерским отрядам, а пионерское движение пользовалось полной поддержкой государства и выполняло одну из его важнейших задач – воспитание людей, полностью преданных своей Родине, партии и народной власти.

В Уставе «Юных пионеров имени Спартака» (1922) и Всесоюзной пионерской организации им. В.И.Ленина (1924) сформулированы цели, ориентирующие на формирование морального облика пионера: выработать общественные наклонности, пробудить стремление к знанию, всесторонне развить и воспитать «дух классового самосознания, подготовить к будущей общественно-трудовой жизни и борьбе за интересы пролетариата» [6, с. 10–16].

Состав организации формировался на основе добровольного вступления в нее детей в возрасте от 10 до 15 лет, но при голосовании за кандидатуру вступавшего всех членов пионерской организации местного уровня. Деятельность осуществлялась на основе таких базовых принципов, как: общественно-политическая направленность, самоуправление пионеров в сочетании с педагогическим контролем, учет индивидуальных особенностей детей, непрерывность и систематичность их работы.

Важной составляющей общественной жизни юных пионеров стала символика: красный галстук и пионерский значок, символизирующие частицу красного знамени и единство разных поколений – пионеров, комсомольцев, коммунистов, а также жест «салют», который отдавали, отвечая на пионерский призыв, приветствуя красные знамена и т.д.

Пионерская организация имела определенную иерархическую *структуру*: она объединяла *республиканские, краевые, областные, городские, районные пионерские организации*; в состав городских и районных входили *пионерские дружины*. Пионерская дружина являлась основой

Всесоюзной пионерской организации, состояла из *отрядов*, а отряд – из *звеньев*.

Звено возглавлял звеньевой, пионерский отряд класса – председатель совета отряда, пионерскую дружину школы – председатель совета дружины. Педагогическое руководство и контроль деятельности пионерской дружины осуществлял старший пионервожатый. У каждого школьного пионерского отряда был вожатый из числа комсомольцев-старшеклассников. Школьная дружина подчинялась городскому совету пионерской организации, она могла создавать различные пионерские объединения (клубы, штабы, посты, команды, заставы, дозоры, кружки), которые обеспечивали взаимосвязь деятельности детских общественных организаций в школе и внешкольной работы.

Постепенно пионерское движение «дошло» до Сибири. Так, в 1923 г. пионерство образовывается в Новониколаевском уезде, но уже к 1924 г. наблюдается явный застой. В июле 1923 г. создание пионерской организации отмечено в отчете Енисейского Губкома, но к октябрю того же года ее деятельность ослабевает. Хотя изначальные планы советов заключались в быстром освоении региона, однако на деле пионерство здесь развивалось не так активно и быстро, как в европейской части России. Это обуславливалось характерными причинами:

- население не понимало целей детской организации и поэтому отказывалось от участия в его дальнейшем развитии;

- влияние церкви не ослабевало: она вела активную пропаганду против пионерского движения (придумывались истории про убийство детей в пионерских отрядах, пионеры назывались детьми чертей и т.п.), так как пионерия основывалась на идеях атеизма;

- не хватало вожатых и управляющего аппарата в целом для организации пионерской работы.

В результате из примерных 27 млн детей во всем сибирском регионе пионерами стали лишь тысяча. Во многом причиной этого становились низкий уровень культуры и неподготовленность вожатых, которые должны были служить примером для воспитанников, проявлять доброту, отзывчивость, смелость. Но, как отмечали очевидцы, вожатые могли прийти на комсомольское собрание в нетрезвом виде и там же угощать своих сотоварищей табаком. Репутация пионерского движения в регионе ухудшалась до тех пор, пока государственная власть сама не занялась решением этого вопроса: произошла смена прежнего вожатского состава на более компетентный, усилилась грамотная агитация, активизировалось патриотическое творчество

С 5 декабря 1924 г. в Новониколаевске стала выпускаться пионерская газета «Юный ленинец», а к 1925 г. ситуация в регионе изменилась в корне: пионерская организация Енисейской губернии насчитывала более 7 тыс. человек [7].

С момента создания пионерских организаций в школах Приенисейской Сибири создавались пионерские форпосты. Их работу, которая дублировала деятельность органов школьного самоуправления, иллюстрируют архивные материалы. Так, например, в отчетном докладе учкома (учебного комитета) за 1924–25 учебный год отмечается, что в Красноярской школе второй ступени № 4, где недавно организован форпост, во всех комиссиях (ленинского уголка, редакционной, по связи с подшефной школой, по продаже саяк) пионеров «больше половины всего состава. Председатель учкома является и председателем форпоста. Учком состоит из 10 человек, из них – заведующий, шесть пионеров, один комсомолец, один кандидат РЛКСМ и один беспартийный ученик» [8, л. 67]. Прослеживается динамика количества пионеров в этой школе:

если во втором триместре 1924–25 учебного года среди них – 33 мальчика и 47 девочек, то в третьем – 47 мальчиков и 48 девочек [8, л. 100, 147].

Анализ Распоряжения Сибирского отдела народного образования 1926 г. показывает, как тесно деятельность пионерских организаций в Приенисейской Сибири связана с общественным воспитанием, общественно-полезным трудом и заботой о культурном досуге. Представляет интерес такая форма работы, как *детский день* – день особого внимания к детям, к организации их досуга, когда клуб, красный уголок, изба-читальня были наиболее доступны пионерскому отряду. Можно выделить два типа такого дня: 1) когда осуществляется специально подготовленная массовая работа среди детей, обеспечивается связь с организациями взрослых; 2) когда без значительной подготовки пионеры организуют детский досуг в ходе повседневной работы.

Содержание каждого отдельного детского дня охватывало различные направления работы и было очень насыщенным. Приведем примеры.

Детский день в клубе в свободное от школьных занятий время. Связан с работой отряда по приобретению дополнительных культурно-технических знаний. Проводится преимущественно в городе, после специальной предварительной подготовки.

В первой половине проходили: сбор отряда и группы октябрят с участием неорганизованных детей, беседа о значении и успехах науки; общие игры на воздухе, катание на салазках, коньках, лыжах; смотр предприятия, на его основе – небольшая беседа на тему «Промышленная техника раньше и теперь»; час мастерства и изготовления различных моделей; осмотр выставки с объяснением различных научно-технических приборов, аппаратов; беседа со старшими

ребятами о том, какие умения и знания требуются для работы в данной отрасли промышленности и где их можно приобрести [9, л. 184]. Также проводились выставка научно-популярных книжек в библиотеке, чтение вслух; устраивались игры, развлечения, связанные с различными природными явлениями, научными законами, правилами техники; велась практическая работа в помощь местным ячейкам «Авиахим», «Друг детей» (в свою очередь они помогали проводить детский день).

Детский день в свободные от школьных занятий дни. Проводился для городских и деревенских отрядов юных пионеров после специальной работы и посвящался оздоровлению детей. В первой половине: сбор отряда с участием неорганизованных детей; беседа «Как жить и что делать, чтобы остаться здоровым и сильным»; практическая общественная работа в области санитарии; общие игры на воздухе; ходьба на лыжах, катание на коньках, на салазках; обучение лыжному и конькобежному спорту.

После перерыва: советы врача, как надо заниматься физкультурой; обучение изготовлению лыж, салазок, коньков; беседа на санитарно-гигиеническую тему (с иллюстрациями и демонстрацией диапозитивов); урок «зарядовой гимнастики»; громкое чтение в библиотеке [9, л. 185].

Детский день с отдельными группами. Пионерский отряд вел работу со всеми детьми, но особое внимание уделялось:

1) младшим ребятам октябрятского возраста и старшими дошколятам (5–7 лет). Они приглашались на сборы октябрятских групп; знакомились с клубом, избой-читальней; участвовали в специальных играх и чтении; учились пользоваться различными инструментами, материалами, рисовальными принадлежностями (по желанию); осваивали простейшие способы физических

упражнений. Особое внимание уделялось соблюдению санитарно-гигиенических правил [9, л. 187]. Пионеры посещали дошкольников в детских садах и оказывали им шефскую помощь;

2) *старшим ребятам и подросткам*. Они культурно организовывали свой досуг, получали консультации по техническим и сельскохозяйственным вопросам, помощь в самообразовании, выборе книги, работе; советы, где и чему учиться. Велось политическое просвещение этих детей, обучение способам физического развития, оказывалась помощь в художественных и музыкальных занятиях и др. [9, л. 187];

в) *детям, не посещавшим школу, и безнадзорным ребятам*. Пионеры старались привлечь их к участию во всех детских днях (это особенно важно). В первую очередь им оказывалась помощь в учебе и труде; с учетом индивидуальных склонностей и интересов обеспечивалось их участие в том или ином направлении работы клуба, отряда, избы-читальни, общественных организаций, школы [9, л. 188].

Начинания детского дня закреплялись в отрядной работе и переносились в школу (в кружки, мастерские и т.п.), с которой согласовывалось их содержание и сочетаемость с негрупповой деятельностью. Дети получали возможность оказывать практическую помощь общественным организациям взрослых, лучше их узнать [9, л.188].

Некоторые детские дни посвящались выполнению задач, выдвигаемых местными партийными и комсомольскими организациями, «оживлению» деятельности добровольных обществ, переывборам советов, организации красного уголка и т.п. Например, по заданию ячейки партии проводился детский день, посвященный кооперации: ребята знакомились с ее ролью в деле строительства социализма, оформляли плакаты и уголки, агитирующие за кооперирование насе-

ления, помогали благоустраивать кооперативные магазины в деревне и т.д.

По поручению ячеек в проведении детского дня участвовали комсомольцы и партийцы. Они организовывали взаимопомощь между общественными организациями взрослых и детьми, вовлекая в работу ячейки и кружки (АВИАХИМ¹, «Друзья радио», производственные и сельскохозяйственные) для помощи и проведения культурно-технических занятий и сельхозпропаганды, или, например, женщин-делегаток – для общения с младшими ребятами, девочками, организации питания и пр.

Эта работа не должна была перегружать, она чаще связывалась с организационной деятельностью среди самих детей (например, в библиотеке – это помощь старших ребят в работе с младшими, техническая обработка детских книг; в ячейке общества «Долой неграмотность» – научение пользоваться книгой малограмотных детей и т.п.); она учитывала интересы малоподготовленных и неорганизованных детей; была связана с повседневными делами пионерских звеньев, отрядов [9, л.189].

Еженедельное проведение детского дня обеспечивало постоянное участие в нем детей и взрослых. Утро использовалось для работы с ребятами, которые учились в поздние смены, дневные часы – для общения с младшими школьниками. Пионеры приучили их бережно пользоваться помещениями (клубом,

¹АВИАХИМ – сокращенное название общества друзей авиационной и химической обороны и промышленности, существовавшего в 1925–27 гг. Образовалось в результате слияния Общества друзей воздушного флота и Доброхима (Добровольного общества содействия строительству предприятий химической промышленности). Первое значительное мероприятие – проведение крупного для того времени перелета группы из 6 самолетов по маршруту Москва – Улан-Батор – Пекин.

избой-чительней), его оборудованием, принадлежностями для занятий и т.п., выполнять правила распорядка.

Общий план работы составлялся советом отряда, конкретное содержание устанавливалось примерно на месяц, перед этим в ходе споров, бесед выяснялось и учитывалось мнение неорганизованных детей о том, каким оно должно быть. Всем днем руководил один из пионерских работников.

Большую помощь в проведении детских дней оказывала ячейка ВЛКСМ¹. Она обсуждала план, создавала условия для их проведения, назначала комсомольцев для оказания помощи, а также привлекала к участию в мероприятиях:

– работников кружков физкультуры – для устройства физкультурных занятий, игр, развлечений [9, л. 190];

– читателей, библиотекарей, избачей² – для налаживания политпросветработы, образовательных занятий;

– квалифицированных рабочих и техников, сельских мастеров-кустарей – для организации технических и трудовых работ;

– любителей музыкантов, гармонистов, запевал – для устройства развлечений, песен [9, л.191].

Районное бюро (руководящий орган) давало указания о содержании очеред-

ных детских дней и связи их с выполнением заданий, помогало ячейкам в их проведении, привлекало к ним общественное внимание и содействие.

Также проводились пионерские сборы, в которых участвовали не только пионеры, но и так называемые неорганизованные дети, из которых добровольно составлялись группы, объединявшие ребят примерно одного возраста и развития [9, л. 191].

Учет пионерской работы осуществлялся следующим образом. *Звено* после участия в каждом детском дне обсуждало все достижения и недостатки, отношение не входивших в пионерский отряд детей к этому дню, вносило предложения (весь материал записывался в дневник). *Совет отряда* периодически заслушивал мнения звеньев, выбирая общее для большинства, делал выводы и принимал решения. На основании собранных материалов составлялся отчет о детских днях, который включал пункт «Работа среди юных пионеров» в письма городских и деревенских ячеек комсомола. *Районное бюро* особо учитывало опыт проведения таких дней в районе, который обсуждался на семинарах и совещаниях вожатых. *Окружные методические комиссии* по мере накопления опыта изучали важные проблемы, на месте давали методические указания по проведению мероприятий [9, л. 192].

К 1927 г. произошло упорядочение в деятельности пионерских и комсомольских организаций, учебного комитета школы (учкома), в который к концу 20-х гг. входили и пионеры, и комсомольцы, а также представители других органов самоуправления. На общих собраниях и конференциях обсуждались вопросы исключения «параллелизма» в работе. Среди сибирского пионерства стали культивироваться идеалы честности, грамотности и здорового образа жизни. Юных пионеров учили грамо-

¹ВЛКСМ – Всесоюзный Ленинский коммунистический союз молодежи (или комсомол – Коммунистический союз молодежи) – молодежная организация Коммунистической партии Советского Союза. 29 октября 1918 г. был создан Российский коммунистический союз молодежи (РКСМ), которому в 1924 г. присвоено имя В.И.Ленина – Российский ленинский коммунистический союз молодежи (РЛКСМ). После образования в 1922 году СССР, в 1926 г. РЛКСМ переименован во ВЛКСМ.

²*Избач* – в СССР (до конца 1960-х гг.) – культурно-просветительный работник в деревне, заведующий избой-читальней.

те, трудовой дисциплине, и вскоре они сами стали заниматься с неграмотными, собирать взносы на борьбу с неграмотностью, сажать деревья, проводить сборы и собрания, заниматься в кружках [9, л.192].

При Доме юношества №1 г. Красноярска работала ячейка РЛКСМ, состоящая из 68 человек, а также 13 кандидатов [10, л. 83]. За зимне-весенний триместр (январь, февраль и март 1924–25 учебного года) комсомольцы сделали следующие 14 докладов на политические, историко-патриотические, организационные, хозяйственные темы: «Руководство партии над комсомолом», «О пролетарской печати»; «Проведение предстоящих кампаний»; «Ленин о молодежи»; «О работе президиума коллектива»; «О кассе взаимопомощи»; «О пионерработе»; «Проведение недели памяти павших борцов», «О работе кружков политграмоты»; «О хозяйстве нашей республики»; «О Красной армии»; «О февральской революции»; «Отчет исполбюро ячейки»; «О работе редколлегии стенгазеты» [10, л. 84]. Ячейка два раза в месяц выпускала газету «Смена», организовала кружки политграмоты, проводила различные кампании: митинг, посвященный «свержению Колчаковского ига в Сибири»; траурная неделя памяти павших борцов; вечер, посвященный павшим вождям с постановкой пьесы «В борьбе за волю»; коллективные читки книги Ярославского «Жизнь и труды В.И.Ленина»; торжественное празднование Международного дня 8 марта, Дня Парижской Коммуны.

Также ячейкой РЛКСМ были созданы в Доме юношества №1 г. Красноярска два отряда юных пионеров: №4 – имени Карла Маркса, состоящий из 44 человек и №19 – имени Стеньки Разина, состоящий из 47 человек [10, л. 85].

Динамику количества комсомольцев можно проследить на примере Красноярской школы второй ступени №4 за

1924/25 учебный год: во втором триместре в нее входили 12 человек (2 комсомольца и 10 кандидатов в члены РЛКСМ), в третьем – 16 человек (3 комсомольца и 13 кандидатов в члены РЛКСМ) [8, л. 110,147]. В этом же отчете отмечалось, что комсомольской ячейки в школе нет.

Пионеров и комсомольцев привлекали к работе с трудновоспитуемыми подростками. Так, в Распоряжениях Сибирского отдела народного образования за 1926–27 гг. отмечается, что Совнарком РСФСР на заседании от 10 июня 1927 г. принял ряд решений о внешкольных мероприятиях по борьбе с хулиганством и предложил следующее: «усилить внешкольную работу с детьми и подростками, наметив совместно с Комсомолом и детбюро ЮП ряд конкретных мероприятий в этом направлении; усилить внимание к работе по пионердвижению и физкультуре» [9, л. 339].

Подводя итоги, отметим следующее. В 1920-е гг. XX в. отечественные детско-молодежные организации (пионерия и комсомол), используя дореволюционный опыт скаутов, при государственной поддержке продолжили свое становление. Они решали широкий спектр задач социального воспитания и внешкольной работы. В сибирском регионе, практически одновременно с центральной частью России, создавались пионерские отряды и ячейки РКСМ. Деятельность детско-молодежных организаций в Приенисейской Сибири была связана с общественным, идейно-политическим, физическим и культурно-техническим воспитанием; просветительской работой и общественно-полезным трудом; организацией культурного досуга.

Архивные материалы подтверждают взаимодействие в регионе таких организаций не только между собой, но и со школами, внешкольными и добровольными объединениями, проведение ими работы в различных формах (в част-

ности, такой, как детский день) и направлениях (например, с отдельными группами детей – дошкольниками, октябрятами, не посещавшими школу, безнадзорными и трудновоспитуемыми). При этом важная роль отводилась педагогическому руководству, подготовке и нравственным качествам вожакого.

В настоящее время в Алтайском Крае, как и во всей России, наблюдается активное возрождение детских и молодежных организаций, поэтому целесообразно обратиться к опыту пионерско-комсомольского движения, из которого, на наш взгляд, можно позаимствовать много полезного для воспитания нынешнего юного поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. «О создании общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации». Указ Президента РФ № 536 от 29 октября 2015 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137>.

2. Современная практика социального воспитания: Сб. статей / Под ред. Н.К.Крупской. М.: Работник просвещения, 1922.

3. Николаев Б. Детское движение и скаутизм // Юный коммунист. 1922. № 3–4 (54–55). С. 13–14.

4. Педагогическая энциклопедия: В 3 т. Т.2. / Под ред. А.Г.Калашникова. М.: Работник просвещения, 1928. 635 с.

5. Жуков И. Рецензия на работу Н.К.Крупской «РКСМ и бойскаутизм» (1921 г.) // Юный коммунист. 1922. №10–12 (61–63). С. 71–73.

6. Юные пионеры (Коммунистические детские группы имени Спартака). Сб. статей и материалов по организации отрядов «Юных пионеров» / Под ред. В.Зорина. М., 1922. С. 10–16.

7. Ануфриев А.М., Сухих М.Ф. Пионерский салют: страницы истории Красноярской краевой пионерской организации 1922–1982. Красноярск, 1982. 158 с.

8. ГАКК¹ Ф.Р-387 Оп. 1 Д. 5 Материалы (планы, отчеты о учебно-воспитательной работе, переписка) о работе Красноярской школы № 4.

9. ГАКК. Ф.Р-137 Оп. 1 Д.124 Распоряжения Сибирского отдела народного образования. Обзор о состоянии кинофикации в округе за 1926/27 гг. Акты обследования политико-просветительных учреждений округа.

10. ГАКК. Ф.Р-137 Оп.1 Д.63. Материалы (протоколы, отчеты, переписка) о состоянии социального воспитания в округе.

Дата поступления – 03.07.21

Domestic children's and youth organizations and their work in the Yenisei Siberia in the 20s of the XX century

Zulfiya U. Kolokolnikova – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Head of the Department of Pedagogy of the Lesosibirsk Pedagogical Institute-branch of the Siberian Federal University (Lesosibirsk, Russia); kolokolnikova_zu@mail.ru

Olga B. Lobanova – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Docent of the Department of Pedagogy of the Lesosibirsk Pedagogical Institute-branch of the Siberian Federal University (Lesosibirsk, Russia); olga197109@yandex.ru

Abstract. *The article describes the formation of domestic children's and youth organizations (pioneers and Komsomol) in the 20s of the XX century. Their activities, structure, tasks, methods and forms of work in the Siberian region are described. On the basis of archival materials, such a form of pioneer work as a children's day that arose in the Yenisei Siberia is investigated.*

Key words. *Yenisei Siberia, children's and youth organizations, scouts, pioneers, Komsomol, Octobrats, young communists, children's day, educational committee.*

REFERENCES

1. «O sozdanii obshherossijskoj obshhestvenno-gosudarstvennoj detsko-yunosheskoj organizacii». Ukaz Prezidenta RF. No. 536 ot 29 oktyabrya 2015 g. [“On the creation of the All-Russian public-state children’s and youth organization”. Decree of the President of the Russian Federation No. 536 of October 29, 2015]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137>.
2. *Sovremennaya praktika social'nogo vospitaniya* [Modern practice of social education: Collection of articles]. Sb. Statej. Pod red. N.K.Krupskoj. Moscow: Rabotnik prosveshheniya, 1922.
3. *Nikolaev B. Detskoe dvizhenie i skautizm* [Children’s movement and scoutism]. *Yuny'j communist* [Young Communist]. 1922. No. 3–4 (54–55). P. 13–14.
4. *Pedagogicheskaya e'nciklopediya. V 3 t. T. 2.* [Pedagogical encyclopedia: In 3 v. 2.]. Pod red. A.G.Kalashnikova. Moscow: Rabotnik prosveshheniya, 1928. 635 p.
5. *Zhukov I. Recenziya na rabotu N.K.Krupskoj «RKSM i bojskautizm» (1921 g.)* [Review of the work of N. K. Krupskaya “RKSM and Boy Scoutism” (1921)]. *Yuny'j communist* [Young Communist]. 1922. No. 10–12 (61–63). P. 71–73.
6. *Yuny'e pionery' (Kommunisticheskie detskie gruppy' imeni Spartaka)* [Young Pioneers (Communist children’s groups named after Spartak)]. Sb. statej i materialov po organizacii otryadov «Yuny'x pionerov» [Collection of articles and materials on the organization of detachments of “Young Pioneers”]. Pod red. B.Zorina. Moscow, 1922. C. 10–16.
7. *Anufriev A.M., Suxix M.F. Pionerskij saljut: stranicy istorii Krasnoyarskoj kraevoj pionerskoj organizacii 1922–1982* [Pioneer salute: pages of the history of the Krasnoyarsk regional pioneer organization 1922–1982]. Krasnoyarsk, 1982. 158 p.
8. GAKK F. R-387 Op. 1 D. 5 Materialy' (plany', otchety' o uchebno-vospitatel'noj rabote, perepiska) o rabote Krasnoyarskoj shkoly'. No. 4. [Materials (plans, reports on educational work, correspondence) about the work of the Krasnoyarsk school. No. 4].
9. GAKK. F. R-137 Op. 1 D.124. Rasporyazheniya Sibirskogo otdela narodnogo obrazovaniya. Obzor o sostoyanii kinofikacii v okruge za 1926/27 gg. Akty' obsledovaniya politiko-prosvetitel'ny'x uchrezhdenij okruga [Orders of the Siberian Department of Public Education. Review of the state of film production in the district for 1926/27. Acts of the survey of political and educational institutions of the district].
10. GAKK. F.R-137 Op.1 D.63. Materialy' (protokoly', otchety', perepiska) o sostoyanii social'nogo vospitaniya v okruge [Materials (protocols, reports, correspondence) on the state of social education in the district].

Submitted – July 3, 2021

Применение метода «Точно в срок» в практике высшего образования США

Алейникова Ксения Андреевна – соискатель Института стратегии развития образования РАО (Россия, Москва); aleinikova86@yandex.ru

Аннотация. В практике высшего образования США накоплен большой опыт использования в обучении активных педагогических методов, одним из которых является метод смешанного обучения «Точно в срок», разработанный в рамках модели так называемого «перевернутого» обучения и альтернативный традиционному лекционному. Данный метод направлен на полное усвоение нового учебного материала. Его применение позволяет рационально использовать учебное время, повысить мотивацию к обучению, стимулировать самостоятельную деятельность учащихся, улучшить коммуникативные навыки, усилить обратную связь и организовать обучение на принципах сотрудничества, активизировать стремление к выполнению внеаудиторной работы, сформировать более качественные предметные знания, развить навыки критического мышления и существенно снизить уровень тревожности.

Ключевые слова. Высшее образование в США, смешанное обучение, теория управления временем, метод «Точно в срок», модель «перевернутого» обучения, самостоятельная деятельность, критическое мышление, коммуникативные навыки.

В современных американских психолого-педагогических исследованиях понятие «метод обучения» трактуется по-разному: иногда широко, как «подход к обучению» «педагогическая технология», «стратегия обучения»; иногда узко, как «план действий» или «методический прием». Вместе с тем, чаще всего оно обозначает способы деятельности педагога и обучающихся, совокупность методических приемов, осуществляемых педагогом для достижения образовательных целей [1].

В США сегодня распространена основанная на практико-ориентированном подходе классификация А.Орнштейна, согласно которой методы обучения подразделяются на общие и специфические (применимые в преподавании отдельных дисциплин), а также на практические, объяснительные, проблемно-ориентированные и методы опроса (в зависимости от конкретных образовательных целей) [2].

В практике современного высшего образования наиболее часто используется метод «Точно в срок». Его разра-

боткой занималась группа американских ученых-преподавателей: Г.Новак и Э.Гаврин из университета Индианаполиса, Э.Паттерсон из Академии ВВС США и В.Кристиан из колледжа Дэвидсона.

Идея создания нового метода обучения, основанного на сочетании педагогики конструктивизма с популярными управленческими идеями, возникла у ученых в конце 1990-х гг., когда они заинтересовались теорией управления временем (от англ. «time-management») и логистической концепцией «Точно в срок», или «Точно вовремя» (от англ. Just In Time, JIT), разработанной в 70-е гг. XX в. специалистами японской компании «Тойота». Первая основывается на том, что при осознанном контроле и распределении рабочего времени, человек может своевременно достичь поставленных целей и задач, повысить эффективность и результативность своей деятельности, овладеть необходимыми для этого личностными и профессиональными навыками. Ключевая идея второй нацелена на оптимизацию производства и состоит в следующем: если

расписание задано, то можно так организовать производственный процесс, что все материалы, компоненты и полуфабрикаты будут поступать в необходимом количестве, в нужное место и точно к назначенному сроку для изготовления или реализации готовой продукции.

Проецируя данные идеи на обучение, исследователи предположили, что процесс конструирования знаний и овладения навыками станет более активным и продуктивным, если, во-первых, эффективно использовать учебное время и, во-вторых, учитывать в ходе обучения потребности студентов. Эти условия могут быть соблюдены при рациональном сочетании интернет-технологий и методов работы, направленных на активизацию деятельности обучающихся, а также при усилении обратной связи между ними и преподавателем [3].

Отметим, что первоначально педагогический метод «Точно в срок» задумывался как частный, предназначенный для преподавания физики на специализированных факультетах. Но благодаря возможностям гибкого применения он стал общедидактическим и сегодня активно применяется на занятиях практически по всем общеобразовательным и профессиональным дисциплинам, включая иностранные языки, историю, философию, психологию, социологию, математику, химию, сестринское дело, экономику и др.

В последнее время явно наблюдается возрастающий интерес к данному педагогическому методу. Это подтверждается увеличением числа научных публикаций с его описанием в американских и европейских журналах, проведением ежегодных конференций, на которых обсуждаются актуальные вопросы его применения в обучении, а также появлением многочисленных презентаций в рамках организации профессиональных мастер-классов. Так, к примеру, в 2020 г. на тематической видеоконференции «Обучение

по методу «Точно в срок»» («Just-in-Time Teaching Conference»), проходившей на базе университета Вандербильта (Теннеси), были представлены доклады и мастер-классы, в ходе которых преподаватели ведущих вузов США делились опытом применения метода в условиях дистанционного обучения. В частности, демонстрировались эффективные стратегии ведения дискуссий в онлайн и смешанном режимах, оптимальные способы написания резюме и формулировки профессиональных целей, продуктивные варианты применения облачных платформ обучения в процессе организации учебных дебрифингов и т.д. [4].

В настоящее время в общем смысле «Точно в срок» рассматривается как смешанный педагогический метод, основанный на сочетании в процессе обучения современных интернет-технологий и наиболее эффективных методов активизации познавательной деятельности обучающихся. При этом интернет-технологии применяются в качестве средства коммуникации, предназначенного для установления обратной связи между учащимися и преподавателем. Важно помнить о рациональном использовании таких технологий: они должны не замещать реальные методы, переводя обучение исключительно в виртуальное пространство, а повышать эффективность их применения. Достижение образовательных целей, по утверждению Э.Гаврина, происходит благодаря разумной интеграции *высокотехнологичного и реального элементов обучения*: первый позволяет ускорить передачу учебного материала и упростить коммуникацию между преподавателем и студентами, а второй обеспечивает взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса [5, с. 118].

Ведущими принципами метода обучения «Точно в срок» являются: конструирование обучающимися собственных

знаний; сотрудничество в процессе обучения; самостоятельность и активность; педагогическое стимулирование деятельности учащихся; обратная связь; эффективное использование учебного времени. В соответствии с названными принципами при использовании данного метода студенты в ходе выполнения предварительных заданий самостоятельно осуществляют поиск информации по новой теме, готовясь к активному участию в совместной аудиторной работе. Благодаря перераспределению учебной работы в период после самостоятельного изучения материала и перед его проработкой на аудиторных занятиях возникает обратная связь между преподавателем и учащимися [6]. Так, приходя на занятие уже с частично имеющимися знаниями нового материала, обучающиеся более охотно участвуют в предварительной дискуссии и других видах деятельности. Это позволяет преподавателю не только эффективно использовать учебное время, но и дает ему возможность углубить и расширить знания студентов по изучаемой теме.

Цикл обратной связи устанавливается с помощью заданий, созданных специально для внеаудиторной работы. Они могут быть представлены в виде головоломок, викторин, эссе и вопросов. Их важной особенностью является направленность на вовлечение обучающихся в активную самостоятельную деятельность вне аудитории (проведение опыта, анализ видеоматериалов, обобщение источников, решение задач и т.д.).

В большинстве случаев в качестве предварительного задания преподаватели используют вопросы открытого типа, которые авторы метода называют «разминкой». Как правило, разминка включает серию вопросов, направленных на уточнение уже имеющихся знаний и небольшой поиск информации по новой теме. Исследователь К.Маррз дает

преподавателям практические рекомендации по составлению таких вопросов: следует ориентировать учащихся на применение известных знаний и поиск новых; помогать им преодолевать возможные затруднения при изучении незнакомых понятий; стимулировать глубокие мыслительные процессы [7].

Очевидно, что реализация названного метода требует от преподавателя серьезной предварительной подготовки, которая предполагает глубокий анализ учебного материала, построение системы подготовительных заданий, изучение студенческих работ и проектирование на его основе плана занятий. Кроме того, важной задачей педагога становится выбор наиболее эффективных способов работы учащихся с учебным материалом и организация его усвоения.

Подчеркнем, что обучение по методу «Точно в срок» представляет собой модель так называемого «перевернутого обучения», когда процесс овладения новыми знаниями начинается с самостоятельного выполнения учащимися заранее предложенного преподавателем задания, сопроводительные материалы к которому педагог за несколько часов до начала занятия размещает на специально созданном сайте или отправляет студентам по электронной почте. Обычно задание включает несколько вопросов, направленных на уточнение неизвестных понятий, и небольшой поиск информации по новой теме. Эти вопросы являются наиболее важным компонентом метода и выполняют значимые функции:

- побуждают студентов регулярно готовиться к занятиям;
- помогают преподавателю вовремя выявить затруднения в освоении учащимися новых понятий и в соответствии с этим выстроить модель предстоящего занятия;
- стимулируют обучающихся на активное участие в аудиторной работе.

Подчеркнем, что поиск ответов на поставленные вопросы осуществляется индивидуально. Учащиеся самостоятельно находят нужный материал и на основе изученного, в письменном виде формулируют собственные мысли. Выполнив задание, они проверяют на плагиат текст и отправляют его преподавателю. Преподаватель проверяет полученные работы, оценивает их и на основе этого разрабатывает план предстоящего занятия. Педагог решает, каким способом будет прояснять наиболее непонятные моменты; что будет делать, чтобы восполнять пробелы в знаниях учащихся; как станет рассматривать новый материал.

Аудиторное занятие начинается с того, что на интерактивную доску выводятся наиболее интересные ответы, которые комментируют их авторы. Остальные студенты задают вопросы выступающему и предлагают альтернативные решения. На этом фоне организуется живая дискуссия, в которой повторно рассматриваются и уточняются самостоятельно изученные понятия. Такая работа, с одной стороны, позволяет педагогу персонифицировать процесс обучения и сделать его лично значимым для студентов, а с другой – дает возможность обучающимся отрабатывать навыки критического мышления и коммуникативные.

Затем преподаватель начинает применять различные педагогические практики, направленные на активизацию познавательной деятельности обучающихся. В каждом конкретном случае используются

разные формы, методы и приемы работы с группой: интерактивная лекция, эвристическая беседа, метод проблемного обучения, метод «Точно в срок» и др. Чаще всего для экономии учебного времени и достижения оптимальных результатов усвоения нового материала на этом этапе применяются методы и приемы кооперированного или взаимного обучения.

В заключение отметим, что метод «Точно в срок» продолжает сегодня активно развиваться и обновляться. Эксперименты по его совершенствованию главным образом основываются на сочетании с другими эффективными методами. Примечательно, что эти эксперименты проводят не только американские преподаватели-исследователи, но и их канадские, мексиканские, израильские и европейские коллеги. Такой серьезный международный интерес к новому методу обучения объясняется его эффективностью. Доказано, что его применение в практике вуза позволяет достичь хороших образовательных и личностных результатов. Так, к примеру, эксперименты Л.Абреу, Э.Гаврина, К.Маррз, Г.Новака [5; 8; 9; 10] свидетельствуют о том, что использование данного метода позволяет формировать у обучающихся более качественные предметные знания, развивать навыки критического мышления, повысить мотивацию к обучению, активизировать стремление к выполнению внеаудиторной работы, улучшить коммуникативные навыки и существенно снизить уровень тревожности.

Дата поступления – 08.06.21

Application of the “Just in Time” teaching method in the practice of American higher education

Ksenia A. Aleinikova – post-graduate student, Center for Pedagogical Comparative Studies, Institute of Educational Development Strategy, Russian Academy of Education (Moscow, Russia); aleinikova86@yandex.ru

Abstract. *In the practice of higher education in the United States, a vast experience has been accumulated in the use of active teaching methods. One of these methods is Just-in-Time Teaching. It is developed within the framework of a flipped learning model and is used as an alternative to traditional lecture-based teaching. This method is aimed at achievement of a high level of understanding (mastery) in new material. It can be used in order to make the most of study time, stimulate individual activity of students, strengthen feedback and organize educational process on the principles of cooperation.*

Key words. *Higher education in the United States, blended learning, time management theory, Just-in-time method, inverted learning model, independent activity, critical thinking, communication skills.*

REFERENCES

1. Alejnikova K.A. Ponyatie «metod obucheniya» v amerikanskix issledovaniyax [The concept of “teaching method” in American studies] // *Pedagogika* [Pedagogy]. 2021. No 7. C.113-119.
2. Ornstein A., Lasley T., Mindes G. Secondary and Middle School Methods. London/ Boston: Pearson/Allyn & Bacon, 2005. 530 p.
3. Novak G.M. Patterson E., Gavrin A., Christian W. Just-in-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 1999. 188 p.
4. Just-in-Time Teaching Conference / The Vanderbilt University Center for Teaching Available at: <https://cft.vanderbilt.edu/jittconf/> (07.08.2020)
5. Gavrin A.D. Using Just-in-Time Teaching in the Physical Sciences // Just-in-Time Teaching: Across the Disciplines, Across the Academy / S.Simkins, M.H.Maier. Sterling, VA: Stylus Publishing. 2010. P. 117–128.
6. Novak G.M., Patterson E. An Introduction to Just-in-Time Teaching // Just-in-Time Teaching: Across the Disciplines, Across the Academy / S.Simkins, M.H.Maier. Sterling, VA: Stylus Publishing. 2010. P. 3–24.
7. Marrs K.A. Using Just-in-Time Teaching in the Biological Sciences // Just-in-Time Teaching: Across the Disciplines, Across the Academy / S.Simkins, M.H.Maier. Sterling, VA: Stylus Publishing. 2010. P. 81–100.
8. Abreu L. Just-in-Time Teaching: A Tool for Enhancing Student Engagement in Advanced Foreign Language Learning / L. Abreu, S. Knouse // *The Journal of Effective Teaching*. 2014. Vol. 14. No. 2. P. 49–68.
9. Kurt S. Just-in-Time Teaching // *Educational Technology*. 2019. Available at: <https://educationaltechnology.net/just-in-time-teaching-jitt>.
10. Novak G.M. Just-in-Time Teaching // *New Directions for Teaching and Learning*. 2011. Vol. 128. P. 63–73.

Submitted – June, 8, 2021

Подготовка педагогических кадров в зарубежных колледжах

Дудко Светлана Анатольевна – канд. пед. наук, ст.н.с., Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Россия); Svetlana-62@list.ru

Аннотация. В статье речь идет о подготовке учителей и воспитателей в педагогических колледжах стран с высоким качеством общего образования: Финляндии, Японии, Южной Кореи, Нидерландов, США. Наибольшее распространение колледжи получили в США, где они создавались как альтернативная университетам модель более демократичного и недорогого высшего образования. В перечисленных зарубежных странах колледжи, как правило, организованы по американскому образцу; в них поступают после окончания средней школы. Выпускники получают диплом младшего специалиста с присуждением подготовительной степени и могут работать в дошкольных учреждениях. В статье также представлена система подготовки педагогических кадров в колледжах Китая, крупные города которого прочно вошли в десятку лидеров по результатам международного исследования качества образования PISA.

Ключевые слова. Педагогический колледж, педагогические кадры, ассоциированная степень.

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

Эффективность школьного образования в значительной степени зависит от того, насколько компетентные люди работают учителями. Именно высокими требованиями к профессии учителя объясняется тот факт, что в странах с высоким качеством общего образования будущих учителей готовят только в высших учебных заведениях. Это относится как к развитым западным, так и к ведущим восточным государствам. Профессия учителя обычно не представлена в системе среднего профессионального образования (исключение составляет Китай). Даже чтобы стать воспитателем детского сада, необходимо пройти двухлетний курс обучения в колледже и получить подготовительную научную степень.

Как правило, зарубежные колледжи организованы по американскому образцу, поскольку именно в США они получили широкое распространение как альтернативная университетам мо-

дель более демократичного и недорогого высшего образования. Обучение в педагогическом колледже начинается с 17–18 лет, продолжается 2–3 года, выпускники получают диплом младшего специалиста с присуждением ассоциированной (подготовительной) степени, которую также называют степенью ассоциата (Associate's degree). Обычно ее достаточно для работы в системе дошкольного образования Финляндии, Канады, Южной Кореи, Гонконга, Японии, Австралии и др.

В подавляющем большинстве стран колледж – это учебное заведение, которое осуществляет только обучение и не предполагает проведение исследовательских проектов, но бывают и исключения. Четырехлетний колледж дает диплом бакалавра; некоторые учебные заведения предлагают магистерские программы по различным направлениям, и тогда они больше соответствуют

уровню высшей школы. Университеты считаются более престижными вузами, но некоторые из них традиционно называются колледжами (например, Дартмутский колледж в США или Оксфордский в Англии).

По американскому образцу создавались педагогические колледжи в Японии, Южной Корее, Гонконге, Нидерландах, Финляндии. (В Сингапуре, Канаде и подавляющем большинстве экономически развитых стран с высоким качеством общего образования будущих учителей готовят только в университетах. А во Франции *коллежем* называется среднее звено общеобразовательной школы).

В США все педагогические колледжи входят в состав университетов, т.к. «университет» — это группа учебных заведений для обучения после среднего образования. Студент может получить диплом бакалавра либо в четырехлетнем колледже, либо в университете, но здесь предпочитают слово «колледж», когда говорят про четырехлетние базовые университетские программы. Университеты же предлагают последиplomные научно-исследовательские программы, поэтому американцы используют слово «университет», когда говорят об аспирантуре.

Все педагогические колледжи и вузы в США имеют свое видение будущего студента, поэтому и требования к абитуриентам разные. Некоторые колледжи устраивают экзамены, но в целом основные требования для поступления в колледж сводятся к следующему списку:

- аттестат о полном среднем образовании;
- табель успеваемости или выписка об оценках;
- тесты ACT или SAT (аналоги российского ЕГЭ);
- мотивационное письмо;
- рекомендательные письма учителей.

Существует несколько моделей обучения в колледже. Как правило, общеоб-

разовательные и специальные педагогические дисциплины чередуются друг с другом. Но иногда студенты первые два года получают специальное образование по тому предмету, который планируют преподавать, а на последнем году проходят курс профессиональной педагогики [1], который включает теоретические дисциплины и трехмесячную практику.

В США самыми бюджетными и доступными вузами считаются государственные колледжи (two-year community colleges), в которых обучаются также и будущие учителя. Именно здесь начинается программа «2+2» – колледж плюс университет. После двухгодичного обучения и присвоения ассоциированной степени студент переходит на третий курс университета и после четвертого курса получает диплом бакалавра. В течение первых двух лет студенты как в университетах, так и в колледжах получают так называемое «общее образование», которое включает набор гуманитарных, социальных и естественных наук. Только к третьему курсу учащиеся выбирают профилирующее направление и начинают осваивать соответствующие дисциплины. Государственные колледжи и университеты работают совместно, чтобы все предлагаемые ими курсы дополняли друг друга в общей комплексной программе обучения. Программы с вручением Associate's degree распространены в области искусства, прикладных наук (к которым относят и педагогику), медицинских услуг, инженерии, бизнеса, естественных наук.

Степень ассоциата позволяет:

- облегчить поступление в престижный университет тем студентам, которые не набрали достаточного количества баллов по результатам выпускного школьного теста или другого вступительного экзамена сразу после школы;
- сэкономить на обучении в вузе в течение первых двух лет, определиться

со специальностью и перевестись после колледжа в профильный университет на третий курс бакалавриата;

– продолжить обучение в других странах.

Эквивалентами Associate's degree в других странах являются: Foundation degree, Certificate of Higher Education (CertHE), Diploma of Higher Education (DipHE) (Великобритания); Brevet de Technicien Supérieur (BTS) (Франция). В России это диплом о среднем профессиональном образовании (педагогический колледж: полный курс обучения).

Особый интерес представляет американская система подготовки учителей для инклюзивного образования. Так, в университетском колледже штата Мичиган студенты могут выбрать направление «Специальное образование» после двух лет обучения в колледже. В случае продолжения обучения в четырехгодичном колледже или при переводе в университет они должны подать заявление и быть официально зачисленными на этот курс. Такое обучение предполагает обязательную еженедельную практику в школах (полевого компонент), в рамках которой студенты проводят определенное количество часов в неделю в школьных классах. После завершения программы бакалавриата (четыре года колледжа или программа 2+2) и получения степени бакалавра в области специального образования для учащихся с ограниченными возможностями здоровья выпускники приступают к одногодичной педагогической стажировке. Один семестр она проводится в общеобразовательной начальной школе, другой – в системе специального образования. В этот период особое внимание уделяется написанию планов уроков для каждого раздела программы и их обсуждению с учителями-наставниками и инструкторами до начала самостоятельного преподавания. Это помогает стажерам в

дальнейшем совершенствовать знания, навыки и компетенции, необходимые для соответствия Стандартам программы подготовки учителей [2].

В развитых странах при подготовке учителя к работе в системе инклюзивного образования большое внимание уделяется обучению различным видам деятельности: диагностической, консультативной, психолого-педагогической, социально-педагогической, реабилитационной, коррекционной и др., а также разнообразным методам групповой, индивидуальной и самостоятельной работы, соотношению их с целями обучения, возрастными особенностями, способностями и уровнем развития учащихся. В некоторых странах инклюзивное образование является неотъемлемой частью начального педагогического образования (Финляндия, Германия).

В **Японии**, демонстрирующей высокие достижения учащихся в течение всего периода существования международного исследования PISA, современная система подготовки будущих учителей в педагогических колледжах несколько иная. Однако здесь также распространено присуждение степени ассоциата (Associate's degree) выпускникам 2–3-летних педагогических колледжей. В целом, в Японии существуют три типа колледжей: младший (junior), в котором обучаются 2–3 года; технологический (technical) со сроком обучения 5 лет (иногда 3 года); профессиональный (professional), рассчитанный на 2–3 года. Выпускники всех трех типов колледжей получают подготовительную степень.

Японские младшие колледжи классифицируются в «Законе о школьном образовании» как высшие учебные заведения, которые отличаются от четырехлетних университетов целями и условиями обучения. С момента своего появления они сыграли важную роль в демократизации и расширении высшего образования, в

частности, в доступе к нему женщин. Эта система развивает человеческие ресурсы в различных областях и, в частности, играет важную роль в подготовке профессиональных работников системы образования: воспитателей и педагогов для детских садов. Выпускникам младших педагогических колледжей присваивается «степень младшего специалиста». Двухлетнее обучение предоставляет возможность работать в детском саду, трехлетнее – также и в начальной школе (чаще ассистентами и помощниками). Успешно окончившие младший колледж могут переходить в университеты (это называется переводом) или начинать работать сразу после присвоения подготовительной степени [3].

Чтобы поступить в младший колледж, необходимо выполнить одно из следующих условий:

- иметь 12-летнее формальное школьное образование (либо сдать экзамен на соответствие средней школе; либо иметь свидетельство о приеме в зарубежные университеты, такие как International Baccalaureate, Abitur, Vasscalaureat или GCE A-Level; либо получить 12-летнее образование в учебном заведении, официально признанном международным аккредитационным учреждением (например, WASC, CIS (ECIS), ACSI);

- получить среднее образование в специализированном профессионально-техническом училище;

- быть отобранным на основании требований к поступающим в процессе индивидуального отбора.

В большинстве случаев требуются также дополнительные документы для подачи заявления, которые различаются в зависимости от учебного заведения:

- анкета (определяется колледжем);
- документ о полном среднем образовании (аттестат или диплом);
- табель успеваемости или выписка об оценках полной средней школы;

- другие требования (на усмотрение колледжа): мотивационное письмо, результат собеседования, рекомендации и т.д. Выпускники имеют право перезачесть накопленные кредиты и продолжить обучение в университетах (имеющих соответствующие соглашения с колледжами) [4].

Профессиональные колледжи организуют специализированные курсы высшего образования для выпускников старшей школы (12 класс). Подготовка для системы образования здесь проводится по следующим направлениям: культура и общее образование, образование и социальное благополучие. После окончания курсов студенты могут найти работу или поступить в университет на программы бакалавриата. Помимо этого, учащиеся могут выбрать два дополнительных года обучения, чтобы получить углубленный диплом и иметь возможность поступить на обучение по программам магистратуры. Практике при обучении в колледже отводится в среднем 3 месяца.

Для перехода на университетскую программу (бакалавриат) студенты должны удовлетворять одному из следующих условий:

- успешно окончить младший колледж или техникум;

- пройти специализированную программу профессионального колледжа;

- окончить обучение по программе японского филиала иностранного университета, утвержденной министром образования Японии;

- окончить среднюю школу по программе, утвержденной министром образования Японии [4].

В другой высокоразвитой азиатской стране – **Южной Корее** – младшие колледжи (junior colleges) также предлагают двух- и трехгодичные программы профессиональной подготовки, ведущие к получению диплома или степени ассоци-

ата. Колледж в Корее может пониматься как одно из подразделений крупного университета (факультет) или как отдельное учебное заведение профессионального образования). Для поступления в колледж необходимо предоставить:

- документ о полном среднем образовании (аттестат или диплом);
- мотивационное письмо;
- рекомендации с предыдущего места учебы/работы;
- портфолио (для творческих направлений);
- подтверждения индивидуальных достижений (награды, публикации).

Во время обучения в колледже большое внимание уделяется практическим навыкам, которые студенты получают благодаря многочисленным стажировкам. По итогам двух или трех лет обучения в педагогическом колледже выпускники получают степень ассоциата в дошкольном образовании [5].

Особые требования предъявляются к подготовке учителей в **Финляндии**. К преподаванию в средней школе этой страны допускаются только обладатели магистерской степени. Все специалисты дошкольного образования и начальной школы также имеют высшее образование и степень бакалавра. В Финляндии существует две параллельные системы высшего образования: университеты и политехнические институты. Последние дают практические знания и навыки для работы в разных областях, включая систему образования. Обучение длится 3,5–4 года и включает обязательную практику. Выпускника двухлетнего педагогического колледжа возьмут на работу воспитателем в дошкольное учреждение, после четырехлетнего обучения обладателя степени бакалавра примут в дошкольные и начальные школьные учреждения на должность учителя или администратора, а также в сферу дополнительного образования.

Основные требования для поступающих в педагогический колледж:

- диплом об окончании средней школы;
- мотивационное письмо;
- рекомендации или характеристики с места учебы/работы;
- подтверждения индивидуальных достижений (награды, дипломы, публикации). Обязательно проводится собеседование.

Программы обучения включают постоянную практику – 50% времени. Студенты не только получают необходимые теоретические знания по педагогике и психологии, но и могут попробовать себя в разных профессиях в сфере образования (администратор, работник специального образования), чтобы позже выбрать, что им больше подходит [6].

Система подготовки будущих учителей в **Китае** во многом отличается от других государств. Крупные города этой страны показывают блестящие результаты во всех последних исследованиях PISA. Между тем, колледжи КНР принимают абитуриентов с 15 лет, поступить в высшее педагогическое заведение можно даже после 9 класса, имея незаконченное общее образование. В ходе реформ, начавшихся в 2001 г., педагогические училища влились в состав высших педагогических колледжей, обновили программы обучения, введя новые предметы, соответствующие уровню развития науки и техники XXI в. [7]. Первый год обучения в колледже посвящен общеобразовательным предметам. Со второго вводится профильное обучение по специальности. Стоимость среднего образования значительно дешевле, чем высшего. Обучение в колледже для абитуриента может стать отличным стартом перед поступлением в университет. Студенты, прошедшие обучение в колледжах, могут поступить сразу на 2-й или

3-й курс университета либо сразу идти работать в детский сад.

Условия учебы в колледже: посещаемость 70–80% учебного времени; успеваемость от 60–70%; хорошая дисциплина [8]. Дипломы о среднем образовании, полученные в Китае, так же ценятся и признаются во всех странах Европы, как и дипломы о высшем образовании.

Особая система профессиональной подготовки существует в **Нидерландах**. Здесь среднее специальное образование имеет четыре уровня. Номер уровня означает количество лет обучения. Первый обычно используют как подготовительный. На втором и третьем получают профессию ассистента (помощника): например, ассистент воспитателя детского сада или лаборант. Закончив среднее специальное образование четвертого уровня, выпускник получает самостоятельную профессию, например воспитатель детского сада. По окончании четырехлетнего среднего специального образования можно поступать в колледж, а с дипломом четвертого уровня колледжа – в институт. Обучение в высшей школе длится обычно четыре года, по ее окончании присваивают степень бакалавра.

Итак, что в странах с высоким качеством общего образования отмечают повышенные требования к отбору претендентов на должность учителя. Затраты на образование компенсируются высокой степенью поддержки на уровне государства и общества: учителя пользуются уважением и имеют надлежащее вознаграждение за свою работу. Кроме того, важно понимать, что успехи в этой сфере определяются не только «качеством» учителей, хотя это и имеет решающее значение, но также и средой, обстановкой, в которой они работают [9, с. 7]. В указанных выше странах педагоги име-

ют возможность раскрыть свой потенциал благодаря политике, направленной на привлечение и удержание эффективных учителей, на организацию качественного педагогического образования (как начального, так и продолжающегося), на создание системы стимулов для профессионального развития, что привлекает в учительскую профессию образованных и инициативных молодых людей, обеспечивает поддержание работы в школах на постоянно высоком уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барабанов А.Н.* Педагогическое образование в США // Чтения памяти Е.П.Сычевского. Благовещенский государственный педагогический университет, 2017. No. 17. P. 215–219.
2. Teacher Preparation Program (MSU). URL: <https://education.msu.edu/teacher-preparation/about/> (accessed 15.07.2021).
3. Japanese Junior Colleges. URL: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/1373876.htm> (accessed 12.07.2021).
4. Universities (Undergraduate) and Junior Colleges. URL: <https://www.studyinjapan.go.jp/en/planning/know-schools/universities/> (accessed 10.07.2021).
5. *Kim T.* Higher-Education Reforms in South Korea: public-private problems in internationalizing and incorporating universities. *Policy Futures in Education*. 2018. Vol. 6. No. 5. P. 558–568.
6. *Сальберг П.* Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. М.: Классика XXI, 2015. 240 с.
7. *Панова Л.Д., Мэнчжу Ван.* Тенденции развития педагогического образования в Китае // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2. No. 3 (73). С. 119–128.
8. *Tan Ch.* Educational Policy Borrowing in China: Looking West or looking East? (Routledge Research in International and Comparative Education). London; New York: Routledge, 2016. 226 p.
9. Teachers Matter attracting developing and retaining effective teachers oecd. URL: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (accessed 12.07.2021).

Training of teaching staff in foreign colleges

Svetlana A. Dudko – Cand. Sci. (Pedagogics), Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); Svetlana-62@list.ru

Abstract. *The article deals with the training of teachers and educators in teacher training colleges in countries with high quality of general education: Finland, Japan, South Korea, the Netherlands, USA. Colleges have become most widespread in the United States, where they were created as an alternative model to universities for a more democratic and inexpensive higher education. And still, as a rule, other foreign colleges are organized according to the American model. In these countries, students enter college only after graduating from high school. Graduates of 2-3-year colleges have an associate degree and can work, as a rule, only in preschool institutions.. The article also presents the system of training teachers in colleges in China, where even 15-year-old students can enroll in higher education institutions. Meanwhile, major cities in China have firmly entered the top ten according to the results of the international PISA study.*

Key words. *Pedagogical college, teaching staff, associate's degree.*

REFERENCES

1. Barabanov A.N. Pedagogicheskoe obrazovanie v SShA [Pedagogical education in the USA]. *Chteniya pamyati E.P.Sychevskogo: Blagoveshchenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet* [Reading the memory of E.P.Dzychevsky. Blagoveshchensky State Pedagogical University]. 2017. No. 17. P. 215–219.
2. Teacher Preparation Program (MSU). URL: <https://education.msu.edu/teacher-preparation/about/> (accessed 15.07.2021).
3. Japanese Junior Colleges. URL: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/1373876.htm> (accessed 12.07.2021).
4. Universities (Undergraduate) and Junior Colleges. URL: <https://www.studyinjapan.go.jp/en/planning/know-schools/universities/> (accessed 10.07.2021).
5. Kim T. Higher-Education Reforms in South Korea: public-private problems in internationalizing and incorporating universities. *Policy Futures in Education*. 2018. Vol. 6. No. 5. P. 558–568.
6. Sal'berg P. Finskie uroki. Istoriya uspekha reform shkol'nogo obrazovaniya v Finlyandii [Finnish lessons. The Success Story of School Education Reforms in Finland.]. Moscow: Klassika XXI, 2015. 240 p.
7. Panova L.D., Menchzhu Van. Tendencii razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitae [Trends in the development of pedagogical education in China]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Patriotic and foreign pedagogy]. 2020. T. 2. No. 3 (73). P. 119–128.
8. Tan Ch. Educational Policy Borrowing in China: Looking West or looking East? (Routledge Research in International and Comparative Education). London; New York: Routledge, 2016. 226 p.
9. Teachers Matter attracting developing and retaining effective teachers oecd. URL: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (accessed 12.07.2021).

Submitted – 22.07.2021