



6 +

№4-5 (89-90)

2020

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА**

**Научно-практическое издание  
Башкирского государственного  
педагогического университета им. М. Акмуллы**

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий,  
рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций  
на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям:

- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки);
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням  
образования) (педагогические науки);
- 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности  
(педагогические науки);
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования  
(педагогические науки);
- 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки)

*Издается с декабря 2005 года*

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Св. ПИ № ФС77-71709 от 23 ноября 2017 года

(СМИ перерегистрировано в связи  
с переименованием учредителя)

Учредитель  
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный  
педагогический университет имени М. Акмуллы»

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

## EDITORIAL BOARDS

**Сагитов Салават Талгатович**, главный редактор, ректор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», Председатель совета ректоров вузов Республики Башкортостан (г. Уфа). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.

**Бенин Владислав Львович**, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: redactor-pjb@mail.ru.

**Александрова Екатерина Александровна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методологии образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (г. Саратов). – E-mail: alexkatika@mail.ru.

**Амиров Артур Фердсович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет» (г. Уфа). – E-mail: amirov.af@yandex.ru.

**Асадуллин Раиль Мирваевич**, доктор педагогических наук, профессор, Председатель Комитета по образованию, культуре, молодежной политике и спорту Государственного Собрания – Курултая Республики Башкортостан (г. Уфа). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.

**Гайсина Гузель Иншаровна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: nicomni9@yandex.ru.

**Дорофеев Андрей Викторович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой программирования и вычислительной математики, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.

**Ефимова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: efimova\_ev74@mail.ru.

**Salavat T. Sagitov**, Editor-in-Chief, Rector of FSBEI HE “Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla”, Chairman of the Council of Rectors of the Republic of Bashkortostan (Ufa). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.

**Vladislav L. Benin**, Deputy Editor-in-Chief, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines, FBSEI HE “BashkirStatePedagogicalUniversity named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: redactor-pjb@mail.ru

**Ekaterina A. Aleksandrova**, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Methodology of Education FSBEI HE “SaratovStateUniversity” (Saratov). – E-mail: alexkatika@mail.ru.

**Artur F. Amirov**, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of pedagogy and psychology, FSBEI HE “BashkirStateMedicalUniversity” (Ufa). – E-mail: amirov.af@yandex.ru

**Rail M. Asadullin**, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Chairman of the Committee on education, culture, youth policy, and sports of the State Assembly – Kurultai of the Republic of Bashkortostan (Ufa). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru

**Guzel I. Gaysina**, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of social pedagogy, FBSEI HE “BashkirStatePedagogicalUniversity named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: nicomni9@yandex.ru.

**Andrey V. Dorofeev**, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Programming and Computational Mathematics, FBSEI HE “BashkirStatePedagogicalUniversity named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.

**Elena V. Efimova**, Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of FBSEI HE “Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: efimova\_ev74@mail.ru.

**Забродин Юрий Михайлович**, доктор психологических наук, профессор, проректор по межведомственному взаимодействию, заместитель председателя научно-экспертного совета, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва). – E-mail: zabrodin\_yuri@mail.ru.

**Зборовский Гарольд Ефимович**, доктор философских наук, профессор, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург)–E-mail: garoldzborovsky@gmail.com.

**Иванова Светлана Вениаминовна**, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (г. Москва). – E-mail: isv2005@list.ru.

**Кислов Александр Геннадьевич**, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, культурологии и искусствоведения, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург). – E-mail: akislov2005@yandex.ru.

**Кудрявцев Владимир Товиевич**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии, Институт психологии имени Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет; главный научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО, советник директора Федерального института развития образования (г. Москва). – E-mail: vt kud@mail.ru.

**Ромм Татьяна Александровна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; главный редактор «Сибирского педагогического журнала» (г. Новосибирск). – E-mail: sp-journal@nspsu.ru.

**Рубцов Виталий Владимирович**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; директор, Психологический институт РАО (г. Москва). – E-mail: rectorat@list.ru.

**Синагатуллин Ильгиз Миргалимович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Бирский филиал ФГБОУ ВО

**Yuri M. Zabrodin**, Doctor of psychological sciences, Professor, Vice-rector for interdepartmental cooperation, Deputy chairman of the Scientific and Expert Council, FSBEI HE “Moscow State University of Psychology and Education” (Moscow). – E-mail: zabrodin\_yuri@mail.ru.

**Garold E. Zborovskiy**, Doctor of Philosophy, Professor, Research Professor of the Department of Sociology and Technology of State and Municipal Administration, FSAEI HE “UralFederalUniversity named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg). – E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

**Svetlana V. Ivanova**, Doctor of Philosophy, Professor, Member-correspondent of RussianAcademy of Education, Director of the FSBSI “Institute for Strategy and Theory of Education of the RussianAcademy of Education” (Moscow). – E-mail: isv2005@list.ru.

**Aleksander G. Kislov**, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Cultural Studies, and Art Criticism of FSAEI HE “Russian State Vocational Pedagogical University” (Ekaterinburg). – E-mail: akislov2005@yandex.ru.

**Vladimir T. Kudryavtsev**, Doctor of psychological sciences, Professor, Head of the Department of theory and history of psychology, Institute of psychology named after L.S. Vygotsky, Russian State Humanitarian University; Chief researcher of the Institute of Psychological and Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education, Adviser to the director of Federal Institute of Development of Education (Moscow). – E-mail: vt kud@mail.ru.

**Tatyana A. Romm**, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the chair of pedagogy and psychology of the Institute of history of FBSEI HE “NovosibirskStatePedagogicalUniversity»; Chief editor of the “Siberian pedagogical magazine” (Novosibirsk). – E-mail: sp-journal@nspsu.ru.

**Vitaliy V. Rubtsov**, Doctor of psychological sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Rector of FSBEI HE “Moscow StateUniversity of Psychology and Education”; Head of Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow). – E-mail:rectorat@list.ru

**Ilgiz M. Sinagatullin**, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of pedagogy and methods of primary education, Birsky branch of FBSEI

«Башкирский государственный университет» (г. Бирск). – E-mail: siniledu@gmail.com	HE “BashkirStateUniversity” (Birsk). – E-mail: siniledu@gmail.com
<b>Фатыхова Римма Мухаметовна</b> , доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: docbell0726@bk.ru.	<b>Rimma M. Fatykhova</b> , Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of general and social psychology of FBSEI HE “BashkirStatePedagogicalUniversity named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: docbell0726@bk.ru
<b>Камал Канти Нанди</b> , доктор философских наук по математике, профессор, приват-профессор, Северо-Бенгальский университет (г. Дарджилинг, WB 734013, Индия). – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.	<b>Kamal K. Nandi</b> , Doctor of Philosophy in Mathematics, Professor, Privat-professor, NorthBengaleseUniversity (Darjeeling, WB 734013, India). – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.

Редактор: Р.А. Гильмиянова Выпускающий редактор: А.С. Пирогова Ответственный секретарь: А.Г. Косов	Editor: R.A. Gilmiyanova Executive editor: A.S. Pirogova Executive secretary: A.G. Kosov
--	--

Адрес редакции и издателя: 450000, РБ, г. Уфа,  
ул. Октябрьской Революции, 55, , ком. 7.  
Тел.: (3472) 46-66-14  
E-mail: pjb.bspu@mail.ru  
http://eLIBRARY.RU  
http://pjb.oprb.ru  
Редакция может не разделять мнение авторов

Подписано в печать 28.12.2020 (Цена свободная)  
Формат 60X90/16. Компьютерный набор. Гарнитура TimesNewRoman.  
Усл. печ. л. – 12,4. Уч.-изд. л. – 12,2. Тираж 1500 экз. Заказ №3666  
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы»  
450000, РБ, г. Уфа,  
ул. Октябрьской Революции, 3а, к. 3, тип.  
© Редакция «Педагогического журнала Башкортостана», 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>РУБРИКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА .....</b>	<b>7</b>
<b>ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ</b>	
<i>О.С. Демина</i> <b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА – ТЕРРИТОРИЯ ПРЕБЫВАНИЯ ШКОЛЬНИКА.....</b>	<b>10</b>
<i>С.В. Крайнева</i> <b>АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВНЕДРЕНИЯ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИКА ЗЕМЛИ» .....</b>	<b>19</b>
<i>Т.В. Малинникова, П.Д. Рабинович, Е.С. Матвиюк, И.Ю. Куликова, О.А. Некрасова</i> <b>ПРАКТИКИ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ .....</b>	<b>32</b>
<i>А.П. Мишина, В.В. Ворожецова, А.П. Антонова</i> <b>ТЕХНОЛОГИЯ РЕЙТИНГОВОГО ОЦЕНИВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>48</b>
<i>Д.С. Мокляк</i> <b>МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ .....</b>	<b>61</b>
<i>О.Н. Новикова, Е.Г. Плотникова, М.А. Худякова</i> <b>ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ, ЕЕ СТРУКТУРА И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ .....</b>	<b>72</b>
<i>А.В. Тимушкин</i> <b>МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ГАНДБОЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГОРЬЯ.....</b>	<b>82</b>
<i>Т.Ю. Фадеева</i> <b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ .....</b>	<b>93</b>
<b>ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА</b>	
<i>Н.С. Евстафьева, И.В. Вагнер, Ю.М. Гришаева</i> <b>РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ .....</b>	<b>102</b>

С.М. Оленев, К.В. Скворцов, Чжан Ин  
 СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ  
 И МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ .....116

Н.А. Симбирцева, И.В. Чельшева  
 ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:  
 СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ  
 В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ .....127

#### ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Чупина, Т.И. Банникова  
 ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
 РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
 МАГИСТРАНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ .....141

#### ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Г.А. Степанова, А.В. Демчук, М.Р. Арпентьева  
 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
 ЦИФРОВИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....157

Т.М. Трезубова  
 БЕНЧМАРКИНГ УСПЕШНЫХ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
 РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
 ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ .....172

УКАЗАТЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ ЗА 2020 ГОД .....185

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....189

ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫМ  
 ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ  
 «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА» .....192

Колонка главного редактора

#### ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Для цитирования:** Сагитов, С.С. Трансформация цифровой образовательной среды /Салават Сагитов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 4-5 (89-90). – С. 7-9.

**For citing:** Sagitov S.S (2020). Transforming the Digital Educational Environment *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 4-5(89-90):7-9. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-7-9

2020 год внес в нашу жизнь кардинальные изменения. В условиях пандемии многим участникам образовательного процесса пришлось перестраиваться с традиционной формы работы на дистанционную. Более того, парламентом страны приняты изменения, касающиеся дистанционного образования, поскольку налицо необходимость не только создания качественного учебного контента, но и нормативной базы для цифровой образовательной среды. Это говорит о том, что социуму предстоит перейти на новый уровень обучения в дистанционном формате, в котором, хочется надеяться, цифровые технологии, цифровая образовательная среда, как отметил Министр просвещения России Сергей Кравцов, будут дополнением к традиционному образовательному процессу, проверенным электронным контентом для повышения качества традиционного образования.

В соответствии с данными *GlobalWebIndex* в период с апреля по июнь 2020 года среднестатистический пользователь интернета проводил в сети почти 7 часов в день. И если для некоторых акторов образовательного процесса произошло просто количественное увеличение времени участия в дистанционном образовательном процессе, то для других этот формат обучения, единственно возможный на тот период, был новым и в плане качества. Согласно результатам опроса, проведенного в сентябре-октябре 2020 года среди студентов БГПУ им. М. Акмуллы, в ходе которого было изучено мнение более чем 3 тысяч студентов, 57% респондентов заявили, что дистанционный формат обучения их удовлетворяет. Вместе с тем более четверти отметили, что относятся к онлайн-образованию отрицательно, причем 11% высказались крайне негативно. Еще порядка 13% опрошенных студентов считают, что учебный процесс должен сочетать в себе элементы как очного, так и дистанционного обучения.

Если проанализировать негатив, который выражают респонденты к онлайн-обучению, то здесь можно отметить, что студенты выделили моменты и социального характера (отсутствие общения и недостаток обратной связи), и физиологического (болит шея, голова, спина и т.п.), и технического (старый компьютер, технические неполадки, слабый интернет и т.д.), и финансовые проблемы (несоизмеримость оплаты для коммерческих

студентов). Но большая часть студентов на первое место ставит проблемные вопросы, связанные с качеством образования, отмечая, что дистанционное образование не дает возможности обучаться практическим навыкам, вызывают трудности несбалансированность заданий. Среди положительных моментов студенты отмечают экономию времени, финансовых средств на сопутствующие услуги, возможность совмещать обучение с работой. Интересно, что такой вариант ответа, как «минимален риск заболеть» в этом ранжире находится на последнем (восьмом месте).

Актуальным в организации онлайн-обучения является вопрос о снижении нагрузки на преподавателя вуза. Его решение имеет важное значение для повышения качества работы преподавателя. Стоит отметить внедрение существующих цифровых возможностей для разнообразия и ухода от обезличенных занятий и так называемой «зум-интоксикации». Используемые в Акмуллинском университете платформы позволяют это делать. Это и игровые технологии, которые обеспечивают вовлечение студента в процесс, стимулирование командной работы, и такие технологические решения как использование «бота», который позволяет «организовать» изучение теоретического материала в интерактивной форме, ведя диалог, комментируя ответы, предлагая на выбор ситуации.

Таким образом, складывается интересная ситуация. С одной стороны, при определении отрицательных сторон онлайн-обучения цифровой контент и его структура оказались наиболее проблемными, с другой, удобство и комфортность выполнения заданий респондентами были отмечены и среди основных положительных моментов в организации учебного процесса (2 место). Налицо цифровой разрыв первого уровня, который очевиден даже на примере одного университета.

Вместе с тем в настоящее время при оценке цифрового разрыва рассматривают уже разрыв второго уровня, который связан с возможностями, которые предоставляет выход в сеть, и тем, каким образом эти возможности используются. Цифровой разрыв второго уровня между регионами России весьма существенен. Согласно результатам совместного отчета «Цифровая жизнь российских регионов 2020» Московской школы управления «Сколково» и международным лидером в области аудитакомпанией «EY», значение итогового индекса цифровой жизни городов-лидеров (Краснодар, Екатеринбург) почти в 5 раз выше, чем у замыкающих городов (Назрань, Магас). При этом распределение предложения существенно более равномерно, разница между лидирующим и замыкающим городом сокращается до трех раз; общий цифровой разрыв в большей мере определяется различиями в уровне цифрового спроса, определяемым цифровыми навыками и компетенциями населения. Город Уфа в этом рейтинге находится в третьей группе городов с показателем общего (итогового) значения индекса 0,39. В сфере образования в Уфе индекс цифрового спроса чуть выше, чем общей цифровой жизни – 0,45. В то же время разрыв между цифровым спросом и предложением в Уфе

в сфере образования существенный: показатель предложения – 0,25, а спроса – 0,45. Это говорит о большом потенциале для образовательной деятельности в цифровом формате.

Возможно, вынужденное «самоизоляционное образование» приведет ко многим общим знаменателям и сторонников традиционного образования, и приверженцев его цифровизации, и уже в ближайшем будущем будут определены новые формы управления, приспособленные к новым реалиям, в которых цифровой формат будет не проблемой, а удачной трансформацией технологий обучения, и может быть использован в обычной посткоронавирусной ситуации. Как отметил Чарльз Фадель, эксперт по глобальному образованию, футуролог и основатель центра редизайна образования Гарвардского университета, «мы должны одновременно и расширять, и углублять наши знания и навыки. Это сочетание широты и глубины делает нас людьми и дает нам возможность адаптироваться к изменениям. Если будем слишком узкими специалистами, проиграем роботу. Если научимся адаптироваться к изменениям, выиграем у искусственного интеллекта».

*С пожеланиями успехов,  
главный редактор журнала  
Салават Сагитов*

## ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 373.1

*Ольга Сергеевна Демина,*

аспирант,

Саратовский государственный университет

имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов).

E-mail: sco.24@mail.ru

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА – ТЕРРИТОРИЯ ПРЕБЫВАНИЯ ШКОЛЬНИКА

*Ключевые слова:* образование, образовательная среда, задачи, обучение, воспитание, школьники, школа, инновационная деятельность, учреждения образования, педагог, учитель, преподавание.

*Аннотация.* Современная ситуация в среднем образовании характеризуется развитием разных образовательных учреждений, различающихся не только образовательными и учебными программами, но также и совокупностью условий обучения и воспитания, которые и составляют образовательную среду современных учреждений образования. Изучение процессов формирования образовательной среды современной школы актуально, поскольку от её организации будет зависеть качество образования и воспитания современных школьников, проводящих большое количество времени именно в образовательном учреждении. Изучение проблем организации образовательной среды важно и в том плане, что именно качественный подход к данному процессу определит в дальнейшем возможность получения учащимися качественных образовательных услуг. Влияние образовательной среды на современного школьника обусловлено сегодня, в первую очередь, восприятием учащимися образовательного процесса, их включенностью в процесс её создания и совершенствования. Эффективность освоения образовательной среды может также зависеть от того, как её воспринимает учащийся. Так, образовательная среда может стать эффективным средством развития потенциала школьника, но в том случае, если она будет единым пространством взаимодействия детей и взрослых (родителей, педагогов).

*Olga S. Demina,*

post-graduate student,

Saratov State University (Saratov).

E-mail: sco.24@mail.ru

### EDUCATIONAL ENVIRONMENT – THE TERRITORY OF SCHOOLCHILDREN

*Keywords:* education, educational environment, tasks, training, upbringing, schoolchildren, school, innovative activity, educational institutions, teacher, educator, teaching.

*Abstract.* The current situation in secondary education is characterized by the development of various educational institutions, which differ not only in educational programs and curriculum, but also in the conditions for training and educating, which make up the educational environment of modern educational institutions. The importance of studying the processes of forming the educational environment in a modern school is relevant, since the quality of education and upbringing of modern students who spend most of their time in the

educational environment of schools will depend on its organization. Studying the problems of organizing the educational environment is also important in the sense that it is the qualitative approach to this process that will determine in the future if it is possible for students to receive high-quality educational services. The influence of the educational environment on the modern student is determined today, first of all, by the students' perception of the educational process, their involvement in the process of its creation and improvement. The effectiveness of the educational environment may also depend on how the student perceives it. So, the educational environment can be an effective means of developing the potential of the student, but if it is an integrated space for the interaction of children and adults (parents, teachers).

*Для цитирования:* Демина, О.С. Образовательная среда – территория пребывания школьника / О.С. Демина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 4-5 (89-90). – С. 10-18.

**Forciting:** Demina O.S.(2020) Educational environment – the territory of schoolchildren *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 4-5(89-90):10-18. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-10-18

*Введение.* В настоящее время, как отмечается многими исследователями (Е.Л. Виноградова [1], В.Е. Усанов [2], М.А. Ермакова [3] и др. [4-7]), всё актуальнее становится проблема организации образовательного пространства как территории пребывания учащихся. Мы становимся свидетелями реформирования системы среднего образования, в котором больше внимания уделяется самостоятельной работе школьников [4, 15; 5, 107-109]. Не секрет, что эффективность организации образовательной среды во многом определяется методикой обучения и воспитания учащихся [1-4].

В процессе рассмотрения современного образовательного процесса учащихся общеобразовательной школы можно отметить, что данный процесс, направленный на формирование важных умений и навыков, освоение значимых знаний, требует модернизации [8, 79]. Основная образовательная программа общего образования (ФГОС ООО) предусматривает освоение большого количества учебных предметов, изучение которых должно помочь в их эффективной реализации в практической деятельности учащихся.

Вышесказанное определяет необходимость повышения качества образовательной среды школы, а также определяет актуальность и важность данной темы как одного из первостепенных вопросов образования. Учитывая возрастающую актуальность повышения качества образовательных процессов в условиях жёсткой конкуренции, сложившейся на мировом рынке образовательных услуг, а также острой необходимости повышения качества образования, можно отметить, что эффективность процесса формирования личностных качеств выпускников общеобразовательных учреждений будет зависеть от качества проектирования образовательной среды, располагающей к формированию условий для всестороннего развития личности учащихся [9, 124].

Материалы и методы исследования. Изучение образовательной среды как территории пребывания школьников начало подвергаться активному исследованию учёных с начала 90-х годов XX века. Однако следует отметить, что и на сегодняшний день понятие «образовательная среда» продолжает изучаться в различных аспектах, что подтверждается большим количеством исследований и публикаций в данной области.

В настоящее время наибольший интерес представляют исследования отечественных учёных, уделяющих особое значение информатизации образовательной среды как условию повышения качества образовательного процесса. К таким исследованиям относятся труды Г.М. Сабитовой [10], Т.А. Шаляпиной [11], В.К. Капранова [12] и других [13-14]. Так, в работах О.Г. Петровой, посвящённых данной теме, особое внимание уделяется формированию информационно-образовательной среды современной школы как условию реализации ФГОС общего образования. Определяющим условием качественной образовательной среды современной школы является её соответствие реалиям образовательных процессов, происходящих не только в нашей стране, но и в мире, именно поэтому важным условием развития образовательной среды современной школы является учёт всех тенденций и изменений, происходящих в стране и мире [13, 20]. Одним из таких условий является как раз информатизация образовательного пространства.

Ещё одним важным моментом в исследованиях образовательной среды как территории пребывания школьников являются труды, посвящённые психологическим особенностям образовательной среды. В работах А.Р. Виравовой [15], М.А. Ермаковой [16] и других [17-18] образовательная среда рассматривается со стороны психолого-правовых и институциональных аспектов, а также в личностно-ориентированном направлении.

Важно отметить, что в последнее время всё больше внимания уделяется не только образовательной среде в её традиционном виде, но и образовательной среде как виртуальному пространству образования. Так, в работах Д.А. Кузьменкова и Г.Б. Прончева, отмечается, что понятие «образовательная среда» выходит за рамки своего традиционного понимания, происходит формирование нового информационно-образовательного пространства, такого, как виртуальная образовательная среда [19, 243]. Примером в данном случае может служить дистанционное образование, которое в последние годы приобретает всё большую популярность.

Однако следует отметить, что на сегодняшний день данная тема остаётся не до конца изученной и требует рассмотрения с точки зрения её особенностей и возможностей построения моделей организации образовательной среды современной школы. Образовательная среда школы в настоящее время может стать инструментом развития и воспитания учащихся при условии целенаправленного использования её возможностей в работе с детьми. Важность формирования эффективного и комфортного

образовательного пространства во многом обуславливается восприятием той среды, в которой школьники находятся, а также их включенностью в процесс его создания и совершенствования. Эффективность освоения образовательного пространства со стороны ребенка будет зависеть от того, каким он его видит. В таком случае образовательная среда школы может стать средством развития потенциала личности ребенка, но в том случае, если она будет пространством взаимодействия и детей, и взрослых (родителей, учителей).

В зарубежных исследованиях образовательное пространство школы рассматривается в совокупности с таким понятием, как «эффективность школы», под которым понимается социальная система эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей и качества воспитательно-образовательного процесса [20, 1757]. При этом важно отметить, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы определили «эффективную школу», поскольку каждая школа отличается своим уникальным образовательным пространством.

Наиболее теоретически проработанным, на наш взгляд, подходом к изучению образовательной среды школы является подход, рассматривающий образовательную среду в качестве механизма развития школьников, определяя тем самым её целевое и функциональное назначение.

Хорошо организованная образовательная среда школы должна способствовать достижению предметных, метапредметных и личностных результатов образования. При этом образовательное пространство не всегда будет способствовать достижению личностных результатов образования. Системный подход к построению образовательной среды будет предполагать выделение его особенностей и рассмотрение их с позиций системообразующих связей, иерархических отношений, структурных характеристик.

Так, под образовательной развивающей средой мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также систему возможностей для развития данной системы, заключающуюся в социальном и пространственно-предметном окружении. Важное значение в структуре образовательной развивающей среды будет иметь процесс формирования личности обучающегося по определённому образцу. Структура образовательной среды будет состоять из следующих компонентов:

- пространственно-предметный компонент, подразумевающий под собой пространственно-предметные условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации школьников;

- социальный компонент, под которым будет пониматься пространство условий и возможностей, создаваемое в процессе межличностного взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса (школьниками, педагогами, родителями и так далее).

- психодидактический компонент, состоящий из комплекса

образовательных технологий, построенных на определённых психологических и дидактических основаниях.

Однако отечественные исследования показывают, что не всегда педагогический состав образовательного учреждения понимает, на достижение каких целей направлены усилия школы. И хотя деятельность учителей может быть направлена на повышение качества образования, удовлетворение образовательных запросов учеников, на сегодняшний день в большинстве школ отсутствуют общая стратегия и тактика, нет слаженной работы, нет взаимодействия в процессе выполнения должностных обязанностей, что свидетельствует об отсутствии сформированной образовательной среды.

Таким образом, при построении образовательной среды необходимым оказывается планирование ряда действий (мероприятий) для достижения оптимального значения, которые необходимы для создания образовательной среды характеристик (таблица).

Таблица

Мероприятия, направленные на создание эффективной образовательной среды

Характеристика среды	Мероприятия, направленные на достижение оптимального значения данной характеристики
Активность – показатель социально-ориентированного потенциала и экспансии образовательно-воспитательной среды в территорию пребывания школьника	Обеспечение участия школьников в конкурсах; организация семинаров, открытых уроков; информирование учителей о возможности публикации своих методических разработок, материалов исследований.
Доминантность – показатель значимости локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса	Организация дней открытых дверей, мастер-классов для родителей и общественности; организация школьных мероприятий с участием родителей; обеспечение стабильности педагогического коллектива за счёт удовлетворения профессиональных запросов учителей.
Интенсивность – показатель степени насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями	Организация факультативов, кружков разной направленности; обеспечение учащихся внеклассной и внеурочной деятельностью.
Обобщённость – показатель степени координации деятельности всех субъектов образовательной среды	Вовлечение учителей, учеников и их родителей в органы школьного самоуправления, коллективные творческие дела.
Устойчивость – показатель стабильности среды во времени	Удовлетворение профессиональных запросов учителей (расписание уроков, оснащённость кабинетов, повышение квалификации); обеспечение индивидуального подхода к учащимся
Широта – показатель субъектов, объектов и	Организация и проведение программ международного и межрегионального обмена; посещение школьниками

процессов, включённых в образовательную среду	учреждений дополнительного образования.
Эмоциональность – показатель соотношения эмоциональных и рациональных компонентов в образовательной среде	Проведение психолого-педагогических консультаций для родителей; внедрение программы по предупреждению профессионального выгорания; ведение психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, следует отметить, что целенаправленное построение образовательной среды помогает избежать возможных неблагоприятных, критических или недопустимых ситуаций, а также позволяет вносить своевременные коррективы и создавать условия для эффективного и комфортного образовательного процесса. На сегодняшний день важно понимать различие образовательной среды школы и образовательной среды в общем виде. Школьная образовательная среда будет представлять собой непрерывный поток ситуаций, повторяющихся во времени и пространстве. Именно поэтому образовательную среду школы следует рассматривать как целостное явление, в котором происходит взаимопроникновение различных компонентов. Учащиеся школ должны не только воспринимать образовательную среду как территорию их пребывания, но и активно участвовать в её создании: принимать участие в различных мероприятиях, развивать школьное самоуправление и так далее. Эффективность развития образовательной среды будет определяться следующими факторами:

- целостность, под которой будет пониматься интегративное пространство социального и культурного образования;
- полисемантичесность, подразумевающая наполненность разнообразием смыслов и значений с точки зрения содержания, форм и способов организации образовательного пространства;
- коммуникативность, под которой будет пониматься то, что образовательная среда характеризуется творчески-созидательным взаимодействием, а субъект образовательного процесса будет иметь многообразные связи и отношения в данном пространстве.

Выводы. Подводя итог, отметим, что только совокупность вышеперечисленных мероприятий, а также учёт всех особенностей и условий построения эффективной образовательной среды, способствует не только развитию уровня и качества образования, но и повысит эффективность образовательного процесса каждого отдельного школьника, что повлияет на формирование комфортной образовательной среды как территории пребывания учащихся.

1. Березина, О.Л. Качество педагогического труда в инновационной образовательной среде школы / О.Л. Березина // Письма в Эмиссия. – Офлайн : электронный научный журнал. – 2017. – № 3. – С. 17-57.

2. Виноградова, Е.Л. Образовательная среда школы как фактор социализации современных подростков / Е.Л. Виноградова, Т.Е. Гладкова // Приволжский научный



журнал. – 2017. – № 2 (18). – С. 190–193.

3. *Вирабова, А.Р.* Здоровьесберегающая образовательная среда в школе личностно-ориентированного направления / А.Р. Вирабова// Кубанский научный медицинский вестник. – 2016. – № 1-2. – С. 21–23.

4. *Доманский, В.А.* Современная школа – локальная культурно-образовательная среда самореализации развивающейся личности / В.А. Доманский// Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2012. – № 1. – С. 13–18.

5. *Ермакова, М.А.* Образовательная среда школы как фактор формирования мотивации к здоровому образу жизни у обучающихся / М.А. Ермакова, Т.И. Меерзон // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2017. – № 2. – С. 15–20.

6. *Ермакова, М.А.* Образовательная среда школы как фактор сохранения и укрепления здоровья учащихся / М.А. Ермакова, П.П. Тиссен// Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – № 13 (230). – С. 121–124.

7. *Кавинкина, И.Н./* И.Н. Кавинкина, П.Л. Новицкий// WebofScholar. – 2017. – № 7 (16). – С. 57–62.

8. *Капранов, В.К.* Информационные ресурсы школы: от школьной библиотеки к сетевой образовательной среде / В.К. Капранов, Н.В. Лопатина// Информационные ресурсы России. – 2017. – № 2 (126). – С. 32–35.

9. *Карпов, А.О.* Метод обучения и образовательная среда в школах науки / А.О. Карпов// Народное образование. – 2015. – № 2. – С. 106–112.

10. *Ковылева, Ю.Э.* Построение образовательной среды современной школы / Ю.Э. Ковылева// Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита: Молодой ученый, 2014. – С. 117–119.

11. *Коновалова, Т.Б.* Развивающая образовательная среда школы / Т.Б. Коновалова// Научное обозрение. Серия 2 : Гуманитарные науки. – 2016. – № 5. – С. 113–117.

12. *Кузьменков, Д.А.* Виртуальная образовательная среда общеобразовательной школы / Д.А. Кузьменков, Г.Б. Прончев // Инновационные информационные технологии. – 2018. – Т. 1, № 2. – С. 240–246.

13. *Леснянская, Л.А.* Образовательная среда школы как фактор социализации учащихся / Л.А. Леснянская// Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. – 2016. – № 5 (46). – С. 123–128.

14. *Максимова, Н.Г.* Образовательная среда школы: контекст противоречий / Н.Г. Максимова// Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 6 (56). – С. 78–83.

15. *Петрова, О.Г.* Информационно-образовательная среда современной школы как условие реализации ФГОС общего образования / О.Г. Петрова // Информатика и образование. – 2017. – № 9 (238). – С. 18–22.

16. *Сабитова, Г.М.* Электронная школа - новая информационно-образовательная среда / Г.М. Сабитова// Интернет-технологии в образовании: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2016. – С. 85–90.

17. *Сенина, О.И.* Интегрированное образовательное пространство и интеграционная среда в школе / О.И. Сенина// Вестник Иркутского педуниверситета. – 2016. – № 7. – С. 52–54.

18. *Смирнов, А.В.* Образовательная среда школы будущего / А.В. Смирнов, С.А. Смирнова // Школа будущего. – 2018. – № 1. – С. 121–135.

19. *Усанов, В.Е.* Образовательная среда современной школы: психолого-правовые и институциональные аспекты / В.Е. Усанов, А.М. Романов // Журнал научно-

педагогической информации. – 2017. – № 11. – С. 63–87.

20. *Шаляпина, Т.А.* Информационно-образовательная среда в системе управления школой / Т.А. Шаляпина, Т.В. Корниенко// Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2017. – № 4 (38). – С. 59–69.

21. *Шаталова, Н.П.* Конструктивная образовательная среда в системе школа-вуз / Н.П. Шаталова// Современные исследования социальных проблем: (электронный научный журнал). – 2015. – № 11. – С. 394–408.

22. *Ясвин, В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды/В.А. Ясвин. – Москва : Сентябрь, 2000. – 128 с.

## References

1. *Berezina O.L.(2017).* Kachestvo pedagogicheskogo truda v innovatsionnoy obrazovatel'noy srede shkoly [The quality of pedagogical work in the innovative educational environment of the school] *Letters to the Issue. Offline: electronic scientific journal.* No. 3: 17-57. (In Russ).

2. *Vinogradova E.L., Gladkova T.E.(2017).* Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor sotsializatsii sovremennykh podrostkov [The educational environment of the school as a factor of socialization of modern adolescents] *Privolzhsky scientific journal.* No. 2 (18): 190–193. (In Russ).

3. *Virabova A.R.(2016).* Zdorov'yesberegayushchaya obrazovatel'naya sreda v shkole lichnostno-oriyentirovannogo napravleniya [Health-preserving educational environment in a student-centered school] *Kuban Scientific Medical Bulletin.* No. 1-2: 21-23. (In Russ).

4. *Domansky V.A.(2012).* Sovremennaya shkola – lokal'naya kul'turno-obrazovatel'naya sreda samorealizatsii razvivayushcheysya lichnosti. [Modern school – local cultural and educational environment of self-realization for a developing personality] *Education: Development Resources. LOIRO Bulletin.* No. 1: 13–18. (In Russ).

5. *Ermakova M.A., Meerzon T.I.(2017).* Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor formirovaniya motivatsii k zdorovomu obrazu zhizni u obuchayushchikhsya [The educational environment of the school as a factor in the formation of motivation for a healthy lifestyle among students] *Standards and monitoring in education.* №2:15-20.(In Russ).

6. *Ermakova M. A. Thyssen P. P. (2017).* Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor sohraneniya i ukrepleniya zdorov'ya uchashchihsya [Educational environment of the school as a factor of preserving and strengthening the health of students] *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences.* No. 13 (230): 121–124. (In Russ).

7. *Kavinkina I.N., Novitsky P.L.(2017).* Praktiko-oriyentirovannaya obrazovatel'naya sreda «universitet – shkola» [Practice-oriented educational environment «university – school»] *WebofScholar.* No. 7 (16): 57-62. (In Russ).

8. *Kapranov V.K., Lopatina N.V.(2017).* Informatsionnyye resursy shkoly: ot shkol'noy biblioteki k setevoy obrazovatel'noy srede [Information resources of the school: from the school library to the networked educational environment] *Information resources of Russia.* No. 2 (126): 32–35. (In Russ).

9. *Karpov A.O. (2015).* Metod obucheniya i obrazovatel'naya sreda v shkolakh nauki [Method of teaching and educational environment in schools of science] *Public education.* No. 2: 106-112. (In Russ).

10. *Kovyleva Yu.E.(2014).* Postroyeniye obrazovatel'noy sredy sovremennoy shkoly [Building the educational environment of a modern school] *Actual problems of pedagogy: materials of the V International. scientific. conf. (Chita, April 2014).* Chita: Young Scientist Publishing House. Pp. 117-119. (In Russ).

11. *Konovallava T.B.(2016).* Razvivayushchaya obrazovatel'naya sreda shkoly [Developing educational environment of the school] *Scientific Review. Series 2: Humanities.*

No. 5: 113–117. (In Russ).

12. Kuzmenkov D.A., Pronchev G.B.(2018).Virtual'naya obrazovatel'naya sreda obshcheobrazovatel'noy shkoly [Virtual educational environment of a comprehensive school]*Innovative information technologies*. V. 1, No. 2: 240–246. (In Russ).

13. Lesnyanskaya L.A.(2016).Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor sotsializatsii uchashchikhsya [The educational environment of the school as a factor in the socialization of students]*Scientific notes of the Transbaikal State Humanitarian Pedagogical University named after N.G. Chernyshevsky*. No. 5 (46): 123–128. (In Russ).

14. Maksimova N.G.(2016).Obrazovatel'naya sreda shkoly: kontekst protivorechiy [The educational environment of the school: the context of contradictions]*Bulletin of the Orenburg State University*. No. 6 (56): 78–83. (In Russ).

15. Petrova O.G.(2017).Informatsionno-obrazovatel'naya sreda sovremennoy shkoly kak usloviye realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya [Information and educational environment of modern school as a condition for the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education]*Informatics and Education*. No. 9 (238): 18–22. (In Russ).

16. Sabitova G.M.(2016). Elektronnaya shkola – novaya informatsionno-obrazovatel'naya sreda [Electronic school – a new information and educational environment]*Internet technologies in education: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation*. Pp. 85-90. (In Russ).

17. Senina O.I.(2016)Integrirovannoye obrazovatel'noye prostranstvo i integratsionnaya sreda v shkole [Integrated educational space and integration environment at school] *Bulletin of the Irkutsk Pedagogical University*. No. 7: 52-54. (In Russ).

18. Smirnov A.V., Smirnov S.A.(2018).Obrazovatel'naya sreda shkoly budushchego [Educational environment of the school of the future]*School of the Future*. No. 1:121–135. (In Russ).

19. Usanov V.E., Romanov A.M.(2017). Obrazovatel'naya sreda sovremennoy shkoly: psikhologo-pravovyye i institutsional'nyye aspekty [The educational environment of a modern school: psychological, legal and institutional aspects] *Journal of Scientific and Pedagogical Information*. No. 11: 63–87. (In Russ).

20. Chaliapina T.A., Kornienko T.V.(2017).Informatsionno-obrazovatel'naya sreda v sisteme upravleniya shkoly [Information and educational environment in the school management system] *Academic Bulletin. Bulletin of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*. No. 4 (38): 59–69.(In Russ).

21. Shatalova N.P.(2015).Konstruktivnaya obrazovatel'naya sreda v sisteme shkola-vuz [Constructive educational environment in the school-university system]*Modern studies of social problems (electronic scientific journal)*. No. 11: 394-408.(In Russ).

22. Yasvin V.A.(2000). Ekspertiza shkol'noy obrazovatel'noy sredy. [Examination of the school educational environment]. Moscow : September. 128 p.

УДК 378

**Светлана Васильевна Крайнева,**

кандидат биологических наук, доцент,

кафедра строительства, архитектуры и дизайна,

Южно-Уральский технологический университет (г. Челябинск).

E-mail: q.79@mail.ru

## АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВНЕДРЕНИЯ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИКА ЗЕМЛИ»

*Ключевые слова:* фонд оценочных средств, компетенции, контрольно-оценочные средства, студенты бакалавриата.

*Аннотация.* В статье представлена оценка уровня сформированности компетенций в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы. Проанализировано применение современных фондов оценочных средств, обеспечивающих комплексное оценивание совокупности знаний, умений с помощью разноуровневых заданий. Рассматривается применение разноуровневых заданий фонда оценочных средств для осуществления объективной оценки уровня сформированности компетенций в условиях максимального приближения системы оценивания к будущей профессиональной деятельности выпускников вузов. Представлены результаты апробации материалов фонда оценочных средств по дисциплине «Физика Земли», входящей в основную профессиональную образовательную программу по направлению подготовки «Землеустройство и кадастры» для бакалавров.

Результаты исследования:

1. Рассмотрены ключевые подходы к методике разработки комплектов фонда оценочных средств, в соответствии с будущей профессиональной деятельностью выпускников.

2. Описан результат внедрения фонда оценочных средств по дисциплине «Физика Земли» по направлению подготовки «Землеустройство и кадастры» (уровень бакалавр), приведены варианты разноуровневых заданий из контрольно-оценочных средств и методические рекомендации по их использованию.

3. Исследована (на основе разработанных контрольно-оценочных средств) динамика изменения способностей студентов бакалавриата применять предметные знания и демонстрировать предметные умения в нестандартных ситуациях.

**Svetlana V. Kraineva,**

Cand. Sc. (Biology), Associate professor,

Department of construction, architecture and design

South Ural Technological University (Chelyabinsk).

E-mail: q.79@mail.ru

## RESULTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE ASSESSMENT TOOLS FUND FOR THE COURSE “PHYSICS OF THE EARTH”

*Keywords:* fund of assessment tools, competencies, control and assessment tools, bachelor students.

*Abstract.* The article assesses the level of competence in the process of mastering the main professional educational program. The article analyzes the use of modern funds of

assessment tools that provide a comprehensive assessment of the total amount of knowledge and skills with the help of multi-level tasks. The use of such tasks from the assessment fund allows the researchers to evaluate objectively the level of competence. Within these conditions the content of control and assessment tools is at most equal to the conditions that the university graduates will get within their future professional activities. The article presents the results of testing the Fund of assessment tools for the course "Physics of the Earth". This course is a part of the main professional educational program "Land Management and Cadastres" for bachelor students.

Research results:

1. The authors consider the key approaches to the methodology of developing sets of assessment funds in accordance with the future professional activities.

2. The article describes the results of implementation of the fund of assessment tools for the course "Physics of the Earth" of the educational program "Land Management and Cadastres" (bachelor's level). Also the article provides variants of the multi-level tasks as well as methodological recommendations for their use.

3. The authors (with the help of the developed control and evaluation tools) have studied the dynamics of the abilities among bachelor students to apply subject knowledge and demonstrate subject skills in non-standard situations.

**Для цитирования:** Крайнева, С.В. Анализ результатов внедрения фонда оценочных средств по дисциплине «Физика Земли» / С.В. Крайнева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4-5(89-90). – С. 19-31.

**For citing:** Kraineva S.V. (2020) Results of the implementation of the assessment tools fund for the course "Physics of the Earth" *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 4-5(89-90):19-31. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-19-31

**Введение.** Уровень сформированности компетенций выпускника в качестве образовательных результатов в контексте ФГОС ВО более продуктивно выстраивает диалог между работодателем (как заказчиком образовательного результата) и вузом (как поставщиком образовательного результата). При этом образовательные технологии рассматриваются как способ формирования компетенций (через использование активных и интерактивных методов обучения), а оценочные средства (посредством привлечения к их разработке работодателей, экспертов из профессиональной среды) – как инструмент доказательства сформированности компетенций.

Фонды оценочных средств (ФОС) – это «комплекты методических материалов, нормирующих процедуры оценивания результатов обучения и установления соответствия учебных достижений запланированным результатам и требованиям образовательных программ» [1], призванные фиксировать способы и средства оценивания результатов обучения, определять, что именно будет служить доказательством достижения целей образовательной программы и (или) учебной дисциплины (модуля). Фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине, входящий в состав соответственно рабочей программы дисциплины, включает в себя:

1) перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы;

2) описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания;

3) типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы;

4) методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций» [2].

Фонды оценочных средств прилагаются к рабочей программе дисциплины (РПД), и представляет собой совокупность контрольно-измерительных материалов (проблемные задачи (задания), контрольные вопросы, практические задания, темы докладов (рефератов), эссе, тест, вопросы к экзамену) и методов их использования, предназначенных для измерения уровня достижения обучающимся установленных результатов обучения.

Для описания результатов апробации ФОС в процессе освоения бакалаврами по направлению подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры» [8] охарактеризуем дисциплину «Физика земли».

Дисциплина «Физика Земли» относится к вариативной части блока Б1 (математический и естественнонаучный цикл) основной образовательной программы по направлению подготовки ФГОС 3+ по направлению подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры». Цель преподавания дисциплины заключается в изучении современных представлений о физических процессах, протекающих в недрах Земли, ее строении, эволюции и методах изучения. В процессе освоения дисциплины у студентов бакалавриата формируются компетенции, приведенные в таблице 1 [3].

Таблица 1.  
Паспорт компетенций, формируемых средствами дисциплины «Физика Земли»

Компетенция	Сформированные когнитивные дескрипторы «знать», «уметь», «владеть»	Темы
ОПК-2	<p><b>Знать:</b> методы рационального использования земельных ресурсов и определения мероприятий по снижению антропогенного воздействия на территорию;</p> <p><b>Уметь:</b> – использовать знания для обоснования экологических принципов охраны природы и рационального природопользования; – прогнозировать экологические последствия своей профессиональной деятельности;</p> <p><b>Владеть:</b></p>	<p>1.1 Гравитационное и шумовое поле Земли 1.2 Электромагнитное поле Земли. 1.3 Тепловое и барическое поле Земли 1.4 Естественные и техногенные физические поля Земли.</p>

	способностью использовать знания о земельных ресурсах для организации их рационального использования и определения мероприятий по снижению антропогенного воздействия на территорию	
ПК-5	<p><b>Знать:</b> основные требования к анализу результатов исследований в землеустройстве и кадастрах;</p> <p><b>Уметь:</b> – проводить исследования в землеустройстве и кадастрах; – обосновать актуальность и практическую значимость избранной темы научного исследования;</p> <p><b>Владеть:</b> способностью проведения и анализа результатов исследований в землеустройстве и кадастрах.</p>	<p>1.1 Гравитационное и шумовое поле Земли</p> <p>1.2 Электромагнитное поле Земли.</p> <p>1.3 Тепловое и барическое поле Земли</p> <p>1.4 Естественные и физические поля Земли.</p>

ОПК-2. Способность использовать знания о земельных ресурсах для организации их рационального использования и определения мероприятий по снижению антропогенного воздействия на территорию;

ПК-5. Способность проведения и анализа результатов исследований в землеустройстве и кадастрах.

Конечными результатами освоения дисциплины являются сформированные когнитивные дескрипторы «знать», «уметь», «владеть», расписанные по отдельным компетенциям. Формирование дескрипторов происходит в течение всего периода изучения дисциплины по этапам в рамках контактной работы, включающей различные виды занятий и самостоятельной работы, с применением различных интерактивных методов обучения.

*Методика исследования.* Разработка ФОС осуществляется на основе РПД, являться ее логическим продолжением, но при этом необходимо учитывать, что формат ФОС для промежуточной и итоговой аттестации должен быть разный, согласно федеральным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО) по всем направлениям подготовки. Особенности построения фондов оценочных средств конкретизированы в работах Н.Ф. Ефремовой [4], С.А. Карпова, Б.М. Кербель, О.П. Недоспасовой [5], Н.В. Лапиковой, О.Р. Шефер, Т.Н. Лебедевой, Л.С. Носовой [6; 7; 8; 9], а также нами [10; 11]. Фонды оценочных средств по каждой учебной дисциплине включают в себя контрольно-оценочные средства (КОС), позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Каждый оценочный материал должен обеспечивать проверку освоения конкретных компетенций и их составляющих.

Учет и оценка знаний, умений и уровня сформированности компетенций у обучающихся осуществляется в два этапа:

1 этап: проведение текущего контроля успеваемости по дисциплине – проверка усвоения учебного материала, регулярно осуществляемая на протяжении семестра.

К достоинствам данного типа относится его систематичность, непосредственно коррелирующая с требованием постоянного и непрерывного мониторинга качества обучения, а также возможность оценки успеваемости аспиранта. При текущем контроле успеваемости акцент делается на установлении подробной, реальной картины достижений и успешности усвоения учебной программы на данный момент времени.

Срок выполнения задания устанавливается по расписанию занятий. Обучающимся, пропустившим учебное занятие в форме лекции выдается дополнительное задание – представить конспект пропущенной лекции.

Подведение итогов текущего контроля проводится по графику, и результаты оценки успеваемости заносятся в ведомость и в электронное портфолио обучающегося [9].

2 этап: проведение промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины в конце семестра в форме экзамена.

Зачет проводится по расписанию в устной форме.

Результаты промежуточной аттестации доводятся до сведения обучающихся в день ее проведения. Заносятся в экзаменационно-зачетную ведомость, зачетную книжку и в электронное портфолио обучающегося.

Обучающиеся, не прошедшие промежуточную аттестацию по утвержденному расписанию, должны ликвидировать возникшую академическую задолженность в установленном порядке.

Для проведения первого и второго этапов оценки достигнутых результатов освоения дисциплины используются фонды оценочных средств, решающие следующие задачи:

- контроль и управление процессом приобретения студентами необходимых знаний, умений, навыков и уровня сформированности компетенций, определенных во ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки (специальности);
- контроль и управление достижением целей реализации ООП, определенных в виде набора общекультурных и профессиональных компетенций выпускников;
- оценка достижений обучающихся в процессе изучения дисциплины с выделением положительных/отрицательных результатов и планирование предупреждающих/корректирующих мероприятий;
- обеспечение соответствия результатов обучения задачам будущей профессиональной деятельности через совершенствование традиционных и внедрение инновационных методов обучения в образовательный процесс университета.

Фонды оценочных средств по любой дисциплине соответствуют:

- ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки (специальности);

- ОПОП и учебному плану направления подготовки (специальности);

- рабочей программе дисциплины;
- образовательным технологиям, используемым в преподавании данной дисциплины (модуля), в реализации программы практики [5; 6].

*Фонды оценочных средств содержат различные типы контрольно-оценочных средств (КОС), например:*

- доклад, сообщение – продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой публичное представление полученных результатов решения определенной учебно-практической, учебно-исследовательской или научной темы;

- разноуровневые задания для самостоятельной работы – средство проверки умений применять полученные знания по заранее определенной методике для решения задач или заданий по модулю или дисциплине в целом;

- тесты – инструмент, с помощью которого педагог оценивает степень достижения студентом требуемых знаний, умений, навыков. Составление теста включает в себя создание выверенной системы вопросов, собственно процедуру проведения тестирования и способ измерения полученных результатов

- кейс – проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, необходимые действия по ее решению;

- контрольная работа – средство проверки умения применять полученные знания для решения задач определенного типа по теме или разделу.

Учитывая вышесказанное, охарактеризуем контрольно-оценочные средства по дисциплине «Физика Земли», предназначенные для определения степени сформированности компетенции ОПК-2 у обучающихся в результате аудиторной и внеаудиторной учебно-познавательной деятельности (таблица 2):

1) пороговый уровень:

- слабо (частично) знает правила межличностного и межкультурного взаимодействия; значение языка для межличностного и межкультурного взаимодействия;

- слабо (частично) умеет использовать знания для обоснования экологических принципов охраны природы и рационального природопользования; прогнозировать экологические последствия профессиональной деятельности;

- слабо (частично) владеет способностью использовать знания о земельных ресурсах для организации их рационального использования и определения мероприятий по снижению антропогенного воздействия на территорию;

2) базовый уровень:

- с незначительными ошибками и отдельными проблемами знает компонентный состав, морфологию и свойства почв; методы рационального использования земельных ресурсов и определения мероприятий по снижению антропогенного воздействия на территории;

- с незначительными затруднениями умеет использовать знания для обоснования экологических принципов охраны природы и рационального природопользования; прогнозировать экологические последствия своей профессиональной деятельности;

- с незначительными затруднениями владеет знаниями о земельных ресурсах для организации их рационального использования, знает о мероприятиях по снижению антропогенного воздействия на территорию;

3) продвинутый уровень:

- с требуемой степенью полноты и точности знает компонентный состав, морфологию и свойства почв; методы рационального использования земельных ресурсов и определения мероприятий по снижению антропогенного воздействия на территории;

- умеет использовать знания для обоснования экологических принципов охраны природы и рационального природопользования;

- умеет прогнозировать экологические последствия своей профессиональной деятельности;

- свободно владеет способностью использовать знания о земельных ресурсах для организации их рационального использования и определения мероприятий по снижению антропогенного воздействия на территорию.

Таблица 2.

КОС по дисциплине «Физика земли»

Наименование темы	КОС	Уровень освоения компетенции
1.1 Гравитационное и шумовое поле Земли	Тесты	Пороговый
1.2 Электромагнитное поле Земли	Доклад с презентацией	Базовый
1.3 Тепловое и барическое поле Земли	Разноуровневые задачи	Продвинутый
1.4 Естественные и техногенные физические поля Земли	Кейс	

Форма проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации для лиц с инвалидностью и ОВЗ устанавливается с учетом их индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования и т.д.). При необходимости лицам с инвалидностью и ОВЗ предоставляется дополнительное время для подготовки ответа или выполнения задания.

Приведем пример КОС, предлагаемых студентам бакалавриата по направлению подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры» для

формирования компетенции ОПК-2.

**Задача 1.** Расскажите о методах очистки воздуха. Дайте обоснование преимуществ предложенных методов.

**Задача 2.** Расскажите о методах очистки воды. Дайте обоснование преимуществ предложенных методов.

**Задача 3.** Объясните, почему показатели воздуха рабочей зоны должны соответствовать установленным нормативам. Ответ обоснуйте.

**Задача 4.** Предложите ситуации, которые возможны при грубом нарушении параметров воздуха рабочей зоны. Спрогнозируйте, к каким последствиям могут привести эти ситуации.

Кейс по теме «Тепловое поле Земли»

Основные вопросы, которые должны обсудить обучающиеся, поделившись на группы:

1. Какова природа тепловых явлений, протекающих на Земле?

2. Как знания о тепловых явлениях помогают людям конструировать обогреватели для домов, тепловые двигатели (двигатели внутреннего сгорания, паровые турбины, реактивные двигатели и т.д.), предсказывать погоду, плавить металл, создавать теплоизоляционные и термостойкие материалы?

3. Какие физические законы лежат в основе обоснования тепловых явлений, протекающих на Земле?

4. Как влияют тепловые явления (природные и техногенные) на биоту Земли?

Студенты делятся на четыре подгруппы и работают с различными источниками информации, готовят к представлению результатов своей работы. Заслушиваются выступления каждой группы; сопоставляются полученные результаты и имеющиеся знания у обучающихся по рассматриваемым проблемам; формулируются выводы по каждой проблеме кейса. В процессе обсуждения, вместе с преподавателями обучающиеся приходят к следующему выводу: основной источник тепла на Земле – внешнее (солнечное) тепло, и только 5 % – тепло внутреннее, которое исходит из недр Земли и включает в себя несколько источников энергии. Нолюди, кроме того, используют много искусственных источников тепла: водяное отопление, газовые и электрические нагреватели, костер, печка. Температура на поверхности Солнца – 6000 К, а внутри – 15 000 000 К. Строение Солнца: солнечная атмосфера, фотосфера, хромосфера и корона звезды. Степень влияния поля на строение внешней атмосферы зависит от величины выходящего на поверхность магнитного потока. Температура в космическом пространстве вдали от звезд близка к абсолютному нулю. Существует три способа передачи теплоты – теплопроводность, конвекция, излучение, физическую суть которых обучающиеся описывают самостоятельно на основе обобщенного плана изучения физического явления, предложенного А.В. Усовой [8].

В заключение преподаватель делает общие выводы (анализ

проделанной работы) и оценивает работу согласно критериям, представленным в таблице 3.

Таблица 3.

Критерии оценивания проекта, выполняемого при разработке кейса

Критерии	5 баллов	4 бала	3 бала	2 бала
Содержание исследования	Объяснение проблемы многоаспектно, детализировано и завершено (глубина раскрытия содержания). Все основные выводы и заключения подтверждены результатами исследования учащихся. Исследования основаны на разнообразных источниках информации. Студенты демонстрируют свою личную позицию и могут аргументировано предлагать решение исследуемой ситуации. Исследование выполнено в полном объеме и отвечает на основополагающий вопрос	При объяснении проблемы рассмотрены как минимум два аспекта. Большинство основных выводов и заключений подтверждены исследованием. Исследование основано на разнообразных источниках. Студенты могут четко выразить свою личную позицию по исследуемой проблеме и обозначить варианты решения проблемы. Основополагающий вопрос отражен в результатах исследования	Объяснение проблемы не полно, но включает аналитический материал. Некоторые основные моменты и выводы подтверждаются результатами исследования учащихся. Исследование основано на однотипных источниках (только Интернет) Студенты оценивают исследуемую проблему как реально значимую для общества. Исследование отвечает на большинство проблемных вопросов	Объяснение проблемы неполное и неясное. Основные выводы и заключения не поддержаны исследованием. Исследование основано на 1-2 источниках. Студенты не имеют личной позиции по исследуемой проблеме. Исследование не достаточно полное или глубокое, чтобы дать аргументированный ответ на основополагающий вопрос
Пояснения к презентации	Представление интересно и хорошо подготовлено (удачная структура и логика подачи материала), манера изложения материала удерживает внимание аудитории.	Представление относительно интересно и подготовлено, манера изложения материала обычно удерживает внимание аудитории	Не продумана логика подачи материала, что нарушает естественный ход презентации, манера изложения материала привлекает внимание аудитории большую часть времени	Манера изложения материала неудачная, внимание аудитории потеряно
Содержание презентации	Описана гипотеза, поставлена	Описана гипотеза, поставлена	Поставлена проблема,	Не выдержана структура

проблема, отражена структура исследования. Изложение результатов оригинально и выводы иллюстрируются примерами. Есть ссылка на источники информации, подтверждающие результаты исследования	проблема, отражена структура исследования. Изложение результатов иллюстрируется некоторыми примерами. Есть ссылка на источники информации	отражена структура исследования. Примеров и ссылок на источники недостаточно, чтобы подтвердить результаты исследования	исследования. Выводы отсутствуют или не подтверждаются материалами исследования.
---	---	---	--

- Максимальное количество баллов – 15
- Оценка «5» – 13-15 баллов
- Оценка «4» – 10-12 баллов
- Оценка «3» – 7-9 баллов
- Оценка «2» – 0-6 баллов

*Заключение.* Внедрение разработанных нами фондов оценочных средств по дисциплине «Физика Земли» осуществлялось на базе Южно-Уральского технологического университета (г. Челябинск).

Приведены данные (рис. 1) о количестве студентов бакалавриата группы ЗиК-201, освоивших темы дисциплины «Физика Земли» и решивших разноуровневые задачи, представленных в ФОС текущего контроля.



Рис. 1 Результаты текущего контроля в группе ЗиК-201

Результативность освоения дисциплины «Физика Земли» производится с помощью ФОС для проведения промежуточной аттестации. Приведем примеры вопросов для определения сформированности компетенции ОПК-2:

1. Предмет и задачи дисциплины «Физики Земли».
2. Физика Земли как самостоятельная наука.
3. Основные современные геофизические проблемы.
4. Естественные физические поля Земли.
5. Техногенные физические поля Земли.
6. Состав, свойства и основные параметры магнитного поля Земли.
7. Состав, свойства и основные параметры электрического поля Земли.
8. Происхождение, свойства и регистрация сейсмического поля Земли.
9. Геохимические и геофизические методы прогноза землетрясений.
10. Свойства и диагностика гравитационного поля Земли.
11. Шумовое поле Земли, регистрация, особенности и влияние на биоту.
12. Тепловой градиент.
13. Характеристика и свойства теплового поля Земли.
14. Радиационный баланс Земли.
15. Свойства и основные параметры барического поля Земли.
16. Методы диагностики и свойства радиационного поля Земли.

По результатам проведения промежуточной аттестации было установлено, что всего 2% обучающихся из группы не преодолели пороговый уровень, 60% – показали результаты базового уровня, а 38% обучающихся – продвинутый уровень. Это свидетельствует не только об уровне сформированности компетенций, заложенных в РПД «Физика Земли», но и о качестве сконструированных преподавателем фондов оценочных средств. Проверка качества которых в течение трех лет проводилась нами на базе Южно-Уральского технологического университета г. Челябинска.

Именно правильно подобранные КОС в рамках текущей аттестации позволяют отследить изменения в применении обучающимися знаний в нестандартных ситуациях, в их способности обосновано презентовать свои выводы по рассматриваемым вопросам кейса о физических основах процессов, происходящих на Земле и в околоземном пространстве.

1. О методике создания оценочных средств для итоговой государственной аттестации выпускников вузов: письмо Минобразования РФ от 16.05.2002 г. №14-55-353 ИИ/15 – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 10.11.2020).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 21.03.02 Землеустройство и кадастры (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. N 1084 . – URL: <http://fgosvo.ru/news/2/1413> (дата обращения 10.11.2020).

3. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования «Землеустройство», разработана в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки 21.03.02 Землеустройство и кадастры (уровень бакалавриата), утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 01 октября 2015г. №01084.

– URL: [https://www.inueco.ru/files/sveden/files/education/OPOP\\_OPOP\\_Zik\\_29.05.18.pdf](https://www.inueco.ru/files/sveden/files/education/OPOP_OPOP_Zik_29.05.18.pdf)(дата обращения 10.11.2020).

4. *Ефремова, Н.Ф.* Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография / Н.Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону: Аркол, 2010. – 386 с.

5. *Карпов, С.А.* Фонд оценочных средств для итоговой аттестации от обоснования общего формата к практическому применению/ С.А. Карпов, Б.М. Кербель, О.П. Недоспасова // Интеграция образования. 2015.– Т.9, №4.–С. 35-43.

6. *Лапикова, Н.В.* Электронная модель количественной оценки уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования: монография/ Н.В. Лапикова, О.Р. Шефер, Т.Н. Лебедева, Л.С. Носова. – Челябинск: Край Ра, 2016. – 216 с.

7. *Лебедева, Т.Н.* Комплект диагностических средств для оценки уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер // Дистанционное и виртуальное обучение.– 2016.– №12.– С. 15-21.

8. *Усова, А.В.* Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательство Ун-та РАО, 2007.– 309 с. - (Труды действит. чл. и чл.-кор. Российской академии образования (РАО)).

9. *Шефер, О.Р.* Электронное портфолио в системе подготовки студентов бакалавриата будущей профессиональной деятельности / О.Р. Шефер, Л.С. Носова, Т.Н. Лебедева // Информатика и образование.– 2019.– № 2.– С. 56–62. DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-2-56-62

10. *Крайнева, С.В.* Ситуационные задачи как средство формирования компетенций при изучении дисциплины «Физика Земли» / С.В. Крайнева // Управление в современных системах.–2015.–№3(7).–С. 101–107.

11. *Шефер, О.Р.* Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе решения ситуационных задач по курсу «Физика Земли» / О.Р. Шефер, С.В. Крайнева // Вестник научных конференций.– 2015.– № 4(44).–С. 155–158.

## References

1. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 16, 2002, No. 14-55-353 IN / 15 "

Ometodikeso zdani ja ocenochnyhsredstvdljaitogovoj gosudarstvennojattestacii v ypusknikov vuzov» [On the methodology for creating assessment tools for the final state certification of university graduates] ". - URL: <http://www.consultant.ru> (dateline: 11.10.2020). (In Russ).

2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 1, 2015 N 1084 "

Obutverzhenii federal'nogogosudarstvennogo obrazovatel'nogostandartavysshhego obrazovani ja napravlenij upodgotovki 21.03.02 Zemleustrojstvo i kadastry (uroven' baka-lavriata)» [On the approval of the federal state educational standard of higher education for the educational program 03.21.02 Land management and cadastres (bachelor's level)] ". - URL: <http://fgosvo.ru/news/2/1413> (dateline: 11.10.2020). (In Russ).

3. The main professional educational program of higher education "Land management", developed in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education for the educational program 03.21.02 Land management and cadastres (bachelor's level), approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 01, 2015. No. o 1084.. - URL: [https://www.inueco.ru/files/sveden/files/education/OPOP\\_OPOP\\_Zik\\_29.05.18.pdf](https://www.inueco.ru/files/sveden/files/education/OPOP_OPOP_Zik_29.05.18.pdf) (dateline: 11.10.2020). (In Russ).

4. *Efremova N.F.(2010)* Formirovanie i ocenivanie kompetencij v obrazovanii [Formation and assessment of competencies in education]. Rostov-on-Don: Arkol. 386 p. (In Russ).

5. *Karpov S.A.(2015)*. Fond ocenochnyhsredstvdljaitogovojattestacii otobosnovani ja obshhego formatak praktik

heskomuprimeneniju [Fund of assessment tools for final certification from substantiation of the general format to practical application] *Integration of education*. V.9,– No. 4: 35-43. (In Russ).

6. *Lapikova N.V., Schefer O.R., Lebedeva T.N., Lapikova N.V., Nosova L.S.(2016)* Jelektronnaja model' kolichestvennoj ocenki urovnja formirovannosti kompetencij bakalavrov pedagogicheskogo obrazovani ja [Electronic model of quantitative assessment of the level of formation of competencies of bachelors of pedagogical education] : monograph. - Chelyabinsk: Edge of Ra. 216 p. (In Russ).

7. *Lebedeva T.N., Schefer O.R.(2016)* Komplektdiagnosticheskix sredstvdlja ocenki urovnja formirovannosti kompetencij bakalavrov pedagogicheskogo obrazovani ja [A set of diagnostic tools for assessing the level of formation of competences of bachelors of pedagogical education] *Distance and virtual learning*. No. 12: 15-21. (In Russ).

8. *Usova A.B.(2007)* Formirovanie u shkolnikov nauchnyh ponjatij v processe obuchenija [Formation of scientific concepts in schoolchildren in the learning process]. 2nd ed., Rev. Moscow: Publishing House of the University of RAO. Proceedings of Dr. and Corresponding Member Russian Academy of Education (RAO). 309 p. (In Russ).

9. *Schefer O.R., Lebedeva T.N., Nosova L.S.(2019)* Jelektronnoe portfolio v sisteme podgotovki studentov bakalavriata k budushhej professional'noj dejatel'nosti [Electronic portfolio in the system of training undergraduate students for future professional activities] *Informatics and Education*. No. 2: 56–62. DOI: 10.32517 / 0234-0453-2019-34-2-56-62 (In Russ).

10. *Kraineva S.V.(2015)* Situacionnye zadachi kak sredstvo formirovani ja kompetencij pri izuchenii discipliny «Fizika Zemli» [Situational tasks as a means of forming competencies in studying the discipline "Physics of the Earth"] *Management in modern systems*. No. 3 (7): 101–107. (In Russ).

11. *Schefer O.R., Kraineva S.V.(2015)* Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v processe reshenija situacionnyh zadach po kursu «Fizika Zemli» [The use of information and communication technologies in the process of solving situational tasks for the course "Physics of the Earth"] *Bulletin of scientific conferences*. No. 4-(44): 155-158. (In Russ).



УДК: 373.1

**Татьяна Владимировна Малинникова,**  
директор,  
МОУ «Лицей №4» (г. Дмитров).  
E-mail: maltv70@dm-sch04.ru

**Павел Давидович Рабинович,**  
кандидат технических наук, доцент,  
Центр проектного и цифрового развития образования,  
Институт общественных наук,  
Российской академии народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации (г. Москва).  
E-mail: pavel@rabinovitch.ru

**Елена Сергеевна Матвиюк,**  
учитель  
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25 имени Героя Российской  
Федерации А.С. Ситникова» (г.о. Балашиха).  
E-mail: elenalepey@mail.ru

**Ирина Юрьевна Куликова,**  
заведующая отделом координации деятельности  
общеобразовательных учреждений,  
Управление образования администрации  
Дмитровского городского округа Московской области (г. Дмитров)  
E-mail: kulikovaupo@mail.ru

**Ольга Александровна Некрасова,**  
учитель,  
МОУ «Дмитровская гимназия «Логос» (г. Дмитров).  
E-mail: nekrasovaol@mail.ru

## ПРАКТИКИ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

*Ключевые слова:* PISA, функциональная грамотность, математическая грамотность, образовательные результаты, межпредметные задания, межпредметное обучение

*Аннотация.* Исследуется актуальная проблема расхождения между, с одной стороны, запросом общества на формирование у школьников функциональной грамотности с помощью межпредметного обучения для успешной адаптации выпускников школ в сложном мире, с другой стороны, недостаточно развитой практикой межпредметного обучения в общеобразовательных организациях. В соответствии с обозначенной проблемой целью предлагаемого в статье исследования стало обоснование методологического и методического подхода к организации межпредметного обучения для формирования функциональной грамотности учеников школ общеобразовательных учреждений и его апробация на примере межпредметных заданий. Методологией стал системный подход, позволивший представить формирование функциональной грамотности на основе межпредметного обучения с выполнением определённых функций и на базе наиболее подходящих под эти задачи форм организации образовательного процесса. Новизной и особенностью авторских разработок стало развитие организационных форм межпредметного обучения с привязкой к функциональной

грамотности и с использованием таких форм организации обучения, как проектное обучение, обучением с применением кейсов, проблемно-ориентированное обучение. Предложено описание опыта авторов по разработке и использованию межпредметных задач, приведены примеры проблем, на решение которых направлены авторские разработки. Также предложено описание опыта использования проектного обучения, проблемного обучения и метода кейсов при разработке и решении межпредметных задач школьниками. Результаты исследования могут быть полезны представителям общеобразовательных организаций, внедряющих разные формы обучения функциональной грамотности с помощью межпредметных заданий.

**Tatyana V. Malinnikova,**  
Headmaster,  
«Lyceum №4 in the town of Dmitrov» (Dmitrov).  
E-mail: maltv70@dm-sch04.ru

**Pavel D. Rabinovich,**  
Cand. Sc. (Technical Sciences), Associate professor,  
Center for project and digital development of education,  
Institute of social Sciences,  
Russian presidential Academy of national economy  
and public administration (Moscow).  
E-mail: pavel@rabinovitch.ru

**Elena S. Matviyuk,**  
Teacher  
MBGEI "Secondary school No. 25 named after the Hero of the Russian Federation A.S.  
Sitnikov" (Balashikha);  
E-mail: elenalepey@mail.ru

**Irina U. Kulikova,**  
Head of the department of educational institutions coordination Department of education  
administration  
Dmitrov city district of the Moscow region (Dmitrov).  
E-mail: kulikovaupo@mail.ru

**Olga A. Nekrasova,**  
Teacher  
MEI «Dmitrov gymnasium «Logos»(Dmitrov).  
E-mail: nekrasovaol@mail.ru

## PRACTICES AND FORMS OF ORGANIZATION OF INTER- SUBJECT EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL

*Keywords:* PISA, functional literacy, mathematical literacy, educational outcomes, cross-subject tasks, cross-subject learning

*Abstract.* The article examines the actual problem of the discrepancy between, on the one hand, the society's demand for the formation of functional literacy among schoolchildren through cross-subject training for the successful adaptation of school graduates in a complex world, and, on the other hand, the insufficiently developed practice of cross-subject training in general education organizations. In accordance with the identified problem, the purpose of the research proposed in the article is to substantiate the methodological approach to the organization of cross-subject training for the formation of functional literacy of students in schools of general

education institutions and its testing on the example of cross-subject tasks. The research was based on a systematic approach that allowed authors to imagine the formation of functional literacy based on cross-subject learning with the performance of certain functions and on the basis of the most suitable forms of organization of the educational process for these tasks. The novelty and peculiarity of current solutions are the development of organizational forms of cross-subject training with reference to functional literacy and using such forms of training organization as project-based training, case-based training, and problem-oriented training. The authors' experience in the development and use of cross-subject tasks is described, and examples of problems that the author's developments are aimed at solving are given. The article also offers a description of the experience in using project-based learning, problem-based learning, and the case study method in developing and solving cross-subject tasks for students. The results of the study may be useful for representatives of general education organizations that implement different forms of functional literacy training using cross-subject tasks.

**Для цитирования:** Малинникова, Т.В. Практики и формы организации межпредметного образовательного процесса в школе / Т.В. Малинникова, П.Д. Рабинович, Е.С. Матвиюк, И.Ю. Куликова, О.А. Некрасова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4-5(89-90). – С. 32-47.

**For citing:** Malinnikova T.V., Rabinovich P.D., Matviyuk E.S., Kulikova I.U., Nekrasova O.A. Practices and forms of organization of inter-subject educational process at school (2020) *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 4-5(89-90):32-47. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-32-47

**Введение.** Реформы школьного образования в России, которые проводились в последнее время, повлекли за собой значительные изменения во взглядах на результаты образования. К образованию, как никогда ранее, стали предъявляться требования практического характера, включающие развитие способности выпускников школы к решению социальных и лично значимых проблем. Современная система образования направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей, явлений и процессов. Этот результат можно получить с помощью межпредметного обучения и формирования с его помощью функциональной грамотности.

Функциональная грамотность становится решающим фактором успешности адаптации личности к сложным и меняющимся социальным условиям жизни. Она необходима для осуществления жизнедеятельности в конкретной культурной среде, помогает взаимодействовать с людьми, организовывать деловые контакты, ответственно относиться к обязанностям гражданина, взаимодействовать с природной средой. «Функциональная грамотность является ситуативной характеристикой личности, проявляется в конкретной ситуации, поэтому проблема функциональной грамотности рассматривается как проблема деятельности человека» [1]. Уровень функциональной грамотности как показатель образованности включает «знание правил, норм, инструкций, применение правил в известных

ситуациях, обоснование и применение известных правил в новых ситуациях, использование универсальных способов деятельности для решения функциональных проблем в учебных ситуациях, решение функциональных проблем, связанных с реализацией отдельных социальных функций» [2].

Актуальность предметной области нашего исследования придают и действующие нормативные основы образования. В соответствии с действующими ФГОС результатами обучения являются не только предметные, но и метапредметные результаты, которые включают:

- освоение учащимися межпредметных понятий;
- овладение способами учебной деятельности, применимыми не только

в рамках образовательного процесса, но и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, в других предметных областях, так называемых универсальных учебных действий. Таким образом, функциональная грамотность является метапредметным образовательным результатом, полученным благодаря межпредметному обучению.

Вместе с тем высокая актуальность функциональной грамотности и межпредметного обучения не согласуется с распространенной типовой практикой. Функциональная грамотность не формируется в традиционной школьной практике как целостная система. «Как правило, общеобразовательные учреждения работают над формированием общеучебных умений и навыков (технологический компонент), но без опоры на субъектный опыт учащихся, что не способствует развитию качеств личности, необходимых современному школьнику для успешного функционирования и адаптации в обществе (личностный компонент)» [3]. Неумение учителей осуществлять межпредметные связи, специфика содержания современных программ обучения привели к фрагментарности мировоззрения выпускника школы. В большинстве случаев цели уроков не конкретизируются с позиций межпредметных связей, не формируются смежные умения, не используются наглядные пособия, применяемые на смежных предметах. На уроках можно наблюдать лишь частичное стихийное формирование смежных понятий. Все это не позволяет достичь в полной мере целей образования.

Во многом названная проблема связана с отсутствием проработанных методологических и методических подходов к организации межпредметного обучения и формирования функциональной грамотности. Отсутствие конкретных инструментов не позволяет учителям быстро и эффективно перейти к новой практике. При этом следует признать, что имеется показательный опыт по использованию отдельно взятых методологических и методических подходов для решения задачи формирования функциональной грамотности. Также имеются научные исследования по данной проблематике. Ключевой научной и прикладной задачей можно обозначить задачу обобщения имеющихся исследований, лучших практик и выстраивание методологической и методической основы для более успешного и быстрого перехода к межпредметному обучению.

В соответствии с обозначенной проблемой и актуальной задачей целью исследования стало обоснование методологического и методического подхода к организации межпредметного обучения для формирования функциональной грамотности учеников школ общеобразовательных учреждений и его апробация на примере межпредметных заданий. Новизной и особенностью наших разработок стало развитие организационных форм межпредметного обучения с привязкой к функциональной грамотности и с использованием таких форм организации обучения как проектное обучение, обучением с применением кейсов, проблемно-ориентированное обучение. По отдельности эти формы используются уже давно, но включение их в единую систему межпредметного обучения под задачу развития функциональной грамотности предпринято впервые.

Обоснование результата и его новизны строится на анализе имеющихся исследований и положений в разных публикациях. Так, в основе межпредметного обучения лежит понимание того, что всё в мире находится во взаимной связи, следовательно, познание и обучение должно строиться также во взаимосвязи разных предметов [4]. При межпредметном обучении происходит интеграция знаний, полученных обучаемым при изучении различных предметов, что обеспечивает комплексный подход к решению сложных жизненных задач [5,6].

Одним из средств реализации межпредметного обучения в педагогическом процессе выступает межпредметная задача (межпредметное задание), которая, согласно анализу психолого-педагогической литературы, характеризуется как познавательная задача, включает ученика в деятельность по установлению и усвоению связей между структурными элементами учебного материала и умениями по разным учебным предметам. Данная позиция изложена в ранних работах Е.С. Валович, В.Н. Максимова и в современных работах Н.С. Подходовой, С.В. Арановой и др. [7, 8, 9]. Однако в методологии школьного обучения нет единого подхода к понятию «межпредметная задача» или «межпредметное задание», а также наблюдается несогласованность существующих типологий межпредметных заданий, особенно в применении их на практике. Можно выделить два основных подхода к трактовке понятия «межпредметная задача». Межпредметная задача – это задача, построенная на материалах различных учебных дисциплин. Такой подхода реализован в работах Е.А. Карпухиной, Н.А. Терновой и других авторов [10,11]. Межпредметная задача – это задача, решение которой предполагает использование знаний и умений не менее чем двух учебных предметов. Такой взгляд на межпредметную задачу встречается в работах В.Н. Максимовой, Е.С.Валович, А.Ю. Пентина, Н.А. Заграничной, Л.А. Паршутинной и других авторов [7, 8, 12]. Мы придерживаемся в своем исследовании первого подхода и под межпредметной задачей понимаем описание ситуации, которую надо решить, ответив на вопросы, носящие проблемный характер.

Межпредметные задачи могут выполнять несколько функций: актуализировать развитие отдельных функциональных умений обучающихся, связанных, например, с освоением социальных ролей (члена семьи, горожанина, потребителя и др.); формировать ключевые компетентности (информационную, коммуникативную, компетентность мышления). Они предусматривают работу с текстами разных видов (справочными, популярными, научными, художественными), обсуждение и анализ которых развивает «грамотность чтения» [7].

Развивая один из подходов к пониманию межпредметной задачи и доводя его до разработки конкретных учебно-методических инструментов, мы обнаружили необходимость системного обоснования форм организации образовательного процесса, в наибольшей степени коррелирующие со спецификой межпредметных задач и функциональной грамотности. Речь идет о комплексе методов, таких как проектные, проблемно-ориентированные и кейс-методы. Большой вклад в разработку проблемного обучения внесли отечественные ученые Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и другие. Современные авторы развивают классические подходы к проблемному обучению, например, Т.В. Уткина, И.В. Величко, О.М. Деревянкина [13, 14, 15]. Методу проектов как форме организации обучения посвящены многие работы. Приведём пример работы А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова, В.М. Филиппова, В.А. Ковшов, Г.А. Салимова [16, 17, 18]. Однако в работах этих и иных авторов не дана привязка названных форм организации обучения к межпредметному обучению и формированию функциональной грамотности.

*Методология исследования.* Методология строится на системном видении межпредметного обучения и формирования функциональной грамотности (рисунок). В частности, в основе межпредметного обучения лежит разработка и использование межпредметных задач, ориентированных на формирование функциональной грамотности и метапредметных компетенций. Межпредметные задачи реализуют несколько функций, но для этого требуется комплекс разных форм организации образовательного процесса.

К функциям межпредметного обучения можно отнести:

- образовательную – формирование у учащихся общей системы знаний о мире;
- воспитательную – формирование системы знаний и основ научного мировоззрения;
- развивающую – развитие всесторонне гармонично развитой личности ученика;
- методологическую – это обобщенная форма отношений между элементами структуры учебных предметов, обеспечивающая реализацию их мировоззренческих функций.

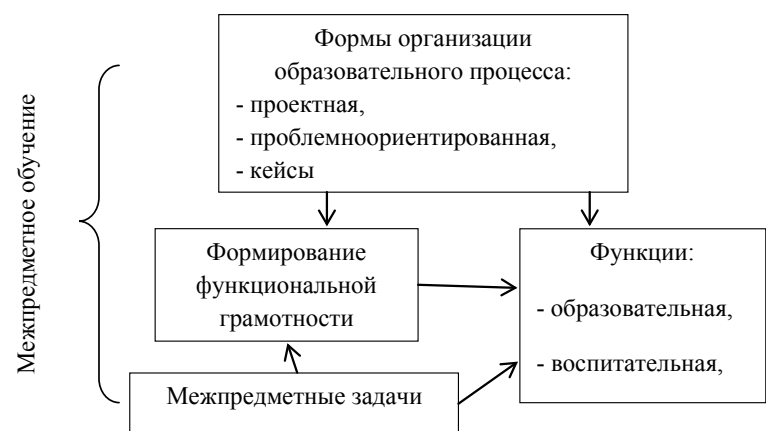


Рис. Система межпредметного обучения и формирования функциональной грамотности

Приведем обоснование избранных форм организации образовательного процесса для реализации межпредметного обучения. Известно, что процесс обучения развивает человека лишь при условии, что он имеет деятельностные организационные формы и обладает соответствующим содержанием. Следовательно, при обучении необходимо создать соответствующие условия для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, такие как внедрение проблемного обучения и проектного метода, организация групповой и коллективной работы на уроке, использование электронных образовательных ресурсов, технических средств [11].

Проблемное обучение, по мнению М.И. Махмутова, заключается в создании проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и учителя при оптимальной самостоятельности обучающихся и под общим руководством учителя [19]. Таким образом, проблемное обучение – это организация процесса обучения, в основе которой лежат создание самостоятельной поисковой деятельности обучающегося для решения учебных проблем, в ходе которых формируются новые знания, умения, развиваются способности, эрудиция, творческое мышление. При проблемном обучении учитель не сообщает знания в готовом виде, а создает проблемную ситуацию, которая заинтересовывает и увлекает ребят, вызывает у них желание найти способ её решения.

Проектное обучение является мощным ресурсом в формировании метапредметных результатов обучения (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных). С переходом на новые образовательные стандарты проектная деятельность, реализуемая как в урочной, так и во внеурочной формах, получила новый, дополнительный, смысл – основной процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов является защита итогового индивидуального проекта. Итоговой проект

представляет собой учебный проект, выполняемый обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания избранных областей знаний и/или видов деятельности и способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую и иную).

Проектное обучение отличается от других технологий по ряду признаков:

1. Роль учителя, который курирует деятельность обучающихся. Он совместно с обучаемыми разрабатывает проект, организует их деятельность, консультирует их, оказывает им помощь. Фактически учитель выполняет роль тьютора, наставника.

2. Субъектность учащегося. В процессе работы над проектом школьники не просто приобретают новые знания, они учатся самостоятельности, ответственности, сотрудничать друг с другом.

3. Межпредметность. При работе над любым проектом необходимы знания из разных дисциплин.

4. Стираются (сводятся к минимуму) границы между школьной и внешкольной жизнью. Любой проект нацелен на решение реальной жизненной ситуации. При этом обучающиеся сами находят необходимые знания, для решения проблем, практической задачи.

Кейс-технология первоначально получила распространение только в профессиональном образовании и уже позже ее стали использовать и в школьном образовании. Кейс – конкретная практическая ситуация, рассказывающая о событии (или последовательности событий), в котором можно обнаружить ряд проблем. В основе технологии лежит метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов). Применение кейс-технологий в учебном процессе будет способствовать развитию способности находить решение проблемы, развитию критического мышления, креативности, формированию всех видов функциональной грамотности.

Таким образом, нами сформирована методология, позволяющая разработать и внедрить организационно-методические основы межпредметного обучения, которые составляют основную часть полученных нами результатов.

*Материалы и методы исследования.* Авторы данной статьи с 2018 года ведут исследования в области формирования функциональной грамотности пятнадцатилетних школьников, одним из направлений которых является разработка инструментария формирования и оценки математической грамотности на основе методологии и практики международных сравнительных исследований *PISA* как внешнего международного инструментария оценки функциональной грамотности. Мы предполагаем, что наиболее продуктивным подходом к формированию, развитию и оценке

функциональной грамотности обучающихся является организация межпредметного обучения в общеобразовательной организации через внедрение в практику работы разработку, решение и оценку межпредметных заданий или задач, сконструированных с учетом современных требований и в соответствии с международными исследованиями *PISA*.

Таким образом, нами предложены методологические и методические основы межпредметного обучения. А также описаны результаты в виде разработанных авторским коллективом межпредметных задач. Использование данного инструментария в образовательном процессе будет способствовать повышению познавательной активности обучающихся; формированию критического и креативного мышления, умения использовать полученные знания в личной, общественной и профессиональной жизни; развитию коммуникативных умений и компетенций для решения проблем. Это, в свою очередь, будет способствовать формированию функциональной грамотности и усилит позитивную динамику развития российской системы образования.

Изучая практический опыт, мы выделили ряд проблем по организации межпредметного обучения в образовательных организациях. Отметим наиболее важные:

1. Недостаточность разработки соответствующих учебников, методической литературы. Решением этой проблемы сейчас активно занимается педагогическое сообщество. Так, совместно с издательством «Просвещение» группа авторов (Коваль Т.В., Ковалева Г.С., Рослова Л.О. и др.) разработали и подготовили в печать серию учебных пособий «Функциональная грамотность. Учимся для жизни». Учебные пособия представляют собой сборники заданий для оценки и формирования различных компонентов функциональной грамотности. Их рекомендуют использовать в обучающих целях педагогами на уроках и во внеурочной деятельности, а также администрацией школы для организации внутришкольного мониторинга по оценке функциональной грамотности учащихся 10-13 лет.

Другим направлением работы по созданию учебных пособий является создание цифровых тренажеров для формирования функциональных компетенций. Примером такого тренажера является разработка издательства «ФИЗИКОН». Приложение «Цифровые тренажеры *PISA*» разработано по поручению Министерства образования Московской области, функционирует на образовательной платформе «Облако знаний». Тренажер используется для входного тестирования и определения начального уровня сформированности компетенций функциональной грамотности. В дальнейшем, на основании выявленных дефицитов учеников, через назначение домашних заданий в соответствии с расписанием уроков, педагог получает возможность выстраивания индивидуального маршрута работы ученика по устранению дефицитов.

2. Для достижения метапредметных результатов требуются

дополнительные усилия учителей-предметников, в частности, для углубления не всегда имеющихся знаний по другим предметам, для объяснения мировоззренческих аспектов, связанных с изучаемыми понятиями, для формирования логических знаний, необходимых при разработке условий достижения логических познавательных компетенций, получения психолого-педагогических знаний с целью получения коммуникативных и регулятивных результатов.

3. Отсутствие методики формирования межпредметных понятий и методики работы с межпредметными задачами.

4. Для достижения метапредметных образовательных результатов необходимо объединение усилий всех учителей предметников, работающих в определенном классе, хотя у учителей не всегда есть возможность и желание работать совместно.

Исследование авторов направлено на преодоление названных проблем в части разработки методических основ для межпредметного обучения. За основу взяты связи между математикой и историей. Математика напрямую влияет на развитие таких интеллектуальных способностей, как умение обобщать, анализировать, находить закономерности, логически мыслить и рассуждать, формировать навыки планирования, концептуального и абстрактного мышления. Она учит мыслить нестандартно, формулировать правильные вопросы, а главное — подвергать сомнению предположения, которые приводят к ложным выводам. Межпредметные связи истории и математики являются важным средством достижения прикладной направленности обучения математике. Обращение к историческому материалу, к решению прикладных задач в историческом контексте позволяет учащимся переложить абстрактные математические понятия на язык практики (понятие числа и хронологические/временные шкалы, масштаб и исторические карты). Такое взаимное проникновение знаний и методов одной науки в другую кроме прикладного значения формирует и научное мировоззрение.

Развитие человечества ставит перед альянсом истории и математики новую задачу – математическое моделирование событий. Нужно заранее знать, к чему может привести каждый шаг. Теперь на математических моделях можно быстро оценить разные сценарии событий, определить, какой же из них ближе к истине. Обучать построению простейших математических моделей можно именно на основе межпредметных задач с историческим контекстом. Моделирование различных ситуаций относится к высокому уровню математической грамотности, а значит требует пристального внимания в отборе средств ее формирования.

Анализ результатов пятнадцатилетних обучающихся в международном исследовании *PISA* показывает, что одним из дефицитов сформированности математической грамотности является извлечение и интерпретирование информации. Следовательно, необходим принцип не только математического образования, но и образования с помощью математики. А значит задача

формирования межпредметных связей сегодня актуальна как никогда. Межпредметные связи составляют основу одного из главных принципов методологии – принципа системности, который формирует системное мышление. Связи между отдельными элементами знаний и умений из различных предметов, установленные учащимися, способствуют формированию системности знаний, творческих подходов в познавательной деятельности и ценностных ориентаций школьника.

Именно вследствие необходимости формирования целостной картины природы, построенной на основе единых законов развития, авторы межпредметных задач в качестве контекста обратились к историческому/краеведческому материалу. Компетентностно-ориентированные межпредметные задания (математика и краеведение), построенные на историческом материале, нацелены на работу с различными видами информации, они позволяют: добывать информацию из косвенных источников; уметь анализировать информацию; «видеть» проблему во всей её многоплановости; ставить корректные задачи, чтобы решить проблему; применять имеющиеся знания в нестандартных ситуациях и т.д. Таким образом, в рамках работы над научно-исследовательским проектом «Система организационно-методических средств межпредметного обучения в общеобразовательных организациях субъектов России» авторами данного исследования разработана система заданий для обучающихся 5-9 классов, включающая исторический контекст на примере истории Москвы и Московской области.

Апробация межпредметного курса по решению компетентностно-ориентированных межпредметных заданий ведется в МОУ «Лицей № 4 г. Дмитрова». В своей работе авторы опираются на опыт работы 43 школ Московской области по использованию интегрированного задачника Б.С. Перли, С.С. Перли «Краса рукотворная на уроках математики» [20], а также на результаты реализации программ профессионального развития учителей по использованию заданий типа *PISA*. Учителя истории готовят историческое введение в тематику решаемых задач. Курс преподается на внеурочных занятиях, часть занятий ведут два учителя – истории и математики.

По результатам апробации можно сделать следующие выводы:

- последовательное выполнение предложенных заданий позволяет ученикам постепенно знакомиться с описанной историей (ситуацией) и приобрести как новые знания, так и функциональные навыки;

- курс вызывает живой интерес учеников, акцент на исторический контекст побуждает их к поиску дополнительной информации, причем происходит это параллельно с решением задач, через поиск уточняющих или интересующих данных в Интернете (зона ближайшего развития);

- решение таких задач предполагает использование знаний и умений, полученных при изучении разных учебных предметов.

Эти задачи носят комплексный характер, структура заданий предполагает ряд взаимосвязанных задач, выстраиваемых на основе комплекса информационных средств и предполагающих различные формы работы с информацией, они содержат открытые вопросы или выбор множественных ответов. Текст задания прописан подробно и содержит определенный исторический контекст. Содержание заданий соответствует всем четырем областям содержания исследования *PISA*, опирающихся на умения, которые необходимо развивать при обучении в 5-9 классах. Некоторые задания с недостаточными или избыточными данными, открытыми ответами. Задания содержат различные таблицы, диаграммы, графики, рисунки, схемы. Все это выводит ученика за рамки предметности, привязки к конкретной теме или предмету.

В ходе апробации применены проектные, проблемно-ориентированные формы обучения и кейс-методы. Например, для организации и управления проектной деятельности обучающихся как на уроках, так и во внеурочной деятельности необходимы инструменты максимально приближенные к реальным, используемым в профессиональной среде. Поэтому авторы разработки, в качестве инструментов управления учебной деятельностью, предлагают использовать гибкие методологии управления проектами. Для организации работы разработаны и использованы следующие инструменты: маршрутный лист, доска задач, различные средства самоконтроля и взаимоконтроля. Маршрутный лист представляет собой список требований к результату проекта и заданий для его реализации, а также контрольные точки измерения качества полученных результатов. Доска задач – это инструмент визуализации работы команды. Она представляет собой большой бумажный плакат, расчерченный рядами столбцов со следующими подзаголовками: «План», «В работе», «Сделано». Учащиеся при планировании записывают реализуемые задачи на стикеры и помещают их в колонку «План». В процессе работы стикеры перемещаются по доске, сначала – в колонку «В работе», а когда задача реализована – в «Сделано». Ребята организуются в команды по 4-5 человек и приступают к работе. Весь процесс работы разделяется на небольшие фиксированные по времени итерации – спринты, по завершении которых учащиеся приобретают определенные знания, навыки, создают продуктовый результат.

*Заключение.* Начиная с середины XX века проблематика, связанная с грамотностью и функциональной грамотностью, получает достаточно широкое освещение в программных документах международных образовательных организаций и трудах как европейских, так и российских исследователей. Работа над формированием функциональной грамотности – это ответ учительского сообщества на запросы времени. Именно функциональная грамотность может привести к возникновению универсальных компетенций, то есть таких учебных навыков, которые необходимы всем и не ограничены какой-либо одной особой деятельностью или предметной областью. Поэтому наиболее продуктивным подходом к

формированию, развитию и оценке функциональной грамотности обучающихся, является организация межпредметного обучения в общеобразовательной организации. Межпредметное обучение заключается в том, что при определенной самостоятельности каждого предмета (цель, задача, программа) урок строится на материалах различных учебных дисциплин. Таким образом, происходит интеграция знаний, полученных обучаемым при изучении различных предметов, что обеспечивает комплексный подход к решению сложных жизненных задач. Одним из средств реализации межпредметного обучения в педагогическом процессе выступает межпредметная задача (межпредметное задание). Такие задачи можно использовать на любых этапах урока, как с целью активизации мыслительной деятельности, так и для формирования и развития навыков применять приобретенные в процессе обучения знания для решения жизненных задач. Организация межпредметного обучения базируется на идеях и принципах системно-деятельностного подхода, а потому крайне важно создавать на занятиях соответствующие условия для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, внедрять в практику работы технологию проблемного обучения и проектного метода, кейс-технологии, групповые формы работы. Межпредметное обучение не может быть набором отдельных уроков или набором отдельных заданий, этот процесс должен логично и системно встраиваться в учебную программу, стать обязательной составляющей обучения. Соответственно, отдельно взятый учитель не может решить эту задачу, поэтому на организацию межпредметного обучения должны быть направлены усилия всего педагогического коллектива школы.

*Вклад авторов.* Татьяна Владимировна Малинникова – методология, Павел Давидович Рабинович – введение, Елена Сергеевна Матвиюк – материалы и методы исследования, Ирина Юрьевна Куликова – аннотация, Ольга Александровна Некрасова – заключение.

1. *Крупник, С.А.* Функциональная грамотность / Крупник С.А., Мацкевич В.В. // Всемирная энциклопедия: Философия. – Москва : АСТ; Минск: Харвест: Современный литератор, 2001. – С.1172.

2. *Лебедев, О.Е.* Образованность учащихся как цель образования и образовательный результат / О.Е. Лебедев // Образовательные результаты/ под ред. О.Е. Лебедева. – Санкт-Петербург, 1999. – С. 45

3. *Бахарева, Е.В.* Развитие профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности учащихся основной школы: диссертация... кандидата педагогических наук / Е.В. Бахарева. – Москва, 2009. - 198 с.

4. *Антонов, А.А.* Метапредметное и межпредметное в современной школе на примере изучения химии / Антонов А.А., Дроздов А.А., Кузьменко Н.Е. // Известия ПГПУ им. В.Г. Беллинского. – 2011. – № 25. – С. 700–705.

5. *Рудакова, О.А.* Использование метапредметного подхода в организации урочной и внеурочной деятельности в современной школе / Рудакова О.А. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8(161). – С. 32-39.

6. *Машарова, Т.В.* Управление учебной деятельностью учащихся на основе метапредметности / Машарова Т.В. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 1. – С. 6-10.

7. *Валович, Е.С.* Решение задач как одно из средств реализации межпредметных связей физики с другими естественнонаучными дисциплинами (6-7 классы): дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Валович. – Челябинск, 1984. – 227 с.

8. *Максимова, В.Н.* Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – Москва : Просвещение, 1988. – 191 с.

9. *Подходова, Н.С.* Межпредметные задания. Матричный классификатор межпредметных заданий / Подходова Н.С., Аранова С.В. // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 1. – С. 167-176.

10. *Карпухина, Е.А.* Межпредметные задачи по физике как одно из средств для самоопределения учащихся в системе предпрофильной подготовки / Е.А. Карпухина // Школа будущего. – 2008. – № 4. – С. 104–107.

11. *Терновая, Н.А.* Развитие мотивации и познавательного интереса старшеклассников в процессе решения межпредметных задач (на материале предметов естественно-математического цикла): дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Терновая. – Саратов, 2000. – 195 с.

12. *Пентин, А.Ю.* Диагностика естественнонаучной грамотности учащихся с использованием комплексных межпредметных заданий / А.Ю.Пентин, Н.А. Заграничная, Л.А. Паршутина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 2(69). – С. 64-71.

13. *Уткина, Т.В.* Проблемный метод обучения в условиях реализации информационно-коммуникационных технологий на основе интеграции физики и биологии / Т.В. Уткина // Символ науки. – 2016. – № 4. – С. 18-24.

14. *Величко, И.В.* Элементы проблемного обучения русскому языку в начальных классах / И.В. Величко // Таврический научный обозреватель. – 2016. – №1. – С. 174-182.

15. *Деревянкина, О.М.* Применение метода case study в проблемном обучении студентов вузов / О.М. Деревянкина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – 1(80). – С. 111–118.

16. *Суходимцева, А.П.* Проектный подход к реализации метапредметного содержания образования в школе / А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова // Научный диалог. – 2017. – № 9. – С. 240–258.

17. *Филиппова, В.М.* Практические приемы реализации метода проектов в методике преподавания русского языка как иностранного / В.М. Филиппова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 2(75). – С. 57–64.

18. *Ковшов, В.А.* Применение интерактивных методов обучения в условиях развития цифровой экономики / В.А. Ковшов, Г.А. Салимова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №1(86). – С. 118-126.

19. *Махмутов, М.И.* Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань, 1972. – 215 с.

20. *Перли, Б.С.* Красота рукотворная на уроках математики / Б.С. Перли, С.С. Перли. – 104 с. – URL:[http://bperli.narod.ru/raskraska/raskraska\\_1-2.pdf](http://bperli.narod.ru/raskraska/raskraska_1-2.pdf). (дата обращения 11.10.2020).

## References

1. *Krupnik S.A., Matskevich V.V.* (2001) Functional Literacy. Vsemirnaya enciklopediya: *Filosofiya [World wide Encyclopedia: Philosophy]*. – Moskva: AST; Minsk: Harvest: Sovremennyyj literator. P.1172. (In Russ).

2. *Lebedev O.E.* (1999) *Obrazovannost' uchashchihsyakakcel' obrazovaniya i obrazovatel'nyj rezul'tat* [Education of students as the goal of education and educational result] *Educational results* / edited by O.E. Lebedev. St. Petersburg. P. 45. (In Russ).
3. *Bakhareva E.V.* (2009) *Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelya po formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti uchashchihsyaosnovnojshkoly* [Development of the teacher's professional competence in the formation of functional literacy of primary school students]: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences – Moscow. 198 p. (In Russ).
4. *Antonov A.A., Drozdov A.A., Kuzmenko N.Ye.* (2011) *Metapredmetnoe mezhpredmetnoe vsovremen nojshkole na primerei zuchenyahimii* [Metasubject and interdisciplinary in the modern school on the example of studying chemistry]. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinsky.* No. 25: 700–705. (In Russ).
5. *Rudakova O. A.* (2015) *Ispol'zovanie metapredmetnogo podhoda v organizacii urochnoj vneurochnoj deyatel'nosti v sovremennoj shkole* [The use of metasubject approach in the organization of lesson and extracurricular activities in modern school]. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University.* No. 8 (161): 32-39.(In Russ).
6. *Masharova T.V.* (2019). *Upravlenie uchebnoj deyatel'nost'yu uchashchih syanaosnovemeta predmetnosti* [Management of educational activities of students on the basis of meta-subjectness] *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics.* No. 1: 6-10.(In Russ).
7. *Valovich E.S.* (1984) *Reshenie zadach kak odno iz sredstv realizacii mezhpredmetnyh svyazey fiziki s drugimi estestvenno nauchnymi disciplinami (6-7 klassy)* [Problem solving as one of the means of implementing intersubject connections between physics and other natural science disciplines (grades 6-7)]: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Chelyabinsk. 227p. (In Russ).
8. *Maksimova V.N.*(1988)*Mezhpredmetnyesvyazivprocesseobucheniya*[Interdisciplinary communications in the learning process]. Moscow: Education. 191 p. (In Russ).
9. *Podkhodova N.S., Aranova S.V.*(2015) *Mezhpredmetnye zadaniya. Matrichnyj klassifikator mezhpredmetnyh zadaniy* [Interdisciplinary assignments. Matrix classifier of intersubject assignments] *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences.* No. 1: 167-176.(In Russ).
10. *Karpukhina E.A.* (2008) *Mezhpredmetnye zadachi po fizike kak odno iz sredstv dly asamoopredeleniya uchashchihsya v sisteme predprofil'noj podgotovki* [Interdisciplinary tasks in physics as one of the means for self-determination of students in the system of pre-profile training] *School of the Future.* No. 4: 104–107. (In Russ).
11. *Ternovaya N.A.* (2000) *Razvitie motivacii i poznavatel'nogo interesa starsheklassnikov v processe resheniya mezhpredmetnyh zadach (na materiale predmetovestestvenno-matematicheskogotsikla)* [The development of motivation and cognitive interest of high school students in the process of solving intersubject problems (based on the subjects of the natural and mathematical cycle)]: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. - Saratov.195p. (In Russ).
12. *Pentin A.Yu., Zagranichnaya N.A., Parshutina L.A.*(2017)*Diagnostika yestestvennonauchnoy gramotnosti uchashchikhsya s ispol'zovaniem kompleksnykh mezhpredmetnykh zadaniy* [Diagnostics of natural science literacy of students using complex interdisciplinary tasks] *Pedagogical journal of Bashkortostan.* No. 2 (69): 64-71. (In Russ).
13. *Utina T.V.* (2016)*Problemnnyy metod obucheniya v usloviyakh realizatsii informatsionno- kommunikatsionnykh tekhnologiy na osnove integratsii fiziki i biologii*[Problematic teaching method in the context of the implementation of information and communication technologies based on the integration of physics and biology] *Symbol of Science.* No. 4: 18-24. (In Russ).

14. *Velichko I.V.*(2016)*Elementy problemnogo obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh* [Elements of problem-based teaching of the Russian language in primary grades]*Tavrisheskiy scientific observer.* No. 1: 174-182.(In Russ).
15. *Derevyankina O.M.* (2020)*Primeneniye metoda case study v problemnom obuchenii studentov vuzov*[Application of the case study method in problem teaching of university students]*Pedagogical journal of Bashkortostan.* № 1 (80): 111-118. (In Russ).
16. *Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G., Sokolova N.L.* (2017) *Proyektnyy podkhod k realizatsii metapredmetnogo sodержaniya obrazovaniya v shkole* [Project approach to the implementation of the meta-subject content of education at school]*Scientific dialogue.* No. 9: 240–258.(In Russ).
17. *Filippova V.M.* (2018)*Prakticheskiye priyemy realizatsii metoda proyektov v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Practical methods of implementing the project method in the methodology of teaching Russian as a foreign language]*Pedagogical journal of Bashkortostan.* No. 2 (75): 57–64.(In Russ).
18. *Kovshov V.A., Salimova, G.A.*(2020)*Primeneniye interaktivnykh metodov obucheniya v usloviyakh razvitiya tsifrovoy ekonomiki* [Application of interactive teaching methods in the context of the development of the digital economy]*Pedagogical journal of Bashkortostan.* No. 1 (86): 118-126.(In Russ).
19. *Makhmutov M.I.*(1972)*Teoriya i praktika problemnogo obucheniya*[Theory and practice of problem learning]. Kazan. 215 p.(In Russ).
20. *Perli B.S., Perli S.S.* *Krasota rukotvornaya na urokakh matematiki.*[Man-made beauty in math lessons]. - 104 p. – URL:[http://bperli.narod.ru/raskraska/raskraska\\_1-2.pdf](http://bperli.narod.ru/raskraska/raskraska_1-2.pdf) (accessed 12.11.2020).(In Russ).



УДК 37.013

**Алевтина Петровна Мишина**,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой педагогических технологий дошкольного  
и начального образования,  
Ульяновский государственный педагогический университет  
им. И.Н. Ульянова (г. Ульяновск).  
E-mail: mialp@list.ru

**Виктория Викторовна Ворожецова**,  
заместитель директора по научно-методической работе,  
Губернаторский лицей № 101  
при ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск).  
E-mail: chvv87@yandex.ru

**Антонина Петровна Антонова**,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики,  
Ульяновский государственный педагогический университет  
им. И.Н. Ульянова (г. Ульяновск).  
E-mail: mialp@list.ru

### **ТЕХНОЛОГИЯ РЕЙТИНГОВОГО ОЦЕНИВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Ключевые слова:* рейтинговая оценка, уровневая дифференциация, смешанное обучение, младший школьник, контроль.

*Аннотация:* Статья посвящена анализу рейтингового оценивания деятельности ученика начальных классов. В статье проанализированы современные системы оценивания учебной деятельности ученика, выявлены достоинства и недостатки пятибалльной системы контроля. Подробно описан переход от безоценочной системы к системе оценочной. Технология рейтингового оценивания апробировалась в ряде школ г. Ульяновска (в восьми школах) и Ульяновской области (в четырех школах). Школьники, участвующие в эксперименте, обучались в классах возрастной нормы, но по разным учебно-методическим комплексам (УМК). Широта экспериментальной базы помогла проверить результативность выбранного нами подхода к оцениванию учащихся начальной школы. Помимо этого, был осуществлен опрос 20 учителей начальной школы, касающийся их отношения к системе оценивания. На основе опроса выявлены характерные особенности системы рейтингового контроля, подробно описаны ее достоинства и недостатки, а также перспективы использования в начальных классах. Педагогический эксперимент показал, что применение рейтинговой оценки снижает психологический стресс перед оцениванием, что способствует более успешному усвоению учебных программ учащимися, повышению уровня сформированности у них знаний, умений и навыков. Применение рейтинговой оценки развивает логическое мышление ребенка, креативность, повышает его интерес к учению, способствует развитию кругозора. Помимо явных достоинств у рейтинговой системы контроля есть недостатки. Участники опроса подчеркнули, что недостатками рейтинговой системы для оценивания учебной деятельности учащихся начальной школы являются нехватка дидактического материала, а также низкая стимуляция активной учебной деятельности в течение всего

учебного времени. Для купирования этого недостатка рейтинговой системы контроля целесообразно параллельно с рейтинговым оцениванием использовать личностно-составительный предрейтинг, который составляет для фиксации динамики личностного развития ученика. Кроме этого, в статье рассматриваются особенности применения технологии рейтингового оценивания в условиях уровневой дифференциации и смешанного обучения младших школьников.

**Alevtina P. Mishina**,  
Cand. Sc. (Pedagogy), associate professor,  
head of the Department of Pedagogical Technologies of Preschool  
and Primary Education,  
UlyanovskStatePedagogicalUniversity named after I.N. Ulyanov (Ulyanovsk).  
E-mail: mialp@list.ru

**Victoria V. Vorozhetsova**,  
Deputy Director for Scientific and Methodological Work,  
Governor's Lyceum № 101 at the UISPU im. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk).  
E-mail: chvv87@yandex.ru

**Antonina P. Antonova**,  
Cand. Sc. (Philology), Associate Professor  
of the Department of Russian Language, Literature and Journalism  
UlyanovskStatePedagogicalUniversity named after I.N. Ulyanov (Ulyanovsk).  
E-mail: antonina.antonina282@yandex.ru

### **THE TECHNOLOGY OF RATING ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF LEVEL DIFFERENTIATION AND BLENDED LEARNING**

*Keywords:* rating assessment, level differentiation, blended learning, primary school student, control.

*Abstract:* The article is devoted to the analysis of the rating assessment of the activity of a primary school student. The article analyzes modern systems for assessing the student's educational activity, identifies the advantages and disadvantages of the five-point control system. The transition from an evaluation-free system to an evaluation system is described in detail. The rating assessment technology was tested in a number of schools in Ulyanovsk (8 schools) and in the Ulyanovsk region (4 schools). The schoolchildren participating in the experiment were trained in classes of the same age, but according to different educational and methodological complexes. The breadth of the experimental base helped to test the effectiveness of our chosen approach to assessing primary school students. In addition, a survey was conducted of 20 primary school teachers regarding their viewpoint to the assessment system. Based on the survey, the authors revealed characteristic features of the rating control system and described in detail its advantages and disadvantages, as well as the prospects for use in primary grades. A pedagogical experiment has shown that the use of a rating assessment reduces psychological stress before assessment, which contributes to a more successful assimilation of curricula by students, an increase in the level of their knowledge, abilities and skills. The use of a rating assessment develops the logical creativity, thinking of the child, increases his interest in learning, and contributes to the development of his outlook. In addition to the obvious advantages, the rating control system has disadvantages. The survey participants emphasized that the shortcomings of the rating system for assessing the learning activity of primary school students are the lack of didactic material, as well as low stimulation of active learning activity throughout

the school time. To overcome this shortcoming of the rating control system, it is advisable to use, together with rating assessment, personal-comparative pre-rating, aimed at fixing the dynamics of the student's personal development. In addition, the article discusses the features of the application of the rating assessment technology in the conditions of level differentiation and blended learning of younger students.

**Для цитирования:** Мишина, А.П. Технология рейтингового оценивания младших школьников в условиях уровневой дифференциации и смешанного обучения / А.П. Мишина, В.В. Ворожецова, А.П. Антонова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4-5 (89-90). – С. 48–60.

**For citing:** Mishina A.P., Vorozhetsova V.V., Antonova A.P. (2020) The technology of rating assessment of primary schoolchildren in conditions of level differentiation and blended learning *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4-5(89-90): 48–60. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-48-60

**Введение.** В настоящее время идет активный поиск путей повышения эффективности школьного образования, его качества. Это, в свою очередь, заставляет учёных и педагогов-практиков искать новые способы организации образовательного процесса – процесса, направленного на реализацию принципов дифференциации и индивидуализации, развитие личностного и творческого потенциала обучающихся. Категория «дифференцированное обучение» тесным образом связана с формирующим оцениванием и формированием учебной самостоятельности и оценочной деятельности, следовательно, предполагает иное, отличное от традиционного, оценивание учебных достижений обучающихся [Гвоздева 2007; Жуйкова 2012; Олексин 2015].

**Современная система оценивания.** В настоящее время в школе принята пятибалльная система оценивания, которая не раз подвергалась критике со стороны научного-педагогического сообщества [Снегирева 2011; Еремина 2018]. В частности, отмечается, что пятибалльная система фактически превратилась в четырехбалльную, поскольку единица в качестве оценки практически не используется.

Многие исследователи подчеркивают, что пятибалльная система отличается приблизительностью, высокой степенью субъективности, не позволяет адекватно оценить весь диапазон учебных достижений школьников.

Помимо этого, многие ученые оценивают пятибалльную систему как систему внешнего контроля успешности обучения учащегося со стороны учителя, но не внутреннего контроля учеником собственных действий, позволяющего ему соотносить внутреннюю и внешнюю оценки (оценку учителя, других учеников) и в дальнейшем корректировать свои действия.

В современной педагогической науке существуют различные точки зрения на модернизацию системы оценки знаний учащихся.

Большинство учителей используют суррогатную шкалу оценок (определение В.П. Симонова) – систему, в которой баллы пятибалльной шкалы дополняются значками «плюс» или «минус». Однако, как отмечает В.П. Симонов, ни пятибалльная, ни суррогатная шкалы никак не сочетаются с Европейской шкалой оценивания [Симонов].

Некоторые исследователи предлагают углубить и расширить пятибалльную шкалу, в частности, предлагается использовать десятибалльную систему оценивания степени обученности школьников [Культикова 2015; Снегирев 2011].

В.С. Аванесов, И.Я. Лернер, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, П.И. Пидкасистый, Н.Н. Булынский, П.И. Третьяков, М.М. Поташник и другие видят решение проблемы в создании гибких систем оценивания [Гафиятуллина, Гибадулина 2014]. С поиском таких форм связано появление идеи безотметочного обучения, при котором используются такие средства оценивания, которые, с одной стороны, позволяют зафиксировать индивидуальное продвижение каждого ребенка в процессе обучения, а с другой – не провоцируют учителя на сравнение детей между собой, на ранжирование учеников по их успеваемости.

В инструктивном письме Министерства образования РФ от 25 сентября 2000 г. № 2021/11-13 «Об организации обучения в первом классе четырехлетней начальной школы» в первом классе четырехлетней начальной школы исключается система балльного (отметочного) оценивания. При этом отмечается, что «недопустимо также использование любой знаковой символики, заменяющей цифровую отметку (звездочки, самолетик, солнышки и пр.). Допускается лишь словесная объяснительная оценка» [О системе оценивания 2003].

В начальной школе существует запрет на использование любой знаковой символики. Наблюдение за деятельностью учителей начальных классов восьми школ города Ульяновска и четырех школ Ульяновской области показало, что в практике многих учителей, принявших участие в исследовании, присутствует своя система знаков и условных обозначений для оценивания работ учащихся. Мы убеждены, что это провоцирует (в случае неудачи) снижение самооценки ученика и эмоциональную депривацию.

Во втором классе ученик переходит к пятибалльной системе оценивания. Как показывает практика, переходное звено между оценочной системой контроля и безоценочной отсутствует. Переход от одной системы к другой становится источником стресса для школьников. С одной стороны, оценки, выставленные учителем, как правило, не соответствуют самовосприятию школьника. С другой стороны, между безотметочным и отметочным обучением отсутствует переходное звено.

**Рейтинговый контроль в начальной школе.** Чтобы исключить стресс, спровоцированный переходом от одной системы к другой, мы предлагаем ввести рейтинговое оценивание в начальной школе.

*Площадка исследования.* Технология рейтингового оценивания была апробирована в ряде школ г. Ульяновска (8 школ) и Ульяновской области (4 школы). Школьники, участвующие в эксперименте, обучались в классах, соответствующих их возрастной норме, но по разным учебно-методическим комплексам (УМК). Широта экспериментальной базы помогла проверить результативность выбранного нами подхода к оцениванию учащихся начальной школы. Результативность оценивалась нами на уровне разных факторов: программа обучения, особенность образовательного учреждения, уровень подготовки педагога и др.

Площадкой педагогического эксперимента стал МБОУ «Губернаторский лицей № 101 при ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», который является образовательным учреждением нового типа – школой полного дня, экспериментальной инновационной площадкой по реализации программы непрерывного математического образования (открыт в 2019 г.).

*Степень изученности.* Анализ опыта показал, что рейтинговая система оценки знаний способствует стимуляции самостоятельной учебной деятельности. Неслучайно эта система используется преимущественно в вузах [Сергеева, Яковлева 2019] и в общеобразовательных школах, начиная со средних и старших классов, когда учеба начинает рассматриваться школьниками как способ проявить себя. Рейтинговый контроль как основа оценивания в вузе и ссузе не раз становился предметом анализа ученых [Брыскина 2008; Захожая 2009; Павлова 2007; Цахоева 2002 и мн. др.].

Несмотря на кажущуюся эффективность рейтинговой системы оценивания в начальной школе, публикации, посвященные организации и методике рейтингового контроля в начальной школе, практически отсутствуют.

*Рейтинговый контроль как система оценивания.* Рейтинговый контроль учебной деятельности школьников потенциально может стать переходным звеном между двумя формами: безоценочной и оценочной.

Особенность рейтинговой системы контроля еще и в том, что она позволяет отметить даже самые незначительные достижения ученика в усвоении учебного материала и обеспечивает объективность диагностики достижения планируемых результатов. Рейтинговая система оценивания учебной деятельности учеников начальной школы легко трансформируется в традиционную систему оценивания, которая является единственной официально принятой в школьном образовании.

Проведенные ранее исследования показали, что использование рейтинговой системы оценки знаний, умений и навыков учащихся целесообразно вводить уже в начальной школе [Мишина 2009; Мишина 2012]. Рейтинговая система оценивания учебной деятельности младших школьников позволяет сделать образовательный процесс психологически безопасным, способствует формированию у учащихся адекватной самооценки, навыков самоконтроля и рефлексивных умений.

Стоит отметить, что рейтинговая система оценивания коррелирует с системой дифференцированного контроля знаний, согласно которой оценка знаний учащихся должна отвечать двум основным требованиям: с одной стороны, она должна строго соответствовать уровню знаний учащегося, а с другой – отражать его реальный прогресс в развитии знаний, умений и навыков. В рамках этого подхода центральной фигурой учебного процесса становится ученик как субъект, способный к творческому развитию, ученик как самоактуализирующаяся личность. Задача педагога – поддержать ученика в этом становлении, а также способствовать развитию его личности. Данная система контроля предоставляет ученику полную свободу выбора и стимулирует внутреннее побуждение к позитивным изменениям и личностному росту.

Рейтинговое оценивание направлено на получение комплексной, объективной и достоверной оценки качества работы учащихся в процессе изучения ими отдельных учебных дисциплин и основной образовательной программы в целом.

Основными функциями технологии рейтингового оценивания являются функции социализации (включение участников в систему общественных отношений, приобретение ими социального опыта); унификации (или создания устойчивой мотивации в течение всего периода обучения); индивидуализации (сохранение уникальности личности учащихся); познавательно-диагностическая (стимулирование познавательной активности младших школьников); коррекционная функция (развитие умения самостоятельно оценивать результат своих действий, а следовательно, контролировать себя, исправлять собственные ошибки).

Особенности технологии рейтингового оценивания – высокая точность итоговых результатов, возможность замера объективной динамики уровня освоения знаний каждого учащегося, дифференцирование значимости оценок, свобода выбора уровня выполнения заданий, способов действий и формы самовыражения, минимум ограничений, забота о психологическом самочувствии и психическом здоровье.

В рамках исследования был проведен опрос учителей начальных классов школ г. Ульяновска и Ульяновской области. Всего в опросе приняло участие 20 учителей. Опрос был направлен на выявление отношения преподавателей к разным системам оценки деятельности ученика начальных классов: пятибалльной системы, системы оценивания при помощи символов (безоценочная система), рейтинговой системы контроля.

Анализ полученных ответов показал, что большинство учителей (18 из 20) полагают, что оценочная пятибалльная система неприменима к учебной деятельности учеников начальных классов. Такое же количество испытуемых (18 из 20) на вопрос «Чье мнение выражает оценка?» ответили «Только мнение учителя» (2 анкетированных ответили, что «оценка может отражать и мнение класса»).

На вопрос «Является ли рейтинговая система оценивания аналогом оценочной системы» ответы оказались не такими однозначными: 10 учителей ответили отрицательно, 7 – затруднились дать ответ, 3 анкетированных дали положительный ответ.

Один из вопросов анкеты предполагал ответ в свободной форме: учителям в свободных графах предлагалось написать достоинства рейтинговой системы контроля (2-3 характеристики). В качестве примера приведем самые распространенные ответы: учет индивидуальных особенностей ребенка, возможность построения индивидуальной траектории обучения школьника, «прозрачность» оценивания для всех участников педагогического процесса.

Несмотря на наличие явных достоинств, некоторые испытуемые отметили недостатки данного метода оценивания.

Одним из недостатков рейтинговой системы для оценивания учебной деятельности учащихся начальной школы, по мнению большинства участников опроса, является нехватка дидактического материала и, следовательно, отсутствие реальных критериев оценивания. Анализ показал, что многие испытывают дискомфорт при переходе от общепринятой системы оценивания к рейтинговой системе в силу отсутствия у них знаний о методических основах данной системы контроля.

Помимо этого, данный вид контроля, по мнению двоих анкетированных, не стимулирует активную учебную деятельность в течение всего учебного времени. Осуществленный нами эксперимент показал, что для купирования этого недостатка рейтинговой системы контроля целесообразно параллельно с рейтинговым оцениванием использовать личностно-сопоставительный предрейтинг, направленный на фиксацию динамики личностного развития ученика.

*Предрейтинговый контроль.* Предрейтинговый контроль фиксирует любое достижение ученика. Единицей измерения в данном случае могут быть баллы или жетоны. Такая практика позволяет соединить безотметочное обучение с рейтинговым подходом к оцениванию. Анализ практики показал, что младший школьник при получении жетона оказывается в центре внимания коллектива, что способствует его самоутверждению. Это свидетельствует о том, что и использование жетонов позволяет сохранить благоприятный психологический климат даже в случае неверного ответа: отсутствие жетона неравно отметке «двойка», которая воспринимается школьником нередко как приговор. «Награда» также полагается после анализа допущенных ошибок и выполнения дополнительного задания. В конце каждого урока учитель собирает жетоны и заносит их в рейтинговый лист. После окончания работы над темой количество баллов (жетонов) суммируется. Этот прием позволяет поощрять ученика за самые (на первый взгляд) незначительные успехи. Этих возможностей жесткая пятибалльная система была лишена.

По результатам изучения темы мы можем не только определить общий рейтинг ученика, но и проследить, все ли части темы и учебные операции усвоены учеником и, следовательно, можно ли его допускать к итоговым контрольным работам. В рамках эксперимента в конце четверти были проведены контрольные работы, имеющие максимальные «цены»: за выполнение работы школьник получает максимальное количество баллов; задания разных уровней имеют разные «цены». После проведения контрольных и проверочных работ учитель определяет коэффициент успешности усвоения материала  $K_u$  по формуле  $K_u = A/P$ , где  $A$  – количество баллов, заработанных учеником, а  $P$  – «цена» работы. Материал считается усвоенным на базовом уровне, если  $K_u$  больше или равен 0,7. Если же  $K_u$  от 0,8 до 1, то это свидетельствует, что ребенок усвоил материал на повышенном уровне.

Полученные результаты учитель заносит в рейтинговую таблицу, доступ к которой есть у учеников и их родителей. При обращении к таблице родители получают возможность проанализировать успеваемость ребенка по четвертям. Особенность рейтингового контроля заключается в том, что результат всегда можно исправить – у ребенка складывается позитивное представление о предстоящей перспективе обучения.

Предложенная нами система подразумеваем «мягкий» переход от безоценочной формы к оценочной. В 3-4 классах, когда вводится оценочная система, мы предлагаем использовать следующие критерии оценки на основе коэффициента успешности:  $K_u$  меньше 0,7 соответствует отметке «двойка»;  $K_u$  колеблется в пределах от 0,7 до 0,8 – оценке «тройка»; от 0,8 до 0,9 – «четверка», от 0,9 до 1 – «пятерка». Логика выведения балла прозрачна и понятна всем участникам педагогического процесса.

Система предрейтингового контроля позволяет определить реальный уровень усвоения знаний, умений и навыков, а также служит подкреплением результатов в учебе. Учителя начальных классов, принявшие участие в опросе, подчеркивали, что благодаря рейтинговой системе контроля стирается разность между объемом затраченного учеником труда и оценкой этого труда. Это стимулирует мотивацию к активному получению знаний учащимися.

Предложенная нами (и апробированная в ходе педагогического эксперимента) система предполагает максимальную вариативность: учитель может инициировать создание многобалльной шкалы, определять «цены» каждого вида деятельности, разработку системы поощрительных и штрафных баллов с целью стимуляции познавательной активности учащихся и выработки объективных самооценочных суждений. Кроме того, весь курс по тому или иному предмету разбивается на тематические разделы, по которым обязательно проводится итоговый контроль.

Итак, проведенный нами педагогический эксперимент показал, что применение рейтинговой оценки в младшей школе имеет явные положительные последствия: снижение психологического стресса перед

оцениванием способствует успешному усвоению учебных программ учащимися; данный вид контроля способствует развитию самостоятельности в освоении знаний, умений и навыков, а также способствует расширению кругозора ребенка.

Важно подчеркнуть, что при использовании технологии рейтингового оценивания выставленная оценка не зависит от характера межличностных отношений учителя и ученика, поскольку критерии оценивания известны участникам педагогического процесса заранее и выработаны в совместном обсуждении. Это стимулирует процесс познания, стремление ученика самостоятельно исправить недочеты и ошибки. Важно подчеркнуть, что обучающийся может выбрать индивидуальный образовательный маршрут.

*Технологии смешанного обучения и рейтинговая система оценивания.* Реализация национального проекта «Цифровая образовательная среда» и введение в практику школьного образования дистанционного и онлайн-обучения обострило и актуализировало не только проблему организации учебной деятельности обучающихся, но и проблему оценивания их учебных достижений. Отметим, что электронные ресурсы (Яндекс.Учебник, ЯКласс, Учи.ру, МЭШ, *Skysmart* и другие), которые стали широко внедряться в образовательный процесс, также построены на идеях рейтинговой оценки обучения. Выполнение домашних и контрольных работ на образовательных платформах экономит время и позволяют и самому ребенку, и учителю быстро увидеть и оценить продвижение в изучении той или иной темы.

Кроме того, уровневая дифференциация и рейтинговая оценка логически встраиваются в технологию смешанного обучения, объединяющую очную и дистанционную формы обучения. Как отмечают Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов, «онлайн-среда становится тем самым пространством свободы, где у ученика появляется возможность самому выбирать темп, время, место своего обучения и образовательный маршрут в рамках темы, учебного раздела или целого курса» [Андреева 2016, с. 115].

Все модели смешанного обучения предусматривают организацию самостоятельной работы школьников в режиме онлайн, при этом дети учатся находить информацию, перерабатывать и интерпретировать её. Помимо этого, использование разных вариантов объяснения учебного материала (для разных по уровню обученности групп обучающихся), широкого арсенала визуальных и аудиальных ресурсов, моделей, графических организаторов информации, текстов с маркированием ключевых слов, иллюстрациями, разным шрифтом, игр, тестов, информационных и технических средств обучения позволяет повысить уровень усвоения учебного материала, «достучаться» до каждого ребёнка.

Внедряя в рамках педагогического эксперимента технологию смешанного обучения, мы ставили задачу создания особого образовательного пространства, в котором обучающийся, сопровождаемый учителем и

тьютором в условиях школы полного дня, имеет все условия для реализации личностного и интеллектуального потенциала, приобретая навыки самообучения, самоорганизации и самоконтроля, выстраивает индивидуальный образовательный маршрут.

Вместе с тем нами были выделены проблемы, которые необходимо решить, чтобы такое пространство было действительно особым для каждого ученика. В первую очередь это повышение уровня профессиональной подготовки педагогов, приобретение ими необходимых профессиональных компетенций, трансформация стиля работы педагога, использование новых видов контроля и оценивания, формирование у школьников личностных смыслов учения, личной ответственности за результаты обучения. Необходима и разработка разноуровневого дидактического материала, чек-листов, опорных конспектов, создание банка контрольно-обучающих заданий по всем темам учебных дисциплин с достаточным количеством вариантов различного уровня сложности и другого учебно-методического сопровождения образовательного процесса.

Пока рано говорить о результативности экспериментальной работы по внедрению технологий смешанного обучения и рейтинговой оценки, однако уже сейчас можно констатировать более высокую мотивацию, самостоятельность, социальную активность учащихся университетских классов, изменение роли ученика, рефлексивных навыков, навыков самоанализа.

*Обсуждение полученных результатов.* Проведенный нами педагогический эксперимент показал, что применение рейтинговой оценки снижает психологический стресс перед оцениванием. Это способствует более успешному усвоению учебных программ учащимися, повышению уровня сформированности у них знаний, умений и навыков. Помимо этого, применение рейтинговой оценки развивает логическое мышление ребенка, креативность, повышает его интерес к учению, способствует развитию его кругозора.

Таким образом, и рейтинговая оценка, и уровневая дифференциация, и смешанное обучение позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся (интеллектуальные способности, тип мышления и поведения, темп освоения учебного материала, уровень обученности, интересы и так далее), эффективно формировать ключевые компетенции, метапредметные навыки, персонализировать процесс обучения и нивелировать недостатки очного и дистанционного обучения.

1. Андреева, Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. – Москва : Рыбаков фонд, 2016. – 282 с. – URL: <http://blendedlearning.pro/book/> (дата обращения: 18.10.2020).

2. Брыксина, И.Е. Рейтинговый контроль в билингвальном / бикультурном обучении иностранному языку в высшей школе (неязыковые специальности) / И.Е. Брыксина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 9 (65). – С. 191–197.

3. Гафиятуллина, Э.А. Современные средства оценки знаний обучающихся в старших классах общеобразовательной школы / Гафиятуллина Э.А., Гибадулина И.И. // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – № 10. – С. 25–35.
4. Гвоздева, А.В. Дидактические принципы в концепции интегративного подхода к дифференцированному обучению / А.В. Гвоздева // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 3. – С. 34–38.
5. Еремينا, В.А. Проблемы пятибалльной системы оценивания // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: сборник статей III Международной научно-практической конференции: в 2 частях / ответственный редактор Г.Ю. Гуляев. – Пенза, 2018. – Ч.1. – С. 143–145.
6. Жуйкова, О.Н. Дифференцированный подход к обучению на уроках производственного обучения посредством модульной технологии / О.Н. Жуйкова // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты: сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции: в 7 частях. – Тамбов, 2012. – Ч.4. – С. 55–57.
7. Захожая, Т.М. Рейтинговая система контроля: опыт использования в российской высшей школе // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 4–2. – С. 31–40.
8. Киреев, Д.Г. Преимущества и недостатки рейтинговой системы оценивания учебной деятельности студентов / Д.Г. Киреев, К.А. Кузьмин, П.В. Левин. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-nedostatki-reytingovoy-sistemy-otsenivaniya-uchebnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 12.10.2020)
9. Культикова, Е.А. Использование десятибалльной системы оценивания в российских школах / Е.А. Культикова // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход: материалы II международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 88–90.
10. Мишина, А.П. Особенности рейтинговой оценки учебных достижений младших школьников в системе уровневой дифференциации / А.П. Мишина // Вестник УлГПУ. – 2009. – С. 75–77.
11. Мишина, А.П. Рейтинговая оценка знаний по русскому языку в условиях уровневой дифференциации обучения младших школьников: практико-ориентированная монография / А.П. Мишина. – Ульяновск : УИПКПРО, 2012. – 157 с. – ISBN 978-5-7432-0721-3
12. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования: инструктивное письмо № 13-51-120/13 от 03.06.2003 // Учительская газета. – 2003. – № 52. – С. 12–23.
13. Олексин, Ю.П. Матричная модель дифференцированного урока в соответствии с тремя уровнями обучения / Ю.П. Олексин // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам V Международной научно-практической конференции 31 августа 2015 г.: в 4 ч. / под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – № 5, часть 4. – С. 106–114.
14. Симонов, В.П. Оценка качества образования в России и Болонский процесс / В.П. Симонов. – URL: <http://ro.mgou.ru/catalog/category80/31.html> (дата обращения: 12.05.2019).
15. Сергеева, Н.А. Балльно-рейтинговая система оценивания как средство стимулирования самостоятельной работы магистрантов / Сергеева Н.А., Яковлева Н.А. // Электротехнологии и электрооборудование в АПК. – 2019. – № 2 (35). – С. 125–130.

16. Снегирева, И.В. Введение десятибалльной системы как элемента эффективного управления учебно-воспитательным процессом и развитием современной школы (гимназии): автореф. дисс. канд. пед. наук / И.В. Снегирева; Московский государственный областной университет. – Москва, 2011. – 16 с.
17. Павлова, И.Р. Рейтинговая система контроля и оценки качества естественнонаучной подготовки учащихся профильных школ и студентов ссуз: дисс.... канд. пед. наук / И.Р. Павлова. – Казань, 2007. – 231 с.
18. Цахоева, А.Ф. Система рейтингового контроля в высшей школе (сущность, функциональные особенности): дисс.... канд. пед. наук. / А.Ф. Цахоева. – Владикавказ, 2002. – 179 с.

## References

1. Andreyeva N.V. (2016) Shag shkoly v smeshannoye obucheniye [School step in mixed education]. Moscow: Rybakov fond. 282 p. – Available from: <http://blendedlearning.pro/book/> [dateline: 18.0.2020]. (In Russ).
2. Bryksina I.Ye. (2008) Reytingovyy kontrol' v bilingval'nom / bikul'turnom obuchenii inostrannomu yazyku v vysshey shkole (neyazykovyye spetsial'nosti) [Rating control in bilingual / bicultural teaching of a foreign language in higher education (non-linguistic specialties)]. Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. № 9 (65): 191–197. (In Russ).
3. Gafiyatullina E.A., Gibadulina I.I. (2014) Sovremennyye sredstva otsenki znaniy obuchayushchikhsya v starshikh klassakh obshcheobrazovatel'noy shkoly [Modern means of assessing the knowledge of students in the senior classes of secondary schools]. Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal) [Modern studies of social problems (electronic scientific journal)]. № 10: 25–35. (In Russ).
4. Gvozdeva A.V. (2007) Didakticheskiye printsipy v kontseptsii integrativnogo podkhoda k differentsirovannomu obucheniyu. Znaniye. Ponimaniye. Umeniye [Didactic principles in the concept of an integrative approach to differentiated learning Knowledge. Understanding. Skill. № 3: 34–38. (In Russ).
5. Yermina V.A. (2018). Problemy pyatiball'noy sistemy otsenivaniya [Problems of the five-point assessment system] Innovative development: the potential of science and modern education. Collection of articles of the III International scientific and practical conference. In 2 parts. Executive editor G.Yu. Gulyaev. Penza. Part 1. Pp. 143–145. (In Russ).
6. Zhuykova O.N. (2012) Differentsirovanny podkhod k obucheniyu na urokakh proizvodstvennogo obucheniya posredstvom modul'noy tekhnologii [Differentiated approach to teaching in the lessons of industrial training through modular technology] Issues of education and science: theoretical and methodological aspects. Collection of scientific papers based on the materials of the International Correspondence Scientific and Practical Conference: in 7 parts. Tambov. Part 4. Pp. 55–57. (In Russ).
7. Zakhzhaya T.M. (2009) Reytingovaya sistema kontrolya: opyt ispol'zovaniya v rossiyskoy vysshey shkole [Rating control system: experience of use in Russian higher education] Scientific problems of humanitarian research. № 4–2: 31–40. (In Russ).
8. Kireyev D.G., Kuz'min K.A., Levin P.V. Preimushchestva i nedostatki reytingovoy sistemy otsenivaniya uchebnoy deyatel'nosti studentov [Advantages and disadvantages of the rating system for assessing the educational activities of students] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-nedostatki-reytingovoy-sistemy-otsenivaniya-uchebnoy-deyatelnosti-studentov> [dateline: 12.10.2020]. (In Russ).
9. Kul'tikova, Ye.A. (2015). [Using the ten-point assessment system in Russian schools] Innovative conditions for the development of science and education in intercultural interaction: an integrated approach. Materials of the II International Scientific and Practical Conference. Pp. 88–90. (In Russ).

10. *Mishina A.P.(2009)* Osobnosti reytingovoy otsenki uchebnykh dostizheniy mladshikh shkol'nikov v sisteme urovnevoy differentsiatsii [Features of the rating assessment of educational achievements of primary school students in the system of level differentiation. *Bulletin of UIGPU*: 75–77. (In Russ).

11. *Mishina A.P.(2012)*. Reytingovaya otsenka znaniy po russkomu yazyku v usloviyakh urovnevoy differentsiatsii obucheniya mladshikh shkol'nikov: praktiko-oriyentirovannaya monografiya [Tekst] [Rating assessment of knowledge in the Russian language in the conditions of level differentiation of teaching younger schoolchildren: a practice-oriented monograph. Ulyanovsk: UIPKPRO. 157 p. – ISBN 978-5-7432-0721-3. (In Russ).

12. O sisteme otsenivaniya uchebnykh dostizheniy mladshikh shkol'nikov v usloviyakh bezotmetchnogo obucheniya v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh, uchastvuyushchikh v eksperimente po sovershenstvovaniyu strukture i soderzhaniyu obshchego obrazovaniya. Instruktivnoye pis'mo № 13-51-120/13 ot 03.06.2003 [On the system of assessing the educational achievements of primary schoolchildren in the conditions of mark-free learning in general education institutions participating in the experiment to improve the structure and content of general education. Instructional letter No. 13-51-120 / 13 dated 06.03.2003]. *Uchitelskaya Gazeta* 2003. №52: 12-23. (In Russ).

13. *Oleksin YU.P.(2015)* Matrichnaya model' differentsirovannogo uroka v sootvetstviy trem urovnyam obucheniya [Matrix model of a differentiated lesson in accordance with three levels of education]. *Modern trends in the development of science and technology*. № 5, Part 4.: 106–114. (In Russ).

14. *Simonov V.P.* Otsenka kachestva obrazovaniya v Rossii i Bolonskiy protsess [Assessment of the quality of education in Russia and the Bologna process]. Available from: <http://ro.mgou.ru/catalog/category80/31.html> [dateline: 12.05.2019]. (In Russ).

15. *Sergeyeva N.A., Yakovleva N.A.(2019)* Ball'no-reytingovaya sistema otsenivaniya kak sredstvo stimulirovaniya samostoyatel'noy raboty magistrantov [Point-rating assessment system as a means of stimulating the independent work of undergraduates] *Electrotechnology and electrical equipment in the agro-industrial complex*. № 2 (35): 125–130. (In Russ).

16. *Snegireva I.V.(2011)* Vvedeniye desyatiball'noy sistemy kak elementa effektivnogo upravleniya uchebno-vospitatel'nym protsessom i razvitiyem sovremennoy shkoly (gimnazii) [The introduction of a ten-point system as an element of effective management of the educational process and the development of a modern school (gymnasium)]. Author's abstract. dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences/ MoscowStateRegionalUniversity. Moscow. 16 p. (In Russ).

17. *Pavlova I.R.(2007)* Reytingovaya sistema kontrolya i otsenki kachestva yestestvennonauchnoy podgotovki uhashchikhnya profil'nykh shkol i studentov ssuz: diss.... kand. ped. nauk. [Rating system for monitoring and assessing the quality of natural science training of students of specialized schools and students of secondary schools: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences]. Kazan. 231 p. (In Russ).

18. *Tsakhoyeva A.F.(2002)* Sistema reytingovogo kontrolya v vysshey shkole (sushchnost', funktsional'nyye osobennosti): diss.... kand. ped. nauk. [The rating control system in higher education (essence, functional features): dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences]. Vladikavkaz. 179 p. (In Russ).

УДК 378

**Денис Сергеевич Мокляк,**  
аспирант кафедры физики и методики обучения физике,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-  
педагогический университет (г. Челябинск).  
E-mail: moklyakds@cspu.ru

## МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ

*Ключевые слова:* понятие «готовность», готовность к профессиональной деятельности, методика формирования готовности, проектная деятельность обучающихся.

*Аннотация.* В статье через понятие «готовность» многоуровневого психологического и педагогического состояния, характеризующегося выполнением определенных трудовых задач и конкретной деятельности при выполнении трудовых функций, рассматривается методическая подготовка будущего учителя к организации проектной деятельности обучающихся по физике.

Цель статьи – рассмотреть методическую подготовку будущего учителя к организации проектной деятельности обучающихся по физике как продуктивного образовательного процесса с учетом идей педагогической деятельности в высшей школе.

Данная методика направлена на повышение уровня успешности в профессиональной деятельности выпускника педагогического вуза, способного выполнять свои непосредственные обязанности согласно профессиональному стандарту педагога, использовать полученные знания, опыт, личные качества при выполнении профессиональных функций, в том числе и при организации проектной деятельности школьников при обучении физике.

Эмпирической основой статьи являются данные исследования, проведенного в 2019-2020 гг. в рамках повышения квалификации учителей физики Челябинской области и обучения студентов бакалавриата «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета» (г. Челябинск).

Результаты исследования:

1. Рассмотрена связь между понятиями «готовность» и «методическая подготовка будущего учителя к организации проектной деятельности обучающихся по физике», показаны взаимосвязи Профессионального стандарта и компетенций, формируемых в рамках обучения студентов бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование.

2. Рассмотрены ключевые характеристики методической подготовки будущего учителя к организации проектной деятельности обучающихся по физике с позиции продуктивного обучения и технологии проектной деятельности.

**Denis S. Moklyak,**  
Postgraduate student  
Department of Physics and Methods of Teaching Physics,  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk).  
E-mail: moklyakds@cspu.ru

## METHODICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICS FOR THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES FOR SCHOOLCHILDREN

*Keywords:* The concept of "readiness", readiness for professional activity, methodology for the formation of readiness, project activity of schoolchildren.

*Abstract.* The article deals with methodical training of future teachers for the organization of project activities of schoolchildren in physics. It goes through the concept of "readiness" as multi-level psychological and pedagogical condition characterized by the performance of certain work tasks and specific activities while performing job functions.

The purpose of the article is to consider the methodological preparation of future teachers for organizing project activities of schoolchildren in physics as a productive educational process, considering the ideas of pedagogical activity in Higher Education.

This method is aimed at increasing the level of success in the professional activity of the graduates of a pedagogical university who will be able to perform their direct duties in accordance with The Professional Standards of a Teacher, use the acquired knowledge, experience and personal qualities in performing professional functions, including the organization of project activities of schoolchildren in teaching physics.

The empirical basis of the article is the data of a study conducted in 2019-2020 in the framework of advanced training of physics teachers in the Chelyabinsk region and training of undergraduate students of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk).

Research results:

1. The article considers the relationship between the concepts of «readiness» and "methodological training of a future teacher to organize project activities of students in physics". It also shows the relationship between the professional standard and competencies formed within the framework of training bachelor students in the field of teacher training education.

2. The article shows the key characteristics of the methodological preparation of future teachers for the organization of project activities of students in physics from the perspective of productive training and technology of project activities.

*Для цитирования:* Мокляк, Д.С. Методическая подготовка будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся по физике / Д.С. Мокляк // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4-5(89-90). – С. 61-71.

*For citing:* Moklyak D.S.(2020)Methodical training of the future teachers of physics for the organization of project activities for *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4-5(89-90): 61-71. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-61-71

*Введение.* Совершенствование качества подготовки педагогических работников для отечественной системы образования обусловлено изменениями, происходящими в социуме, требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональным стандартом педагога, систематизировавшим требования к квалификации учителя и изменившим процедуру аттестации педагогических работников в образовательных организациях, Стратегией развития образования Российской Федерации до 2030 года, задавшей вектор ее развития на ближайшие годы. Все это ставит перед педагогическими вузами задачу – в процессе освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО)

сформировать комплекс профессиональных компетенций, включающих в себя способность и готовность к выполнению своих трудовых функций, которые позволят организовывать учебно-воспитательный процесс в различных образовательных учреждениях.

Именно компетентностная всесторонняя подготовка и ее взаимосвязь с профессиональным стандартом педагога, как основа ОПОП ВО, позволяет не только соответствовать предъявляемым требованиям общества и государства, но и быть успешным в своей профессиональной деятельности. Г.К. Салевко в своих работах [1] отмечал ориентацию такой подготовки на результат, а А.П. Петров [2], Т.Н. Лебедева и О.Р. Шефер [3; 4] указывали, что суть данного подхода заключается в пересмотре содержания образования.

Для направления подготовки Педагогическое образование, как прикладного направления, одним из важных элементов является методическая подготовка студентов бакалавриата, в которую включены процедуры, способствующие формированию необходимых современному учителю компетенций для профессиональной деятельности и успешной социализации в профессиональное сообщество. Именно методическая подготовка выступает показателем готовности комплексного освоения компетенций различного направления деятельности, в том числе и готовности к организации проектной деятельности обучающихся на уроках и внеурочной деятельности, которая является предметом нашего исследования.

Вопросами реализации метода проектов в учебно-воспитательном процессе на различных уровнях образования, историографии и его месте в содержании уделяется большое внимание в педагогической и методической литературе [5; 6; 7; 8; 9; 10 и др.]. Что указывает на актуальность методической подготовки будущих учителей к реализации данного метода в своей профессиональной деятельности, но не дает ответ на вопрос – готов ли он организовывать данную деятельность обучающихся.

*Методология исследования.* Проанализированы структура и содержание ФГОС ВО 3++, сделаны выводы о взаимосвязи профессионального стандарта и компетенций, формируемых в рамках реализации ОПОП. Через уточненные понятия «готовность к профессиональной деятельности» и «профессионализм», «компетентность» и «квалификация» рассмотрена преемственность образовательных стандартов, а также возможность совершенствования методической подготовки будущего учителя с позиции продуктивного обучения и технологии проектной деятельности [11, 12, 13, 14, 15; 16 и др.].

В процессе методической подготовки студентов бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование, реализуемой на факультете математики, физики, информатики ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (г. Челябинск), мы отслеживали изменения уровня интегральной характеристики «готовность» как сложной психолого-педагогической характеристики выпускника вуза.



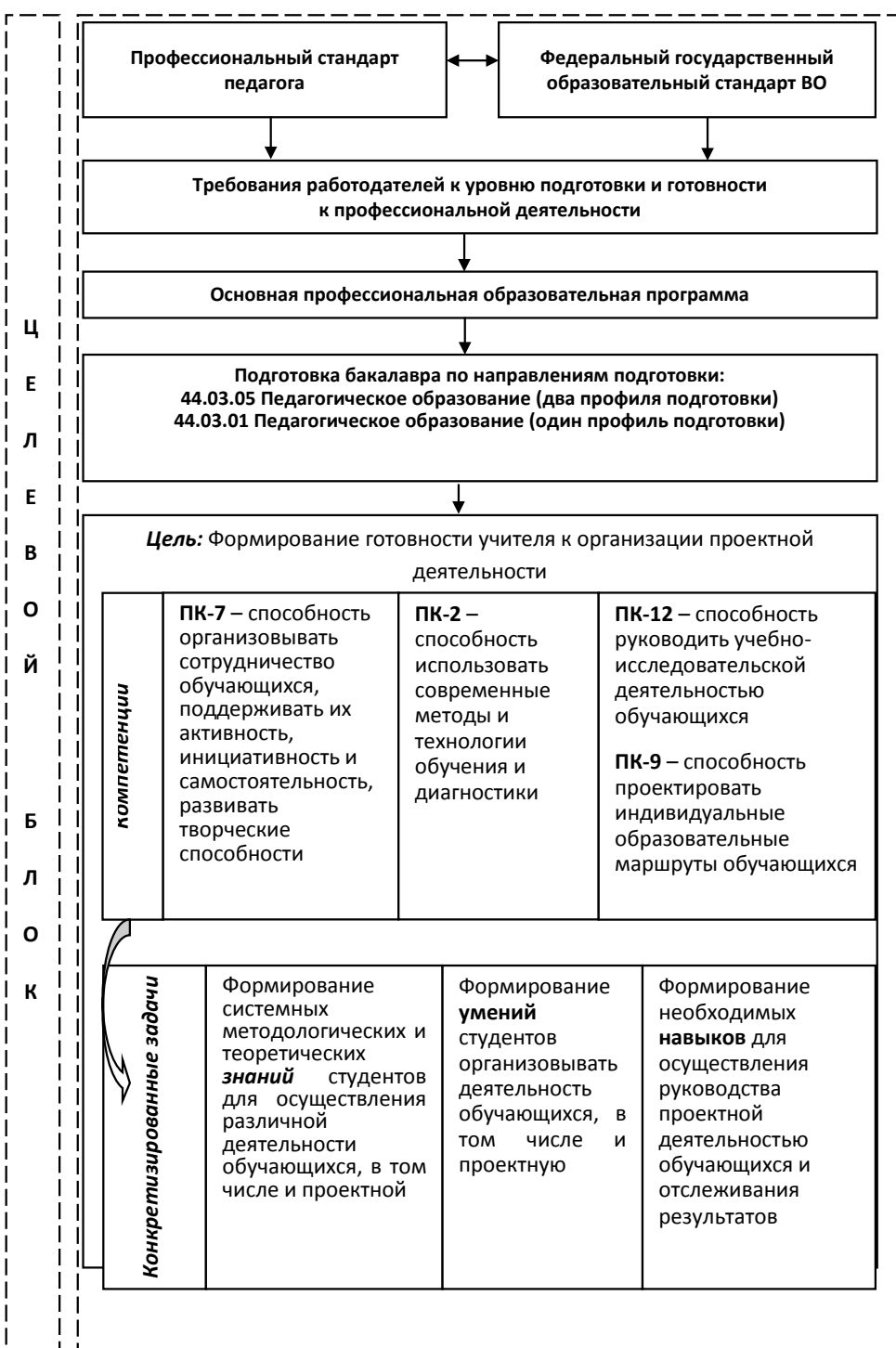


Рис. 1. Целевой блок содержательной модели готовности будущего учителя к организации проектной деятельности обучающихся

*Материалы и методы исследования.* Анализ ОПОП ВО по направлению подготовки 44.05.03 «Педагогическое образование» (профили «Физика. Математика» и «Физика. Английский язык») позволяет сделать вывод, что в формировании готовности выпускника участвуют профессиональные компетенции: ПК-7, ПК-2, ПК-12, ПК-9 [17]. В ходе исследования мы провели декомпозицию целей методической подготовки студентов бакалавриата. Например, ПК-2 «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики» мы конкретизировали в «формирование умений студентов бакалавриата организовывать учебно-познавательную деятельность обучающихся, в том числе и проектную».

Это позволило нам описать целевой блок содержательной модели готовности выпускника педагогического вуза к организации проектной деятельности обучающихся (рис. 1), отразив целостную систему данного процесса, уточнить и раскрыть все задачи педагогического моделирования по проблеме нашего исследования.

Целевой блок содержательной модели готовности будущего учителя к организации проектной деятельности обучающихся позволил нам наполнить и разделить дидактический блок модели (рис. 2) на следующие составные части: содержание, методы и средства обучения, организационные формы. Содержательная часть дидактического блока отражает перечень знаний и характеристик будущего учителя, которыми он должен владеть к моменту окончания вуза.

В разделе «Содержание» дидактического блока включены такие понятия, как «проект», «проектная деятельность», представлена историография проектного метода, классификация видов проектов по разным основаниям, структура проекта и этапы его реализации; методы исследования; способы анализа и методы обработки информации. Методы же обучения, средства и организационные формы можно отнести непосредственно к организации деятельности на занятиях, в процессе которых происходит формирование готовности, как исследуемого нами педагогического процесса.

Связь между блоками содержательной модели отражает сложную совокупность структурных компонентов и механизмов реализации подготовки будущего учителя к организации проектной деятельности обучающегося, что позволяет понять этот процесс не только с методической точки зрения, но и с позиции требований, заложенных во ФГОС ВО и профессиональном стандарте педагога.



Рис. 2. Дидактический блок содержательной модели готовности будущего учителя к организации проектной деятельности обучающихся

Соотнесение полученных результатов в ходе анализа применения метода проектов в отечественной и зарубежной теории и практике обучения с требованиями к современному учителю [18] показывает, что при формировании готовности у студентов бакалавриата к организации проектной деятельности обучающихся необходимо совершенствовать в большей степени не содержательную, а процессуальную сторону их

методической подготовки. Процесс методической подготовки и учет происходящих при этом изменений уровней сформированности готовности студентов бакалавриата к данной деятельности нашло отражение в процессуальной модели формирования готовности будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся (рис. 3).

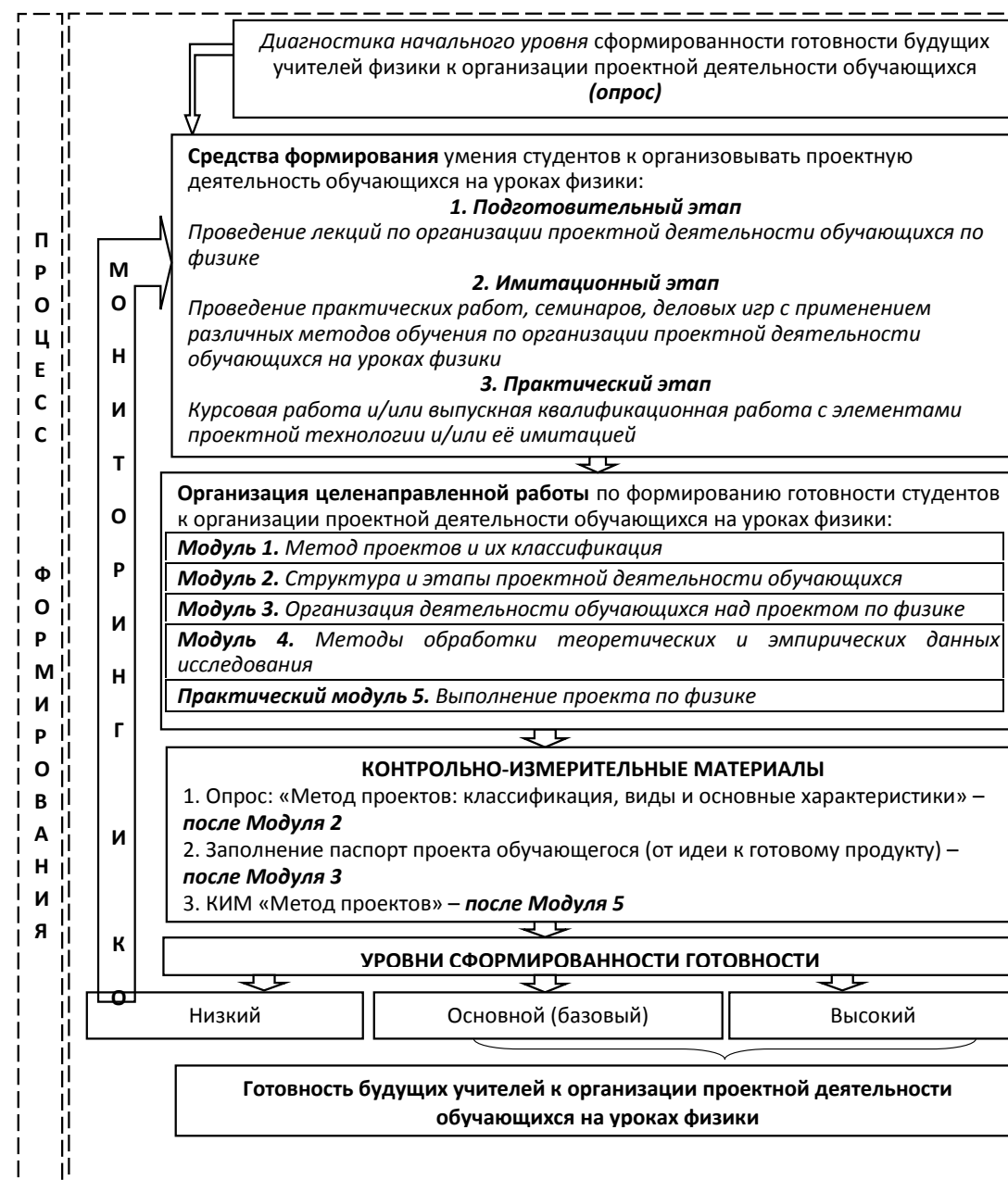


Рис. 3 Процессуальная модель формирования готовности будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся

В процессе обучения бакалавров по дисциплинам профессионального цикла, в то числе – «Методика обучения и воспитания (физика)» в рамках предложенной модели (рис. 1, 2), был проведен опрос студентов, позволяющий на начальном этапе выявить знания об основных характеристиках понятия «метод проектов», видов ученических проектов и этапов их выполнения, особенностях профессиональной деятельности учителя по применению метода проектов в практике школьного обучения физике. Аналогичные вопросы были предложены учителям физики Челябинской области. Полученные результаты показали низкий уровень знаний о методе и практике применения данного метода, а значит необходимо пересмотреть методическую подготовку будущего учителя с учетом его умения организовывать проектную деятельность обучающихся.

Результаты опросов позволили выявить противоречие между теоретическими знаниями студентов бакалавриата и учителей о методе проектов и проектной деятельности в образовательных учреждениях, в том числе между исследовательской и проектной деятельностью; увидеть динамику применения данного метода в учительской практике (студенты и учителя знакомы с «проектной деятельностью обучающихся», но все же сомневаются, что в полной мере могут использовать данную технологию в своей педагогической деятельности, о чем свидетельствует преобладание выбора ответа «не в полной мере» на вопрос анкеты «Знакомы ли Вы с понятием «проектная технология?» – 42 % опрошенных студента и 29 % учителей из общего числа опрошенных (в опросе участвовало более 100 респондентов).

*Выводы.* В ходе апробации методики формирования готовности студентов бакалавриата к организации проектной деятельности обучающихся, опираясь на данные опроса и содержательную модель готовности будущего учителя к организации проектной деятельности обучающегося, мы пришли к следующим выводам:

1) необходима систематическая методическая и психолого-педагогическая подготовка будущего учителя к организации проектной деятельности обучающегося с опорой на требования ФГОС основного общего образования, согласно которым важно увеличивать самостоятельную учебно-познавательную деятельность, в том числе проектную, при достижении обучающимися планируемых результатов;

2) процессуальная модель, разработанная и апробированная нами на базе ФБГОУ ВО «ЮУрГГПУ», может иметь практическое применение при реализации ФГОС ВО 3++ при составлении ОПОП ВО, в котором основную часть универсальных компетенций можно соотнести именно с проектной деятельностью самих студентов бакалавриата в процессе освоения ими различных дисциплин, а также с организацией такой деятельности обучающихся различных учебных заведений – при практической подготовке студентов;

3) в программу учебных и производственных практик студентов

бакалавриата необходимо добавить индивидуальные задания, связанные с организацией на базе практик проектной деятельности обучающихся, что будет способствовать формированию психолого-педагогической и методической готовности выполнять трудовые функции;

4) возможно разработать и апробировать дистанционную систему консультаций (тьюторского сопровождения) для студентов бакалавриата по организации на базе практики проектной деятельности обучающихся.

1. Салевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Салевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-144.

2. Петров, А.П. Профессиональная компетентность: понятийно-педагогические проблемы / А.П. Петров // Вестник высшей школы. – 2004. № 10. – С. 6-11.

3. Лебедева, Т.Н. Комплект диагностических средств для оценки уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер // Инновации в образовании. – 2017. – № 1. – С. 30-46.

4. Shefer, O.R. Integral self-esteem of future teacher's personality / O.R. Shefer, T.N. Lebedeva, M.V. Goryunova // Espacios. – 2018. – Т. 39, № 52. – P. 14.

5. Гурова, О.В. Анализ понятия «проектно-сетевая деятельность» / О.В. Гурова // Молодой ученый. – 2014. – №15. – С. 252-255. – URL <https://moluch.ru/archive/74/12574/> (дата обращения: 19.11.2020).

6. Крайнева, С.В. Анализ влияния кластера педагогических технологий на формирование учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата / С. В. Крайнева, О.Р. Шефер // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – №5(84). – С. 22-29.

7. Крайнева, С.В. Моделирование процесса формирования учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата / С.В. Крайнева // Профессиональное образование. Столица. – 2018. – № 2. – С. 29-31.

8. Лебедева, Т.Н. Применение метода проектов при изучении объектно-ориентированного программирования / Т.Н. Лебедева // Педагогическая информатика. – 2012. – №3. – С. 3-7.

9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие: [для студентов вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – Москва : Академия, 2001. – 66 с. – ISBN 5-7695-0811-6

10. Шефер, О.Р. Готовность будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся / О.Р. Шефер, Д.С. Мокляк // Профессиональное образование. Столица. – 2018. – № 8. – С. 40-42.

11. Shefer, O.R. Visualization of the formation of undergraduate competencies / O.R. Shefer, I. I. Bespa, S. V. Kraineva // Espacios. – 2019. – Vol. 40(29). – Pp. 1-9.

12. The Lea's Box convinced open learner model: an example from the field of teaching speed reading / Michael D. Kickmeier-Rast, Blandine Guinon, Matthew D. Johnson and Ali Turker // In the proceedings of the 26th Conference on User Modeling, Customization and Personalization (UMAP '18). Computing Machinery Association, New York, NY, USA, 2018. – Pp. 355-356. DOI: 10.1145/3209219.3209257

13. Dimitrova, V. From Open Learner Interactive Modeling to Intellectual Mentoring: STyLE-OLM and Beyond / V. Dimitrova, P. Brna // Int J Artif Intell Educ. 2016. 26. Pp. 332-349. DOI: 10.1007/s40593-015-0087-3

14. Крайнева, С.В. On the formation of very high competencies in bachelor's degree students using information and communication technologies / S.V. Kraineva, O.R. Shefer //

Scientific and Technical Information Processing.– 2017.– Vol. 44, № 2. – Pp. 94-98. DOI: 10.3103/S0147688217020046

15. Bull, S. 20,000 tests of the subject-independent model of the open learner with individual and comparative views / S. Bull, A. Mabbott. In: Ikeda M., Ashley KD, Chan T.V. (ed.) Intelligent learning systems. Lecture Notes in Computer Science. – 2006. – Vol 4053. Springer, Berlin, Heidelberg. DOI: 10.1007/11774303\_42

16. National Research Council. Science Education Framework for K-12: Practices, Cross-cutting Concepts, and Key Messages. Washington, DC: TheNationalAcademiesPress, 2012. DOI: 10.17226/13165.

17. ОПОП ВО 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Направленность (профили): Физика. Математика. – URL: [https://www.cspu.ru/sveden/education/programs/pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki.-napravlennosty-profil-fizika.-ma\\_op0137.html](https://www.cspu.ru/sveden/education/programs/pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki.-napravlennosty-profil-fizika.-ma_op0137.html) (дата обращения: 19.11.2020).

18. Профессиональный стандарт. «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 19.11.2020).

#### References

1. Salevko G.K. (2004)Kompetentnosti i ikh klassifikatsiya [Competence and their classification]. *Public education*. No. 4: 138–144.(In Russ).

2. Petrov A.P.(2004)Professional'naya kompetentnost': ponyatiyno-pedagogicheskiye problemy [Professional competence: conceptual and pedagogical problems.].*Bulletin of the higher school*. No. 10: 6–11.(In Russ).

3. Lebedeva T.N.(2017)Komplekt diagnosticheskikh sredstv dlya otsenki urovnya sformirovannosti kompetentsiy bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya obrazovaniia[A set of diagnostic tools for assessing the level of competence formation for bachelors of pedagogical education in education]. *Innovations in education*. No.1: 30-46.(In Russ).

4. Shefer O.R.(2018)Integral self-esteem of future teacher's personality / O. R. Shefer, T. N. Lebedeva, M.V. Goryunova.*Espacios*. Vol. 39, № 52: 14.(In Eng).

5. Gurova O.V.(2014)Analiz ponyatiya «proyektno-setevaya deyatel'nost' [Analysis of the concept of «design and network activity»]. *Young scientist*.No. 15: 252-255. – Available from: <https://moluch.ru/archive/74/12574/> (Accessed 19.11.2020).(In Russ).

6. Kraineva S.V. (2019) Analiz vliyaniya klastera pedagogicheskikh tekhnologiy na formirovaniye uchebno-professional'noy motivatsii studentov bakalavriata[Analysis of the influence of a cluster of pedagogical technologies on the formation of educational and professional motivation of undergraduate students.].*Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 5 (84): 22–29.(In Russ).

7. Kraineva S.V.(2018)Modelirovaniye protsessa formirovaniya uchebno-professional'noy motivatsii studentov bakalavriata [Modeling the process of formation of educational and professional motivation of undergraduate students]. *Professional education. Capital*. No. 2: 29-31.(In Russ).

8. Lebedeva T.N.(2012)Primeneniye metoda proyektov pri izuchenii ob'yektno-oriyentirovannogo programmirovaniya [Application of the project method in the study of object-oriented programming]. *Pedagogical informatics*. No. 3: 3–7.(In Russ).

9. Polat E.S.(2001)Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya[New pedagogical and information technologies in the education system]: textbook (for university students and the system of advanced training of pedagogical personnel). Moscow, Publishing Center «Academy». 66 p.(In Russ).

10. Shefer O.R.(2018) Gotovnost' budushchikh uchiteley k organizatsii proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikh [Readiness of future teachers to organize students' project activities]. *Professional education. Capital*. No. 8: 40–42.(In Russ).

11. Shefer O.R.(2019) Visualization of the formation of undergraduate competencies / O.R. Shefer, I.I. Bespa, S.V. Kraineva.*Espacios*. Vol. 40(29): 1–9.(In Eng).

12. The Lea's Box convinced open learner model: an example from the field of teaching speed reading / Michael D. Kickmeier-Rast, Blandine Guinon, Matthew D. Johnson and Ali Turker *In the proceedings of the 26th Conference on User Modeling, Customization and Personalization (UMAP '18)*. Computing Machinery Association, New York, NY, USA, 2018. Pp. 355–356. DOI: 10.1145/3209219.3209257. (In Eng).

13. Dimitrova V.,Brna P. (2016) From Open Learner Interactive Modeling to Intellectual Mentoring: STyLE-OLM and Beyond. *Int J Artif Intell Educ*. 26. Pp. 332-349. DOI: 10.1007/s40593-015-0087-3. (In Eng).

14. Kraineva S.V., Shefer O.R.(2017) On the formation of very high competencies in bachelor's degree students using information and communication technologies.*Scientific and Technical Information Processing*.Vol. 44, № 2: 94–98. DOI: 10.3103/S0147688217020046. . (In Russ).

15. Bull S., Mabbott A. (2006) 20,000 tests of the subject-independent model of the open learner with individual and comparative views. In: Ikeda M., Ashley K.D., Chan T.V. (ed.) Intelligent learning systems. *ITS 2006. Lecture Notes in Computer Science*.Vol 4053. Springer, Berlin, Heidelberg. DOI: 10.1007/11774303\_42.(In Eng).

16. National Research Council. Science Education Framework for K-12: Practices, Cross-cutting Concepts, and Key Messages. Washington, DC: The National Academies Press. – 2012. DOI: 10.17226/13165.(In Eng).

17. Basic professional educational program of higher education 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles). Directivity (profiles): Physics. Mathematics. –Available from: [https://www.cspu.ru/sveden/education/programs/pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki.-napravlennosty-profil-fizika.-ma\\_op0137.html](https://www.cspu.ru/sveden/education/programs/pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki.-napravlennosty-profil-fizika.-ma_op0137.html) (dateline 19/11/20)(In Russ).

18. Professional standard. «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)». – Available from: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>(dateline: 19.11.20).(InRuss).

**Ольга Николаевна Новикова**,  
аспирант, кафедра высшей математики  
и методики обучения математике,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь).  
E-mail: novikova.no@yandex.ru

**Евгения Григорьевна Плотникова**,  
доктор педагогических наук, профессор,  
кафедра фундаментальной математики,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет (г. Пермь).  
E-mail: plotnikovaeg@mail.ru

**Марина Алексеевна Худякова**,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой теории и технологии обучения  
и воспитания младших школьников,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь).  
E-mail: mamigx@mail.ru

## ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ, ЕЕ СТРУКТУРА И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ

*Ключевые слова:* экономическая грамотность, математическая задача, экономическая задача, занятие на основе ситуации, задача на основе ситуации.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема определения критериев, позволяющих оценить уровень сформированности основ экономической грамотности школьников. Исследуются имеющиеся педагогические средства, позволяющие дать характеристику уровня сформированности экономической грамотности, анализируются существующие формулировки данного понятия и дается собственное определение термина «экономическая грамотность». Приводится перечень необходимых средств и методов формирования экономической грамотности.

Результаты исследования – предложены критерии оценки показателя сформированности экономической грамотности.

**Olga N. Novikova**  
postgraduate student,  
Department of higher mathematics  
and methods of teaching mathematics,  
University of Humanities and Education (Perm).  
E-mail: novikova.no@yandex.ru

**Evgeniya G. Plotnikova**  
Dr. Sci. (Pedagogy), Professor,  
Department of fundamental mathematics  
Perm state national research University (Perm).  
E-mail: plotnikovaeg@mail.ru

**Marina A. Khudyakova**,  
Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor,  
Head of the Department of theory and technology of teaching  
and upbringing of primary school children,  
University of Humanities and Education (Perm).  
E-mail: mamigx@mail.ru

## ECONOMIC LITERACY OF SCHOOL CHILDREN, ITS STRUCTURE AND MEANS OF FORMATION

*Keywords:* economic literacy, mathematical problem, economic problem, situation-based occupation, situation-based problem.

*Annotation.* The article deals with the problem of determining the criteria for assessing the level basics of economic literacy of schoolchildren. The article examines the available pedagogical tools that allow characterizing the level of economic literacy formation, analyzes the existing formulations of this concept, and gives its own definition of the term "economic literacy". A list of necessary tools and methods for the formation of economic literacy is provided.

Research result: the authors give criteria for evaluating the indicator of economic literacy formation.

*Для цитирования:* Новикова, О.Н. Экономическая грамотность школьников, ее структура и средства формирования / О.Н. Новикова, Е.Г. Плотникова, М.А. Худякова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 4-5(89-90). – С. 72-81.

*For citing:* Novikova O.N., Plotnikova E.G., Khudyakova M.A.(2020). Economy literacy of school children, its structure and means of formation. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4-5(89-90): 72-81. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-72-81

*Введение.* Современные реалии образовательного пространства таковы, что зачастую инновации диктуют нам структуру и объемы образовательных программ. За последние три года вопросы формирования финансовой грамотности не только школьников, но и всего населения достигли пика актуальности. Благодаря совместному проекту Министерства финансов Российской Федерации и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» появилась возможность обучения как школьников, так и педагогов основам финансовой грамотности. Ежегодно высшие учебные заведения представляют возможность повышать квалификацию педагогам. Онлайн-уроки вводят в курс актуальных следующие темы: банковский кредит, страховка, бюджет, риски и пр. [12]. Несомненно, терминология и понятийный аппарат расширяются, но формируется ли экономическое мышление, экономическая грамотность? Этот вопрос и является ключевым в нашем исследовании.

*Определение «экономическая грамотность».* Прежде всего обратимся к формулировке понятия «экономическая грамотность» (сразу сделаем

уточнение, что в данном исследовании экономическая и финансовая грамотность – синонимичные понятия, возрастная группа обучающихся – 4-6 классы).

В словаре С.М. Вишнякова под «экономической грамотностью» понимается готовность к участию в экономической деятельности, состоящей в знаниях теоретических основ хозяйственной деятельности, понимании природы экономических связей и отношений, в умении анализировать конкретные экономические ситуации [4, 486].

По мнению Л.В. Макарова, В.П. Позднякова, термин «экономическая грамотность» сопряжен с понятием «экономическое поведение» и трактуется как рациональное поведение в мире ограниченных ресурсов и безграничных потребностей, когда необходимо постоянно принимать альтернативные решения [1, 255].

При анализе данных определений возникает вопрос, как определить «готовность к участию в экономической деятельности», или как оценить «рациональным является ли поведение»? На наш взгляд, более точное представление о термине «экономическая грамотность» дает Е.Н. Землянская, говоря, что «в процессе экономического воспитания экономические знания превращаются в убеждения и реализуются в поступках и экономическом поведении» [10, 69]. Именно здесь прослеживается переход от теории к практическому умению, данное определение явилось основообразующим в нашем исследовании и позволило сделать вывод о том, что «экономическая грамотность» – это комплекс теоретических знаний и практических действий в экономических ситуациях.

Исходя из определения, мы предлагаем в структуре экономической грамотности выделить теоретическую и практическую составляющие.

*Теоретическая составляющая* (в принятой на сегодня интерпретации) предполагает формирование и расширение понятийного аппарата экономических терминов, знание предметного материала, умение решать математические задачи, тематическое содержание которых связано с экономическими понятиями (расход сырья, бюджет, выгодный вариант и прочие).

*Практическая составляющая* предполагает умение действовать, принимать решения в определенных условиях, тематически связанных с экономическими понятиями.

Оценка сформированности теоретической составляющей может производиться путем тестирования, решения математических задач, то есть предполагает проверку знаний предметного материала, определяется изначально заданной шкалой и характеризуется разноразноуровневостью. Оценка сформированности, введенной нами, практической составляющей мы предлагаем производить на основе классификаций действий [5, 672].

Основные критерии оценки практической составляющей заключаются в четырех действиях:

*первое действие* – построение образа ситуации, характеризующейся *мерой овладения*;

*второе действие* – определение известных и искомых компонентов ситуации, определение вспомогательных компонентов (предполагается работа с исходными данными, установление известного и искомого), характеризуется *осознанностью*;

*третье действие* – составление плана действий (то есть распределение ролей и обязанностей для достижения результата), *разумность*;

*четвертое действие* – контроль за исполнением (прикидка результата), *критичность*.

Фиксация совершаемых группой действий и их характеристики осуществляется посредством ведения протокола наблюдений (таблица 1).

Для освоения экономического материала предлагаем проводить занятия на основе ситуаций, обеспечивающих совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, не регламентированных формальными правилами и ролями. В связи с тем, что в педагогической литературе данное понятие не представлено, предлагаем следующую трактовку: занятие на основе ситуации – *целенаправленная деятельность учителя и ученика по созданию экономических ситуаций, являющихся отражением реальных жизненных обстоятельств, либо являющихся реальными событиями экономической деятельности, не регламентированных формальными правилами и характеризующихся обязательным условием создания конечного продукта деятельности*.

Занятия подобного вида могут быть сравнимы с занятиями, в основе которых лежат кейс-задачи [3, 21]. Но на наш взгляд, кейс-метод [13, с.73] применим для более старших классов (7-11 классы), для школьников начальной школы и 5-6 классов может составить определенные трудности, так как еще недостаточно сформирован экономический тезаурус, нет определенного уровня сформированности практических умений [15, 45].

Таблица 1.  
 Протокол наблюдений за действиями при решении экономической задачи  
 (пример заполнения)  
 \_\_\_\_\_ Фамилия Имя (класс)

Наименование	Критерии действия											Всего	
	Мера овладения			Разумность				Осознанность		Критичность			Всего
	(время выполнения)			наличие верного ответа				словесный ответ о своем действии		наличие корректных и-ровок действий			
	<7 мин.	7 мин.	>7 мин.	содержит все указанные элементы	содержит элементы, но нарушена последовательность	частичное содержание	нарушена последовательность и общая логика	на все действия	частично	содержит	не содержит		
Шкала перевода в баллы	1 балл	0	-1 балл	3 балла	2 балла	1 балл	0	1 балл	0	1 балл	0	Баллы	
Задание 1													
Задание 2													
Задание 3													
...													
<b>Итого</b>													

Для того, чтобы усвоить научные термины, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия – представления, приобретенные в школе и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы на основе собственного опыта каждого ребенка. Житейские понятия – это нижний

понятийный уровень, научные – верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По выражению Л.С. Выготского, «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские». Овладевая логикой науки, школьник устанавливает соотношение между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам. Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического, мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения [9].

Занятия на основе ситуации позволят продемонстрировать умение действовать в сложившихся условиях, при обязательном взаимодействии членов социума [8, 15].

Основные характеристики занятия на основе ситуации:

- наличие модели экономической ситуации;
- наличие индивидуальных ролей (обозначенных и выбранных самостоятельно);
- несовпадение ролевых целей участников занятия, исполняющих различные роли;
- взаимодействие ролей (без сценария, в условиях ситуации);
- наличие общей цели у всего коллектива;
- многоальтернативность решений;
- наличие системы группового или индивидуального оценивания деятельности участников ситуации.

Основные задачи при организации занятия на основе ситуации:

- обработка навыков экономически целесообразного поведения;
- снижение тревожности ребенка при попадании в аналогичную ситуацию в реальности;
- определение своей роли в командной работе.

Занятия на основе ситуации можно классифицировать по нескольким признакам:

1) *по отражению реальности:*

- теоретические (абстрактные), заключающиеся в решении математических задач с экономическим содержанием;
- реальные (практические) – моделирование жизненной ситуации.

2) *по уровню сложности:*

- легкие (низкий уровень сложности) предполагает одну ситуацию и небольшую команду участников;
- сложные (высокий уровень сложности) предполагает несколько этапов ситуации, решение практических задач.

3) *по оценке:*

- экспертная оценка (наличие жюри);
- самооценка (определение по шкале, сличение с эталоном и пр.).

4) *по наличию регламента:*

- жесткие, предполагающие четкий порядок действий, ограниченные временными рамками;
- свободные, без строгого регламента и без ограничений по времени.

5) *по числу участников:*

- персональные – учащиеся выполняют одинаковое задание, по истечении времени ответы разбираются и оцениваются;
- командные – производятся в организованном пространстве, каждому участнику предстоит выполнить определенную роль, смоделировать ситуацию.

б) *по направлению деятельности:*

- эмоционально-деятельностные – являются формой тренинга, моделируют ситуацию человеческих отношений без жестких правил;
- имитационные – моделирование практики применения таких форм решения, как мозговой штурм, анализ ситуации;
- инновационные – направлены на генерацию новых идей в нестандартной ситуации;
- стратегические – коллективное создание картины будущего развития ситуации.

*Структура занятия на основе ситуации:*

1. Организационно-мотивационный этап.
2. Этап ввода участников в ситуацию.
3. Содержательный этап.
4. Этап групповой или индивидуальной работы.
5. Этап вывода и анализа итогов.
6. Этап самостоятельной работы.
7. Рефлексия.

*Организационный этап* подразумевает актуализацию требований к учащимся со стороны учебной деятельности, включение в учебную деятельность, привлечение интереса, создание условий восприятия нового материала, подготовка учащихся к выполнению пробного учебного действия. На данном этапе формулируется ситуация, которую необходимо решить, оговаривается время, за которое должно быть принято решение.

На этапе *ввода участников в ситуацию* фиксируется затруднение, выдвигаются гипотезы и строятся модели исходной проблемной ситуации. Этот этап предполагает актуализацию известных либо изученных способов действий, достаточных либо не достаточных для данной ситуации. Формулируется гипотеза: знаю – не знаю, хочу ли узнать. На данном этапе ученики понимают тематику занятия. Определяют свой интерес в данной теме и свои знания по ней, глубину познания, что позволит работать индивидуально или самостоятельно сформировать группы для дальнейшей

коллективной работы. Завершающим элементом данного этапа является формулировка цели и темы занятия.

В рамках *содержательного этапа* учащимся предлагается, используя справочную литературу, разобраться в основных теоретических понятиях, сформулировать определение незнакомому термину, определить формулу расчета, понять алгоритм решения и тому подобное. Обобщается и фиксируется экономическая теория (в языке и знаково). Определяются варианты решения ситуации (мозговой штурм, дерево решений, интервью [14, 5] и пр.). Оптимальный вариант не выбирается, учащиеся должны самостоятельно сделать вывод о состоятельности их действий и решений.

На этапе *групповой или индивидуальной работы* самостоятельно распределяются роли в группе, определяются средства, алгоритмы, модели, формулируются шаги, которые необходимо сделать для реализации поставленной цели. Выполняются учебные действия, выявляются границы применимости имеющихся знаний и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный. Это, как правило, использование формулы, понимание составляющих этой формулы, причем исходные данные даются не в готовом виде. Ученикам необходимо понять, как и каким образом их можно извлечь из имеющейся информации. К примеру, в заданиях на оптимальный расход материала не указываются габаритные размеры искомых величин, задача ученика – понять, что любой предмет обладает какими-либо физическими характеристиками: длина, масса, объем и прочее. Этот этап характеризуется наибольшей концентрацией действий, требующей слаженной командной работы и индивидуальных ролей участников группы, что предполагает умение распределять обязанности и объединяться при окончательном решении и действии.

Задача преподавателя на данном этапе фиксировать совершаемые группой действия.

*Этап вывода и анализа* связан с подготовкой конечного продукта (к примеру, отчет о прибыли/убытке, калькуляция единицы продукции производства поделки, выполненной своими руками и т.п.), либо проверка своих расчетов на модели (макете) реального объекта (к примеру, при определении оптимальной ширины линолеума для покрытия пола в классе, после произведенных расчетов ученикам предлагается проверить свои расчеты и настелить линолеум на модели классной комнаты).

*Этап самостоятельной работы* предполагает индивидуальную работу по решению математической задачи с экономическим содержанием, либо решение экономической задачи с целью фиксации усвоения нового материала.

На этапе *рефлексии* фиксируется новое содержание, изученное на занятии, обучающиеся самостоятельно оценивают собственную учебную деятельность. В завершение соотносятся цель учебной деятельности и ее результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие



цели деятельности, определяются возможные аналогичные ситуации в реальной жизни, места и способы проявления.

Таким образом, для определения уровня сформированности экономической грамотности необходима фиксация умений решать как математические задачи, так и экономические задачи. Важен также контроль и наблюдение за выполняемыми действиями в условиях смоделированной экономической ситуации, приближенной к реальной. Занятия на основе ситуации предпочтительно проводить в рамках внеурочной деятельности, но придерживаться, таких форм организации образовательной деятельности, как краткосрочный курс [7]. Данная форма позволит придерживаться заданного тематического содержания, но при этом позволит вносить корректировки в содержание с учетом интересов и требований сформированных групп.

*Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.*

1. Белехова, Б.Г. Определение категории «экономическое поведение населения» // Наука и современность. – 2012. – № 17. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-kategorii-ekonomicheskoe-povedenie-naseleniya/viewer> (дата обращения 11.11.2020).
2. Борисов, А.Б. Большой экономический словарь / А.Б. Борисов. – Москва : Книжный мир, 2019. – 895 с.
3. Винеvская, А.В. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов / А.В. Винеvская / под ред. И.А. Стеценко. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 141 с.
4. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – Москва . НМЦ СПО, 1999. — 538 с .
5. Гиппенрейтер, Ю.Б., Спиридонова, В.А., Фаликман, В.В., Петухова, В.В. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман В.В. Петухова. – Москва : Астрель, 2008. – 672 с.
6. Горчинская, А.А. Сюжетно-ситуативные занятия по экономике в начальной школе / А.А. Горчинская // Начальная школа плюс: до и после. – 2007. – № 11. – С.69–71.
7. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор / Д.В. Григорьев. – Москва : Просвещение, 2014. – 126 с.
8. Грохольская, О.Г. Проблемы и перспективы экономического образования в российской школе // Педагогика. – 1998. – №7. – С.35-40.
9. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.
10. Землянская, Е.Н. Критерии и конкретизирующие показатели оценки экономических знаний младших школьников / Е.Н.Землянская. – М., 2000
11. Селькина, Л.В. Методика преподавания математики: учебник для студентов факультетов подготовки учителя начальных классов / Л.В. Селькина, М.А. Худякова. – Пермь: ПГГТУ, 2013. – 374 с.
12. Онлайн-уроки финансовой грамотности. –URL: <https://dni-fg.ru/> (дата обращения 07.12.2020)
13. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: справочник для студентов/ под ред. И.А. Стеценко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2018. – 353 с.
14. Barnitz (2016) Novice Principals' Views of Instructional Leadership and Organizational Improvement: Two Case Studies. Santa Barbara

15. Remenyi, D. Case Study Research. // Academic Conferences and Publishing International Limited, Reading, RG4 9SJ, United Kingdom, info@academic-publishing.org, 2013. – 298. ISBN: 978-1-909S07-17-3.

## References

1. Belekhova B.G.(2012)Opredeleniye kategorii «ekonomicheskoye povedeniye naseleniya» [Definition of the category "economic behavior of the population"]*Science and modernity*. № 17.
2. Borisov A.B.(2019) Bol'shoy ekonomicheskij slovar' [Big economic dictionary] / A.B. Borisov. Moscow : Knizhny Mir. 895 p.
3. Vinevskaya A.V.(2015) Metod keysov v pedagogike: praktikum dlya uchiteley i studentov [The method of cases in pedagogy: a workshop for teachers and students]Ed. by I. A. Stetsenko. Rostov-on-Don : Phoenix. 141 p.
4. Vishnyakova S.M.(1999) Professional'noye obrazovaniye Slovar'. Klyuchevyye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika [Professional education Dictionary. Key concepts, terms, actual vocabulary]. NMC SPO. 538 p.
5. Gippenreiter Yu.B., Spiridonova V.A., Falikman V.V., Petukhova V.V. (2008) )Psikhologiya myshleniya [Psychology of thinking]. edited by Yu.B. Gippenreiter, V.A. Spiridonova, M.V. Falikman V.V. Petukhova. Moscow : Astrel. 672 p.
6. Gorchinskaya A.A.(2007) Syuzhetno-situativnyye zanyatiya po ekonomike v nachal'noy shkole [Plot-situational classes in Economics in the elementary school].*Elementary school plus before and after*. No. 11: 69-71.
7. Grigoriev D.V.(2014) Vneurochnaya deyatelnost' shkol'nikov: metodicheskij konstruktor [Extracurricular activities of students: methodical design]. Moscow : Education. 126 p
8. Groholskaya O.G.(1998) Problemy i perspektivy ekonomicheskogo obrazovaniya v rossiyskoy shkole [Problems and prospects of economic education in the Russian school]*Pedagogy*. No. 7: 35-40.
9. Zimnyaya I.A.(2004) Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov [Pedagogical psychology: textbook for universities]. Moscow : Logos. 384 p.
10. Zemlyanskaya E.N.(2000)Kriterii i konkretiziruyushchiye pokazateli otsenki ekonomicheskikh znaniy mladshikh shkol'nikov [Criteria and specifying indicators for assessing the economic knowledge of younger schoolchildren]. – Moscow.
11. Selkina L.V., Khudyakova M.A.(2013).Metodika prepodavaniya matematiki: uchebnik dlya studentov fakul'tetov podgotovki uchitelya nachal'nykh klassov [Methods of teaching mathematics: textbook for students of faculties of primary school teacher training]. Perm: PGGTU. 374 p.
12. Onlayn-uroki finansovoy gramotnosti[Online financial literacy lessons]. Available from: <https://dni-fg.ru/> (dateline: 07.12.2020).
13. Pedagogicheskiye tekhnologii: voprosy teorii i praktiki vnedreniya. Spravochnik dlya studentov(2018)[Pedagogical technologies: issues of theory and practice of implementation. Handbook for students].Ed. by I.A. Stetsenko. Rostov-on-Don : Phoenix. 2018. 353 p.
14. Barnitz (2016) Novice Principals' Views of Instructional Leadership and Organizational Improvement: Two Case Studies. Santa Barbara
15. Remeny, D.(2013) Case Study Research. // Academic Conferences and Publishing International Limited, Reading, RG4 9SJ, United Kingdom, info@academic-publishing.org, 298 p. ISBN: 978-1-909S07-17-3.

УДК 796.322.2

**Александр Владимирович Тимушкин,**  
 доктор педагогических наук, профессор,  
 кафедра физической культуры и спорта,  
 Саратовский национальный исследовательский  
 государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,  
 Балашовский институт (г. Балашов).  
 E-mail: timushkin-box@rambler.ru

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ГАНДБОЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГОРЬЯ

*Ключевые слова:* гандболисты, среднегорье, двигательный режим, тестирование, адаптация, деадаптация.

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме, связанной с тренировкой гандболистов в условиях среднегорья. В исследованиях принимали участие гандболисты, имеющих спортивную квалификацию от 2 разряда до КМС. Спортсмены проживали и тренировались на высоте 2300 метров над уровнем моря. Были опробованы два варианта тренировочной программы. Одна группа спортсменов выполняла «щадящий» двигательный режим, другая – «ударный».

Обследования проводились до выезда спортсменов в горы, в период пребывания в горах и после спуска с гор. Педагогическое тестирование включало упражнения, характеризующие общую и специальную физическую подготовленность гандболистов. Медико-биологическая часть исследования заключалась в оценке состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем в состоянии покоя и в процессе мышечной деятельности с использованием стандартных тестовых процедур.

Установлено, что характер и выраженность сдвигов в функциональном состоянии организма и физической подготовленности определяется режимом двигательной активности в горах. В период деадаптации отмечается расширение резервов мощности кардиореспираторной системы. Спортсмены, выполняющие в горах «щадящий» двигательный режим, продемонстрировали после спуска с гор повышение общей и специальной физической подготовленности. Гандболисты, выполнявшие в горах «ударные» тренировочные нагрузки, повысили уровень аэробной производительности и скоростно-силовой подготовленности.

**Alexander V. Timushkin,**  
 Dr. Sc. (Pedagogy), Professor,  
 Saratov national research state University named After N. G. Chernyshevsky,  
 Balashov Institute (Balashov).  
 E-mail: timushkin-box@rambler.ru

### HANDBALL TRAINING IN THE CONDITIONS OF THE MIDDLE MOUNTAINS

*Keywords:* handball players, mid-mountain, motor mode, testing, adaptation, deadaptation.

*Abstract.* The article is devoted to the problem of handball players training in the conditions of the middle mountains. The research involved handball players with sports

qualifications from 2 categories to КМС. Athletes lived and trained at an altitude of 2300 m above sea level. Two variants of the training program were tested. One group of athletes performed a "gentle" motion mode, the other – a "shock" one.

Surveys were carried out before the departure of athletes to the mountains, during their stay in the mountains and after the descent from the mountains. Pedagogical testing included exercises characterizing the general and special physical fitness of handball players. The biomedical part of the study was to assess the state of the cardiovascular and respiratory systems at rest and during muscle activity using standard test procedures.

It is established that the nature and severity of changes in the functional state of the organism and physical fitness is determined by the mode of motor activity in the mountains. During the period of de-adaptation, there is an expansion of the power reserves of the cardiorespiratory system. Athletes performing a "gentle" motion mode in the mountains demonstrate after the return from the mountains the increase in general and special physical fitness. Handball players who performed "shock" training loads in the mountains increased the level of aerobic performance and speed and strength training.

*Для цитирования:* Тимушкин, А.В. Методические особенности организации тренировочного процесса гандболистов в условиях среднегорья / А.В. Тимушкин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 4-5(89-90). – С. 82–92.

*For citing:* Timushkin A.V. (2020) Handball training in the conditions of the middle mountains. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4-5(89-90): 82–92. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-82-92

*Введение.* Тренировка в условиях среднегорья прочно вошла в систему подготовки спортсменов, специализирующихся в видах с преимущественным требованием к качеству выносливости [1-3]. В ряде случаев в спортивной практике для повышения функциональных возможностей организма применяется моделирование гипоксической тренировки в условиях равнины [4]. Вопросы влияния условий средне- и высокогорья функциональные системы организма человека являются предметом внимания физиологов [5-11]. Большое количество исследований, представленных в открытой печати, посвящены изучению различных аспектов влияния тренировки в условиях средне- и высокогорья на спортивные результаты [12-15]. Однако в доступной нам литературе мы не нашли сведений о влиянии различных двигательных режимов в горах на организм гандболистов в период послегорной тренировки.

*Материалы и методы.* Исследование проводили с участием двух групп гандболистов, имеющих спортивную подготовку от 2 разряда до КМС. Проживание и тренировка были организованы в горном массиве Тянь-Шаня на высоте 2300 метров над уровнем моря. Первая экспериментальная группа (10 человек) в процессе пребывания в горах использовала «щадящий» двигательный режим, характеризующийся меньшей продолжительностью занятий, увеличением доли аэробных нагрузок за счет снижения объема анаэробно-аэробных упражнений, уменьшением доли нагрузок скоростно-силовой направленности. Отличительной особенностью двигательного

режима второй экспериментальной группы (8 спортсменов) являлось включение в тренировку «ударных» тренировочных нагрузок, повышение на 10-14% моторной плотности занятий, увеличение объема средств, способствующих совершенствованию скоростных, силовых и координационных способностей спортсменов.

Исходные данные педагогического тестирования определяли до выезда спортсменов в горы (760 метров над уровнем моря). В период пребывания в горах тестирование гандболистов осуществляли в 4, 9, 14 и 19-й дни высотной адаптации. После возвращения в базальные условия педагогическое тестирование проводили на 5-6, 11-12, 18-19 и 25-26 дни деадаптации.

Медико-биологическая часть исследования включала обследование сердечно-сосудистой системы и дыхательного аппарата в состоянии покоя и при мышечной деятельности с использованием стандартных тестовых процедур.

*Результаты и обсуждение.* Анализ данных педагогического тестирования, проведенного на 4-й день пребывания в горах, показал тенденцию к ухудшению результатов бега на 30 метров и в прыжке в длину с места у спортсменов обеих групп (таблица 1). Пребывание и тренировка в горах в «щадящем» двигательном режиме не вызвали статистически значимых изменений во всех тестовых упражнениях. После возвращения спортсменов в привычные условия и на протяжении всего деадаптационного периода существенных изменений в динамике показателей физических качеств в основном не отмечалось. Наблюдали только улучшение результатов 12-минутного бега в конце третьей недели после спуска с гор.

У спортсменов с «ударным» двигательным режимом наблюдали значимое ухудшение времени преодоления 800-метровой дистанции (10,8%,  $P < 0,01$ ). К 9-му дню горной адаптации наметилась тенденция к улучшению результатов в большинстве тестовых упражнений. При этом статистически значимые положительные изменения были выявлены только в количестве передач за 30 с. (10,6%,  $P < 0,01$ ). В то же время отмечалось снижение результатов в 12-минутном беге (14,4%,  $P < 0,05$ ). Полагаем, что это связано в первую очередь со снижением аэробной производительности организма.

Перекрестная адаптация к гипобарической гипоксии и тренировочной работе оказала положительное влияние на показатели общей и специальной физической подготовленности гандболистов. Так, к 14-му дню тренировки в горах результаты в беге на 30 метров, прыжке в длину с места, броске мяча на дальность достоверно превышали фоновые данные. Результаты в беге на 800 метров, хотя и улучшились за время пребывания в горах, остались ниже исходных.

Таблица 1.

Показатели общей и специальной физической подготовленности гандболистов

Этап	Показатели						
	Бег			прыжок в длину с места, см	количество передач за 30 с.	бросок мяча на дальность, м	
	30 м, с.	800 м, с.	12-мин., м				
«щадящий» двигательный режим							
Исходный, 760 м		4,5±0,04	152±2,9	2865±46	244±4	26,9±0,7	39,8±1,5
Горы, 2300 м, дни	4	4,7±0,03	-	-	240±5	25,7±0,6	44,2±2,2
	9	4,6±0,02	-	-	242±6	24,6±0,5	43,3±1,5
	19	4,6±0,02	-	-	245±5	27,0±0,4	42,0±1,5
Деадаптация, 760 м, дни	5-6	4,4±0,03	150±1,8	3006±59	250±5	27,4±0,6	41,5±1,5
	11-12	4,4±0,06	146±2,6	3126±62	246±4	27,3±0,6	42,3±1,5
	18-19	4,5±0,06	148±2,4	3159±63*	249±5	28,4±0,6	41,8±1,2
	25-26	4,5±0,04	146±1,9	3128±53	248±5	27,9±0,5	42,1±1,3
«ударный» двигательный режим							
Исходный, 760 м		4,6±0,03	148±2	3129±67	248±5	27,4±0,6	39,3±1,5
Горы, 2300 м, дни	4	4,7±0,03	164±3*	-	246±5	27,9±0,5	38,3±1,6
	9	4,5±0,04	-	2736±90*	249±6	30,3±0,6*	43,1±2,0
	14	4,3±0,04*	151±2	-	253±5*	29,1±0,7	45,1±1,5*
	19	4,4±0,04	-	2939±84	253±5*	28,6±0,8	41,9±1,4
Деадаптация, 760 м, дни	5-6	4,3±0,05*	144±1	3172±63	253±6	29,6±0,8*	43,3±1,9*
	11-12	4,4±0,04*	141±1*	3198±54	253±6	30,3±0,8*	42,6±1,7*
	18-19	4,3±0,01*	-	-	256±5*	31,3±1,1*	42,8±1,8*
	25-26	4,4±0,06	143±1*	-	258±6*	31,3±1,0*	42,1±1,2

Примечание: \* – статистически достоверные различия ( $P < 0,05$ ) с исходными данными

По мере увеличения сроков пребывания спортсменов в горах отмечалось улучшение результатов в 12-минутном беге, что позволяет говорить о повышении общей выносливости. Однако полного восстановления до фонового уровня этот показатель не достиг.

К 19-му дню пребывания в горах отмечаемые выше положительные сдвиги в уровне общей и специальной физической подготовленности спортсменов начинают сглаживаться. Так, наблюдалась тенденция к ухудшению результатов в беге на 30 м и броска мяча на дальность по сравнению с данными, полученными на 14-й день высотной адаптации. Можно предполагать, что это связано с развитием утомления,

обусловленного использованием интенсивных тренировочных нагрузок в начальный период пребывания в горах.

Исследования, проведенные в первые дни периода деадаптации, показали, что возвращение спортсменов, использующих в горах «ударный» двигательный режим, в базальные условия, сопровождалось достоверным улучшением результатов в беге на 30 м (7%,  $P < 0,01$ ) и в бросках мяча на дальность (10,2%,  $P < 0,05$ ) по отношению к фоновым данным. В других тестах статистически значимых изменений по отношению к исходным данным не наблюдалось.

По мере увеличения сроков периода деадаптации сохранялся достигнутый уровень проявления скоростных и скоростно-силовых способностей. Это отчетливо прослеживается по результатам бега на 30 м броска мяча на дальность (таблица 1).

Результаты бега на 800 м с 11-го дня после спуска с гор статистически достоверно превышали фоновые данные (4,7%,  $P < 0,05$ ). вплоть до 40-го дня наблюдаемого периода деадаптации. Аналогичная картина наблюдалась и в результатах прыжка в длину с места.

Возвращение спортсменов в привычные условия тренировки не вызвало статистически значимых изменений в результатах 12-минутного бега, однако отмечалась тенденция к улучшению результатов исходного обследования.

Оценка показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем в состоянии покоя позволяет, с одной стороны, характеризовать нижнюю границу в диапазоне возможного усиления деятельности кардиореспираторной системы при физических нагрузках. Чем ниже контур покоя, тем более амплитуда рабочего усиления и, следовательно, выше резервные возможности кардиореспираторной системы. С другой стороны, показатели жизненной емкости легких (ЖЕЛ) и максимальной вентиляции легких (МВЛ) позволяют непосредственно оценивать возможности и способности внешнего дыхания максимизировать свои функции. Чем выше значения этих показателей, тем большими функциональными резервами характеризуется вентиляционная функция легких.

Анализ результатов обследования спортсменов показал, что тренировка в горах с «щадящим» двигательным режимом не оказывает существенного влияния на жизненную емкость легких (ЖЕЛ). В то же время анализ динамики показателей МВЛ позволяет предположить о положительном влиянии используемой модели горной тренировки (табл. 2). Значения МВЛ в период деадаптации на 11% превышали результаты фоновых обследований ( $P < 0,05$ ). У спортсменов этой группы отмечали также снижение контура покоя параметров легочной вентиляции на 15% ( $P < 0,05$ ).

Интегральным показателем, характеризующим функциональные резервы системы внешнего дыхания, является функциональный уровень дыхания (ФУД). В наших исследованиях значения этого показателя после возвращения в базальные условия возросли на 23% ( $P < 0,05$ ). Таким образом,

3-недельный «щадящий» двигательный режим в горах способствовал расширению функциональных резервов системы внешнего дыхания. Это обуславливалось повышением способности к достижению высокого предельного уровня вентиляции легких и снижением контура покоя МОД. Наиболее выражено эти сдвиги проявлялись в первые дни после спуска с гор и сохранялись до конца 3-недельного наблюдаемого периода деадаптации.

Таблица 2

Показатели внешнего дыхания спортсменов в горах и в период деадаптации

Этап	Показатели				
	ЖЕЛ, мл	МВЛ, л/мин	МОД, л/мин	ФУД	
«щадящий» двигательный режим					
Исходный, 760 м	5701±302	165±5,6	10,6±0,9	103±8,3	
Деадаптация, 760 м	6-7 дни	5586±262	183±5,4	9,0±0,6	127±8,7
	20-21 дни	5790±293	183±5,9	9,9±0,7	118±9,6
«ударный» двигательный режим					
Исходный, 760 м	5892±328	182±6,8	10,2±0,8	112±7,7	
Деадаптация, 760 м	6-7 дни	5655±329	181±9,3	11,1±0,5	99±3,6
	20-21 дни	5646±378	173±10,3	9,8±0,6	110±10,0

Наблюдения, проведенные на группе гандболистов, выполнявших в горах «ударный» двигательный режим показали, что предлагаемая тренировочная программа не оказала положительного влияния на функциональные способности внешнего дыхания спортсменов и подтверждением этому является тенденция к снижению функционального уровня дыхания.

Таким образом, из вышеприведенных данных следует, что тренировка в горах может оказывать разнонаправленное воздействие на параметры внешнего дыхания гандболистов в состоянии покоя. Определяющим фактором, по-видимому, выступает характер двигательного режима в горах. «Щадящие» тренировочные нагрузки в горах способствуют повышению функциональных резервов системы внешнего дыхания гандболистов в период деадаптации. При выполнении «ударного» двигательного режима система дыхания, как можно предполагать, испытывает чрезмерное напряжение, и это приводит к снижению функциональных возможностей вентиляционной функции легких после спуска с гор.

Одним из факторов, определяющих функциональную подготовленность гандболистов, является уровень аэробной производительности, оцениваемый по величине максимального потребления кислорода (МПК). Исходное обследование, проведенное на высоте 760 м над уровнем моря до выезда спортсменов в горы, показало, что средний уровень аэробной производительности в первой и второй экспериментальных группах гандболистов составлял соответственно 3396±105 мл/мин (46,5±2,0 мл/мин/кг) и 3611±134 мл/мин (50,3±3,0 мл/мин/кг). Наблюдения,

проведенные после высокогорных тренировочных сборов, выявили положительные сдвиги в уровне МПК (табл. 3). В группе спортсменов с «щадящим» двигательным режимом прирост МПК после спуска с гор составил в среднем 12,5% ( $P<0,05$ ), в группе спортсменов, выполнявших в горах «ударную» тренировочную работу повышение МПК составило (10,8% ( $P<0,05$ )).

Таблица 3

Этап		МПК	
		мл/мин	мл/мин/кг
«щадящий» двигательный режим			
Исходный, 760 м		3396±105	46,5±2,4
Деадаптация, 760 м	6-7 дни	3822±105*	52,1±2,5*
	20-21 дни	3805±127*	51,7±2,2*
«ударный» двигательный режим			
Исходный, 760 м		3611±134	50,3±3,0
Деадаптация, 760 м	6-7 дни	4002±128*	55,1±2,0*
	20-21 дни	4211±100*	57,0±1,9*

Примечание: \* – статистически достоверные различия ( $P<0,05$ ) с исходными данными

Наблюдения, проведенные в конце трехнедельного периода деадаптации, не выявили существенных изменений в группе гандболистов с «щадящим» двигательным режимом (таблица 3). Определен прогрессивный рост значений МПК во второй группе на 16,6% ( $P<0,01$ ) по отношению к фоновым данным и на 5,2% – в сравнении с первыми днями деадаптации.

Таким образом, приведенный фактический материал убедительно показывает, что тренировочные сборы, проводимые гандболистами в условиях высокогорья, оказали положительное влияние на аэробную производительность спортсменов. Для выяснения факторов, обуславливающих рост уровня аэробной производительности, нами были проанализированы параметры кардиореспираторной системы, зарегистрированные при работе на уровне МПК.

Как видно из таблицы 4, возвращение спортсменов, выполнявших в горах «щадящий» двигательный режим, в базальные условия сопровождалось достоверным увеличением рабочего уровня МОД (4,3%,  $P<0,05$ ). Усиленная вентиляция легких не оказала значимого влияния на эффективность и экономичность внешнего дыхания. Кислородный эффект дыхательного цикла (КЭДЦ) при максимальной аэробной нагрузке на протяжении всего наблюдаемого периода существенно не менялся. Анализ параметров сердечно-сосудистой системы не выявил достоверных изменений рабочих уровней МОД и СОК под влияние горных тренировок в начальный период после спуска с гор и только к концу 3-недельного периода деадаптации наблюдали статистически значимое повышение СОК (16,7%,  $P<0,05$ ). В то же время возвращение в базальные условия сопровождалось ростом показателя

кислород-пульса (КП), свидетельствующего о повышенной эффективности деятельности сердечно-сосудистой системы (18,6%,  $P<0,05$ ).

Таким образом «щадящий» двигательный режим в горах способствовал расширению резервов мощности кардиореспираторной системы гандболистов, проявляемых при максимальной аэробной нагрузке. Это проявлялось в увеличении предельного уровня функционирования параметров внешнего дыхания, увеличении МОК, СОК и КП.

Таблица 4.

Параметры кардиореспираторной системы у спортсменов при максимальной аэробной работе

Этап	Показатели					
	МОД, л/мин	КЭДЦ	МОК, л/мин	СОК, мл	КП, мл/уд	
«щадящий» двигательный режим						
Исходный, 760 м		124,1±5,4	67,2±3,1	24,4±1,4	120±7,5	16,7±0,7
Деадаптация, 760 м	6-7 дни	141,9±6,3*	76,1±5,1	23,8±1,1	122±4,9	19,8±0,8*
	20-21 дни	139,0±6,1	69,4±4,6	27,3±1,5	140±7,6*	19,5±0,6*
«ударный» двигательный режим						
Исходный, 760 м		127,1±5,3	81,1±5,2	26,2±1,1	132±6,3	18,2±0,8
Деадаптация, 760 м	6-7 дни	145,1±6,6*	82,2±3,0	23,1±2,0	120±12,1	20,7±0,8*
	20-21 дни	147,4±8,9*	79,5±2,9	25,4±1,0	129±3,5	21,4±0,4*

Примечание: \* – статистически достоверные различия ( $P<0,05$ ) с исходными данными

Возвращение в базальные условия спортсменов, выполнявших в горах «ударный» двигательный режим, сопровождалось достоверным увеличением рабочего уровня легочной вентиляции. МОД повысился на 14,2% ( $P<0,05$ ). Тренировочная работа, выполненная спортсменами этой группы в горах, не оказала положительного влияния на производительность сердца. Значения МОК и СОК в период деадаптации снизились по отношению к фоновым данным. Таким образом, «ударная» тренировочная работа, выполненная гандболистами в горах, оказала положительное влияние на резервы мощности системы внешнего дыхания. Это проявлялось в первые дни после спуска с гор и сохранялось до конца 3-недельного периода деадаптации. Можно предполагать, что максимальные возможности сердечно-сосудистой системы под влиянием тренировочных нагрузок снижаются и восстанавливаются до фоновых значений только на 20-21 дни после возвращения в обычные условия жизни и тренировки.

*Заключение.* Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что перекрестная адаптация к горной гипоксии и «щадящим» тренировочным нагрузкам обеспечивает улучшение общей и специальной физической подготовленности гандболистов в период деадаптации. Тренировка в горах с использованием «ударных» тренировочных нагрузок сопровождается тенденцией к ухудшению показателей общей и специальной подготовленности гандболистов в конце 3-недельного периода пребывания в

горах. В период деадаптации отмечается улучшение скоростно-силовой подготовленности и аэробной производительности.

Тренировка в горах способствует расширению резервов мощности кардиореспираторной системы гандболистов, проявляемых при максимальной аэробной нагрузке в период деадаптации, и оказывает модифицирующее влияние на такие факторы функциональной подготовленности, как подвижность и экономичность.

1. Грушин, А.А. Использование условий среднегорья в подготовке высококвалифицированных лыжниц-гонщиц к крупнейшим международным спортивным соревнованиям / Грушин А.А., Нагейкина С.В. // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 5. – С. 66–69.

2. Ганопольский, В.П. Повышение физической работоспособности спортсменов на основе интервальной гипоксической тренировки / Ганопольский В.П., Матыцин В.О., Родичкин П.В., Яковлев А.В. // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 18–20.

3. Мосин, И.В. Оптимизация тренировочной нагрузки бегунов на средние дистанции в условиях среднегорья / Мосин И.В., Есаулов М.Н., Мосина И.Н. // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 10. – С. 85–88.

4. Тимушкин, А.В. Гипоксическая тренировка в условиях равнины / А.В. Тимушкин // Научный альманах. – 2015. – № 8. – С. 686–689.

5. Иорданская, Ф.А. Гипоксия в тренировке спортсменов и факторы, повышающие ее эффективность / Ф.А. Иорданская. – Москва : Советский спорт, 2015. – 157 с.

6. Филипченко, Е.Г. Состояние электролитного гомеостаза при компенсаторной гиперфункции и гипертрофии сердца на разных горных высотах / Филипченко Е.Г., Абдумаликова И.А., Захаров Г.А. // Вестник Кыргызско-российского славянского университета. – 2019. – Т. 19, № 14. – С. 56–59.

7. Эрлих, В.В. Дифференцированная оценка обменных процессов при акклиматизации в среднегорье квалифицированных бегунов на средние дистанции / Эрлих В.В., Исаев А.П., Романов Ю.Н., Епишев В.В., Кorableva Ю.Б. // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 3. – С. 14–16.

8. Ventura, N., Hoppeler, H., Seiler, R., Binggeli, A., Mullis, P., Vogt, M. The response of trained athletes to six weeks of endurance training in hypoxia or normoxia. *Int. J. Sports Med.* – 2003. – 24 (3). – Pp. 166–172.

9. Филиппов, М.М. Сравнительная характеристика гипоксии, развивающейся при мышечной деятельности и гипоксической гипоксии в горах / Филиппов М.М., Балыкин М.В., Ильин В.Н., Портниченко В.И., Евтушенко А.Л. // Ульяновский медико-биологический журнал. – 2014. – № 4. – С. 86–96.

10. Зарифьян, А.Г. Некоторые особенности динамики элементов красной крови человека и животных в процессе горной реадаптации / Зарифьян А.Г., Бебинов Е.М., Боголюбов В.В., Щербак Л.В. // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2014. – № 14 (4). – С. 76–79.

11. Quindry, J., Dumke, C., Slivka, D., Ruby, B. Impact of extreme exercise at high altitude on oxidative stress in humans. *J. Physiol.* – 2016. – 594p; 18: 5093–5104.

12. Мякинченко, Е.Б. Некоторые аспекты использования условий гипоксии в тренировочном процессе спортсменов зимних циклических видов / Мякинченко Е.Б., Крючков А.С., Шестаков, М.П. // Вестник спортивной науки. – 2016. – № 5. – С. 22–28.

13. Тимушкин, А.В. Влияние на организм пребывания и тренировки спортсменов в горах / А.В. Тимушкин // Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные

технологии: материалы международной научно-практической конференции. – Саратов : Саратовский источник, 2015. – С. 193–197.

14. Шлык, Н.И. Определение функциональной готовности бегунов-стайеров и средневики к ежедневным тренировочным нагрузкам в условиях среднегорья / Шлык Н.И., Алабужев А.Е., Николаев Ю.С. // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 12. – С. 45–48.

15. Шлык, Н.И. Индивидуальный подход к анализу тренировочного процесса по данным variability сердечного ритма у легкоатлетов-бегунов в условиях среднегорья / Шлык Н.И., Алабужев А.Е., Шумихина И.И. // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 1. – С. 15–18.

## References

1. Grushin A.A., Nageikina S.V. (2016). Ispolovanie usloviy srednegorya v podgotovke vysokokvalyfisirovannyh lyzhnic-gonshchick krupneishim mezhdunarodnym sorevnovaniym [The use of the conditions of the middle mountains in the preparation of highly qualified skier-racers for the largest international sports competitions] *Theory and practice of physical culture*. No. 5: 66–69.

2. Ganapolsky VP, Matytsin V.O., Rodichkin P.V., Yakovlev A.V. (2019). Povyshenie fizicheskoy rabotosposobnosti sportmenov na osnove intervalnoy gipoksicheskoy trenirovki [Improving the physical performance of athletes on the basis of interval hypoxic training] *Theory and practice of physical culture*. No. 10: 18–20.

3. Mosin I.V., Esaulov M.N., Mosina I.N. (2018). Optimizatsiya trenirovochnoy nagruzkibegunov nasrednedistancij v usloviyah srednegorya [Optimization of the training load of middle-distance runners in mid-altitude conditions] *Theory and practice of physical culture*. No. 10: 85–88.

4. Timushkin A.V. (2015) Gipoksicheskaya trenirovka v usloviyah ravniny [Hypoxic training in plain conditions] *Scientific Almanac*. No. 8: 686–689.

5. Iordanskaya F.A. (2015) Gipoksiya v trenirovke sportmenov i faktory, povyshayshchie ee effektivnost [Hypoxia in training athletes and factors that increase its effectiveness]. Moscow: Soviet sport. 157 p.

6. Filipchenko E.G., Abdumalikova I.A., Zakharov G.A. (2019) Sostoyaniye elektrolitnogo gomeostaza pri kompensatornoy giperfunkcii i gipertrofii serdca na raznykh gornykh vysotah [The state of electrolyte homeostasis in compensatory hyperfunction and heart hypertrophy at different mountain heights] *Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University*. Vol. 19, No. 14: 56–59.

7. Erlikh V.V., Isaev A.P., Romanov Yu.N., Epishev V.V., Korableva Yu.B. (2016) Differentsirovannaya ocenka obmennyykh processov pri akklimatizatsii v srednegorye kvalifitsirovannykh begunov na srednie distantsii [Differentiated assessment of metabolic processes during acclimatization in the middle mountains of qualified middle distance runners] *Theory and practice of physical culture*. No. 3: 14–16.

8. Ventura N., Hoppeler H., Seiler R., Binggeli A., Mullis P., Vogt M. (2003) The response of trained athletes to six weeks of endurance training in hypoxia or normoxia. *Int. J. Sports Med.* 24 (3): 166–172.

9. Filippov M.M., Balykin M.V., Ilyin V.N., Portnichenko V.I., Evtushenko A.L. (2014) Sravnitel'naya kharakteristika gipoksii, razvivayemoy pri myshechnoy deyatelnosti i gipoksicheskoy gipoksii v gorah [Comparative characteristics of hypoxia developing during muscular activity and hypoxic hypoxia in the mountains] *Ulyanovsk medico-biological journal*. No. 4: 86–96.

10. Zarifyan A.G., Bebinov E.M., Bogolyubov V.V., Shcherbak L.V. (2014) Nekotorye osobennosti dinamiki elementov krasnoy krovy cheloveka i zhivotnykh v processe gornoy

readaptacij [Some features of the dynamics of elements of red blood in humans and animals in the process of mountain readaptation] *Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University*. № 14 (4): 76–79.

11. *Quindry J., Dumke C., Slivka D., Ruby B.* (2016) Impact of extreme exercise at high altitude on oxidative stress in humans. *J. Physiol.* 594p; 18: 5093-5104.

12. *Myakinchenko E.B., Kryuchkov A.S., Shestakov M.P.* (2016) Nekotorye aspekty ispolzovaniya uslovij gipoksij v trenirovochnom processe sportsmenov zimnih ciklicheskih vidov [Some aspects of using the conditions of hypoxia in the training process of athletes of winter cyclic types] *Bulletin of sports science*. No. 5: 22–28.

13. *Timushkin A.V.* (2015) Vliyanie na organism prebuvaniya i trenirovki sportsmenov v gorah [Influence on the body of stay and training of athletes in the mountains] *Ecoprophyllaxis, health and sports training technologies: materials of the international scientific and practical conference*. - Saratov: Saratov source. Pp 193-197.

14. *Shlyk N.I., Alabuzhev A.E., Nikolaev Yu.S.* (2018) Opredelenie funkcionalnoy gonovnosti begunov-stayerov i srednevikov i ezhednevnyy trenirovochnyy nagruzkam v usloviyakh srednegoriya [Determination of the functional readiness of distance runners and middle runners to daily training loads in the conditions of middle mountains] *Theory and practice of physical culture*. No. 12: 45–48.

15. *Shlyk N.I., Alabuzhev A.E., Shumikhina I.I.* (2017) Individualnuiy podhod k abalizu trenirovochnogo processa po dannym variabelnosti serdechnogo ritma u legkoatletov-begunov v usloviyakh srednegoriya [An individual approach to the analysis of the training process according to the data of heart rate variability among athletes-runners in mid-mountain conditions] *Theory and practice of physical culture*. No. 1: 15-18.

УДК 316.62

**Татьяна Юрьевна Фадеева,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
кафедра социальной психологии образования и развития,  
Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов).  
E-mail: fadej\_tu@rambler.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

*Ключевые слова:* личность, ответственность, тип ответственного поведения, самоотношение, молодежь.

*Аннотация.* Рассматривается проблема определения детерминант типов ответственного поведения молодежи. Предполагается наличие сходства и различия в детерминации типов ответственного поведения молодежи. В исследовании приняли участие 70 студентов (средний возраст – 22 года, SD=2,19; мужчин М 12%). Используются стандартизированные методики: «Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО)» (Кочарян И.А.), «Методика исследования самоотношения (МИС)» (Пантелеев С.Р.), тест-опросник «Определение уровня самооценки» (Ковалёв С.В.), опросник «Шкала социальной желательности» (Кроун Д., Марлоу Д.). Установлены наиболее выраженные типы социального поведения молодежи, такие как «этичность» и «самопожертвование». Показано, что степень выраженности типа социальной ответственности детерминирована разными комбинациями психологических характеристик. Наиболее сложное регрессионное уравнение характеризует тип ответственного поведения «Нормативность». Наименее выраженная предикция ответственного поведения выявлена в отношении его типов: «Принципиальность» и «Самоуверенность».

Результаты данного исследования могут быть полезны для дальнейшего изучения проблем социальной ответственности личности, а также для разработки программ по формированию социальной ответственности студентов в образовательных организациях.

**Tatyana Yu. Fadeeva**

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate professor,  
Department of Social Psychology of Education and Development,  
Chernyshevsky Saratov State University (Saratov).  
E-mail: fadej\_tu@rambler.ru

## PSYCHOLOGICAL FACTORS OF STUDENT YOUTH'S RESPONSIBLE BEHAVIOR

*Keywords:* personality, responsibility, type of responsible behavior, self-attitude, youth.

*Abstract.* The article considers the problem of studying the determinants of the types of responsible behavior of young people. It is assumed that there are similarities and differences in the determination of the types of responsible behavior of the youth. The study involved 70 students (average age – 22 years old, SD = 2.19; men – 12%). We used the standardized methods "Questionnaire for the diagnosis of the personal symptom complex of responsibility" (Kocharyan I.A.), "Methods for the study of self-attitude" (Panteleev S.R.), the questionnaire "Determining

the level of self-esteem" (Kovalev S.V.), "Social Desirability Scale" (D. Crown, D. Marlowe). We established that the most pronounced types of social behavior of youth are "ethics" and "self-sacrifice". It is shown that the severity of the type of social responsibility is determined by various combinations of psychological characteristics. The most complex regression equation characterizes the type of responsible behavior "Normalizations". The least pronounced prediction of responsible behavior was revealed in relation to its types: "Fidelity to principle" and "Self-confidence".

The results of this study can be useful for further study of the problems of social responsibility, as well as for the development of programs for the formation of youth's social responsibility in educational organizations.

**Для цитирования:** Фадеева, Т.Ю. Психологические факторы ответственного поведения учащейся молодежи / Т.Ю. Фадеева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4-5(89-90). – С. 93–101.

**For citing:** Fadeeva T.Yu. Psychological factors of student youth's responsible behavior. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4–5(89-90): 93–101 (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-93-101

**Введение.** Ответственность является необходимой составляющей активной деятельности индивида, с помощью которой происходит регулирование социально-общественных отношений личности и общества. Однако в современном обществе наблюдается тенденция снижения социальной ответственности как нравственно-культурной ценности [1].

Под ответственностью личности понимается способность индивида выполнять социальную роль и следовать нормам, принятым в обществе, готовность отвечать за свои действия и поступки [2]. Социальная ответственность определяется как степень готовности личности «выполнять свои обязанности и нести ответственность за возможные социальные и психологические последствия своих действий» [3, 85].

Социальная ответственность формируется под воздействием объективных и субъективных предпосылок. С объективной стороны ответственность отражает общественный характер отношений, который связан с социальными нормами, правилами и законами, принятыми в обществе. С субъективной стороны ответственность предстает личностной характеристикой, которая выражает свободу выбора и место в общественных отношениях [4].

В психологической науке ответственность чаще всего связывают с социальной активностью личности, которая «всегда связана с соотношением своих ценностей, смыслов, представлений с характеристиками других субъектов» [5, 27]. Ответственность является олицетворением сознательного отношения личности к жизни, принятие на себя ответственности за свои дела и поступки [6].

Ответственность как качество личности развивается у индивида под влиянием свободы, предоставляемой обществом, после принятия индивидом общественной необходимости. Подлинная ответственность – это

добровольное действие в соответствии с требованиями, независимо от социального контроля [7]. Ответственность является высшей формой саморегуляции, побуждающей к изменениям в себе и внешнем мире [8].

В основе ответственности лежит целостное, интегрированное самоотношение личности [8]. Самоотношение, являясь устойчивой личностной характеристикой, служит мотивом для саморегуляции поведения, позволяет контролировать себя в системе социально-общественных отношений. Стремление к сохранению положительного самоотношения поддерживает функциональные взаимоотношения индивида с социумом, побуждает его к соблюдению норм морали [9]. Таким образом, можно предположить, что ответственное поведение детерминируется соответствующими профилями самоотношения.

**Выборка и методы исследования.** Цель исследования – выявить психологические детерминанты ответственного поведения молодежи. Предмет: личностные характеристики как детерминанты ответственного поведения молодежи. Предполагается, что имеются сходства и различия в детерминации типов ответственного поведения молодежи.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Выборку составила молодежь очной и заочной формы обучения факультета психолого-педагогического и специального образования. Всего в исследовании приняло участие 70 человек (мужчин – 12%, женщин – 88%). Возрастной диапазон 19-29 лет (средний возраст – 22 года, стандартное отклонение – 2,19).

В исследовании были использованы следующие методики:

1. «Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО)» (Кочарян И.А.) [10] – для выявления типов ответственного поведения. Данная методика содержит 5 шкал: «Принципиальность», «Самоутверждение», «Нормативность», «Этичность» и «Самопожертвование».

2. «Методика исследования самоотношения (МИС)» (Пантелеев С.Р.) [11] – для выявления профилей самоотношения по 9 шкалам: открытость опыту, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение.

3. Тест-опросник «Определение уровня самооценки» (Ковалёв С.В.) [12].

4. Опросник «Шкала социальной желательности» (Кроун Д., Марлоу Д.) – для контроля за степенью установочного поведения и склонности к соответствующим искажениям [13].

Использованные в анализе данные, представляли собой шкалы количественных методик. Особо следует отметить, что каждый «тип» ответственного поведения, представленный в методике, предполагал некую



одиночную шкалу, а не совокупность характеристик, поэтому мог выступать в качестве результирующей переменной.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью программы *SPSSStatistics 17.0*. Использовалась описательная статистика, метод Колмогорова-Смирнова для проверки нормального распределения, корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

*Результаты исследования и их обсуждение.* Из таблицы 1 видно, что наиболее выраженным типом ответственного поведения в данной выборке является «Этичность». Респонденты с таким типом ответственности руководствуются представлениями об этике и морали при выполнении любой деятельности. Они подходят ответственно к выполнению заданий, следуя собственным желаниям, осознают значимость своих поступков не только для себя, но и для других людей.

Таблица 1.

Выраженность типов ответственного поведения

Тип ответственности	Средние значения показателей выраженности типов ответственности	Стандартное отклонение	Средние значения показателей, переведенных в стены
«Принципиальность»	6,91	2,22	5,92
«Самоутверждение»	7,42	2,07	5,52
«Нормативность»	11,22	3,50	5,34
«Этичность»	6,08	1,79	7,87
«Самопожертвование»	7,75	2,03	7,57

Второй по выраженности тип ответственного поведения – «Самопожертвование». Молодые люди, которым свойственен данный тип, стремятся доказать свою надежность при выполнении различных дел. Они исполнительны, стремятся брать на себя массу индивидуальной и групповой работы, однако часто ощущают, что их труд и помощь не оцениваются по достоинству. Для индивидов с «Самопожертвующим» типом ответственности важно помогать окружающим в достижении цели, но при этом они считают свою роль в этих успехах достаточно скромной и малозначимой.

Следует отметить, что выраженность других типов ответственного поведения однородна и относительно равноценно проявляется по всей выборке.

Проведенное корреляционное исследование показало, что между выраженностью типов ответственного поведения и психологическими характеристиками имеется большое количество взаимосвязей различной степени и направленности.

Таблица 2.

Показатели корреляционного анализа выраженности типа ответственного поведения и психологических характеристик личности

	Корреляционные связи	Коэффициент
	<i>«Принципиальность» как тип ответственности</i>	
1.	Самоуверенность	0,384**
2.	Саморуководство	0,377**
3.	Самопривязанность	0,243*
4.	Самооценка	-0,347**
5.	Социальная желательность	0,505**
	<i>«Самоутверждение» как тип ответственности</i>	
1.	Саморуководство	0,240*
2.	Самопринятие	0,255*
3.	Самопривязанность	0,277*
4.	Социальная желательность	0,352**
	<i>«Нормативность» как тип ответственности</i>	
1.	Самопринятие	0,404**
2.	Самопривязанность	0,264*
3.	Внутренняя конфликтность	0,250*
	<i>«Этичность» как тип ответственности</i>	
1.	Самоуверенность	0,499**
2.	Саморуководство	0,384**
3.	Самопринятие	0,255*
4.	Самооценка	-0,292*
5.	Социальная желательность	0,323**
	<i>«Самопожертвование» как тип ответственности</i>	
1.	Самоуверенность	0,328**
2.	Саморуководство	0,397**
3.	Самопринятие	0,368**
4.	Самообвинение	0,248*
5.	Социальная желательность	0,281*

*Примечание:* \*корреляция значима на уровне 0,05; \*\*корреляция значима на уровне 0,01

Анализируя результаты корреляционного анализа, в первую очередь отметим положительные взаимосвязи выраженности типов ответственного поведения (исключение составляет «Нормативность») со шкалами самоотношения: «Самоуверенность» и «Саморуководство», отражающими оценку собственного «Я» респондентов по отношению к социально-нормативным критериям, таким как мораль, успешность, социальное одобрение. Также наблюдаются положительные корреляционные взаимосвязи выраженности отдельных типов ответственного поведения со шкалой социальной желательности (как и в первом случае, исключение составляет только «Нормативность»), что очевидно, так как социальная ответственность предполагает следование социальным нормам. Однако, осмысливая остальные корреляционные взаимосвязи, нам представляется, что социальная желательность, то есть желание представить себя в лучшем свете, может опосредовать остальные результаты, затрудняя понимание

общей картины исследования. Между тем использование метода регрессионного анализа позволило систематизировать взаимосвязи и наиболее адекватно описать реальность в силу комплексного учета влияния одновременно нескольких психологических характеристик на тип ответственного поведения личности. Интерпретация выявленных взаимосвязей по результатам регрессионного анализа представлена далее.

Таблица 3.

Психологические характеристики как предикторы типа социальной ответственности

Зависимые переменные	Психологические характеристики	Стандартизированные коэффициенты ( $\beta$ )	t	Значимость (p)
«Принципиальность»	Социальная желательность	0,505	4,82	0,001
	<b><math>R^2=0,26</math> F=23,2 p=0,001</b>			
«Самоутверждение»	Социальная желательность	0,54	3,89	0,001
	Самооценка	0,31	2,23	0,03
<b><math>R^2=0,19</math> F=7,59 p=0,001</b>				
«Нормативность»	Самопринятие	0,537	4,85	0,000
	Самоуверенность	-0,417	-3,38	0,001
	Отраженное самоотношение	0,301	2,59	0,012
<b><math>R^2=0,3</math> F=9,39 p=0,001</b>				
«Этичность»	Самоуверенность	0,499	4,75	0,000
	<b><math>R^2=0,25</math> F=22,53 p=0,001</b>			
«Самопожертвование»	Саморуководство	0,460	4,32	0,000
	Самообвинение	0,335	3,14	0,003
<b><math>R^2=0,27</math> F=12,12 p=0,001</b>				

С помощью пошагового регрессионного анализа было обнаружено, что предиктором такого вида ответственного поведения как «Принципиальность» является социальная желательность ( $\beta = 0,505$ ). Отсюда можно заключить, что чувство собственной ответственности, проявление педантичности, принципиальности у молодежи опосредуется в первую очередь желанием соответствовать социальным нормам, ориентацией на общественное мнение. Социальная желательность с наибольшим весом ( $\beta = 0,54$ ) входит в регрессионную модель такого типа ответственного поведения, как «Самоутверждение», также положительным предиктором данного типа ответственности выступает самооценка ( $\beta = 0,31$ ). Желание предстать в лучшем свете перед другими, одновременно с тенденцией к завышению самооценки, приводит к переоценке индивидом своего потенциала, что в свою очередь способствует возникновению напряжения во взаимоотношениях с окружающими. Отсюда может возникнуть избегание ответственности и принятия сложных решений, появившиеся одновременно с потребностью в признании окружающими и самоутверждении. Активность

такой личности может быть направлена только на поддержание высокой самооценки любой ценой.

Предикторами типа ответственного поведения «Нормативность» выступают характеристики самоотношения: «Самопринятие» ( $\beta=0,537$ ), «Самоуверенность» ( $\beta=-0,417$ ), «Отраженное самоотношение» ( $\beta=0,301$ ). Стремление молодежи с данным типом ответственного поведения к поддержанию установленных норм и традиций, сомнение в необходимости изменений и перемен опосредуется в первую очередь эмоциональным отношением к себе (шкала «Самопринятие» с наибольшим весом): безусловным принятием индивидом себя, вместе с противоречивой оценкой собственного «Я» в контексте взаимоотношений с другими (отрицательная предикция шкалы «Самоуверенность»). С одной стороны, у молодых людей с данным типом ответственного поведения отмечается неудовлетворенность собой и своими возможностями, они сомневаются в способности вызывать уважение, с другой – ожидание от других симпатии, одобрения и понимания.

В регрессионную модель такого типа ответственного поведения, как «Самопожертвование» вошли характеристики самоотношения: «Саморуководство» ( $\beta=0,46$ ) и «Самообвинение» ( $\beta=0,335$ ), характеризующие одновременно самоуважение и внутреннюю неустойчивость личности. Ответственность, исполнительность индивида, стремление доказать свою надежность другим в ущерб собственным интересам – все это обусловлено желанием держать под контролем ситуацию, представлениями о том, что судьба находится в его руках. При этом данное поведение сопровождается негативными эмоциями в свой адрес, виной за промахи и недостатки, а также осуждением себя за жертвенное поведение.

Предиктором типа ответственного поведения «Этичность» выступает характеристика самоотношения – «Самоуверенность» ( $\beta=0,499$ ). Это свидетельствует о том, что индивид, характеризующийся ощущением силы собственного «Я», уверенностью и уважением к себе ответственно относится к любой деятельности, без ущерба себе, руководствуясь собственными убеждениями, осознавая значимость своих поступков как для себя, так и для других людей.

*Выводы.* Результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что наиболее выраженными типами ответственного поведения в данной выборке являются «Этичность» и «Самопожертвование». С одной стороны, ответственное поведение молодежи базируется на собственном желании и значимости данных действий, с другой стороны, на потребности доказать свою надежность, привязанность к другим.

Различные типы ответственного поведения обусловлены определенными комбинациями личностных характеристик. Наиболее сложное регрессионное уравнение характеризует тип ответственного поведения «Нормативность» и включает характеристики самоотношения: «Самопринятие», «Самоуверенность», «Отраженное самоотношение».

Наименее выраженная предикция ответственного поведения выявлена в отношении его типов: «Принципиальность» (прямое влияние социальной желательности) и «Этичность» (влияние характеристики самоотношения – «Самоуверенность»).

Результаты данного исследования имеют относительно ограниченную сферу объяснения поведения молодежи по причине небольшой по составу выборки. Кроме того, нам представляется необходимым включить в анализ атрибутивную направленность, наряду с ценностной характеристикой ответственности. Результаты данного исследования могут быть полезны для дальнейшего изучения проблем социальной ответственности личности, а также для разработки программ по формированию социальной ответственности молодежи в образовательных организациях.

1. Саенко, Л.А. Социальная ответственность учащейся молодежи: результаты исследования / Л.А. Саенко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – № 1 (46). – С. 262-266.
2. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев – Москва: Наука, 1983. – 240 с.
3. Артемьева, В.А. Социальная ответственность как качество личности студентов старших курсов строительных специальностей / В.А. Артемьева // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – Выпуск 2. – С. 83-90.
4. Кусова, О.Е. Социальная ответственность личности в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук / О.С. Кусова – Ростов-на-Дону, 2011. – 26 с.
5. Шамионов, Р.М. Психология социальной активности молодежи: проблемы и риски / Р.М. Шамионов, М.В. Григорьева. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2012. – 384 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 712 с.
7. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
8. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев – Москва : Смысл, 1993. – 43 с.
9. Кольшко, А.М. Психология самоотношения / А.М. Кольшко; Гродненский государственный университет. – Гродно : Изд-во ГрГУ, 2004. – 102 с.
10. Кочарян, И.А. Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик / И.А. Кочарян // Вестник Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина. Серия Психология. – 2008. – № 807. – С. 179–186.
11. Настольная книга практического психолога / сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – Москва : АСТ: Хранитель; Санкт-Петербург : Сова, 2008. – 671 с.
12. Шайгородский, Ю.Ж. Точка отсчета : методики личностной и социально-психологической диагностики учителя / Ю.Ж. Шайгородский. – Омск : Обл. ассоц. "Интеллектика", 1992. – 37 с.
13. Практическая психодиагностика: методики и тесты: [учеб. пособие] / [ред-сост. – Д.Я. Райгородский]. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 667 с.

## References

1. Saenko L.A. (2015) Social'naja otvetstvennost' uchashhejsjamolodezhi: rezul'taty issledovanija [Social responsibility of students: research results]. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*. No. 1 (46): 262-266. (In Russ).
2. Muzdybaev K. (1983) Psihologija otvetstvennosti [Psychology of responsibility] - Moscow: Science. 240 p. (In Russ).
3. Artemieva V.A. (2019) Social'naja otvetstvennost' kakkachestvolichnost studentov starshih kursov stroitel'nyh special'nostej [Social responsibility as a personality quality of senior students of construction specialties] *Herzen's Readings: Psychological Research in Education*. - Issue 2: 83-90. (In Russ).
4. Kusova O.E. (2011) Social'naja otvetstvennost' lichnostiv sovremenomrossijskom obshchestve [Social responsibility of the individual in modern Russian society: abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences]. Rostov-on-Don. 26 p. (In Russ).
5. Shamionov R.M., Grigoriev M.V. (2012) Psihologija social'noj aktivnosti molodezhi: problemy i riski [Psychology of social activity of youth: problems and risks]. Saratov: Publishing house Sarat. University. 384 p. (In Russ).
6. Rubinstein S.L. (2000) Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter Publishing House, 2000. 712 p. (In Russ).
7. Abulkhanova-Slavskaya K.A. (1991) Strategija zhizni [Life strategy]. Moscow: Publishing house "Mysl". 299 p. (In Russ).
8. Leontiev D.A. (1993) Oчерk psihologii lichnosti [Essay on personality psychology]. Moscow: Meaning. 43 p. (In Russ).
9. Kolyshko A.M. (2004) Psihologija samootnoshenija [Psychology of self-attitude] - Grodno: State University of Grodno. 102 p. (In Russ).
10. Kocharyan I.A. (2008) Oprosnik diagnostiki lichnostnogo simptomokompleksa otvetstvennosti (ODLSO) i ocenka ego psihometricheskikh harakteristik [A questionnaire for diagnostics of a personality symptom complex of responsibility and an assessment of its psychometric characteristics] *Bulletin of V.N. Karazin. Series Psychology*. No. 807: 179–186.
11. Nastol'naj kniga praktičeskogo psihologa (2008) [Handbook of a practical psychologist] Comp. S.T. Possokhova, S.L. Solovyov. - Moscow: AST: Guardian; St. Petersburg: Sova. 671 p. (In Russ).
12. Shaigorodskij Yu. Zh. (1992) Tochka otščeta : metodiki lichnostnoj i social'no-psihologičeskoj diagnostiki učitelja [Starting point: methods of personal and socio-psychological diagnostics of a teacher]. Omsk. 37 p. (In Russ).
13. Praktičeskaja psihodiagnostika: Metodiki i testy (2002) [Practical psychodiagnosics: Techniques and tests] [Textbook. manual]. [Ed-comp. - D. Ya. Raigorodskij]. - Samara: BAKHRAKH-M. 667 p. (In Russ).

**ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА**

УДК 37.012

**Наталья Сергеевна Евстафьева,**  
аспирант,  
кафедра физической географии,  
природопользования и методики обучения географии,  
Московский государственный областной университет (г. Мытищи).  
E-mail: n.s.evstafeva@yandex.ru

**Ирина Владимировна Вагнер,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заместитель директора по научной работе,  
Институт изучения детства, семьи и воспитания  
российской академии образования (г. Москва).  
E-mail: wagner.mail@mail.ru

**Юлия Михайловна Гришаева,**  
доктор педагогических наук, доцент, профессор,  
кафедра физической географии,  
природопользования и методики обучения географии,  
Московский государственный областной университет (г. Мытищи).  
E-mail: j.m.g@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ  
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ<sup>1</sup>**

*Ключевые слова:* поликультурность, экологическая культура, этнокультура, этноэкология, поликультурное образование, этнопедагогический подход, этнопедагогика, проектная деятельность, этноэкокультурные проекты.

*Аннотация.* В статье рассмотрены методические аспекты развития экологической культуры школьников в поликультурной образовательной среде. Авторами выделены две острые проблемы в современном обществе – это поликультурность и экология. Российская Федерация является поликультурной страной. Поликультурное образование, направленное на сохранение многообразия российского общества, несет в себе потенциал и инструмент защиты этнических и национальных сообществ в многонациональной России, способствует интеграции всех территориально-экономических, политических и национально-культурных сообществ в единую российскую нацию, позволяет человеку адаптироваться в многокультурном мире, помогает ему понять самого себя и окружающих его людей и способствует выполнению социальной роли человека культурного в обществе. Авторами рассмотрена взаимосвязь поликультурности и этнопедагогики, определены основные педагогические подходы и принципы развития поликультурного образования. В статье отмечена важность интеграции двух значительных направлений в образовании и в мире – этнологии и экологии, в виде этнокультурного модуля и экокультурного модуля при формировании ценностей для устойчивого развития. Рассмотрена возможность использования

<sup>1</sup>Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00322 («Поликультурное проектирование экологического развития личности в цифровом образовании»).

технологии проектной деятельности посредством реализации этноэкологических проектов обучающихся. По мнению авторов, этноэкологические проекты по доминирующей деятельности обучающихся могут быть различной направленности: исследовательские, познавательные, творческие, практические. Наиболее эффективно работа над проектами может проходить через реализацию системы эколого-ориентированных поликультурных проектных недель. Важное значение имеют проекты, направленные на изучение подростками и молодежью этноэкологических традиций родного края, особенностей географии, климата, природного ландшафта, флоры и фауны, отраженных в фольклоре, народных промыслах, культурах, обрядах, праздниках, легендах, мифах и так далее.

**Natalia S. Evstafyeva**  
post-graduate student  
Department of physical geography, nature management  
and methods of teaching geography,  
MoscowRegionStateUniversity (Mytishchi).  
E-mail: n.s.evstafeva@yandex.ru

**Irina V. Wagner**  
Dr. Sc. (Pedagogy), Professor,  
Deputy Director for research work,  
Institute of Study of Childhood, Family and Education  
of the Russian Academy of Education (Moscow).  
E-mail: wagner.mail@mail.ru

**Yulia. M. Grishaeva**  
Dr. Sc. (Pedagogy), associate professor, professor  
Department of physical geography, nature management  
and methods of teaching geography,  
MoscowRegionStateUniversity (Mytishchi).  
E-mail: j.m.g@mail.ru

**DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE OF AN  
INDIVIDUAL IN A MULTICULTURAL  
ENVIRONMENT<sup>1</sup>**

*Keywords:* multiculturalism, ecological culture, ethnoculture, ethnoecology, multicultural education, ethnopedagogical approach, ethnopedagogics, project activities, ethno-cultural projects.

*Abstract:* The article deals with methodological aspects of the development of ecological culture of schoolchildren in a multicultural educational environment. The authors identify two acute problems in modern society – multiculturalism and ecology. The Russian Federation is a multicultural country. Multicultural education is aimed at preserving the diversity of Russian society, carries the potential and tool for protecting ethnic and national communities in a multi-ethnic Russia, promotes the integration of all territorial-economic, political and national-cultural communities into a single Russian nation, allows a person to adapt to a multicultural world, helps a person understand himself and the people around him and promote the social role of a cultural person in society. The authors consider the relationship between multiculturalism and

<sup>1</sup>The reported study was funded by RFBR according to the research project № 19-013-00322 («Multicultural design of ecological development of personality in digital education»).

ethnopedagogy, identify the main pedagogical approaches and principles of development of multicultural education. The article notes the importance of integration of two significant areas in education and in the world- ethnology and ecology. Together they make an ethno-cultural module and an eco-cultural module which form the values for the society sustainable development. The possibility of using the technology of project activity through the implementation of ethno-ecological projects of students is considered. The authors note that ethnoecological projects on the dominant activity of students can be of different directions: research, educational, creative or practical ones. The most effective way to work on projects is through the implementation of a system of eco-oriented multicultural project weeks. Authors pay an important attention to the projects aimed at studying the ethnoecological traditions of the native land, the peculiarities of its geography, climate, natural landscape, flora and fauna, reflected in folklore, folk crafts, cults, rituals, holidays, legends, myths, etc.

**Для цитирования:** Евстафьева, Н.С. Развитие экологической культуры личности в поликультурной среде / Н.С. Евстафьева, И.В. Вагнер, Ю.М. Гришаева// Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4-5(89-90). – С. 102–115.

**For citing:** Evstafyeva N.S., Wagner I.V., Grishaeva Yu.M. (2020) Development of ecological culture of an individual in a multicultural environment. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4-5(89-90): 102–115. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-102-115

В условиях глобализации поликультурность становится одной из ведущих характеристик современного общества, образовательного пространства, как виртуального, так и реального. Проблема формирования у подрастающих поколений готовности к межкультурной коммуникации, формирование культуры межнационального общения, воспитание толерантности входит в число проблем первостепенной значимости как в российском обществе, так и во всем мире, в частности, в европейских странах. Возрастающая мобильность населения, информатизация, обеспечивающая доступность контактов в виртуальном пространстве без границ, процессы международной интеграции, – все это вносит в нашу жизнь и систему образования поликультурность как новый вызов и новую реальность. Другой реальностью, вызывающей беспокойство всего населения земного шара, являются экологические проблемы, очевидные для всех задачи принципиального пересмотра взаимоотношений человека и природы, достижения устойчивого экологического благополучия планеты, природы, общества, человека.

Цель данной статьи – анализ проблемы развития экологической культуры в поликультурной образовательной среде через реализацию следующих педагогических принципов: культуросообразности, поликультурности и полилингвизма, интеграции и культурной целостности, доступности и открытости, межкультурного диалога.

На страницах «Педагогического журнала Башкортостана» не рассматривались проблемы формирования экологической культуры и поликультурности.

Поликультурность и экологические проблемы – пересечение этих двух важных сегодня проблем в сфере образования и воспитания определяет контуры проблемного поля нашего исследования, главной задачей которого является поиск путей эффективного развития экологической культуры личности в поликультурной образовательной среде.

Поликультурность как характеристика современного общества, образования требует осмысления его культурологических, аксиологических, этнокультурных основ, в которых особое место принадлежит и экокультурной составляющей.

Кризисные явления в развитии современной цивилизации требуют переосмысления самых основ ее существования и поиска новых путей, моделей, механизмов обеспечения гармонизации глобального мира, его жизнеспособности в органичном единстве человечества и живой планеты. Парадоксальность проблемы экологической безопасности – необходимость защиты человека от последствий порожденного им экологического кризиса – неумолимо ведет человечество к поиску истоков проблемы в аксиологических, культурологических устоях, в ценностных основаниях взаимодействия с природой. Определение сущности культуры традиционно формируется путем отсечения всего того, что сделано человеком (материальные и духовные артефакты), от явлений природы. Культура выступает экологической нишей человека.

Фактор культуры, который включает в себя ценностные установки, отношение к природе, представления о нравственных нормах взаимодействия с природой, методы, средства, технологии и многое другое, обуславливает характер антропогенного воздействия на природу, динамику экологического развития, что является сейчас условием предотвращения глобальной катастрофы, истоки которой внутри нас. Ключ от парадоксально замкнутого круга, в котором человек пытается решить проблемы экологической безопасности от созданной им экологической опасности – это новый культурный код, новая экологическая культура, ценностное измерение взаимодействия человека и природы, нравственная парадигма экологической ниши человека.

Экологические проблемы современной цивилизации нерешаемы вне проблем развития экологической культуры личности. Применение культурологического подхода для переосмысления экологических проблем обосновывается сегодня многими учеными разных специальностей. Параллельно с актуализацией культурологического подхода для решения экологических проблем происходит актуализация культурологического подхода в образовании – формируется новая поликультурная парадигма его развития.

Так, в докладе ЮНЕСКО «Образование – сокровище» отмечается, что поликультурное образование (помимо того, что предоставляет возможности человеку адаптироваться в многокультурном мире) призвано превратиться в процесс непрерывного развития человеческой

личности, его знаний и навыков. Благодаря этому человек должен быть способен выносить суждения и предпринимать различные действия в условиях культурного плюрализма. Оно должно помочь человеку понять самого себя и окружающих его людей, способствовать выполнению социальной роли человека культурного в обществе и на производстве [1]. Проблемы поликультурности образования актуализировались на протяжении последних двух десятилетий в условиях сложно взаимодействующих процессов унификации и диверсификации, глобализации и поликультурализма, которыми обусловлены тенденции трансформации системы образования, риски социализации, научный поиск в области проектирования новых моделей воспитания в поликультурной среде.

Научный поиск в проблемном поле поликультурности образования осуществляется в настоящее время в ракурсе реализации поликультурного подхода к моделированию образовательного процесса, стратегическому проектированию развития образования и обеспечения социальной безопасности молодежи в поликультурном социуме и образовательной среде (Борисенков В.П., Гукаленко О.В. Пустовойтов В.Н. и другие [2]; [3]; [4]; [5]); подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве (Ткач Л.Т., Музенитова Э.А. [6] и др.). Исследователями была сконструирована практика поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода (Хакимов Э.Р. [7]); спроектированы модели образования и воспитания детей и молодежи на основе поликультурного подхода – модели этнического образования (Морозова Е.А. [8]); проанализированы этапы развития студента как человека культуры в условиях поликультурного воспитания в техническом вузе (Жукова О.Г. [9]); рассмотрены особенности поликультурного образования учащихся младших классов в национальной школе (Зиатдинова Ф.Н. [10]); особенности развития социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной среде (Яппарова Г.М. [11]) и мндр. Изучен зарубежный опыт поликультурного образования: в Ирландии (Филатова М.В. [12]), в США (Бессарабова И.С. [13]), в Германии, в том числе в контексте развития экологической культуры личности (Сулейманов И.Т. [14]; Шульженко А.К. [15]; Вагнер И.В. [16]), во Франции (Орехова Е.Я. [17] и др.).

В качестве средства поликультурного образования специалисты [18] рассматривают поликультурное образовательное пространство, под которым понимают особую социально-педагогическую категорию, подразумевающую укрепление связей в системе взаимодействия образования и культуры, различных ее форм с целью подготовки молодежи к жизнедеятельности, ее адаптации и социализации в условиях быстро меняющегося мира. Подчеркивается, что поликультурное образование и поликультурное образовательное пространство направлены на сохранение многообразия российского общества, несут в себе потенциал защиты этнических и национальных сообществ в многонациональной России, способствуют

интеграции всех территориально-экономических, политических и национально-культурных сообществ в единую российскую нацию. Педагогическое назначение поликультурного образования видится в обращении школы непосредственно к детям, к личности ребенка, в оказании доверия ему, в создании условий для развития личности, способностей каждого, выявления одаренных детей, в формировании гармонично развитой личности, щедрого, добропорядочного и милосердного человека, обращенного к мировой культуре и духовным ценностям.

В качестве средства поликультурного образования специалисты рассматривают поликультурное образовательное пространство, под которым понимают особую социально-педагогическую категорию, направленную на укрепление связей в системе взаимодействия образования и культуры, различных ее форм с целью подготовки молодежи к жизнедеятельности, адаптации и социализации в условиях быстро меняющегося мира. Подчеркивается, что поликультурное образование и поликультурное образовательное пространство направлены на сохранение многообразия российского общества, несут в себе потенциал и инструмент защиты этнических и национальных сообществ в многонациональной России, содействуют интеграции всех территориально-экономических, политических и национально-культурных сообществ в единую российскую нацию. Педагогическое назначение поликультурного образования видится в обращении школы непосредственно к ребенку, к его личности, доверие к нему, в создании максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей каждого человека, для выявления одаренных и талантливых детей, формирования гармоничной личности, щедрого, добропорядочного и милосердного человека, обращенного к мировой культуре и духовным ценностям.

Анализ современных исследований показывает, что понятие «поликультурность» востребовано в различных областях гуманитарного знания. «Поликультурность представляет собой качественную характеристику современного мира, где образование и культура неотделимы» [18].

Авторы парадигмы поликультурного образования определяют в качестве базовых принципов развития поликультурного образования следующие: принципы культуросообразности, поликультурности и полилингвизма, интеграции и культурной целостности, доступности и открытости, межкультурного диалога.

*Принцип культуросообразности образования* означает, что образование соответствует разнообразной палитре культуры, способствует культурной идентификации личности, содействует раскрытию индивидуальной культуры каждого ребенка, усиливает взаимодействие различных культур на основе диалога.

Принцип культуросообразности определяет общие подходы и требования к образованию. Он предполагает организацию образования как

культурного акта для представителей разных национальностей, конфессий, рас; предполагает формирование этнокультурной компетентности, межнационального и межкультурного согласия во всех сферах общения и жизнедеятельности человека.

*Принцип поликультурности и полилингвизма* отражает требования к обеспечению целенаправленного обучения, воспитания, развития и социализации обучающихся на когнитивном, ценностно-мотивационном и деятельностно-поведенческом уровнях. Особая роль при этом принадлежит русскому языку как языку межнационального общения в нашей стране.

Принцип поликультурности определяет критерии содержания поликультурного образования: отражение в учебном материале гуманистических идей, ценностей разных культур, принципов свободы и ненасилия; характеристика уникальных этнических, национальных самобытных черт в культурах народов России и мира; раскрытие в культурах российских народов общих традиций, позволяющих жить в мире, согласии и гармонии. Говоря о принципе поликультурности, авторы рассматривают его в широком понимании, выходящем за рамки этнической, национальной составляющей.

*Принцип интеграции и культурной целостности* предполагает создание учебных курсов, объединяющих несколько предметов из одной и разных общеобразовательных областей, при этом взаимопроникновение предметов выводит содержание поликультурного образования на качественно новый уровень. Поликультурное образование предполагает построение содержания и процесса образования на диалоговой межкультурной основе.

*Принцип доступности и открытости* обеспечивает вхождение в другие культуры, преемственность историко-культурной традиции, межкультурное сотрудничество. Поликультурное образование предполагает всестороннее овладение культурой собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры.

*Принцип межкультурного диалога* способствует формированию чувствительности к культурным различиям, выработке терпимости к позициям и культуре других людей, стремлению понять их, проявлять конструктивность и гибкость в принятии решений.

В целом поликультурное образование как новая педагогическая парадигма выражает общие свойства и связи подструктур системы образования в выработке современных теорий, методологий и практик воспитания личности, адаптированной к информационному многокультурному обществу [19].

Поликультурность тесно взаимосвязана с этнопедагогикой, которая интенсивно развивалась на протяжении последних двух десятилетий и стала самостоятельной отраслью научно-педагогического знания, что показано, в частности, в исследовании Нездемковской Г.В. «Генезис этнопедагогике в России» [20]. Исследователями в области этнопедагогике рассмотрены

аспекты реализации потенциала этнокультуры в образовательных организациях разного типа, в семье: педагогическое обеспечение формирования этнического самосознания студентов в поликультурной образовательной среде вуза (Магомедов Х.М. [21]), в учреждениях дополнительного образования (Минулина Н.А. [22]) и др.; решения воспитательных задач средствами этнопедагогике (Валеева Г.Х. [23], Хузин Р.И. [24], включая воспитание экологической культуры (Пазова Р.И. [25], Глазачев С.Н., Вагнер И.В., Гришаева Ю.М. [26]).

Актуализация поликультурного подхода в свете развития современного образования обуславливает особое внимание к этнопедагогическим основам формирования экологической культуры личности. Значимость этнопедагогического подхода в развитии экологической культуры личности определяется философскими положениями о современной цивилизационной перестройке, культурологических основаниях экологических проблем.

Мы уже обозначили выше, что значительная часть специалистов в различных областях научного знания признает невозможность решить современные экологические проблемы при помощи одних только научно-технических средств, поскольку экологический кризис порожден ценностями и нормами технократической цивилизации. Их корректировка рассматривается в качестве основного условия перехода человечества к устойчивому развитию. Развитие экологической культуры личности является целью экологического образования в интересах устойчивого развития [27]. Экологическая культура с ее экологическими ценностями и мировоззрением, нормами жизни, идеалом гуманистического отношения к природе противоположна доминирующим в современном обществе потребительским установкам. Поэтому важно формировать экологическую культуру личности как совокупность экологически развитых интеллектуальной, эмоционально-чувственной и деятельностной сфер. Этнопедагогический подход имеет существенный потенциал в целостном, системном развитии всех составляющих экологической культуры личности [28].

В экологическом образовании необходимо наличие гуманитарной составляющей, в частности, в контексте нашей статьи, - этнокультурного модуля – так же, как в поликультурном образовании необходимо наличие экологического, точнее экокультурного модуля. Интеграция двух важнейших направлений образования – это принципиально необходимое на наш взгляд условие достижения ценностей образования для устойчивого развития, формирования нового – экологического – культурного кода для поликультурного общества эпохи глобализации.

В формировании этнокультурного модуля мы придерживаемся принципа интеграции. Убеждены в том, что этнопедагогизация образовательного процесса должна осуществляться на поликультурной основе, что этнопедагогическая модель должна быть поликультурной, обеспечивающей не только погружение детей в национальную культуру, но в значительно большей мере способствовать формированию у них адекватных

представлений о традициях ценностного отношения к природе в других культурах, толерантности, уважения к Другому и его ценностям, готовности к культурному диалогу, без которых невозможно освоение нравственно-этических норм (применительно как к социуму, так и к природе). Основное содержание модуля – это подробное и эмоционально насыщенное рассмотрение традиций взаимодействия с природой, характерных для разных этносов, разных культур в различных климатических зонах, странах, в разные времена, но в соотношении с современным уровнем развития науки и техники, информационных технологий и, конечно же, глобальным характером экологических проблем.

Важна реализация деятельностного подхода, в частности – реализация этноэкокультурных проектов. Приоритетное значение имеют проекты, направленные на изучение подростками и молодежью этноэкологических традиций родного края, особенностей его географии, климата, природного ландшафта, флоры и фауны, отраженных в фольклоре, в народных промыслах, культурах, обрядах, праздниках, легендах, мифах и так далее. Этноэкологическое краеведение не ограничивается исследовательскими и познавательными проектами. Не меньшее значение имеют проекты творческие и практические, связанные с воплощением знаний о культуре народа, родном крае в различных видах творческой деятельности и с реальным доступным вкладом в повышение его экологического благополучия. Составление подробных этно-экологических карт своего региона в результате эколого-этнографических экспедиций, карт «легендарных этнокультурных памятников природы», центров народных ремесел, открытие этноэкологического музея в своей образовательной организации и распространение информации об экологических традициях этносов – все это является содержанием этно-эколого- краеведческих проектов обучающихся.

Мы также формируем содержание этнопедагогического модуля системы воспитания с учетом особенно значимых артефактов народной культуры отношения к природе, на которых базируется потенциал этнопедагогики в экологическом воспитании. К их числу мы относим:

1) наличие в народной культуре идеала «совершенного человека», который живет в гармонии с природой;

2) традиции поклонения природе, ее объектам, мифологизации природы, одухотворения ее, способствующие развитию у детей эмоционально-чувственного отношения к природе, эмпатии, формированию потребности в общении с природой, постижению духовной гармонии взаимодействия с миром природы, представлений о природе как ценности народной духовной культуры и чувства ответственности перед прадедами и правнуками за ее состояние;

3) народное творчество, отражающее традиционное представление о природе как эстетической ценности и способствующее формированию у детей и молодежи эстетической культуры по отношению к природе;

4) нормы поведения в природе, отражающие представления о ее самоценности, признание уникальности и ценности каждой жизни, традиции самоограничения, ответственного природопользования, уважительного отношения к ее законам, традиции благодарения природы за то, что она человека и кормит, и поит; одевает, от жары и холода укрывает; и лечит, и учит.

Таким образом, задачи развития экологической культуры личности в поликультурном образовании могут быть решены посредством проектирования и реализации этнопедагогических моделей экологического образования и одновременно экологизации поликультурного образования, при которых востребован особый потенциал этнокультурных традиций отношения к природе в развитии экологической культуры. Этот потенциал состоит в том, что традиционная культура не несет в себе антропоцентризма, тем более – в его модернизированном техническом прогрессе варианте. Человек и его социальный мир, артефакты не рассматриваются как венец природы, а выступают как одна из экосистем, встроенных в экосферу, биосферу.

Этнопедагогический подход в экологическом образовании как и экологизация поликультурного образования могут способствовать формированию у обучающихся ценностного, духовно-нравственного, эстетического отношения к природе, патриотизма, базирующегося на чувстве родства с окружающими ландшафтами, эмоционального опыта и потребности в непосредственном контакте с природой, творчества по мотивам природы и созидательной деятельности, направленной на сбережение жизни, природы, живой планеты.

*Благодарности. Работа подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках реализации научного проекта № 19-013-00322 «Поликультурное проектирование экологического развития личности в цифровом образовании».*

1. First Annual Report to the European Commission from the Information Society Forum. – Brussels, 1996.

2. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование в условиях глобализации / Гукаленко О.В., Борисенков В.П. // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (Москва, 06-07 июня 2016). – Москва, 2016. – С. 49-57

3. Гукаленко, О.В., Борисенков, В.П. Поликультурное образование и вызовы современности // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 3-11.

4. Борисенков, В.П. Поликультурное воспитательное пространство вуза как среда формирования гражданской ответственности и патриотизма / Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Пустовойтов В.Н. // Педагогика. – 2018. – № 2. – С. 44-51

5. Гукаленко, О.В. Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами: учебно-методическое пособие. – Москва, 2015. – 136 с.

6. Ткач, Л.Т. Использование поликультурной среды вуза в развитии опыта межкультурного общения студентов / Ткач Л.Т., Музенитова Э.А. // Профессиональная деятельность педагога: проблемы, поиски, решения: материалы Всероссийской научно-



практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». – Ульяновск, 2017. – С. 122-128.

7. *Хакимов, Э.Р.* Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: дисс. д-ра. пед. наук / Э.Р. Хакимов. – Ижевск, 2012. – 296 с.

8. *Морозова, Е.А.* Педагогическая модель этического образования школьников на основе поликультурного подхода: дисс. канд. пед. наук / Е.А. Морозова. – Владимир, 2011. – 239 с.

9. *Жукова, О.Г.* Развитие студента как человека культуры в условиях поликультурного воспитания в техническом вузе: дисс. канд. пед. наук / О.Г. Жукова. – Казань, 2009. – 249 с.

10. *Зиятдинова, Ф.Н.* Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе: дисс. канд. пед. наук / Ф.Н. Зиятдинова. – Уфа, 2006. – 182 с.

11. *Яппарова, Г.М.* Развитие социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной среде: дисс. канд. пед. наук / Г.М. Яппарова. – Москва, 2010. – 192 с.

12. *Филатова, М.В.* Поликультурное образование младших школьников в Ирландии: дисс. канд. пед. наук / М.В. Филатов. – Тула, 2007. – 150 с.

13. *Бессарабова, И.С.* Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США / И.С. Бессарабова: дисс. д-ра пед. наук. – Волгоград, 2009. – 492 с.

14. *Сулейманов, И.Т.* Становление и развитие поликультурного образования в Германии: дисс. канд. пед. наук / И.Т. Сулейманов. – Ульяновск, 2010. – 244 с.

15. *Шульженко, А.К.* Эколого-эстетическое воспитание молодежи в европейской и отечественной педагогике: дисс. д-ра пед. наук / А.К. Шульженко. – Москва, 2006. – 439 с.

16. *Вагнер, И.В.* Воспитание в контексте глобализации: европейские приоритеты / И.В. Вагнер. – Германия: LAP LAMBERT, 2012. – 92 с.

17. *Орехова, Е.Я.* Проблемы воспитания молодежи в современной Франции / Орехова Е.Я., Лотова И.П. // Педагогика. – 2015. – №4. – С. 118-123.

18. Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде: монография. – Москва : ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2019. – 257 с.

19. Экология человека в современном понимании // Экология человека: информационный портал. - URL: [www.humanecology.ru/page0.htm](http://www.humanecology.ru/page0.htm). (дата обращения: 11.10.2020).

20. *Неземковская, Г.В.* Генезис этнопедагогике в России: дисс. д-ра. пед. наук / Г.В. Неземковская. – Москва, 2012. – 428 с.

21. *Хузин, Р.И.* Формирование толерантности у младших школьников средствами этнопедагогике: дисс. канд. пед. наук / Р.И. Хузин. – Казань, 2009. – 205 с.

22. *Магомедов, Х.М.* Педагогическое обеспечение формирования этнического самосознания студентов в поликультурной образовательной среде вуза: дисс. канд. пед. наук / Х.М. Магомедов. – Ставрополь, 2011. – 184 с.

23. *Минулина, Н.А.* Реализация воспитательно-развивающего потенциала этнопедагогике в учреждениях дополнительного образования детей раннего возраста: дисс. канд. пед. наук / Н.А. Минулина. – Новосибирск, 2009. – 226 с.

24. *Валеева, Г.Х.* Патриотическое воспитание младших школьников в образовательном процессе средствами этнопедагогике: дисс. канд. пед. наук / Г.Х. Валеева. – Челябинск, 2006. – 190 с.

25. *Пазова, Р.И.* Формирование экологической культуры младших школьников средствами абазинской народной педагогике: дисс. канд. пед. наук / Р.И. Пазова. – Пятигорск, 2010. – 184 с.

26. *Китиков, А.Е.* Марийские народные загадки / А.Е. Китиков; под ред. В. Я. Енсева. - Йошкар-Ола: Марийское. кн. изд-во, 1973. – 180 с.

27. *Grishaeva, Yu.M., Wagner, I.V., Tkacheva, Z.N., Lugovskoy, A.M., Moro, P.N.* Education for sustainable development today: a problem area for overcoming difficulties of pedagogical adaptation (on the example of a higher school). *South of Russia: ecology, development*. 2018; 13(3):159-166. (In Russ.). – URL: <https://doi.org/10.18470/1992-1098-2018-3-159-166>.

28. *Гришаева, Ю.М.* К вопросу о сущности экогуманитарной образовательной парадигмы // Альма-матер. - 2011. - №1.(февраль). - С. 45-48.

## References

1. FirstAnnualReporttotheEuropeanCommissionfromtheInformationSocietyForum. – Brussels, 1996. .

2. *Gukalenko, O.V., Borisenkov, V.P.*(2016)Polikul'turnoye obrazovaniye v usloviyakh globalizatsii[Multicultural education in the context of globalization].*Educational space in the information age*. Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference. Moscow. Pp49-57.

3. *Gukalenko, O.V., Borisenkov V. P.*(2018)Polikul'turnoye obrazovaniye i vyzovy sovremennost [Multicultural education and modern challenges]*Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education*. No. 2: P. 3-11.

4. *Borisenkov, V.P., Gukalenko, O.V., Pustovoitov V.N.*(2018).Polikul'turnoye vospitatel'noye prostranstvo vuza kak sreda formirovaniya grazhdanstvennosti i patriotizma [Multicultural educational space of the university as an environment for the formation of citizenship and patriotism] *Pedagogy*. No. 2: 44-51.

5. *Gukalenko, O.V.*(2015).Podgotovka pedagogov dlya raboty s det'mi-migrantami. Uchebno-metodicheskoye posobiye[Training of teachers to work with migrant children. Study guide]. Moscow.136 p.

6. *Tkach, L.T., Muzenitova, E.A.*(2017).Ispol'zovaniye polikul'turnoy sredy vuza v razvitiy opyta mezhkul'turnogo obshcheniya studentov [The use of the multicultural environment of the university in the development of the experience of intercultural communication of students] // Professional activity of a teacher: problems, searches, solutions. Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the 85th anniversary of FSBEI HE "UIGPU named after I.N. Ulyanov ".Ulyanovsk. Pp. 122-128.

7. *Khakimov, E.R.*(2012)Konstruirovaniye praktiki polikul'turnogo obrazovaniya na osnove poliparadigmalnogo podkhoda[Designing the practice of multicultural education based on a polyparadigm approach]:dissertation for the degree of doctor of pedagogical sciences. Izhevsk. 296 p.

8. *Morozova, E.A.*(2011).Pedagogicheskaya model' eticheskogo obrazovaniya shkol'nikov na osnove polikul'turnogo podkhoda[A pedagogical model of ethical education of schoolchildren based on a multicultural approach]. - dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Vladimir. 239 p.

9. *Zhukova, O.G.*(2009)Razvitiye studenta kak cheloveka kul'tury v usloviyakh polikul'turnogo vospitaniya v tekhnicheskoye vuze[The development of a student as a person of culture in the context of multicultural education in a technical university]:dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Kazan. 249 p.

10. *Ziatdinova, F.N.*(2006)Polikul'turnoye obrazovaniye uchashchikhsya mladshikh klassov v natsional'noy shkole[Multicultural education of primary school students in the national school]:dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. – Ufa. 182 p.

11. *Yapparova, G.M.*(2010)Razvitiye sotsial'noy kompetntnosti starshikh doshkol'nikov v polikul'turnoy srede[Development of social competence of older preschoolers in a multicultural environment]:dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. – Moscow. 192 p.

12. *Filatova, M.V.*(2007)Polikul'turnoye obrazovaniye mladshikh shkol'nikov v Irlandii[Multicultural education for primary school children in Ireland]:dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Tula. 150 p.
13. *Bessarabova, I.S.*(2009)Sovremennoye sostoyaniye i tendentsii razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v SSHA[Current state and development trends of multicultural education in the United States]:dissertation for the degree of doctor of pedagogical sciences-Volgograd. 492 p.
14. *Suleimanov, I.T.*(2010)Stanovleniye i razvitiye polikul'turnogo obrazovaniya v Germanii[Formation and development of multicultural education in Germany]:- dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. - Ulyanovsk. 244 p.
15. *Shulzhenko, A.K.*(2006)Ekologo-esteticheskoye vospitaniye molodezhi v yevropeyskoy i otechestvennoy pedagogike[Ecological and aesthetic education of youth in European and domestic pedagogy]. - dissertation for the degree of doctor of pedagogical sciences. Moscow. 439 p.
16. *Wagner, I.V.*(2012)Vospitaniye v kontekste globalizatsii: yevropeyskiye prioritety[Education in the context of globalization: European priorities]. Germany: LAP LAMBERT . 92 p.
17. *Orekhova, E.Ya., Lotova, I.P.*(2015)Problemy vospitaniya molodezhi v sovremennoy Frantsii[Problems of education of young people in modern France]*Pedagogy*. No. 4: 118-123
18. Polikul'turnoye obrazovaniye i profilaktika ksenofobii v obrazovatel'noy srede (2019)[Multicultural education and prevention of xenophobia in the educational environment]: Monograph. Moscow: FGBNU "IIDS V RAO". 257 p.
19. Ekologiya cheloveka v sovremennom ponimani [Human ecology in the modern sense]*Human Ecology*:informational portal. URL: [www.humanecology.ru/page0.htm](http://www.humanecology.ru/page0.htm) (accessed 11.10.2020)
20. *Nezdemkovskaya, G.V.*(2012)Genezis etnopedagogiki v Rossii[Genesis of ethnopedagogy in Russia]: dissertation for the degree of doctor of pedagogical sciences. - Moscow. 428 p.
21. *Khuzin, R.I.*(2009)Formirovaniye tolerantnosti u mladshikh shkol'nikov sredstvami etnopedagogiki[Formation of tolerance in younger schoolchildren by means of ethnopedagogy]:dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Kazan . 205 p.
22. *Magomedov, Kh.M.*(2011)Pedagogicheskoye obespecheniye formirovaniya etnicheskogo samosoznaniya studentov v polikul'turnoy obrazovatel'noy srede vuzov[Pedagogical support of the formation of students' ethnic self-awareness in the multicultural educational environment of the university]. - dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. - Stavropol. 184 p.
23. *Minulina, N.A.*(2009)Realizatsiya vospitatel'no-razvivayushchego potentsiala etnopedagoiki v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya detey ranego vozrasta[Realization of the educational and developmental potential of ethnopedagogy in institutions of additional education for young children]:dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Novosibirsk. 226 p.
24. *Valeeva, G.Kh.*(2006)Patrioticheskoye vospitaniye mladshikh shkol'nikov v obrazovatel'nom protsesse sredstvami etnopedagogiki[Patriotic education of junior schoolchildren in the educational process by means of ethnopedagogy]:dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Chelyabinsk. 190 p.
25. *Pazova, R.I.*(2010)Formirovaniye ekologicheskoy kul'tury mladshikh shkol'nikov sredstvami abazinskoy narodnoy pedagogiki[Forming ecological culture of primary schoolchildren by means of the Abaza folk pedagogy]:dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. - Pyatigorsk. 184 p.

26. *Kitikov, A.E.*(1973)Mariyskiye narodnyye zagadki [Mari folk riddles] / edited by. V. Ya. Enseeva. Yoshkar-Ola: Marii Publishing house. 180 p.
27. *Grishaeva, Yu.M., Wagner, I.V., Tkacheva, Z.N., Lugovskoy, A.M., Moro, P.N.* Education for sustainable development today: a problem area for overcoming difficulties of pedagogical adaptation (on the example of a higher school). South of Russia: ecology, development. 2018; 13 (3): 159-166. (In Russ.) <https://doi.org/10.18470/1992-1098-2018-3-159-166>.
28. *Grishaeva, Yu.M.*(2011)K voprosu o sushchnosti ekogumanitarnoy obrazovatel'noy paradigmy[On the essence of the ecological humanitarian educational paradigm]*Alma-mater*.No. 1: 45-48.

УДК 37.06

**Святослав Михайлович Оленев,**  
доктор философских наук, профессор,  
проректор по учебной работе,  
Московская государственная академия хореографии (г. Москва).  
E-mail: mgah-edu@yandex.ru

**Константин Викторович Скворцов,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
кафедра «Русский и иностранные языки»,  
Российский университет транспорта (г. Москва).  
E-mail: skv-kv@mail.ru

**Чжан Ин,**  
преподаватель-стажер, аспирант,  
Московская государственная академия хореографии (г. Москва).  
E-mail: 691800807@qq.com

## СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

*Ключевые слова:* воспитание, подростки, молодежь, образование, культура, самоопределение, психологическое сопровождение, психологическое консультирование, социально-воспитательная работа

*Аннотация.* В статье рассматриваются современные задачи совершенствования воспитательной работы с современными российскими подростками и молодежью, испытывающими негативные влияния последствий длительной социальной нестабильности и потери обществом ориентиров духовно-нравственного развития. Целью статьи является определение актуальных и современных направлений воспитательной работы с подростками и молодежью. Методы исследования – анализ источников, анализ и обобщение современного практического опыта педагогической и социально-педагогической деятельности, включая опыт самих авторов. Авторами определяются основные характерные особенности современных социально-культурных проблем воспитания подростков и молодежи, вызывающие необходимость изменения стратегии воспитательной деятельности. Данные проблемы коренятся в отсутствии целостной поддержанной обществом национальной идеи, без которой конструктивные тезисы «Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» оказываются слабо интегрированными в воспитательную практику. Авторы доказывают значимость проблемы социальной и гражданской пассивности, отсутствия психолого-педагогической поддержки личностного самоопределения личности в социуме, стихийных культурных практик подростков и молодежи, снижении степени их мотивированности на социально-значимые цели, приоритеты профессионального и личностного роста. Определяется значимость перевода существующих решений и инициатив по профориентации в практико-ориентированную, а не формальную плоскость, приводятся фактические сведения о недостаточном высоком уровне коммуникативной культуры многих педагогических работников, что препятствует эффективной воспитательной работе с подростками и молодежью, зачастую вызывая конфликты и провоцируя нигилистическое отношение подростков и молодежи к направленному воспитательному процессу. Доказывается необходимость отказа от формального

отношения педагогического сообщества к воспитательной работе, значимость коррекции приоритетов воспитания, применения новых идеологических стимулов, создания системы психолого-педагогического сопровождения самоопределения и укрепления эстетического воспитания подростков и молодежи. Авторы формулируют необходимость создания принципиально нового психовалеологического направления воспитательной работы с подростками и молодежью в условиях педагогического процесса учебных заведений и в широком социально-педагогическом контексте.

**Svyatoslav M. Olenev,**  
Dr. Sc. (Philosophy), Professor  
Vice-rector for academic affairs,  
MoscowStateAcademy of Choreography (Moscow)  
E-mail: mgah-edu@yandex.ru

**Konstantin V. Skvortsov,**  
Cand. Sc. (Pedagogy), associate professor,  
Department «Russian and foreign languages»,  
RussianStateUniversity of Transport (Moscow).  
E-mail: skv-kv@mail.ru

**Zhang Ying,**  
Trainee teacher, post-graduate student,  
MoscowStateAcademy of Choreography (Moscow).  
E-mail: 691800807@qq.com

## MODERN TASKS OF UPBRINGING TEENAGERS AND YOUNG PEOPLE IN A SOCIO-CULTURAL CONTEXT

*Keywords:* upbringing, teenagers, youth, education, culture, self-determination, psychological support, psychological counseling, social and educational work.

*Annotation.* The article deals with modern problems of improving educational work with modern Russian teenagers and young people who are experiencing negative effects of the consequences of long-term social instability and the loss of social guidelines for spiritual and moral development. The purpose of the article is to determine the current and modern directions of educational work with adolescents and young people. Research methods are analysis of sources, analysis and generalization of modern practical experience of pedagogical and socio-pedagogical activities, including the experience of the authors themselves. The authors identify the main characteristic features of modern socio-cultural problems of education of adolescents and young people, causing the need to change the strategy of educational activities. These problems are rooted in the absence of a coherent national idea supported by society, without which the constructive theses of the "Fundamentals of the state youth policy of the Russian Federation for the period up to 2025" are poorly integrated into educational practice. The authors prove the significance of the problem of social and civic passivity, the lack of psychological and pedagogical support for personal self-determination in society, spontaneous cultural practices of adolescents and young people, and the decrease in their motivation for socially significant goals, priorities of professional and personal growth. The article determines significance of shifting existing decisions and initiatives about the career guidance into a practice-oriented, rather than formal. The authors provide some factual information about the insufficiently high level of communicative culture of many teachers, which hinders effective educational work with adolescents and youth, often causing conflicts and provoking a nihilistic attitude of adolescents and youth to the directed educational process. The authors prove the need to abandon the formal

attitude of the pedagogical community to educational work, the importance of correcting the priorities of education, applying new ideological incentives, creating a system of psychological and pedagogical support for self-determination and strengthening the aesthetic education of adolescents and young people. The authors render the need to create a fundamentally new psychovaleological direction of educational work with adolescents and young people in the pedagogical process of educational institutions and in a broad socio-pedagogical context.

**Для цитирования:** Оленев, С.М. Современные задачи воспитания подростков и молодежи в социально-культурном контексте / С.М. Оленев, К.В. Скворцов, Ч. Ин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4-5(89-90). – С. 116–126.

**For citing:** Olenev S.M., Skvortsov K.V., Ying Zh. (2020) Modern tasks upbringing teenagers and young people in a socio-cultural context. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4-5 (89-90):116–126. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-116-126

**Введение.** Актуальность совершенствования воспитательной работы с подростками и молодежью не требует специальных доказательств, что особенно очевидно в периоды общественных реформ, дезориентирующих молодое поколение в социальном пространстве. Предметом настоящей статьи является обобщение и конкретизация современных задач и направлений эффективной воспитательной работы с данной возрастной категорией с целью представления современного состояния и перспектив развития воспитания как прикладной деятельности и научной теории педагогических и психологических наук. При подготовке статьи авторы пользовались не только источниковедческим анализом и иными теоретическими методами исследования, но и обобщением собственного педагогического опыта.

Воспитание было, есть и будет основой любой педагогической системы, базисом образования и социализации личности. Воспитание закладывает и развивает те поведенческие основы личности, которые определяют все многообразие ее общественных отношений и саму возможность личностного в целом, профессионального и творческого, в частности, роста. Тем не менее, при всей очевидной значимости воспитания, данный фундаментальный аспект целостного педагогического процесса остается наименее квантифицированным, представляя собой объект той части педагогических знаний, которая ближе к искусству, чем к науке, о чем неоднократно говорил еще К.Д. Ушинский [9].

В педагогической возрастной периодизации этап подросткового возраста выделяется достаточно четко и определенно: именно этот возраст характеризуется качественно меняющимся (по сравнению с детством) поведением, что детерминирует и применение особых педагогических методик, в первую очередь – коммуникационных, «срабатывающих» исключительно с этой возрастной группой. Однако отделить подростковость от молодости уже значительно труднее, что отражено не только в научной

литературе [3; 11; 13], но и в действующих нормативно-правовых документах, например, в «Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [6], в которых возраст молодости определен начиная с 14 лет, с чем могут не согласиться многие педагоги и психологи. Тем не менее данная позиция имеет достаточные основания с учетом национальной и индивидуальной вариативности процессов развития человека, социально-культурные и духовно-нравственные аспекты которого в значительной мере определяются продуктивностью воспитания.

В современных реалиях российского общества значимость эффективного воспитания подрастающих поколений невозможно переоценить, тем более важно очертить круг актуальных задач воспитания представителей тех возрастных групп, которые закономерно являются наиболее сложными адресатами воспитательного воздействия – подростки и молодежь.

**Методология и методы** исследования. Методологической основой настоящего исследования послужили системный и деятельностный подходы, актуальные при анализе проблем воспитательной деятельности как системы. Методы исследования – анализ источников, анализ и обобщение современного практического опыта педагогической и социально-педагогической деятельности, включая опыт самих авторов.

**Материалы** исследования. Нормативно закрепленные стратегические приоритеты государственной молодежной политики, имеют качество характеристики идеала воспитания, а не практико-ориентированной «дорожной карты» его достижения. В идеологические основы приоритетов государственной молодежной политики входит «...создание условий для формирования личности гармоничной, постоянно совершенствующейся, эрудированной, конкурентоспособной, равнодушной, обладающей прочным нравственным стержнем, способной при этом адаптироваться к меняющимся условиям и восприимчивой к новым созидательным идеям. ... Ключевой задачей является воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением <...>, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения...» [6]. «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» ориентированы на воспитание «...молодежи, знающей и ответственно реализующей свои конституционные права и обязанности, обладающей гуманистическим мировоззрением, устойчивой системой нравственных и гражданских ценностей, проявляющей знание своего культурного, исторического, национального наследия и уважение к его многообразию, а также развитие в молодежной среде культуры созидательных межэтнических отношений» [6].

Подобные стратегические ориентиры должны опираться на детализированную систему воспитательных действий, характеризуемых

сквозным целеполаганием, иерархически дифференцированных в соответствии с выверенным критериальным аппаратом и транспарентными параметрами, что, к сожалению, на данный момент не обеспечено теоретической рефлексией педагогики, рассматривающей воспитание как предельно адаптивный процесс, качественные ориентиры которого не сводимы к количественным показателям. Это вполне соответствует парадигме гуманитаризации образования и ведущим трендам педагогической мысли последних десятилетий в нашей стране.

Приоритеты «Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» в полной мере преемственны аналогичным позициям «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [8]. В них указано, что «Приоритетами государственной политики в области воспитания являются: создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности; формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России; поддержка единства и целостности, преемственности и непрерывности воспитания <...>, формирование внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности...» [8]. При этом необходимо отметить, что немногочисленные квантифицируемые параметры воспитания, отраженные в данном документе, относятся к стимулированию деятельности социальных институтов и организаций, то есть к организационно-управленческому, а не методическому и не содержательному аспектам воспитания.

В условиях недостаточной разработанности проблемы оценки эффективности воспитательного процесса, а также проектирования (и даже социопланирования) процедур и результатов воспитательной деятельности, можно представить два направления совершенствования воспитания подростков и молодежи в соответствии с вызовами времени. Одно направление связано с внедрением новых (для отечественных реалий) теоретико-методологических оснований воспитания, второе – с конкретизацией воспитательных задач применительно к складывающейся социальной ситуацией.

Первое направление представляет собой сложную задачу не только в организационном, но и в научно-теоретическом аспектах. Многочисленные эффективные теоретико-методологические основания оптимизации воспитательного процесса оказались за пределами широкой воспитательной практики в нашей стране, что в первую очередь связано с длительностью и ригидностью процесса адаптации научного и профессионального педагогического сообщества к новым теоретическим парадигмам, даже несмотря на их распространенность и доказанную результативность в ряде зарубежных стран. Одним из наиболее ценных в прикладном плане подобных теоретико-методологических оснований является современная необихевиристская концепция воспитания, основывающаяся на дальнейшем

развитии и технологизации идей Б.Ф. Скиннера [1]. Основным постулатом этой концепции является идея о том, что поведение человека функционально, измеримо и изменяемо. Применяемые сторонниками этой концепции методики функциональной оценки поведения позволяют легко устанавливать причины девиантного, пассивного поведения (методика ориентирована именно на детей, подростков и молодежь), выбирать инвариантные целеориентированные вербальные стимулы для его коррекции и добиваться квантифицированных планируемых результатов воспитательной работы. Необходимо отметить, что применение, например, одной из последних версий этой методики авторства Д.А. Крон, Л.С. Хокен, Р.Х. Хорнер [5] последние несколько лет во многих школах США позволило добиться почти полного отказа от использования транквилизаторов в борьбе с девиантным и гипертимным поведением (что крайне распространено в этой стране, и пропагандируется фармакологической индустрией) при значительно более высоких результатах в коррекции поведения [12; 14].

Гуманистическая отечественная педагогика и психология в лице значительной части своих теоретиков [4; 11 и пр.] обычно критически настроена к жестко технологическим приемам воспитательной работы. При этом доказанная эффективность описанной и подобных методик в воспитательной работе с подростками и молодежью с наиболее отклоняющимся поведением, определяет необходимость их умеренного внедрения. Повторим, в настоящее время подобные методики еще не стали предметом широкой осведомленности профессионального педагогического сообщества и применяются в большинстве своем энтузиастами.

Второе направление представляет из себя достаточно традиционную форму оптимизации педагогической деятельности, что не делает ее менее актуальной в настоящее время. Достижение высоких результатов воспитательной работы, формирование гармонично развитых личностей, способных к многоаспектной деятельности и саморазвитию на благо себе и обществу, предусматривает уточнение социально-психологических проблем, являющихся основаниями для приведения воспитательной деятельности в соответствие запросам времени. Иными словами, конкретизация воспитательных задач осуществима средствами выявления и формулирования проблем, стоящих перед современными российскими подростками и молодежью.

Первой, и наиболее очевидной из подобных проблем, является социальная и гражданская пассивность значительной части представителей данной возрастной категории, что, с одной стороны, определяется недостаточной эффективностью гражданско-патриотического воспитания последних лет, отсутствием целостной и непротиворечивой внутри себя системы воспитательных мер [2; 7; 10; 15], а с другой – отсутствием пассионарной национальной идеи, которая сама по себе представляет мощнейшее воспитательное средство. К сожалению, в постсоветские годы не появилось ни одной достаточно вдохновляющей общенациональной идеи,

которая могла бы сплотить вокруг социально значимой цели если не все общество, то хотя бы наиболее чувствительную его часть – подростков и молодежь. Но даже при отсутствии яркой и привлекательной для данной возрастной категории общенациональной идеи, ориентира развития, задачи гражданско-патриотического воспитания, развитие активности в социально-значимых проектах, остро актуальна для совершенствования воспитания современных российских подростков и молодежи. Несмотря на то, что в стране существуют многочисленные волонтерские движения, военно-исторические клубы, и иные подобные инициативы, ими на данный момент охвачена лишь часть молодежи и подростков.

Другой проблемой, с которой сталкивается современная молодежь, является слабость развития психолого-педагогической поддержки самоопределения и личностной траектории развития, включая профессиональное. Практически каждый взрослеющий человек сталкивается с вопросами постановки личностных целей, выбора жизненного пути, определения важнейших для себя ориентиров, к которым следует стремиться сознательно, а не принимая случайные повороты судьбы как данность. Эта проблема во многом связана с первой проблемой, но в отличие от нее она имеет не социальный, а индивидуальный характер, что несколько не мешает ей быть крайне широко распространенной.

Если в советские годы существующая в нашей стране система профориентации была крайне формальной и недостаточно эффективной, она хотя бы была целостной и охватывала все население соответствующего возраста. Постепенно сформировавшийся в постперестроечные годы, конгломерат бессистемных инициатив в области профориентации, представляет из себя крайне неоднородную среду, в которой встречаются как глубоко выверенные решения, так и лакуны, в связи с чем, при видимости существования системы профориентационных мер, значительная часть подростков и молодежи выбирает путь своего профессионального развития на ощупь, методом проб и ошибок, что подтверждается статистикой рынка труда.

Однако в рассматриваемой проблеме профориентационный аспект не является основным и единственным. Он тесно связан с практически полным отсутствием в стране системы психолого-педагогического или собственно психологического сопровождения процесса личностного развития, самоопределения, саморефлексии. Фактически данная проблема определяется общей неразвитостью служб психологической поддержки, что во многом связано не столько со спецификой отечественных школ психологии (направленных более на рассмотрение сугубо теоретических вопросов, чем на прикладные аспекты психологической работы), сколько со стойкостью бытового представления о психологии как о патопсихологии, что характерно, к сожалению, даже для наиболее образованной части населения. В подобном контексте к психологам практически не обращаются по «непатологическим» вопросам, а психологи в образовательных организациях,

как правило, консультируют обучающихся по очень серьезным, но совершенно иным вопросам.

Личный опыт авторов настоящей статьи, работающих в системе образования, показывает, что среди проблем, которые решают школьные психологи, доминируют две: 1) эмоционально насыщенные межличностные конфликты между учителями и воспитанниками, обычно инициированные коммуникативной некомпетентностью педагогов; 2) девиантное поведение воспитанников, в том числе – аддиктивное. В большинстве вопросов самоопределения растущий человек оказывается на стихийном пути развития, определяемом его собственным отсутствием опыта, а также мнениями окружающих и стереотипами, почерпываемыми из СМИ и Интернета.

Следующей проблемой, также непосредственно связанной с описанными, является стихийность эстетического воспитания подростков и молодежи, являющихся активными потребителями не только массовой информации, но и более локальных информационных трендов, инициируемых интернет-сообществами по интересам. Появляются и исчезают субкультуры, подростки и молодежь вовлекаются во всевозможные стихийные «культурные» практики, «челленджи», слепо копируют поведение понравившихся лидеров мнений. Децентрализованность воспитательной деятельности повлекла за собой легкость получения даже антиобщественных сведений. Но наиболее выражена данная проблема, все-таки, в сфере социально-культурных и культурно-досуговых практик.

Социально-культурная и культурно-досуговая деятельность подростков и молодежи является одной из наиболее значимых в их жизни (наряду с общением и учебой). Подростки и молодежь априори имеют больше свободного времени, чем более старшие группы, и стремятся наполнить его приятными эстетическими впечатлениями при том, что далеко не у всех выработаны хоть сколько-нибудь развитые эстетические вкусы, эстетическое сознание, идеалы. Именно поэтому подростки и молодежь увлекаются «плодами искусства» не в контексте ценностного отбора, а ориентируясь на моду, руководствуясь яркостью и энергетической насыщенностью, а зачастую и маргинальностью произведений. Следует отметить постоянно растущий в последние годы тренд формирования интернет-сообществ самодельного искусства, чаще – литературного и изобразительного (хотя встречаются и музыкальные, хореографические и иные стихийные клубы). В рамках таких инициатив растет популярность интернет-страниц (в социальных сетях) авторов комиксов, сообществ интерпретаторов популярных книг и аниме, которые развивают повествования, как правило, стремясь не только показать свои таланты, но и эпатаживать публику.

Существующая институционализируемая система культурно-досуговых учреждений для подростков и молодежи оказывается функционирующей параллельно и независимо от массовых культурных практик этой возрастной группы. При том, что значительная часть результатов деятельности

всевозможных домов культуры, клубов и других подобных учреждений оказывается востребованной, невозможно не констатировать, что подавляющее большинство подростков и молодежи предпочитают самостоятельно наполнять свой досуг, характеризуя деятельность институционализированной культурно-досуговой инфраструктуры как скучную и реализуемую безотносительно понимания их интересов [2, 7, 10]. Подобное положение объясняется глубоким возрастным отрывом организаторов культурно-досуговых мероприятий от аудитории и укоренившимися традициями формально-бюрократического отношения к социально-культурной сфере, которые были хорошо заметны и критиковались (но не были изжиты) еще в советское время.

*Выводы.* Итак, современные задачи воспитания подростков и молодежи в условиях актуальных вызовов времени, должны быть ориентированы на решение, как минимум, описанных проблем (при наличии значительного числа иных, выходящих за пределы темы настоящей статьи) в соответствии ориентирами, обозначенными в программных документах [6; 8].

Первой сквозной и исключительно непростой воспитательной задачей, способной преодолеть социальную и гражданскую пассивность значительной части подростков и молодежи, является выдвижение всеобъемлющей общенациональной пассионарной идеи, формулирование ее доступным для данной возрастной категории языком. Общенациональные ценности, культурные традиции, нормы морали – все это должно быть выражено применительно к особенностям типического в стихийно сложившемся образе жизни подавляющего большинства социальных групп данного возраста. Это позволит обеспечить личностную заинтересованность подростков и молодежи в социально-значимой деятельности, направленной на благо государства и общества.

Второй задачей является пропаганда и популяризация психологической поддержки самоопределения, пользования психологическими консультациями как нормы, а не экстренной помощи в патологической ситуации. Решение этой задачи также требует профилирования профессиональной подготовки психологов на решение психовалеологических задач массового характера, расширения участия психологического сообщества в воспитательной и образовательной деятельности.

Третья задача связана с укреплением эстетического воспитания в школе, формирования культурно-образовательных экосистем учебных заведений, позволяющих осуществлять эстетическое воспитание комплексно и неформально, вне контекста дисциплин художественного цикла, нормативность которых определяет безразличное отношение к ним значительной части подрастающего поколения. Формирование эстетического вкуса, развитие эстетического сознания, должно способствовать выработке иммунитета к низкопробной художественной продукции, насыщенной пошлостью, насилием и цинизмом. Данная задача напрямую связана с

совершенствованием частных дидактик дисциплин художественного цикла в школе, отказом от начётничества и внедрением эстетической информации по средовому принципу.

Решение перечисленных задач – актуальное направление в совершенствовании воспитательной работы с подростками и молодежью, и отдельные конструктивные решения, уже осуществленные в этой области прогрессивными педагогами в нашей стране и за рубежом, демонстрируют потенциал развития воспитательной деятельности в данном русле.

1. *Бреслав, Г.М.* История научной психологии. – Москва : ИНФРА-М, 2018. – 537 с.
2. *Загутин, Д.С.* Воспитание молодежи в контексте национальной безопасности: монография. – Москва : Русайнс, 2019. – 128 с.
3. *Зубок, Ю.А.* Молодежь и молодежная политика в современном российском обществе / Ю.А. Зубок, Т.К. Ростовская, Н.Л. Смакотина. – Москва : Перспектива, 2016. – 165 с.
4. *Исаева, Э.Г.* Психология личности: монография / Э.Г. Исаева, Э.К. Исмаилова, А.Р. Сутаева. – Москва : Парнас, 2016. – 125 с.
5. *Крон, Д.А.* Профилактика и коррекция проблемного поведения в школах: практическое руководство. Функциональная оценка поведения / Д.А. Крон, Л.С. Хокен, Р.Х. Хорнер. – Москва : Оперант, 2016. – 304 с.
6. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р. – Москва : Право, 2015. – 16 с.
7. Современные проблемы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания молодежи: материалы региональной научно-практической конференции (с международным участием) / Орловский государственный институт культуры. – Орел: Орловский гос. ин-т культуры, 2019. – 153 с.
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года N 996-р. – Москва : Право, 2015. – 20 с.
9. *Ушинский, К.Д.* Моя система воспитания. О нравственности. – Москва: АСТ, 2018. – 572 с.
10. *Цветков, С.А.* Совершенствование патриотического воспитания молодежи в системе социально ориентированной политики государства: коллективная монография / С.А. Цветков, А.А. Семенов. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Санкт-Петербург : Ладога, 2019. – 157 с.
11. *Эскиндаров, М.А.* Современные подходы в воспитании молодежи: традиции и инновации: монография / М.А. Эскиндаров, В.И. Авдийский, С.П. Азарова [и др.]; под научной редакцией М.А. Эскиндарова, И.А. Фирсовой. – Москва: Прометей, 2018. – 251 с.
12. *Аму, Е.* How Colleges today are supporting student mental health // Greater good magazine. – 2019. – 11 jan.
13. *Broks, A.* General remarks on basic actualities within our life and education during first 20 years of 21st century // Journal of Baltic Science Education. – 2020. – 19 (5). – P. 692 – 695.
14. *Gartmeier, M., Hascher, T.* Emotions, technology, and learning. Academic Press, 2016. Pp. 119–133.
15. *McKenney, S., Visscher, A.* Technology for teacher learning and performance // Technology, Pedagogy and Information. – 2019. – Vol.28, №2. – Pp. 129–132.

## References

1. *Breslav G.M.(2018)*Istoriya nauchnoy psikhologii [History of Scientific Psychology]. Moscow: INFRA-M. 537 p.
2. *Zagutin D.S.(2019)*Vospitaniye molodezhi v kontekste natsional'noy bezopasnosti[Education of youth in the context of national security]: monograph. - Moscow: Rusays. 128 p.
3. *Zubok Yu.A., Rostovskaya T.K., Smakotina N.L.(2016)*Molodezh' i molodezhnaya politika v sovremennom rossiyskom obshchestve[Youth and youth policy in modern Russian society]. Moscow: Perspective. 165 p.
4. *Isaeva E.G., Ismailova E.K., Sutaeva A.R.(2016)*Psikhologiya lichnosti [Psychology of personality]: monograph. Moscow: Parnas. 125 p.
5. *Kron D.A., Hocken L.S., Horner R.H.(2016)*Profilaktika i korrektsiya problemnogo povedeniya v shkolakh: prakticheskoye rukovodstvo[Prevention and correction of problem behavior in schools: a practical guide. Functional assessment of behavior]. Moscow: Operant. 304 p.
6. *Osnovy gosudarstvennoy molodezhnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda (2015)*[Fundamentals of the state youth policy of the Russian Federation for the period up to 2025]. Approved by the order of the Government of the Russian Federation of November 29, 2014 No. 2403-r. Moscow: Pravo. 16 p.
7. *Sovremennyye problemy dukhovno-nravstvennogo i grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi (2019)*[Modern problems of spiritual, moral and civil-patriotic education of youth]: materials of the regional scientific and practical conference (with international participation) / Oryol State Institute of Culture. - Oryol: Oryol state. Institute of Culture. 153 p.
8. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda (2015)*[Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025]. Approved by the order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 N 996-r. Moscow: Pravo. 20 p.
9. *Ushinsky K.D.(2018)*Moya sistema vospitaniya. O нравственности [My parenting system. On morality]. Moscow: AST, 2018. 572 p.
10. *Tsvetkov, S.A.(2019)*Sovershenstvovaniye patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v sisteme sotsial'no oriyentirovannoy politiki gosudarstva[Improvement of patriotic education of youth in the system of socially oriented state policy]: collective monograph [Text] / S.A. Tsvetkov, A.A. Semenov; edited by E.I. Bogdanov. - Ed. 2nd, add. and revised - St. Petersburg: Ladoga. 157 p.
11. *Eskindarov M.A., Avdiyskiy V.I., Azarov S.P. and others. (2018)*Sovremennyye podkhody v vospitaniya molodezhi: traditsii i innovatsii [Modern approaches in education of youth: traditions and innovations]: monograph [under the scientific editorship of M.A. Eskindarova, I.A. Firsova. - Moscow: Prometheus. 251 p.
12. *Amy E.(2019)*How Colleges today are supporting student mental health *Greater good magazine*. 11 jan.
13. *Broks A.(2020)* General remarks on basic actualities within our life and education during first 20 years of 21st century. *Journal of Baltic Science Education*. №19 (5): 692 – 695.
14. *Gartmeier M., Hascher T.(2016)*Emotions, technology, and learning. *Academic Press*. P. 119–133.
15. *McKenney S., Visscher A.(2019)* Technology for teacher learning and performance. *Technology, Pedagogy and Information*. Vol.28, №2. Pp. 129–132.

УДК 37.032

**Наталья Алексеевна Симбирцева,**  
доктор культурологии, доцент,  
Институт общественных наук,  
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).  
E-mail: Simbirtseva.nat@yandex.ru

**Ирина Викторовна Челышева,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Ростовский государственный экономический университет (г. Ростов-на-Дону).  
E-mail: ivchelysheva@yandex.ru

### ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ

*Ключевые слова:* просвещение, просветительская деятельность, культурно-досуговая деятельность, социально-культурная деятельность, миссия просветительской деятельности

*Аннотация.* В течение 2020 года на уровне законодательных инициатив ведется активное обсуждение о содержании просвещения и просветительской деятельности. В силу «размытости» понятий «просвещение» и «просветительская деятельность» в академически кругах существует сложность дифференциации разного рода деятельностей, обладающих ценностью в трансляции качественной и значимой информации широкой аудитории. Авторы статьи рассматривают сущностные черты просвещения в соотнесении с задачами неформального образования и принципами, изложенными в Модельном законе «О просветительской деятельности» от 2002 года. Цель статьи – предложить авторское определение понятий «просвещение» и «просветительская деятельность» с учетом образовательного и воспитательного потенциала в условиях медиатизации информационно-коммуникативной, досуговой и образовательной среды.

Эмпирической основой статьи являются материалы научных публикаций, содержание Модельного закона «О просветительской деятельности» и Концепция просветительской деятельности «Просвещение для будущего».

Результаты исследования:

1. Рассмотрена связь между просвещением и просветительской деятельностью, проведен их содержательный анализ, определена их миссия, выявлены механизмы и принципы организации.
2. Рассмотрена качественная составляющая просветительской деятельности как на уровне обеспечения возможности осуществлять мировоззренческую, ценностно-ориентационную, воспитательную функции, так и на уровне отдельных практик.
3. Определены принципы осуществления просветительской деятельности.

**Natalia A. Simbirtseva,**  
Dr. Sc. (Cultural Studies), Associate Professor,  
Institute of Social Sciences,  
Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).  
E-mail: Simbirtseva.nat@yandex.ru

**Irina V. Chelysheva,**  
Cand. Sc (Pedagogy), Associate Professor,



Rostov State University of Economics (Rostov-on-Don).  
E-mail: ivchelysheva@yandex.ru

## EDUCATIONAL ACTIVITIES: STRUCTURAL AND CONTENT ANALYSIS OF THE CONCEPT IN THE NATIONAL SCIENTIFIC TRADITION

*Keywords:* education, educational activities, cultural and leisure activities, socio-cultural activities, mission of educational activities

*Abstract.* During 2020, at the level of legislative initiatives, there is an active discussion about the content of education and outreach activities. Due to the «vagueness» of the concepts of «education» and «educational activity» in academic circles, it is difficult to differentiate various kinds of activities that are valuable in broadcasting high-quality and meaningful information to a wide audience. The authors of the article consider the essential features of education in relation to the objectives of non-formal education and the principles set forth in the Model Law of 2002. The purpose of the article is to propose the author's definition of the concepts of «education» and «educational activity», considering the educational and educational potential in the conditions of mediatization of information and communication, leisure and educational environment.

The empirical basis of the article is the materials of scientific publications, the content of the Model Law «On educational activities» and the Concept of educational activities presented in «Education for the future».

### Research results:

1. The authors considered the connection between education and educational activities, carried out their substantive analysis, determined their mission and revealed their mechanisms and principles of organization.
2. The qualitative component of educational activities is considered both at the level of providing the opportunity to carry out worldview, value-orientated, educational functions, and at the level of particular practices.
3. The principles of educational activities are determined.

*Для цитирования:* Симбирцева, Н.А. Просветительская деятельность: структурно-содержательный анализ понятия в отечественной традиции / Н.А. Симбирцева, И.В. Чельшева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4-5(89-90). – С. 127-140.

*For citing:* Simbirtseva N.A., Chelysheva I.V. (2020). Educational activities: structural and content analysis of the concept in the national scientific traditions. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4-5(89-90):127-140. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-127-140

*Введение.* С 2002 года, когда был принят Модельный закон «О просветительской деятельности», прошло 18 лет – это время, за которое выросло поколение, привыкшее к насыщенным потокам разнокачественной информации, поколение, преодолевающее проблемы, связанные с клиповостью мышления, овладевшее разными типами грамотности. Поток информации, поступающей из различных медиаисточников, сегодня постоянно растет, при этом далеко не всю информацию можно назвать достоверной. Стремительное увеличение количества сайтов, блогов, групп в

социальных сетях и в других потоках, предоставляющая разношерстную информацию, порой не выдерживающей никакой критики в научном плане, не содействует ни целям и задачам просветительской деятельности, ни общественным ценностям, они также не создают условия для развития инноваций, критического и творческого мышления и так далее. На практике процесс информирования не всегда обладает целенаправленным действием, поскольку статус субъекта, от которого исходит информирование, становится все более «размытым».

В контексте начала XXI века также существенно изменилось отношение к источникам информации, несущей просветительскую нагрузку. Если в начале тысячелетия большинство учреждений, реализующих функции просветительской деятельности, выступали в качестве реального объекта, то по прошествии времени многие из них были виртуализированы, что, с одной стороны, открыло дополнительные возможности самостоятельно использовать виртуальный ресурс (электронные библиотеки, виртуальные копии музейных объектов и т.д.), с другой – снизило или подменило востребованность обращения к реальным объектам. В отличие от одного-двух источников, музейным, кинематографическим фондам и коллекциям и т.д. транслирующих прежде ту или иную информацию, касающуюся определенной области знания (к примеру, экскурсия по музею и изучение литературы о музейных объектах), современный человек может обратиться к многочисленным сайтам, электронным библиотечным архивам. Огромный выбор просветительских продуктов, представленных в медиасреде, позволяет современному человеку получать практически неограниченный доступ к любым ресурсам. И в этих условиях на одно из первых мест по значимости занимает умение не только осуществлять поиск необходимой информации, но и ее самостоятельная оценка, интерпретация, творческое осмысление и создание на этой базе новых векторов для дальнейшего развития.

Большие потоки информации, высокая скорость ее распространения, наличие разнообразных каналов ее трансляции и разнокачественность требуют проявления навыков критического мышления человека. Массовый потребитель зачастую воспринимает информацию нерелексивно. Одна из задач просвещения в этом контексте – помочь сориентироваться, дать достоверную информацию на доступном языке, предложить варианты такой культуротворческой деятельности, которая позволит найти путь к освоению информации и будет способствовать расширению мировоззрения и обретению знания о мире, природе, культуре, ценностях и смыслах.

Вопросы о качестве, механизмах и принципах просвещения и реализации просветительской деятельности становятся все актуальнее и значимее для общественности в социально-гуманитарной сфере, поскольку само понятие определяется достаточно широко.

Поводом для рассмотрения сущностных характеристик просветительской деятельности послужили материалы, опубликованные на сайте Системы обеспечения законодательной деятельности от 18.11.2020 и

связанные с внесением изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (в части введения просветительской деятельности), где под просветительской деятельностью полагается понимать «осуществляемую вне рамок образовательных программ деятельность, направленную на распространение знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта и компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [1].

*Методика исследования.* В работе использовался эмпирический метод отбора и систематизации материалов, законодательских инициатив, связанных с рассмотрением понятий «просвещение» и «просветительская деятельность». В соответствии с исследовательским интересом одна из задач формулировалась как определение миссии просвещения и процесса просветительской деятельности в общественном (массовом) сознании, в представлении о них как об общественном благе и понимании в широком социокультурном контексте. В ходе исследования было определено, что социально-культурная деятельность предшествовала культурно-досуговой, в которую включается в качестве одной из составляющих культурно-просветительская. Последняя может быть рассмотрена и как самостоятельная практика информального образования.

*Определение понятий.* В словаре отмечается, что просвещение – это «прогресс, идейное течение эпохи от феодализма к капитализму, связанное с борьбой нарождавшейся буржуазии и народных масс против феодализма; послужило идеологической подготовкой ряда буржуазных революций. Деятели Просвещения боролись за установление «царства разума», основанного на «естественном равенстве», за политическую свободу и гражданское равенство. Большое место в достижении нового общественного порядка они отводили распространению знаний» [2]. Фундаментальная цель просвещения, поставленная деятелями XVII века, нашла свое отражение в общественном сознании последующих поколений и заложила традицию понимания образования как общественного блага.

В исследовании Л.Н. Духаниной и А.А. Максименко рассматривается генезис, становление и развития понятия «просветительство», которое к настоящему времени «утратило идеологическую окраску, приобрело утилитарный и технологичный смысл и определяется нами как деятельность по распространению среди населения широкого спектра практик, достижений науки, техники и культуры государственными, коммерческими и общественными институтами на возмездной и безвозмездной основе. Современное просветительство сохраняет за собой функцию воспитания населения в интересах общества и государства и призвано, как и раньше, сокращать разрыв между уровнем информированности населения в городах-миллионниках и в провинции» [3]. Авторами приводится ряд особенностей, характерных для современного состояния просветительства, среди которых –

«примат индивидуальных практик над коллективными, а также доминирование телесно ориентированных практик (спортивных, гастрономических и др.) над духовно-философскими. Наиболее востребованным тренируемым навыком сегодня является навигация в быстроменяющемся мире, от просветительства ждут помощи в обретении личной траектории и мотивационных драйверов, а не масштабной презентации научной картины мира, расширения кругозора и «расколдовывания» мира, свойственных советскому просветительству» [3, 227].

В контексте XXI века трансформировалось знание и стало пониматься как общественное благо, поскольку познавательный процесс все чаще перестает носить линейный характер, изменяется и представление о распространении знания, скорости и масштабности. Несколько другой стала и субъектная составляющая: наряду с педагогами появились и профессиональные деятели, берущие на себя ответственность за реализацию принципов просвещения, – менеджеры и маркетологи. Именно они в условиях современной действительности занимаются изучением потребительского рынка и разработкой механизмов распространения знания для широкой аудитории, используют визуальные и аудиальные средства воздействия на массовое сознание и предлагают такие формы реализации просвещения, которые позволяют людям активно включаться в процесс просветительской деятельности в различных сферах культуры. Массовое общество выступает активным потребителем просвещения: создаются видеоблоги, сайты, группы, транслирующие информацию утилитарного назначения (лайфхаки, «сделай сам», кулинарный видеоблог и проч.). Нам представляется, что просветительство не должно заключаться в рамки узконаправленного утилитарного знания или функционала, которое необходимо человеку «здесь и сейчас». Это должен быть процесс, нацеленный на перспективы будущего развития, тесно связанный с истинными гуманистическими ценностями и социально-гуманитарными перспективами общества.

Проблемной зоной становится отсутствие контроля. Социологических исследований, посвященных просвещению, нет. Как свидетельствует исследование Л.Н. Духаниной и А.А. Максименко, также не проводилось и «системных общероссийских социальных опросов, посвященных феномену просветительства и системе просветительства» [3].

В разные годы исследовались лишь частные вопросы, связанные с выявлением отношения населения к политическим, экономическим, религиозным, воспитательным проблемам. Формализованный контроль предполагает применение методик и диагностик для проведения замеров и определения контрольных цифр на разных этапах исследования, а также для выявления результата (знаний) за пройденный «путь познания». Например, результаты применения данных форм и методов, а также результатов просветительской деятельности были частично представлены ВЦИОМ,

ФОМ; государственными и негосударственными научно-исследовательскими и общественными структурами (РАНХиГС, Левада-центр и др.), а также представлено локальными исследованиями в субъектах Российской Федерации. В качестве примера можно привести опрос общественного мнения о сексуальном просвещении, проведенного среди совершеннолетних граждан в 2018 году, в основу которого был положен «метод опроса – телефонное интервью по стратифицированной двухосновной случайной выборке стационарных и мобильных номеров объемом 1600 респондентов» [4]. Стоит также заметить, что многие исследования не касаются просветительства и просветительской деятельности напрямую, а лишь косвенно связаны с этими понятиями (например, экспертный опрос «К вопросу состояния экологической культуры населения в Санкт-Петербурге» [5]).

В силу того, что просвещение понимается широко, а элементы его концептуального ядра носят вариативный характер, в научной среде не сложилось традиции универсального определения: каждый автор стремится найти наиболее удобную интерпретацию этого термина, наделяя дополнительными смыслами, отражающими прикладной характер. Так например, выразим свое несогласие с тем определением, которое предлагается Е.В. Помеловой, что просветитель – «это значительная в истории личность, своей самоотверженной плодотворной деятельностью в сложных социальных и образовательных условиях в существенной степени способствовавшая развитию просвещения» [6]. И если социальные и образовательные условия будут благоприятными, то просветительство, видимо, утратит свою сущность и не будет значимой практикой.

М.Р. Илакавичус рассматривает процесс просветительства как «инструмент распространения значимых для социокультурного развития идей с целью выхода развития в точке бифуркации на избранный инициаторами просветительской деятельности аттрактор. Это означает, что организацию просветительской деятельности следует начинать с определения ее миссии, а планирование должно быть адекватным согласованной аксиологии» [7]. Ценностная составляющая, определение миссии и планомерная реализация, по мысли автора, возводят просветительство к функциональности инструмента распространения «значимых для социокультурного развития идей» в определенных социокультурных условиях. Безусловно, что целесообразность и прогнозируемость – это большой плюс в решении просветительских задач.

В исследовании М.С. Якушкиной и М.Р. Илакавичус, просветительская деятельность определяется как «разновидность неформального образования; деятельность, направленная на распространение достижений науки и культуры, иных социально значимых сведений среди представителей разных слоев населения с использованием средств и методов, адекватных возрастным особенностям и уровню образования аудитории; осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства; создает условия

социализации личности, мотивированности ее на развитие активной позиции в просветительстве. Просветительское мероприятие – событие в жизни представителей населения, связанное с реализацией организованных действий по распространению достижений науки и культуры, иных социально значимых сведений с учетом возрастных и образовательных особенностей, возможностей его участников; создание условий социализации личности, мотивированности ее на развитие активной позиции в просветительстве» [8, 354-364].

Отметим, что важной компонентой просветительства является неформальное образование, включенное в повседневную жизнь человека, преобразующего ценностно значимый социокультурный потенциал в действенные факторы своего развития и/или профессиональной компетентности, и не всегда обладающее целенаправленным характером. В отличие от системы классического образования, просвещение имеет непрерывный характер, основанный на процессах организации с одной стороны и самоорганизации – с другой. Акцентирование на реализацию той или иной области просветительской деятельности осуществляется в соответствии с объективным ходом социально-экономического и социокультурного развития и может иметь существенные различия в зависимости от тех целей и задач, которые ставит перед собой субъект.

Основные определения понятий («просвещение» и «просветительская деятельность») неоднозначны, имеют достаточно много подходов. Зачастую просветительская деятельность понимается узко, как, например, образование взрослых. Между тем в законе «Об образовании» [9] дается следующее определение образования: «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [9]. Понимание образования как общественно значимого блага распространяется на просветительство и на просветительскую деятельность. Именно такое понимание позволяет удерживать своеобразный баланс между формальным, неформальным и неформальным образованием.

Просвещение основано на популяризации социально-значимых идей, составляющих базу (фундамент) научного и социокультурного контекста определенной научной области, с одной стороны, и самоорганизации – с другой. Акцентирование на реализации той или иной области просветительской деятельности осуществляется в соответствии с объективным ходом социально-экономического и социокультурного развития может иметь существенные различия в зависимости от тех целей и задач, которые ставит перед собой субъект. Под *просвещением* предлагаем

понимать полицентричную и поликультурную систему популяризации и распространения социально и ценностно-значимых идей в области историко-культурного наследия, науки и культуры. Полисубъектность определяет модель реализации просвещения: «от кого – кому – как» транслируется содержание информации просветительского толка. Основными субъектами выступают государство – образование – социум – человек. Именно в такой логике предлагается удерживать просветительскую деятельность в Модельном законе и в еще неутвержденных изменениях в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (в части введения просветительской деятельности). С одной стороны, это централизация просветительства. А с другой – просветительские практики складываются и развиваются несколько в ином направлении – противоположном заданному, поскольку они становятся результатом «потребительского» запроса широких масс населения (в силу разных причин и обстоятельств) на информационно-содержательный контент.

В Модельном законе «О просветительской деятельности», принятом 07 декабря 2002 года, просвещение определяется как «целенаправленный процесс информирования населения об имеющемся социально-культурном опыте, рассчитанный на большую, обычно не расчлененную на устойчивые группы аудиторию, и не предполагающий каких-либо формализованных процедур контроля за успешностью освоения сообщаемых сведений» [10]. В первой статье этого закона введено понятие «эффективность просвещения». Это «оценочная категория, характеризующая результаты просветительской деятельности по критерию их соответствия поставленным социальным целям» [10]. Оценка предполагается, но ее определение – качественная или количественная – не приводится: инструментарий форм и методов качественной и количественной оценки результатов, определение их валидности и релевантности не представлены, что вызывает ряд сложностей по определению содержательной значимости и целесообразности трансляции социально-культурного опыта.

В статье 1 Модельного закона просветительская деятельность трактуется как «разновидность *неформального образования*, совокупность информационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру человека, основы его мировоззрения и комплекс интеллектуальных способностей к компетентному действию (к практической деятельности «со знанием дела»)» [10] (*выделения сделаны нами – Н.С., И.Ч.*). И это не противоречит направленности просвещения в целом. Но есть две ключевые позиции. Это неформальный характер, что свойственно и для других видов деятельности, сопряженных с просветительской: социально-культурной и культурно-досуговой. Уточним, что, согласно Модельному закону, получение неформального образования субъектом не дает ему «права заниматься профессиональной деятельностью по профилю пройденного курса или поступать в образовательные

учреждения более высокого уровня», т.е. оно ориентировано исключительно на формирование мировоззрения и развитие культурных навыков» [10].

*Социально-культурная деятельность* обычно понимается как интегративная многофункциональная сфера деятельности, одним из компонентов которой является социальная работа и предшествует культурно-досуговой. Ее цель состоит в организации рационального и содержательного досуга людей, в удовлетворении и развитии их культурных потребностей, в создании условий для самореализации каждой отдельной личности, раскрытия ее способностей, самосовершенствования и любительского творчества в рамках свободного времени. В.В. Туев отмечает, что этот процесс приобщения человека к культуре и последующего его активного включения в нее управляется обществом и социальными институтами [11], определяя тем самым и роль субъекта, организующего этот процесс.

Культурно-досуговые практики соотносятся с просветительской деятельностью и могут включать в себя образовательную составляющую, поскольку содержат механизмы, направленные «на освоение человеком мира культуры [12]. Такие практики обладают целенаправленным характером и выстраиваются как организованный процесс, в котором субъект обладает возможностью осуществлять предметную, содержательную деятельность, характеризующуюся творческой активностью и влияющую на уровень его культурного развития. Во многом такой процесс характерен для организаций и институций, реализующих образовательные программы и ориентированных не только на «приятное времяпрепровождение субъекта», но и на проявление творческой активности. Проведение замеров «культурного развития» – это проблемная зона, не поддающаяся объективной характеристике, так как приобщение к ценностям и смыслам культуры не исчерпывается знанием о них, но включает в себя и воспитательный компонент, связанный с духовно-нравственным воспитанием (социальные и этические нормы, моральные установки и нравственность).

Соответственно, *просветительская деятельность* – это деятельность, связанная с передачей знаний и опыта культуры, исходящая от субъекта и направленная на хранение, распространение культурных ценностей и приобщение к ним различных слоев населения.

Сегодня сложно найти сферу, в которую бы ни была вовлечена просветительская деятельность. Это и политика, и экономика, и образование, и медицина, и досуг, и карьера и т.д., о чем свидетельствуют многочисленные словосочетания: «политическое просвещение», «экономическое просвещение», «просветительские практики в образовании», «медицинское просвещение», «религиозное просвещение» и т.д.

*Механизмы организации и принципы осуществления просветительской деятельности.* Во-первых, потребность в просветительской деятельности возникает в ситуации «вызова» (А. Тойнби), когда становится необходимым привлечь внимание широких слоев населения к какой-то идее, разъясняя ее,

популяризируя и воплощая в практику. С.А. Морозова считает, что «культурно-просветительская деятельность – это прогрессирующая социально необходимая деятельность, целью осуществления которой является широкое распространение различного типа информации, имеющей приоритетное значение при установленном уровне развития общества» [13]. «Широкое распространение информации» не влечет за собой приращения знания и предполагаемого пути его получения. Речь должна идти не о количестве, а о качестве информации. С одной стороны, культурно-просветительская деятельность направлена на решение прикладных задач в различных сферах культуры. С другой – она восполняет лакуны, сформировавшиеся в период дефицита информации по какому-либо направлению. Это своеобразный ликбез, который становится востребован в сложившихся исторических ситуациях или под влиянием природных факторов: «творческое меньшинство» осуществляет поиск «ответа», увлекая за собой большую часть населения и предлагая адекватное решение на вопрос, «как справиться с возникшей проблемой?».

*Во-вторых*, традиционно в России просветительская деятельность обладает гуманистической, патриотической и инновационной направленностью. На основе преемственности исторического опыта просветительская деятельность – один из ключевых и актуальных каналов развития гражданского общества, объединения различных социальных слоев и групп, а также представителей различных сообществ (этнических, конфессиональных, культурных) в единую нацию – российскую. Просветительская деятельность направлена на интеграцию общества: сохранение целостности России обеспечивается единством ее правового поля и правосознания всех граждан, единым экономическим пространством и русским языком – фундаментом русской культуры.

*В-третьих*, просветительская деятельность выступает в качестве инструмента создания и сохранения общекультурного поля в современном обществе. Это чрезвычайно важно в региональном контексте, поскольку сохранение природного и культурного генофонда российской нации обеспечивается благодаря совместным усилиям государства и граждан по защите природного и ландшафтного богатства на всей территории РФ, разнообразия ее этнического состава, истории и культуры всех населяющих ее этносов.

Качественная составляющая просветительской деятельности состоит в обеспечении возможности осуществлять мировоззренческую, ценностно-ориентационную, воспитательную функции, способствовать реализации человеческого потенциала граждан Российской Федерации. Особенность многих субъектов РФ состоит в том, что просветительская деятельность интегрирована на уровне усилий различных субъектов социально-культурного пространства в деле воспитания и координируется на этом уровне. Это находит выражение в определении ценностных ориентиров для воспитания детей и молодежи, выявлении и трансляции наиболее

эффективных социокультурных практик, обучении педагогов, просветительской деятельности.

На законодательном уровне просветительская деятельность поддерживается правовой системой, «включающей нормы общенационального, регионального и местного действия, а также подзаконные нормативные акты правомочных органов, определяющие организационные и экономические аспекты деятельности просветительских учреждений и организаций. Оно основывается на Конституции страны, нормах настоящего Закона и иных нормативных актов, а также межгосударственных договоров, ратифицированных страной. Просветительская деятельность регулируется также уставами и другими положениями, принимаемыми самостоятельно просветительскими учреждениями и организациями» (статья 3) [10]. Ответственность за правовое обеспечение осуществления на межведомственном уровне в Модельном законе прописана недостаточно четко и ориентирована на «подзаконные нормативные акты», определяющие лишь некоторые аспекты деятельности просветительских учреждений и организаций. То есть в пределах каждого субъекта Российской Федерации просветительская деятельность осуществляется в зависимости от плана и стратегии его развития. Настораживает тот факт, что «просветительские учреждения и организации» решают задачи просветительской деятельности, ориентируясь только на те виды институциональной деятельности, которые им свойственны, не стремясь к целостному и комплексному взаимодействию на более широком межсубъектном уровне для достижения общей цели.

Просветительская организация соотносит свою деятельность с основными принципами просветительской деятельности, которые обеспечиваются гуманистическим содержанием достижений науки и результатов духовного творчества человечества. Она ориентируется на формирование представлений о положительном образе России как страны патриотично настроенных, трудолюбивых, талантливых и ответственных за нее людей, уважительно относящихся к ее истории, природе и культуре, живущих в согласии и уважении друг с другом, независимо от религиозной и этнической принадлежности, единых в помыслах и устремлениях своим трудом сохранять, укреплять и развивать лучшие традиции своего Отечества.

*Заключение.* На основании сравнительного анализа научных статей и нормативных документов можем выделить несколько основных моментов, связанных с миссией просвещения и процесса просветительской деятельности:

– в общественном (массовом) сознании сложилось представление о просвещении и просветительской деятельности в соответствии с поставленными целями, задачами, функциями и основными принципами, характерными для них на современном этапе развития общества в пределах Российской Федерации;

– сложилось представление о просветительской деятельности как *общественном благе*, как о совокупности средств (информации и знаний), которые позволяют удовлетворить потребности как отдельного человека, так и населения в целом (отсутствие конкуренции в потреблении и к приобщению таких благ, неделимостью между субъектами, неограниченностью потребления, то есть в отсутствии приоритетных групп и сообществ в потреблении общественного блага и нерыночный характер (добровольная основа и т.п.). Последняя компонента общественного блага – это нерыночный характер стоимости блага. Это связано с тем, что на него не действуют законы свободного рынка и конкуренции. Производство общественных благ не поддается регулированию законами рынка. Эту функцию обеспечивает государство, искусственно определяя характер производства и распределения общественных благ;

– представление о просветительской деятельности *в широком социокультурном контексте*, который включает в себя элементы образовательной деятельности, воспитания и информационную составляющую.

Отметим, что определение нами просветительской деятельности не являет собой завершенный процесс, а становится поводом для диалога широких кругов специалистов и осмысления этого вида деятельности в соотнесении с актуальными практиками образования в социокультурном контексте XXI века. Однако в качестве «рабочего» определения мы предлагаем понимать **просветительскую деятельность** как *гуманистически целенаправленную деятельность, обусловленную социальной, научной и общественной необходимостью, по обеспечению, в том числе, и качественного приращения знания у граждан об историко-культурном наследии и значимых, актуальных идеях и практиках в области науки и культуры вне зависимости от пола, возраста, уровня образования, состояния здоровья, политических интересов, национально-этнической и религиозной принадлежности субъектов*. Фундаментальный характер просветительской деятельности обусловлен необходимостью сохранения и приумножения лучших традиций культуры страны и достоинства народов, этносов и сообществ, проживающих на территории Российской Федерации. Просветительская деятельность обладает образовательным и воспитательным потенциалом, обогащая человека духовно и нравственно, способствуя его личностному и гражданскому становлению, формированию мировоззренческих представлений человека о мире, разностороннему проявлению его личности, предлагая направления для самореализации и творческого самовыражения.

*Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.  
Contribution of the authors. The authors contributed equally to the article.*

1. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (в части введения просветительской деятельности): законопроект № 1057895-

7. – URL : <https://sozd.duma.gov.ru/bill/1057895-7> (дата обращения 20.11.2020)

2. Словарь исторических терминов /составитель В.С. Симаков. – Санкт-Петербург, 1998. – URL : <http://www.history-ap.narod.ru/Slovar/Index.htm> (дата обращения: 19.12.2020)

3. *Духанина, Л.Н.* Просветительские запросы россиян / *Духанина Л.Н., Максименко А.А.* // Вопросы образования.– 2019.– №2.– С. 226-240. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/prosvetitel'skie-zaprosy-rossiyan> (дата обращения: 08.08.2020).

4. Сексуальное просвещение молодежи: как, когда и зачем? : социологическое исследование ВЦИОМ. – URL : <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9427> (дата обращения: 08.08.2020).

5. К вопросу состояния экологической культуры населения в Санкт-Петербурге: экспертный опрос. – URL: <https://spbrc.ru/ru/councils/ecology/interview> (дата обращения: 08.08.2020).

6. *Помелова, Е.В.* Просветительство как социально-педагогический феномен / Е.В. Помелова // Вестник ВятГУ. 2009. №4. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/prosvetitel'stvo-kak-sotsialno-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 05.08.2020).

7. *Илакавичус, М.Р.* Методологические основы просветительской деятельности в государствах-участниках содружества независимых государств // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №3.– URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-prosvetitel'skoy-deyatelnosti-v-gosudarstvah-uchastnikah-sodruzhestva-nezavisimyh-gosudarstv> (дата обращения: 05.08.2020).

8. *Якушкина, М.С.* Просветительство как ресурс развития пространства образования взрослых государств-участников СНГ / М.С. Якушкина, М.Р. Илакавичус // Научный диалог. 2016. № 3 (51). С. 354-364.

9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.08.2020). – URL : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=348000&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.05442402823440062#0178190230354897> (дата обращения: 01.09.2020)

10. О просветительской деятельности: Модельный закон – URL : <http://docs.cntd.ru/document/901865093> (дата обращения: 05.08.2020)

11. *Туев, В.В.* Об атрибуте «социально-культурный» / В.В. Туев // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2003. № 4. С.70-78.

12. *Тинькова, З.С.* Теория и методика культурно-досуговой деятельности / З.С. Тинькова. – Орел: Госуниверситет - УНПК, 2012. – 270 с.

13. *Морозова, С.А.* История развития культурно-просветительской деятельности в отечественном образовании (конец XVIII – начало XXI века) / С.А. Морозова // Человек и образование. 2013. №4 (37). С.174-179.

14. Просвещение для будущего: концепция просветительской деятельности. – URL : <http://www.openlearning.ru/otkrytaya-akademiya-prosveshcheniya/kontseptsiya-prosveshcheniya.html> (дата обращения: 01.08.2020)

## References

1. Draft bill No. 1057895-7 On Amendments to the Federal Law "Ob obrazovaniy v Rossijskoj Federacii[On Education in the Russian Federation]" (in terms of the introduction of educational activities). - URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/1057895-7> (dateline:20/11/2020).

2. Slovar' istoricheskikh terminov[Dictionary of historical terms]. Compiled by V.S. Simakov. - SPb. 1998. [Electronic resource]. - URL: <http://www.history-ap.narod.ru/Slovar/Index.htm> (dateline: 19/12/2020)

3. *Dukhanina L.N., Maksimenko A.A.(2019)Prosvetitel'skie zaprosy*

rossijan[Educational inquiries of Russians] *Education Issues*. No. 2: 226-240. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prosvetitel'skie-zaprosy-rossiyan> (dateline accessed: 08.08.2020).

4. Seksual'noe prosveshhenie molodezhi: kak, kogda i zachem? VCIOM. [Sexuality education for young people: how, when and why? VCIOM]. - URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9427> (dateline: 08/08/2020)

5. Jekspertnyj opros. K voprosu sostojanija jekologicheskoj kul'tury naselenija v Sankt-Peterburge [Expert survey. On the issue of the state of ecological culture of the population in St. Petersburg]. - URL: <https://spbr.ru/councils/ecology/interview> (dateline: 08.08.2020)

6. *Pomelova E.V.(2009)Prosvetitel'stvo kak social'no-pedagogicheskij fenomen[Enlightenment as a social and pedagogical phenomenon]Bulletin of VyatSU*. No. 4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prosvetitel'stvo-kak-sotsialno-pedagogicheskij-fenomen> (dateline: 05.08.2020).

7. *Ilakavichu, M.R.(2018) Metodologicheskie osnovy prosvetitel'skoj dejatel'nosti v gosudarstvah-uchastnikah sodruzhestva nezavisimyh gosudarstv[Methodological foundations of educational activities in the member states of the commonwealth of independent states] // World of Science. Pedagogy and psychology*. No. 3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-prosvetitel'skoj-deyatelnosti-v-gosudarstvah-uchastnikah-sodruzhestva-nezavisimyh-gosudarstv> (dateline: 05.08.2020).

8. *Jakushkina M.S., Ilakavichus M.R.(2016) Prosvetitel'stvo kak resurs razvitiya prostranstva obrazovaniya vzroslyh gosudarstv-uchastnikov SNG [Enlightenment as a resource for the development of the educational space of adult states-participants of the CIS].Scientific dialogue*. No. 3 (51): 354-364.

9. Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ (as amended on July 31, 2020) "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii[On Education in the Russian Federation]" (as amended and supplemented, entered into force on 08.01.2020).. - URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=348000&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.05442402823440062#0178190230354897> (dateline: 01.09.2020)

10. Model law "O prosvetitel'skoj dejatel'nosti[On educational activities]". - URL: <http://docs.cntd.ru/document/901865093> (dateline: 05.08.2020)

11. *Tuev V.V.(2003)Ob atribute «social'no-kul'turnyj» [About the attribute "social and cultural"]Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*. No. 4: 70-78.

12. *Tinkova Z.S.(2012)Teorija i metodika kul'turno-dosugovoj dejatel'nosti[Theory and methodology of cultural and leisure activities]*. Oryol: State University – UPPK. 270 p.

13. *Morozova S.A.(2013)Istorija razvitija kul'turno-prosvetitel'skoj dejatel'nosti v otechestvennom obrazovanii (konec XVIII – nachalo XXI veka) [The history of the development of cultural and educational activities in domestic education (late 18th - early 21st century)]Man and Education*. No. 4 (37): 174-179.

14. The concept of educational activities "Prosveshhenie dlja budushhego[Enlightenment for the future]". - URL: <http://www.openlearning.ru/otkrytaya-akademiya-prosveshcheniya/kontsepsiya-prosveshcheniya.html> (dateline: 01.08.2020)

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

**Валентина Александровна Чупина,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
кафедра методологии профессионально-педагогического образования,  
Российский государственный  
профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург).  
E-mail: style@tehno.com

**Татьяна Игоревна Банникова,**  
доцент,  
кафедра экономики проектирования  
и архитектурно-строительной экологии,  
Уральский государственный  
архитектурно-художественный университет (г. Екатеринбург).  
E-mail: Tanya-b1@yandex.ru

### ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

*Ключевые слова:* профессиональная готовность, компетенции, магистратура, организационно-педагогические условия, профессиональное образование, самообразовательная деятельность, транспрофессионализм

*Аннотация.* В последние годы экономика как России, так и всего мира, характеризуется высокой динамикой развития. Цифровизация, автоматизация производства, развитие умных технологий приводят к значительному сокращению рабочих мест в организациях. Новым высокотехнологичным предприятиям нужен не столько специалист, способный выполнять узкопрофессиональные функции. Нужны специалисты, способные выходить за рамки основных функций, готовые к межпрофессиональному взаимодействию в процессе решения комплексных задач. На фоне этого актуальной для сферы профессионального образования становится проблема подготовки транспрофессионалов.

В данной статье рассмотрена проблема междисциплинарного, комплексного подхода к решению профессиональных задач, связанная с необходимостью развития у магистрантов метакомпетенций, формируемых на основе теории транспрофессионализма в соответствующих организационно-педагогических условиях. Цель публикации заключается в обосновании организационно-педагогических условий, способствующих развитию у магистрантов транспрофессиональных компетенций.

Теоретико-методологическую основу исследования составили теории профессионального развития и транспрофессионализма. В работе использованы как теоретические (сравнительный анализ, анализ научного текста и нормативных правовых источников), так и эмпирические методы исследования (включенное наблюдение, контент-анализ материалов, полученных в результате опроса основных участников образовательного процесса).

На основе данных опытно-поисковой работы выявлен и описан комплекс организационно-педагогических условий, способствующих развитию транспрофессиональных компетенций: дистанционные технологии, практико-

ориентированная образовательная среда, многоролевая деятельность педагога, рефлексивные технологии.

Материалы статьи могут быть полезными педагогам, участвующим в реализации образовательных программ магистратуры, а также руководителям образовательных организаций высшего образования при выработке организационно-педагогических решений в процессе подготовки магистров-транспрофессионалов.

**Valentina A. Chupina,**  
Dr. Sc. (Pedagogy), Professor,  
Department of methodology of professional and pedagogical education,  
Russian State Professional and Pedagogical University (Yekaterinburg)  
E-mail: style@tehnо.com

**Tatyana I. Bannikova,**  
Associate Professor,  
Department of design economics and architectural and construction ecology,  
Ural State University of Architecture and Art (Yekaterinburg),  
E-mail: Tanya-b1@yandex.ru

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF TRANSPROFESSIONAL COMPETENCIES OF MASTER DESIGNERS

*Keywords:* professional readiness, competencies, master's degree, organizational and pedagogical conditions, professional education, self-educational activity, transprofessionalism.

*Abstract.* In recent years, the economy of both Russia and the whole world has been characterized by high dynamics of development. Digitalization, automation of production, the development of smart technologies lead to a significant reduction in jobs in organizations. New high-tech enterprises need a specialist capable of performing not only narrow professional functions. They need specialists who are able to go beyond the basic functions, ready for interprofessional interaction in the process of solving complex problems. Against this background, the problem of training transprofessionals becomes urgent for the sphere of vocational education.

This article discusses the problem of an interdisciplinary, integrated approach to solving professional problems, associated with the need to develop meta-competencies among master students, formed on the basis of the theory of transprofessionalism in the appropriate organizational and pedagogical conditions. The purpose of the article is to substantiate the organizational and pedagogical conditions conducive to the development of transprofessional competencies in master students.

The theoretical and methodological basis of the study was formed by the theory of professional development and transprofessionalism. The work used both theoretical (comparative analysis, analysis of scientific text and normative legal sources) and empirical research methods (included observation, content analysis of materials obtained as a result of a survey of the main participants in the educational process).

Based on the data of the experimental search work, a complex of organizational and pedagogical conditions that contribute to the development of transprofessional competencies was identified and described: distance technologies, practice-oriented educational environment, multi-role activities of a teacher, reflexive technologies.

The materials of the article can be useful for teachers participating in the implementation of educational master programs, as well as for the heads of educational organizations of higher

education in the development of organizational and pedagogical decisions in the process of training masters-transprofessionals.

*Для цитирования:* Чупина, В.А. Организационно-педагогические условия развития транспрофессиональных компетенций магистрантов-дизайнеров / В.А. Чупина, Т.И. Банникова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4-5(89-90). – С.141–156.

*For citing:* Chupina V.A., Bannikova T.I. Organizational and pedagogical conditions for the development of transprofessional competencies of master designers. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4-5(89-90):141–156. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-141-156

*Введение.* Профессиональное образование в России, согласно законодательству в сфере образования, направлено на «формирование у обучающихся компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности» [1]. Однако, как показывает практика, с каждым годом все более явным становится разрыв между требованиями работодателей к выпускникам университетов и компетенциями, которые обучающиеся приобретают в соответствии с образовательными стандартами. Современному работодателю необходим выпускник, не столько обеспечивающий выполнение определенных профессиональных функций, сколько способный находить комплексные и уникальные решения возникающих проблем, при необходимости совмещающий смежные профессии, обладающий навыками командной работы, гибкостью мышления, готовностью к постоянному самообразованию [2,3].

Сложность и многогранность современных проблем предполагает привлечение в организации и на предприятия не «узких» специалистов, а транспрофессионалов, обладающих навыками междисциплинарного, комплексного решения задач, метакомпетенциями [4]. Именно поэтому в последнее время возрастает значение теории транспрофессионализма.

На наш взгляд, выпуск транспрофессионалов возможен именно на уровне магистратуры. Магистратура, возникшая в связи с переходом Российской Федерации к многоуровневой системе высшего образования, направлена на подготовку специалистов к научно-исследовательской, организационно-управленческой, творческой, социально-коммуникативной и аналитической деятельности. К сожалению, два года – срок освоения образовательной программы – не позволяют подготовить магистра ко всем заявленным в образовательном стандарте направлениям деятельности, а значит, и к комплексному решению проблем. Да и магистратура, как правило, в большинстве вузов предполагает узкопрофильное обучение [5, 135-136]. Кроме этого, неопределенность технологических, экономических и иных факторов создает проблему с прогнозированием компетенций, которые



будут востребованы на рынке труда в течение всей трудовой деятельности магистров.

Проблема исследования, как показывает проведенный теоретический анализ, является новой, актуальной и значимой для науки. Впервые о необходимости подготовки новой категории работников в своей работе заявил в 1996 году *G. Perkin*, британский историк и социолог. Суть его концепции сводилась к привлечению на современном рынке труда «специалистов, готовых и способных работать в межпрофессиональной среде, взамен профессионалам в определенных отраслях» [6].

Термин «транспрофессионализм» был введен в научный оборот позже. Автор термина В.П. Малиновский в своей работе «Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий» обозначил некоторые значимые характеристики специалистов-транспрофессионалов: способность к межпрофессиональной коммуникации, междисциплинарный синтез знаний и умение сочетать практическое решение проблем с ориентацией на фундаментальные исследования, готовность к саморазвитию [7].

За последние десятилетия характеристика транспрофессионала была дополнена такими чертами, как «способность комбинировать (интегрировать) несколько направлений и/или выполнять одновременно несколько видов деятельности, синергетичность, многофункциональность» (Ф.Г. Ялалов) [8, 328-329], «необходимость межпрофессионального и мультипрофессионального обучения» (Horsburgh, Lamdin & Williamson) [9].

Большой вклад в теорию внес R.M. Harden, определив транспрофессиональное обучение как многоступенчатый процесс, включающий межпрофессионализм, мультипрофессионализм и транспрофессионализм, и обозначив «оптимальное соответствие формата образования ступени образования и категории обучающихся, четкое представление результатов обучения» как важное условие реализации данного процесса [10].

В.О. Зинченко [12, 311], М.Н. Дудина [13, С.100-102], И.С. Гомбоева [14, с. 241-243] и ряд других ученых [13-17] в своих исследованиях констатировали актуальность и потребность в изучении феномена транспрофессионализма, уточнили структуру данного понятия и конкретизировали навыки, которыми должен обладать транспрофессионал. Неоценимый вклад в теорию транспрофессионализма внес Э.Ф. Зеер [18]. Его логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов социомических профессий позволяет наиболее полно охарактеризовать специалиста-транспрофессионала.

*Методология исследования.* Теоретико-методологическую основу исследования составили теории профессионального развития и транспрофессионализма.

Результаты проведенного анализа понятия транспрофессионализма показывают, что в науке сегодня нет общепринятой и однозначной содержательной трактовки, хотя большинство ученых выделяет ряд общих

навыков, присущих транспрофессионалу, таких как способность к межпрофессиональным коммуникациям, способность применять знания при решении межпрофессиональных задач, готовность к непрерывному самообразованию, рефлексия. На основании анализа научной литературы нами было уточнено понятие «транспрофессионализм». В своем исследовании мы рассматриваем транспрофессионализм «как интегративное качество личности, позволяющее благодаря рефлексивному мышлению комплексно видеть возникающие проблемы, находить в условиях неопределенности уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний» [19, 14].

Кроме этого, в науке назрела острая необходимость обновления методологических подходов к содержанию профессионального образования, технологий и методик обучения с учетом их ориентации на формирование транспрофессионалов. Исследований по созданию организационно-педагогических условий формирования транспрофессиональных навыков не вполне достаточно, чтобы обновить теорию и практику профессионального образования и удовлетворить потребности работодателей в специалистах, обладающих соответствующими компетенциями.

Для определения эффективных организационно-педагогических условий развития готовности магистрантов к самообразовательной деятельности были проведены эмпирические исследования с использованием методов включенного наблюдения, контент-анализа материалов, полученных в результате опроса основных участников образовательного процесса.

В исследование введено ограничение: организационно-педагогические условия формирования транспрофессионализма в процессе подготовки магистрантов рассматриваются на примере обучающихся по направлению «Дизайн», поскольку дизайнер в процессе проектирования инновационных изделий должен быть готов к реализации комплексных задач любой сложности, к трансдисциплинарному синтезу знаний, к работе в полипрофессиональных командах.

С целью определения наиболее эффективных организационно-педагогических условий формирования транспрофессионализма была проведена опытно-поисковая работа на базе магистратуры Уральского государственного архитектурно-художественного университета, г. Екатеринбург. Исследования проводились в период с 2016-2020 гг. В исследовании приняли участие 158 человек: 128 обучающихся 1 и 2 курса магистратуры по направлению подготовки «Дизайн» и 32 представителя профильных организаций – руководителей малого и среднего бизнеса, деятельность которых связана с дизайном.

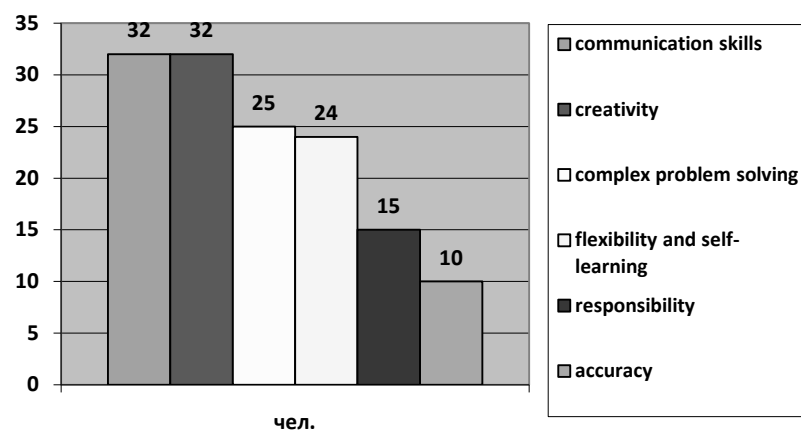


Рис. 1. Приоритетность компетенций магистрантов-дизайнеров (по оценке работодателей)

Fig. 1. Priority of master's design students' competencies (according to employers' assessment)

*Материалы и методы исследования.* Опрос группы работодателей показал, что наиболее приоритетными компетенциями дизайнера они считают следующие: коммуникабельность, сотрудничество и взаимодействие с людьми – 32 чел. (100%), креативность – 32 чел. (100%), комплексное решение проблем на основе междисциплинарного анализа – 25 чел. (78%), гибкость и обучаемость, в том числе самообучаемость – 24 чел. (75%), ответственность – 15 чел. (47%), аккуратность и точность выполнения задач – 10 чел. (31%) (рис.1).

Таким образом, можно заключить, что для востребованности на рынке труда дизайнер-магистр должен обладать транспрофессиональными компетенциями.

В процессе исследования нами были определены организационно-педагогические условия, способствующие формированию и развитию готовности магистрантов-дизайнеров к самообразовательной деятельности в контексте транспрофессионализма.

*Первое организационно-педагогическое условие* заключается в формировании транспрофессиональных компетенций магистров-дизайнеров. Учитывая специфику профессиональной деятельности дизайнеров, нами были определены следующие характеристики транспрофессионала: способность к трансдисциплинарному синтезу знаний и комплексному решению проблем, системность мышления, самообразование и умение извлекать из окружающей среды необходимую информацию, получать междисциплинарные знания и формировать недостающие компетенции, рефлексия через внедрение в образовательный процесс дистанционных технологий. Как отмечают Т.Ю. Плетяго, А.С. Остапенко и С.Н. Антонова, именно смешанное обучение, сочетающее в себе традиционные и

электронно-медийные (дистанционные) технологии, «является сегодня драйвером инновационного развития высшей школы» [20, 118-121]. Данное условие является наиболее значимым, но при этом его эффективность будет минимальна без внедрения остальных, выявленных в ходе исследования условий [21].

В ходе проведения исследования были выявлены педагогические технологии, применение которых в системе электронного обучения позволило получить наилучший результат по достижению поставленных целей. Данные технологии предполагают активную познавательную деятельность и позволяют наиболее эффективно решать проблемы личностно-ориентированного развития. К ним относятся:

*Метод проектов* – это комплексный метод обучения, позволяющий магистрантам проявить самостоятельность и в ходе совместного выполнения практико-ориентированного задания получить результат.

В процессе *проблемного обучения* внимание обучающихся фокусируется на важных проблемах, что в свою очередь стимулирует познавательную активность, рефлексия. Магистранты начинают анализировать, критически мыслить и учатся искать необходимую для решения проблем информацию в соответствующих источниках и ресурсах [22].

*Исследовательский метод* обучения лежит в основе проектной деятельности обучающихся. Суть данного метода обучения заключается в решении учебных задач с применением научного подхода. Работа обучающихся в этом случае строится по логике проведения классического научного исследования, с использованием всех методов и приемов научного исследования, характерных для деятельности ученых, включая дискуссию.

*Второе организационно-педагогическое условие* – это обеспечение взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе обучения в магистратуре, направленного на осознание обучающимися личностных смыслов в деятельности. При организации взаимодействия принципиальную значимость имеет то, как каждый участник процесса осознает свой личный вклад в совместную деятельность: данное осознание помогает магистранту корректировать свою стратегию взаимодействия. Серьезное значение при взаимодействии имеет позиция преподавателя. Работа педагога, как отмечают в своей работе Terry L. Derting и другие, должна быть направлена на стимулирование обучающихся к поиску знаний, к освоению различных способов их получения [23].

*Третье организационно-педагогическое условие* – наличие практико-ориентированной образовательно-производственной среды, способствующей применению транспрофессиональных компетенций и практическому освоению полученных знаний. Это становится возможным благодаря использованию в учебном процессе практических форм обучения, направленных на активизацию деятельности магистрантов и получение конкретных результатов в формировании их практического опыта. В

процессе проведения исследования в большей степени свою эффективность подтвердили следующие формы:

- участие в выполнении реальных проектов по заказам внешних организаций, в грантах, профессиональных конкурсах[24];

- практические занятия с применением метода проектов, кейс-метода, работы в малых группах и т.п. Особенностью применения интерактивных форм обучения является вовлечение практически всех магистрантов в познавательный процесс, пробуждение у обучающихся интереса к решению задач с обязательным поощрением активного участия каждого в учебном процессе [25];

- производственная практика, проводимая в профессиональных организациях и позволяющая расширить теоретические знания, способствующая рефлексивному мышлению. «Важным мотивационным стимулом является понимание невозможности без рефлексии применить теоретические знания в практической профессиональной деятельности»[26];

- очное участие магистрантов в конференциях и круглых столах с привлечением представителей работодателей для обсуждения профессиональных вопросов по докладу.

Обязательным элементом организованного взаимодействия, как отмечают в своих трудах В.А. Чупина и О.А. Федоренко, выступает коммуникативная рефлексия[23]. Рефлексия представлена в данном процессе как сложная коммуникация, в которой через обмен мнениями обучающихся в группе по итогам деятельности находится выход из возникших проблем и трудностей.

Таким образом, создаваемые организационно-педагогические условия должны способствовать достижению оптимального уровня осознанности полученных знаний, а также стимулировать готовность магистрантов к самообразовательной деятельности в контексте транспрофессионализма.

Для подтверждения гипотезы исследования и проверки эффективности организационно-педагогических условий развития транспрофессиональных компетенций были проведены исследования, в ходе которых использованы следующие методики: анкетирование обучающихся – для определения уровня мотивации профессиональных потребностей; педагогическое наблюдение – с целью определения уровня сформированности характеристик транспрофессионала, анализ вторичной информации (личное портфолио обучающихся, включая выпускные квалификационные работы и протоколы защит выпускных квалификационных работ предыдущего уровня обучения).

На констатирующем этапе были определены профессиональные характеристики дизайнера транспрофессионала, к которым были отнесены:

- способность к междисциплинарному синтезу знаний, комплексному решению полипрофессиональных проблем;

- профессиональная мобильность;

- способность к работе в полипрофессиональных командах;

- готовность к самообразовательной деятельности, в том числе умение получать необходимую информацию с целью формирования недостающих компетенции;

- способность к профессиональной рефлексии;

- нацеленность на практику.

На констатирующем этапе также была произведена диагностика уровня мотивации профессиональных потребностей магистрантов первого курса, а также уровень сформированности характеристик (транспрофессионализм) контрольной (КГ-1) и экспериментальной (ЭГ-1) групп. Для оценки сформированности характеристики были введены следующие оценочные показатели: низкий, пороговый, средний и высокий уровни сформированности.

Результаты оценки уровня сформированности характеристик представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты оценки уровня сформированности транспрофессиональных компетенций обучающихся

Table 1.

Results of assessment of the level of formation of TRANS professional competencies of students

Группа	Количество обучающихся, чел	Распределение обучающихся по уровням сформированности характеристик транспрофессионала, чел./%							
		Высокий		Средний		Пороговый		Низкий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ-1	62	4	6,5	18	29	28	45,2	12	19,4
ЭГ-1	66	4	6,1	17	25,8	30	45,5	15	22,7

Результаты констатирующего этапа позволили сделать следующие выводы:

1. Магистранты на первом курсе обучения имеют преимущественно пороговый уровень сформированности характеристик транспрофессионала.

2. Незначительное число обучающихся имеет высокий уровень сформированности характеристик транспрофессионала, что объясняется наличием сформированных навыков на предыдущем этапе обучения. Полученные данные коррелируются с результатами анализа портфолио обучающихся.

2. Результаты исследования мотивации профессиональных потребностей магистрантов первого курса с помощью методики мотивации профессионального обучения В.Г. Каташева показывают, что 56% испытуемых высоко мотивированы, 39% испытуемых мотивированы на среднем уровне, 5% испытуемых слабо мотивированы на будущую профессиональную деятельность.

Формирующий этап предполагал реализацию предложенных организационно-педагогических условий развития транспрофессиональных компетенций в экспериментальной группе (ЭГ-1).

Данные условия включали:

1. Внедрение в образовательный процесс дистанционных технологий с учетом проработанного учебно-методического комплекса материалов по модулю «Проектирование», включавших в себя:

- рабочие программы дисциплин «Дизайн-проектирование», «Управление проектом», «Правовые аспекты художественно-проектной деятельности», направленные на формирование группы профессиональных компетенций с учетом требований ФГОС ВО направления подготовки «Дизайн» (уровень – магистратура) и профессионального стандарта «Промышленный дизайнер (эргономист)»;

- программы производственных практик, включая фонды оценочных средств;

- методические указания по написанию выпускной квалификационной работы.

2. Наличие практикоориентированной образовательно-производственной среды, включающей практические занятия, участие магистрантов в круглых столах и конференциях, участие в реальных проектах, грантах и прохождении производственной практики на базе действующих профессиональных организаций.

3. Формирование многоуровневой модели педагога, не столько как носителя и транслятора знаний, сколько коуча, консультанта, тьютора, способного к применению разнообразных инструментов, способствующих развитию личностного потенциала и стимулирующих мыслительные процессы обучающихся.

Оценка уровня сформированности характеристик транспрофессионала, в процессе реализации организационно-педагогических условий проводилась путем включенного наблюдения, а также путем анализа выпускных квалификационных работ и процесса их защит.

Результаты оценки уровня сформированности характеристик транспрофессионализма у магистрантов ЭГ-1 отражены в таблице 2.

Анализ показателей уровня сформированности характеристик транспрофессионала, отражающих степень развития транспрофессиональных компетенций магистрантов-дизайнеров, после реализации образовательной программы направления подготовки «Дизайн» с помощью предложенных организационно-педагогических условий позволяет сделать следующие выводы:

Таблица 2.  
Результаты оценки уровня сформированности транспрофессиональных компетенций обучающихся до и после эксперимента

Table 2.  
Results of assessment of the level of formation of transprofessional competencies of students before and after the experiment

Группа	Количество обучающихся, чел.	Распределение обучающихся по уровням сформированности характеристик транспрофессионала								
		Высокий		Средний		Пороговый		Низкий		
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	
КГ-1	до	62	4	6,5	18	29	28	45,2	12	19,4
	после	62	5	8,1	24	38,7	26	41,9	7	11,3
ЭГ-1	до	66	4	6,1	17	25,8	30	45,5	15	22,7
	после	66	14	21,2	33	50	17	25,7	2	3

1. Количество обучающихся, у которых выявлен высокий уровень сформированности компетенций, незначительно увеличилось в КГ (с 6,5 до 8,1%) и значительно в ЭГ-1 (с 6,1% до 21,2%). Таким образом, на констатирующем этапе исследования численность обучающихся, имеющих высокий уровень сформированности характеристик была практически одинакова в ЭГ и КГ. После проведения эксперимента процент обучающихся, имеющих высокий уровень, в ЭГ увеличился по сравнению с КГ в 2,8 раза.

2. По сравнению с количеством обучающихся в КГ-1, имеющих средний уровень сформированности – 38,7%, в ЭГ-1 численность возросла до 50%.

3. Значительно сократилось количество обучающихся в ЭГ, имеющих пороговый и низкий уровень (с 22,7% до 3%).

Результаты анализа показывают положительную динамику уровня сформированности транспрофессиональных навыков.

Достоверность результатов эксперимента проверялась при помощи критерия Крамера-Уэлча. При оценке качества полученных результатов мы применяли перевод качественных показателей в количественные по следующей шкале: высокий уровень – 4 балла, средний – 3 балла, пороговый – 2 балла, низкий – 1 балл.

Согласно нулевой статистической гипотезе, уровни сформированности характеристик транспрофессионала у обучающихся контрольной и экспериментальной групп в результате проведения эксперимента будут одинаковыми.

На основе полученных коэффициентов можно сделать вывод о том, на начальном этапе состояние контрольной и экспериментальной групп совпадают ( $T_{эмп} = 0,13$ ). После проведения эксперимента данные групп различаются ( $T_{эмп} = 3,7$ ). Достоверность различия составляет 95%. Следовательно, распределение магистрантов по уровням не является

случайным. Эффект изменений обусловлен именно применением экспериментального воздействия.

Таблица 3.

Сравнительный анализ результатов уровня сформированности транспрофессиональных характеристик

Table.3.

Comparative analysis of the results of the level of formation of transprofessional characteristics

Показатели	КГ до эксперимента	ЭК до эксперимента	КГ после эксперимента	ЭГ после эксперимента
$\sum x$	138	142	151	191
$\sum x^2$	350	352	407	591
$N$	62	66	62	66
$\bar{x}$	2,22	2,2	2,4	2,9
$S^2_x$	0,7	0,7	0,6	0,59
Тэмп.	0,13		3,7	

**Выводы.** Таким образом, апробация разработанных организационно-педагогических условий подтвердила их состоятельность и эффективность.

Проведенное нами исследование позволило выявить организационно-педагогические условия, способствующие формированию транспрофессиональных компетенций магистрами-дизайнерами: внедрение дистанционных образовательных технологий, изменение роли преподавателя, создание практико-ориентированной среды обучения. Данные условия позволяют обучающимся не только учиться, но и развивать необходимые компетенции в нужный период времени; предоставляют возможность заниматься самообразованием в удобное время, предоставляют возможность получить высокие результаты рейтинга с помощью системы самотестирования и возможность рассмотреть сложные вопросы с преподавателем. Главным критерием в получении образования становится поиск знаний, необходимых для будущей профессиональной деятельности и способствующих решению конкретных профессиональных задач.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что в современных условиях магистратура должна и может обеспечить формирование транспрофессиональных компетенций. Подготовка такого уровня магистров будет особенно востребована в динамически изменчивой профессиональной среде.

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. - URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 12.11.2020).

2. Блинов, В.И. Профессиональные стандарты: от разработки к применению / Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А.А. // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 5–14.

3. Эдвардс, Х, Феоктистова, Е. HR клуб СКОЛКОВО: «Новая реальность: предположения и факты» / Х. Эдвардс, Е. Феоктистова // Business education in trend. 23.09.2016. – URL: <http://trends.skolkovo.ru/2016/09/hr-klub-skolkovo-novaya-realnost-predpolozheniya-i-fakty/> (дата обращения: 11.11.2020).

4. Базаров, Т.Ю. Узкие специалисты обречены / Т.Ю. Базаров // Карьерист.ру. (08.12.2010). – URL: <https://careerist.ru/news/taxir-bazarov-uzkie-specialisty-obrecheny.html> (дата обращения: 11.11.2020).

5. Moskalenko, M.R., Dorozhkin, E.M., Ozhiganova, M.V., Malygin, A.A., Chekaleva, N.V. (2018) Individual Educational Paths in Training of Masters in Pedagogical Universities. In M. Groza (Eds.) /Moskalenko M.R., Dorozhkin E.M., Ozhiganova M.V., Malygin A.A., Chekaleva N.V. // *Astra Salvensis*. № 6. Pp. 123-137.

6. Perkin, G. The Third Revolution: Professional Society in International Perspective / G. Perkin. - London: Routledge, 1996. –272 p.

7. Малиновский, В.П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий / В.П. Малиновский // Векторы развития российской науки: Российское экспертное обозрение. – 2007. – №3 (21). – С. 21–24. URL: <http://www.protown.ru/information/articles/3344/html> (дата обращения: 12.11.2020).

8. Ялалов, Ф.Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции / Ф. Г. Ялалов // Филология и наука. – 2015. – № 2 (40). – С. 326–330.

9. Horsburgh, M., Lamdin, R., Williamson, E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning / Horsburgh M., Lamdin R., Williamson E. // Blackwell Science Ltd MEDICAL. – 2001. – № 35. – Pp. 876-883. Available from: <http://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1414305> [Accessed 20.11.12].

10. Harden, R.M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective / R.M. Harden // Medical Teacher. 1998. – № 20. –Pp. 409–416

11. Зинченко, В.О. Транспрофессионализм как новая методология профессионального образования / В.О. Зинченко, Н.В. Галушко // Современные тенденции интеграции науки, образования и народного хозяйства: материалы международной научно-практической конференции, 23-27 января 2020 г. Сочи / Керченский государственный морской технологический университет. Керчь, 2020. – С. 310-312.

12. Дудина, М.Н. Высшее образование взрослых: целеполагание в контексте транспрофессионализма / М.Н. Дудина // Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы: сборник научных статей, 08 декабря 2017 г. Екатеринбург/ Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2017. – С. 99-103

13. Racko, G., Oborn, E., Barrett, M. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships / G. Racko, E.Oborn, M.Barrett // The International Journal of Human Resource Management. – 2019. – Vol. 30, No. 3. – Pp. 457–478. Published online: 17 Jan 2017. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585192.2017.1281830> [Accessed 20.11.2020]

14. Tarasyuk, O.V. Preparation of Professional Training Teachers for Network Cooperation between Educational Establishments during Labor Preparation /O.V. Tarasyuk, K.A. Fedulova, M.A. Fedulova, P.S. Kryukova, V.A.Yadretsov V.A. // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – No. 11 (16). – Pp. 9313– 9327.

15. Zinnatova, M.V. The Professional Transpective of the Students in the Conflicting Realities of the Post-industrial Society /Zinnatova M.V., Konovalova M.E., Makarova N.V. // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – No. 11 (14). – Pp. 6925–6933.

16. Barr, H. Interprofessional education Guidelines 2016 / H. Barr, J. Ford, R. Grey, N. Helm, M. Hutchings, H. Low, A. Machin, S. Reeves // Centre for the Advancement of Interprofessional Education (CAIPE), August 2017. Available from: [https://file:///C:/Users/DNS/Desktop/CAIPEInterprofessionalEducationGuidelines2016%20\(1\).pdf](https://file:///C:/Users/DNS/Desktop/CAIPEInterprofessionalEducationGuidelines2016%20(1).pdf) [Accessed 20.11.2020].

17. Гомбоева, И.С. Контекстное образование как условие развития транс профессиональных характеристик личности / И.С. Гомбоева // Социальная компетентность. – 2019. – №3(13). – С. 239-245

18. Зеер, Э.Ф. Психолого-педагогическая платформа транс профессионализма педагога профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. – 2017. – № 6. – С. 5–10

19. Чупина, В.А. Готовность магистрантов-дизайнеров к самообразовательной деятельности в контексте транс профессионализма / В.А. Чупина, Т.И. Банникова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10, № 3 (41). – С. 10-15

20. Плетяго, Т.Ю. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики / Т.Ю. Плетяго, А.С. Остапенко, С.Н. Антонова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 5. – С. 113–130. – DOI: 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130

21. Dolan, E. Teaching Online A Guide to Theory, Research, and Practice (Internet) E. Dolan. // Science: Johns Hopkins University Press, 2015. – 330 p. Available from: <https://science.sciencemag.org/content/348/6242/1436.1> [Accessed 20.11.2020]

22. Chupina, V.A. Methodological and pedagogical potential of reflection in development of contemporary didactics / Chupina V.A., Pleshakova A.Y., Konovalova M.E. // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION, 2016. – VOL. 11, No. 14. – Pp. 6988-6998

23. Derting Diane Ebert-May. Assessing faculty professional development in STEM higher education: Sustainability of outcomes (Internet) / Derting Diane Ebert-May, Timothy P. Henkel, Jessica Middlemis Maher, Bryan Arnold, Heather A. Passmore // Science Advances. – 2016. – No. 2(3). – Available from : [https://digital.stpetersburg.usf.edu/fac\\_publications/3807/](https://digital.stpetersburg.usf.edu/fac_publications/3807/) [Accessed 20.11.2020]

24. Чупина, В.А. Значение практических форм обучения в самообразовательной деятельности магистрантов / В.А. Чупина, Т.И. Банникова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 6. – С 43-46.

25. Iskhakov, R.H. Methodological approaches in organizing and conducting professional mobile practice (Internet) / Iskhakov R.H., Scherbina E.Yu., Korotaev I.S., Sosnin A.S. // Espacios. – 2018. – No. 39 (17). – Pp. 1-19. – Available from : <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p19.pdf> (Accessed 20.11.2012)

26. Chupina, V.A. Foresight Technologies In The Development Of Communicative Reflection / Chupina V.A., Fedorenko O.A. // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2018. V. LVII. GCPMED 2018 - International Scientific Conference «Global Challenges and Prospects of the Modern Economic Development», 6–8 December 2018, Samara. Available from: doi:<https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.7>

## References

1. Federal law of 29.12.2012 № 273-FZ « Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [On education in the Russian Federation]» Available from: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (dateline: 20.11.12) (In Russ).

2. Blinov V.I., Batrova O.F., Yesenina E.Ju., Faktorovich A.A. (2015) Professional'nyye standarty: ot razrabotki k primeneniyu [Professional standards: from development to application]. *Higher Education in Russia*. № 4: 5–14. (In Russ).

3. Edwards X, Feoktistova E. HR club SKOLKOVO: "Novaya real'nost': predpolozheniya i fakty [New reality: assumptions and facts]» [Internet]. Business education in trend. 23.09.2016. Available from: <http://trends.skolkovo.ru/2016/09/hr-klub-skolkovo-novaya-realnost-predpolozheniya-i-faktyi>. (dateline: 20.11.12) (In Russ).

4. Bazarov T.Yu. Uzkiye spetsialisty obrecheny [Narrow specialists are doomed] [Internet]. Karyerist.ru 08.12.2010. Available from: <https://careerist.ru/news/taxir-bazarov-uzkie-specialisty-obrecheny.html> (dateline: 20.11.12). (In Russ).

5. Moskalenko M.R., Dorozhkin E.M., Ozhiganova M.V., Malygin A.A., Chekaleva N.V. (2018) Individual Educational Paths in Training of Masters in Pedagogical Universities. In M. Groza (Eds.). *Astra Salvensis*. No. 6: 123–137. (In Eng)

6. Perkin G. (1996) *The Third Revolution: Professional Society in International Perspective*. London: Routledge. 272 p. (In Eng)

7. Malinovsky V. P. (2007) Vyzovy global'noy professional'noy revolyutsii na rubezhe tysyacheletiy [The challenges of the global professional revolution at the turn of the millennium] [Internet]. Russian Expert Review. №3 (21): 21–24. Available from: <http://www.protown.ru/information/articles/3344/html> (dateline: 20.11.2020). (In Russ).

8. Yalalov F. G. (2015) Professional'naya mnogomernost': mnogomernyye kompetentsii [Professional multidimensionality: multidimensional competences]. *Philology and culture*. № 2(40): 326-330. (In Russ).

9. Horsburgh M., Lamdin R., & Williamson E. (2001) Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL* №. 35: 876-883. Available from: <http://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1414305> (dateline: 20.11.2020) (In Eng)

10. Harden R.M. (1998) Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective. *Medical Teacher*. №. 20: 409–416. (In Eng)

11. Zinchenko V.O., Galushko N.V. (2020) Transprofessionalizm kak novaya metodologiya professional'nogo obrazovaniya [Transprofessionalism as a new methodology of professional education]. *Modern trends of integration of science, education and national economy. Materials of the international scientific and practical conference, Sochi, 2020*. Kerch state marine technological University. Pp. 310-312. (In Russ).

12. Dudina M.N. (2017) Vysshyeye obrazovaniye vzroslykh: tsepolaganiye v kontekste transprofessionalizma [Higher adult education: goal setting in the context of transprofessionalism]. *Adult education in modern conditions: problems and prospects: collection of scientific articles*. Yekaterinburg. Ural state pedagogical University, Yekaterinburg. Pp. 99-103. (In Russ).

13. Racko G., Oborn E., Barrett M. (2019) Developing collaborative professionalism: An investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships. *The International Journal of Human Resource Management* [Internet]. №. 3 (30): 457–478. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585192.2017.1281830> (dateline: 20.11.2020) (In Eng)

14. Tarasyuk O.V., Fedulova K.A., Fedulova M.A., Kryukova P.S., Yadretsov V.A. (2016) Preparation of professional training teachers for network cooperation between educational establishments during labor preparation. *International Journal of Environmental and Science Education*. №. 11 (16): 9313–9327. (In Eng)

15. Zinnatova M.V., Konovalova M.E., Makarova N.V. (2016) The Professional transpective of the students in the conflicting realities of the post-industrial society. *International Journal of Environmental and Science Education*. №. 11 (14): 6925–6933. (In Eng)

16. Barr H., Ford J., Grey R., Helm N., Hutchings M., Low H., et al. (2016) Interprofessional education. Guidelines 2016. Centre for the Advancement of Interprofessional

Education (CAIPE) [Internet]. Available from: [https://file:///C:/Users/DNS/Desktop/CAIPEInterprofessionalEducationGuidelines2016%20\(1\).pdf](https://file:///C:/Users/DNS/Desktop/CAIPEInterprofessionalEducationGuidelines2016%20(1).pdf) (dateline: 20.11.2020) (In Eng)

17. *Gomboeva I.S.* (2019) Kontekstnoye obrazovaniye kak usloviye razvitiya transprofessional'nykh kharakteristik lichnosti [Contextual education as a condition for the development of transprofessional characteristics of a person]. *Social competence*. №.3(13): 239-245. (In Russ).

18. *Zeer E.F.* (2017) Psikhologo-pedagogicheskaya platforma transprofessionalizma pedagoga professional'nogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical platform of transprofessionalism of the teacher of professional education]. *Professional education. Capital*. №. 6: 5–10. (In Russ).

19. *Chupina V.A., Bannikova T.I.* (2018) Gotovnost' magistrantov-dizaynerov k samoobrazovatel'noy deyatelnosti v kontekste transprofessionalizma [Readiness of undergraduates-designers for self-educational activity in the context of transprofessionalism] *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyj aspekt=Modern high school: innovative aspect*. №3 (41):10-15. (In Russ).

20. *Pletyago T.Y., Ostapenko A.S., Antonova S.N.* (2019) Pedagogicheskiye modeli smeshannogo obucheniya v vuze: obobshcheniye opyta rossiyskoy i zarubezhnoy praktiki [Pedagogical models of blended learning: On the experience of Russian and foreign practice of design and implementation]. *The Education and Science Journal* 2019. №5 (21): 113–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130. (In Russ).

21. *Dolan Erin.* (2015) Teaching Online A Guide to Theory, Research, and Practice (Internet). Science: Johns Hopkins University Press. 330p. Available from: <https://science.sciencemag.org/content/348/6242/1436.1> (dateline: 20.11.2020) (In Eng)

22. *Chupina V.A., Pleshakova A.Y., Konovalova M.E.* (2016) Methodological and pedagogical potential of reflection in development of contemporary didactics. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION*. №. 14.: 6988-6998. (In Eng)

23. *Derting Diane Ebert-May, Timothy P. Henkel, Jessica Middlemis Maher, Bryan Arnold and Heather A. Passmore.* (2016) Assessing faculty professional development in STEM higher education: Sustainability of outcomes (Internet). *Science Advances*. № 2 (3). Available from: [https://digital.stpetersburg.usf.edu/fac\\_publications/3807/](https://digital.stpetersburg.usf.edu/fac_publications/3807/) (dateline: 20.11.2020) (In Eng)

24. *Chupina V.A., Bannikova T.I.* (2016) Znachenkiye prakticheskikh form obucheniya v samoobrazovatel'noy deyatelnosti magistrantov [The Value of practical forms of training in self-educational activities of undergraduates] *Municipal formation: innovations and experiment*. №.6.:43-46. (In Russ).

25. *Iskhakov R.H., Scherbina E.Yu., Korotaev I.S., Sosnin A.S.* (2018) Methodological approaches in organizing and conducting professional mobile practice (Internet). *Espacios*. . – No. 39(17): 1–19. Available from: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p19.pdf> (dateline: 20.11.2012) (In Eng)

26. *Chupina V.A., Fedorenko O.A.* (2018) Foresight Technologies In The Development Of Communicative Reflection. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2018. V. LVII. GCPMED 2018 - International Scientific Conference "Global Challenges and Prospects of the Modern Economic Development", 6–8 December 2018. Samara. doi:<https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.7> (In Eng).

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.98+377

**Галина Алексеевна Степанова,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Лаборатория инновационных образовательных технологий,  
Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут).  
E-mail: [g\\_stepanova53@mail.ru](mailto:g_stepanova53@mail.ru)

**Анастасия Владимировна Демчук,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
кафедра педагогики профессионального и дополнительного образования,  
Сургутский государственный университет (г. Сургут).  
E-mail: [dem\\_anastasiya82@mail.ru](mailto:dem_anastasiya82@mail.ru)

**Мариям Равильевна Арпентьева,**  
доктор психологических наук, доцент,  
Центр психолого-педагогической, медицинской  
и социальной помощи «Содействие», (г. Калуга).  
E-mail: [mariam\\_rav@mail.ru](mailto:mariam_rav@mail.ru)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ключевые слова:* цифровизация образования, электронное обучение, образовательные технологии, методическое обеспечение образования, подготовка педагогических кадров, ценности образования, инновации в образовании, стресс инноваций.

*Аннотация.* Электронное обучение, его технологии, программы и устройства, используемые в процессе обучения, приносят важные изменения в традиционно существующие модели образования. Они задают трансформацию рамок образования: запретов и ограничений, предписаний и рекомендаций. Однако новые технологии и устройства, принося новые информационные и коммуникационные возможности, так или иначе наследуют многие черты старых.

Цель исследования: осмысление проблем развития российского образования в контексте его цифровизации, роли цифровизации образования в развитии промышленности и науки. Метод исследования – системный теоретический анализ психолого-педагогических аспектов цифровизации российского образования. Результаты исследования.

Существует настоятельная потребность в том, чтобы критически оценить текущие технологические (в том числе цифровые) разработки и методы обучения (большие данные, алгоритмы, «умное» обучение), связанные с ними педагогические и антропологические концепции (человека), а также теоретические проблемы, стоящие перед образовательными исследованиями и современной теорией образования. Задача образования России может быть поставлена следующим образом: восстановление лучшего из утраченного и обогащение новыми содержаниями и формами, что включает разработку методики привлечения цифровых ресурсов в образовательный процесс.

**Galina A. Stepanova,**

Dr. Sc. (Pedagogy), Professor,  
Laboratory of Innovative Educational Technologies,  
SurgutStatePedagogical University (Surgut).  
E-mail: g\_stepanova53@mail.ru

**Anastasia V. Demchuk,**

Cand. Sc. (Pedagogy), associate professor,  
Department of Pedagogy of Professional and Additional Education  
SurgutStateUniversity (Surgut).  
E-mail: dem\_anastasiya82@mail.ru

**Mariam R. Arpentieva,**

Dr. Sc. (Psychology), associate professor,  
Center for psychological, pedagogical, medical  
and social assistance «Assistance» (Kaluga)  
E-mail: mariam\_rav@mail.ru

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF DIGITALIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

*Keywords:* digitalization of education, e-learning, educational technologies, methodological support of education, training of teaching staff, values of education, innovation in education, stress of innovation.

*Abstract.* E-learning, its technologies, programs and devices used in the learning process bring important changes to traditionally existing models of education. They set the transformation of the framework of education: prohibitions and restrictions, prescriptions and recommendations. However, new technologies and devices, introducing new technological and communication capabilities, one way or another, but inherit many features of the old, and even more so, do not cancel these - old technologies, devices and their individual features.

*Purpose of the study:* understanding the problems of the development of Russian education in the context of its digitalization, the role of digitalization of education in the development of industry and science. The research method is a systematic theoretical analysis of the psychological and pedagogical aspects of digitalization of Russian education.

*Research results.* There is an urgent need to critically assess current technological (including digital) developments and teaching methods (big data, algorithms, smart learning), related pedagogical and anthropological (human) concepts, and theoretical problems facing educational research and modern education theory. The task of education in Russia can be set as the task of restoring the best from what was lost and enriching with new contents and forms, including the development of a methodology for attracting digital resources into the educational process. It is also important to solve not only the problems of social accessibility, but also the problems that block a person's access to education at the level of his own prohibitions on development and individuation inherent in mass culture.

*Для цитирования:* А.В. Демчук, М.Р. Арпентьева// Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4-5 (Степанова, Г.А. Психолого-педагогические проблемы цифровизации российского образования / Г.А. Степанова 89-90). – С.157–171.

*For citing:* Stepanova G.A., Demchuk A.V., Arpentieva M.R. (2020). Psychological and pedagogical problems of digitalization of Russian education. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4-5(89-90): 157–171. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-157-171

*Введение.* Современное российское образование сейчас находится в состоянии многоуровневого и многоаспектного кризиса, связанного с целым рядом изменений, имеющих по отношению к нему как внешний, так и внутренний характер. Некоторые изменения, такие как цифровизация (внедрение так называемого «электронного обучения»), носят сквозной характер: они выступают и как внутренние, и как внешние по отношению к образованию [1;2;3]. Существуют многочисленные исследования цифровизации в мировом и российском образовании. Многие эти исследования отмечают двойственный характер влияния цифровизации образования на его качество и развитие, а также развитие науки и промышленности: помимо потерь, они отмечают, что цифровизация связана с важными приобретениями [2;4]. Так, цифровизация оказывается связана с вопросами реформы классно-урочной системы обучения, обогащения традиционных форм обучения новыми методами и форматами образования, с разработкой новых и совершенствованием имеющихся технологий психолого-педагогического сопровождения самообразования, групповой работы и так далее, методик вовлечения и удержания учащихся и обучающихся [5;6;7].

Важно отметить, что электронное обучение, его технологии, программы и устройства, используемые в процессе обучения, приносят важные изменения в традиционно существующие модели образования. Они задают трансформацию рамок образования: запретов и ограничений, предписаний и рекомендаций. Важно также отметить, что благодаря цифровизации утверждается новое понимание стандарта в образовании. В настоящее время это понимание ориентировано на понятие «минимума знаний», по инерции все еще продвигается модель коммодификации и коммерциализации образования. Однако уже просматриваются черты переориентации на понятие «качественное образование», направленное на всестороннее развитие (как личности, партнера и профессионала) человека. Цель цифровизации – увеличение доступа к образованию и повышение качества образования. Но эта цель может быть реализована только при вдумчивом и внимательном рассмотрении и решении двух обозначенных нами выше вопросов: 1) сколько и какого цифрового обучения нужно конкретным людям на разных ступенях и в разных видах образования; 2) что подразумевает цифровое обучение, каково его место в образовании в целом?

*Цель исследования:* анализ основных проблем развития российского образования в контексте его цифровизации, роли цифровизации образования в развитии промышленности и науки, выделения наиболее перспективных путей дальнейшего осуществления цифровизации в образовании.

*Метод исследования* – системный теоретический анализ психолого-педагогических аспектов цифровизации российского образования.



*Методология исследования* опирается на принцип системного анализа проблемы. Наша работа имеет теоретический характер, ориентирована на критическое осмысление проблем и перспектив цифрового образования в вузе как фактора социального и индивидуального развития человека. Мы выделяем существующие направления психолого-педагогических исследований цифрового обучения и реализуем их критический обзор для осмысления основных трендов исследований электронного обучения и базовых проблем. В этом смысле наше исследование носит характер мета-аналитического. Наше исследование носит также характер проективного: мы намечаем контуры дальнейшего теоретического и эмпирического изучения рассматриваемой проблемы. Важность исследования связана для нас с осмыслением психолого-педагогических аспектов внедрения цифровых технологий в образовании. Практическая значимость исследования связана с поиском важнейших психолого-педагогических условий продуктивного и эффективного применения цифрового обучения в вузе.

*Результаты исследования.* Приступая к рассмотрению данной проблемы, мы можем ответить, что для ученого и педагога важно, в первую очередь, понимать меру «инаковости» цифровых технологий и цифрового обучения по сравнению с нецифровым [1; 3; 8]. Это основной момент, позволяющий избежать как гиперболизацию, так и недооценку значимости цифрового обучения в системе образования в целом. В отличие от распространенной ныне мифологемы о том, что цифровые технологии и устройства «абсолютно другие» по сравнению с аналоговыми, что они несут некие «абсолютно новые» средства и возможности, «отрывающие» поколения цифровых аборигенов от иных поколений, на самом деле вопрос в другом. Новые технологии и устройства, принося новые информационные и коммуникационные возможности, так или иначе наследуют многие черты старых, и тем более, не отменяют этих – старых технологий, устройств и их отдельных черт [9; 10; 11]. Технологическая «революция», таким образом, протекает относительно плавно, без больших препятствий, а вот ее воздействие на духовные и социальные отношения людей весьма неоднозначны. Это отмечали исследователи, разрабатывавшие основы психологии воздействия (образовательного, рекламного, политического и так далее). Здесь также можем заметить, что понятие «электронного образования», на наш взгляд, некорректно, по крайней мере в российской традиции, разделяющей обучение и воспитание, обращающей особое внимание на трансляцию ценностей культуры, а не только «общекультурных компетенций и узкопрофессиональных знаний и умений».

Некоторые ученые полагают, что цифровое обучение (E-learning) выступает как база реформирования современной парадигмы обучения и условие массового качественного образования [6; 7]. Однако такая «цифровая» база на самом деле – лишь одно из условий материального уровня повышения успешности образования. Базой образования и его реформирования выступают ценности и идеология образования [11; 12].

Именно это часто отмечают исследователи, относящиеся к цифровизации двойственно или отрицательно.

В целом электронное обучение, по мнению исследователей, предоставляет образованию, а также науке и промышленности, ряд образовательных возможностей.

- Электронное обучение при осмысленной и хорошо обеспеченной организации (наличии устройств, программ и технологий, а также их методического обеспечения) позволяет включать в образование группы людей, которые по разным причинам внутреннего и внешнего плана не могли воспользоваться традиционными образовательными услугами. Электронное обучение создает возможность оптимизации индивидуального обучения. Оно может упростить путь к организации обучения, наладить образовательный процесс в гармонии с особенностями учащегося, в том числе его знаниями и умениями, направлением и уровнем выбранной подготовки, а также другими факторами и особенностями (личностными, межличностными, профессиональными и т.д.).

- Электронное обучение при его правильной методической организации, всесторонней продуманности форм и форматов организации обучения и воспитания, позволяет повысить качество и сделать образование более интенсивным. С одной стороны, цифровые технологии устройства и программы дают возможность снизить часть затрат традиционного образования. Они дают возможность оптимизировать и улучшить управление процессами учения и обучения. Однако, с другой стороны, изменяются финансовые и, шире, иные материальные и социальные условия доступа к образованию, например, экономия на покупке учебников и поездках сочетается с необходимостью тратиться на цифровые устройства, программы, технологии.

- Электронное обучение стимулирует возникновение новых концепций и моделей преподавания и обучения и совершенствование существующих технологий, форматов и форм образовательной, научной и производственной активности. Электронное обучение часто рассматривается как фактор перехода к открытой, непрерывной модели образования. Развитие человека и обеспечение успешности его социального функционирования в изменяющемся мире связано с постоянным обучением как в рамках ситуативного обучения на производстве, в процессе труда, так и в рамках курсов повышения квалификации, переподготовки, программ получения новых видов образования или новых уровней образования.

Помимо технологических и методических аспектов, в цифровом обучении и цифровизации науки и промышленности, иных сфер жизни человека в целом, одна из основных проблем связана с общими проблемами в сфере аксиологии и идеологии образования в целом: духовно-нравственные и социально-политические деформации в образовании естественным образом проявляются и в такой его форме (или точнее формах), как цифровое. Многие практики и теоретики современности заняты разработкой

конкретных методических подходов в цифровом обучении, однако в настоящее время недостает исследований, связанных с осмыслением социальных и аксиологических аспектов цифровизации образования и ее роли в развитии науки и промышленности, сообщества в целом. А те исследования, которые существуют и являются наиболее известными, в основном отражают либо взгляды прагматиков, либо взгляды сторонников и противников постгуманистической модели развития человека.

В рамках прагматических моделей, активно пропагандируемых еще в конце XIX века (Дж. Дьюи и др.) мы видим тенденцию к преувеличению значимости отказа от «устаревших» методик и моделей обучения, ведущих к «смерти университета» и «концу образования» [6; 13; 14]. Такие программы как *Erasmus+*, *Tempus* и т.п. закрепляют эту тенденцию к преувеличению инновационности и вклада цифровых и иных «гринфилдов» в образовании, а также в общую революцию, связанную с глобализацией науки и промышленности, мондиализацией и так далее [7; 15; 16]. Однако декларация инновационности или значимости чего-либо при отсутствии конкретного сравнительного контекста не означает, что инновационность и на самом деле присутствует [5; 17; 18].

Сравнительный же контекст таких исследований, как видно, например, при изучении результатов группы Дм. Пескова и коллег (SEDeC) [10; 19], некоторых иных исследователей, существенно обеднен и сводится к «базовым новациям» прошлого, начиная с истории первых университетов, работы Я.А. Коменского, В. Гумбольдта, Дж. Дьюи, ряду деклараций, отражающих коммерческий запрос спонсирующих форсайты корпораций. Такая обеднёность характерна для многих исследователей и в оценке иных инновационных и квази-инновационных идей, что заслуженно критикуется в специальных обзорах и так далее (например, прямых и косвенных обзорных исследованиях идей компетентностного и инклюзивного образования и так далее) [5; 11; 17].

Между тем даже простой перечень существующих ныне теорий, моделей, технологий обучения и воспитания (не считая их многочисленных конкретных исследований), весьма внушителен и далеко не краток. Он способен продемонстрировать общеизвестный факт: новое – хорошо или намеренно забытое старое. И вместо того, чтобы заново изучать то, что уже было изучено, в том числе в контексте возможностей и ограничений, лучше обратиться к исследованиям прошлого, все еще недостаточно оцененным и реализованным методически и технологически.

К сожалению, современная академическая традиция и многочисленность доступных ученому и педагогу исследований этому во многом препятствуют: хорошим тоном, особенно в зарубежной традиции, являются ссылки на «новейшие» исследования и публикации по их теме, порой без учета того, насколько качественными и инновационными они являются. Критические же обзоры, а также системные исследования в педагогике, философии, социологии, психологии (и так далее) образования,

требуют времени и места, которое человек, ориентированный на новизну, уделить им часто не готов, поэтому данные обзоры нередко остаются малоизвестными [1;14;18;19]. Вместе с тем форсайту теоретически комплементарен противоположный ему хиндсайт (*hindsight* – ретроспективный взгляд), то есть это оценка провалившихся в прошлом проектов, *анализ* причин их провала. Хиндсайт очень важен как компонент инновационной системы, особенно там, где речь идет о реформировании институтов, ретрасляции опыта, традиций, культуры. Там, где стресс таких инноваций особенно выражен и способен приводить к серьезным деструкциям, вплоть до психических нарушений у людей. Важен анализ перспективности разных моделей форсайта.

Великие российские педагоги-психологи, такие как Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин, отмечали, что технические устройства, по-новому опосредующие процессы присвоения старых и получения новых знаний и умений естественным образом меняют познавательные процессы, а также «сопровождающие», или точнее направляющие, взаимоотношения людей. Человек делает что-то в первую очередь ради другого человека: деление отношений на субъект-субъект-объектные и субъект-объект-субъектные акцентирует этот момент в образовании и иных сферах жизни человека [15]. Соответственно, и принятие или непринятие инноваций цифрового обучения, связано с тем, насколько гармоничны отношения в системе образования, в обществе в целом.

Многие вопросы возникают у практиков и теоретиков образования и по поводу принятия инноваций (цифровых и иных) в образовании. Например, о профилактике и смягчении межпоколенных различий, ведущих к тому, что разнообразные «гринфилды» (новые технологи) отвергаются сторонниками «браунфилдов» (старых технологий), а старые технологи, продемонстрировавшие ранее свою большую или меньшую (не)эффективность и (не)продуктивность, выдаются за новые. На наш взгляд, очевидно, что технология электронного обучения должна сочетать как традиционные, так и инновационные методы. Основной проблемой также является проблема человеческих отношений, в том числе «гармонизации образовательных сред», проблема свободы человека, субъективного и объективного наличия и осознания наличия возможностей и ограничений выбора [3]. И выбор форм и методов «цифрового обучения» – частный вопрос. Также важна и проблема компетентности самого исследователя или разработчика форсайта, его готовность и способность ставить действительно важные для понимания проблемы вопросы. Так, очевидно, что многие дискуссии по поводу роли образования в развитии науки и промышленности очевидным образом связаны с теорией «мальтузианских ножниц»: идеей о важности сокращения населения и предотвращения населения, вполне понятной и обычному человеку «с улицы», и ученому, разделяющему более крупную идею, лежащую в основе современной естественно-научной

доктрины и многих экономических штудий. Это идея о том, что человечеству может чего-то не хватить.

Действительно, мы можем видеть, что многие люди живут в условиях крайней ограниченности материальных и финансовых ресурсов, некоторые люди страдают от болезней и инвалидности, некоторые люди хотят намного больше, чем имеют и так далее и тому подобное.

Однако существует и доктрина изобилия, менее распространенная, но от того не менее подтвержденная жизнью: мир дает человеку все необходимое для полноценной жизни там, где человек идет навстречу своей жизни, верит в успех и свободен от страха нехватки.

В настоящее время страх нехватки и модель постоянной борьбы, то есть конкуренции с другими людьми и иным миром, за выживание лишь дополнилась моделью роботоустойчивого образования [2], конкуренции человека с цифровыми технологиями и устройствами, дополнилась страхом перед всемогуществом цифрового интеллекта, уже сейчас очевидно понимающего, что далеко не все люди соответствуют тем критериям эффективности и продуктивности переработки информации, которые имеет компьютер. А идея собственного бытия и самореализации все еще остается для многих людей современности малопопулярной, комплекс Ионы (понятие, введенное А. Маслоу) и иные формы «комплекса собственной неполноценности», недовольство собой, миром, окружающими, перфекционизм и сверхдоверие собственному или чужому мнению при отсутствии реальных знаний и умений, так далее, желание властвовать над собой и миром при отсутствии понимания необходимости такой власти – очень распространены, создавая более-менее ограниченную палитру сражающихся друг с другом за «место под солнцем» людских типов. Отсюда – многочисленные проблемы отношений, в том числе – в контексте цифровизации, с теми мнимыми и явными угрозами, которые она несет одним, и теми выигрышами, которые она дает другим. Однако даже выживание как инстинктивная программа работает на основе стремления человека к сохранению и продолжению рода, по своей сути, противоположному принудительному сокращению численности людей на планете.

Другой вопрос состоит в том, что при активной реализации программы продолжения рода часто наблюдается неподвижность («*technological immobilism*») в совершенствовании технологий, и наоборот, активное технологическое развитие сопровождается падением рождаемости и нередко проявлениями сокращения численности людей и вырождения. Именно это и фиксируют многие критики цифровизации: начиная от «ускоренного старения» мозга и иных частей организма человека, регулярно и длительно взаимодействующего с цифровыми устройствами, до стремительного роста числа семейных неурядиц и насилия в семьях «цифровых беспризорников» и людей с цифровой зависимостью, одиноких людей и семей, не имеющих детей.

Ведущий философ техники Б. Стиглер [20] разработал оригинальную интерпретацию техники как «технологического сообщества», отличного от любого этнополитического (человеческого) сообщества. Техника и промышленность не нейтральны. Современные цифровые технологии декларируют функции информационной реорганизации, но они, выступая как средства управления информацией, в том числе обесценивания информации и обесценивания процесса познания информации, разрушительны для психической и коллективной индивидуализации. Ведут к «всеобщей пролетаризации» социальной общности. Проблема этого социума (общности) – недостаток внимания и желания (познавать, творить, любить, жить и так далее) [20; 21].

Как проиллюстрировано робототехником Х. Моравеком, план «состоит в том, чтобы загрузить человеческий разум в компьютер [18]: цифровая, улучшенная копия себя, «загрузка» личной идентичности, позволила бы жить без смерти. в бесплотном пространстве бессмертия. Трансгуманизм «желает» дополнить и расширить человеческое познание» и тело. Сегодняшние цифровые практики тесно связаны с идеей (само-)оптимизации человеческой жизни, самоконтроля и алгоритмизации современной культуры и жизни в целом. Образовательные возможности и проблемы, связанные с электронным обучением, кажутся огромными – особенно в обществах, которые все больше полагаются на «умные» или цифровые технологии (алгоритмы, большие данные, искусственный интеллект и т. д.).

Техно-утопические видения превращения людей в гибрид человека и компьютера – киборга, что нередко воспринимается как окончательная возможность преодолеть склонность к ошибкам, иррациональное поведение и непредсказуемость людей. Это уже имеет многие негативные последствия для обучения и воспитания человека, создаваемых ими дегуманизированных педагогических концепций, образовательных технологий и методик. Однако, помимо недоразумений и провалов, «ошибки» человека нередко связаны с творчеством, открытиями, совершением благородных, собственно человеческих поступков, то есть с осознанием и реализацией собственной человечности. Человеку можно и нужно двигаться не к машине и ее пониманию (созданной им же на основе своих же представлений о мире), а к самому себе. Может быть поэтому, вопреки огромной базе исследований и разработок в сфере подготовки педагогов, эта проблема остается также «не до конца» решенной. Очевидно, что в условиях цифровизации важнейшим моментом остается совершенствование подготовки педагогов к работе с цифровыми и иными новациями. *Однако такая подготовка включает ориентацию на развитие человеческого потенциала будущих педагогов. Это задача много шире формирования «цифровой компетентности» и «цифровой культуры», это задача помощи в осознании и реализации себя человеком как субъекта культуры в целом. Человек же может выбирать меру собственной рациональности, предсказуемости и так далее. Это, помимо прочего, означает, осознание ситуации выбора и возможностей (свобод и*

ограничений) выбора, в том числе по отношению к предписаниям и запретам культуры. Она подразумевает также, что развиваются в вузе и далее в профессиональной деятельности не только ученики и студенты, но и сами педагоги.

*Обсуждение результатов.* Одно из условий продуктивности цифровизации – гармония отношений образования с промышленностью и наукой, а также осуществление образования и любых его технологий, включая цифровизацию, в контексте представления о цели образования – обеспечение становления и развития человека как личности, партнера (члена коллектива), профессионала (специалиста). Успех образования и его инноваций связан также с гармонией его разных сторон или задач: трансляция культуры и ее норм (знаний и умений, опыта человечества), исследование как творчество культуры (получение новых знаний и умений, нового опыта, включая развитие науки), преобразование культуры, ее материальные носители (а также развитие промышленности и бизнеса) и так далее [21; 22]. Сейчас мы видим торопливое и во многом одностороннее исследование достоинств и недостатков цифрового образования, его разных видов и методов, но настанет момент, когда ученые и педагоги начнут заниматься разработкой методик и технологий цифрового обучения в контексте ценностей человеческой жизни, человеческих отношений. Уже сейчас идут активные дискуссии о важности интегративно-философского осмысления образования и его проблем, без которого педагогика и иные науки об образовании не могут решить стоящих перед ними проблем [23].

Миссией современного российского образования является реализация каждым гражданином своего потенциала как личности, партнера и профессионала. Такое понимание подразумевает гармонию развития человека и общества, а также гармонию развития образования, науки и промышленности. Только став собой, научившись строить гармоничные отношения сначала в семье, а потом в школе, вузе и на работе, человек может стать профессионалом и полноценным субъектом социальной активности. Только при условии гармоничных отношений образования, науки и промышленности, понимания ведущей роли образования в сохранении и приумножении культуры, приумножении человечества возможно то, что не совсем точно обозначают понятием «устойчивое развитие».

Для этого сфера образования должна быть ориентирована на качество подготовки человека, на поддержку его развития как личности, партнера и профессионала, а также наповышениеэтих внутренних качеств (исходящихкак от человека, так и от перемен социального мира),необходимых на протяжении жизни каждого человека, по его запросу. Доступ к качественному образованию на его основных уровнях (общее образование, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее и дальнейшее образование) в России сегодня в значительной степени затруднен. Существующие разнообразные формы и форматы образования, включая цифровое и дистанционное, отчасти пытаются эту проблему решить,

но действительный выход заключается в системном, интегративном осмыслении стоящих перед образованием и его субъектами проблем, включая проблемы форм и содержаний образования на разных этапах развития человека, а также проблемы аксиологического плана, в контексте отношений образования с наукой и промышленностью [24; 25].

Цифровое обучение в вузе занимает важное место в подготовке специалистов, способных эффективно и продуктивно работать на благо сообщества в сфере науки, промышленности. Однако, важно понимать, каково это место. Важно не переоценивать и не недооценивать роль электронного обучения в развитии науки и промышленности, а также социума в целом.

Требуется не только исследование продуктивных и негативных последствий цифровых и иных инноваций в образовании, но осмысление того, что такое инновация, при каких условиях цифровые инновации могут быть позитивными, а не деструктивными. Императив качественного образования как воспитания и обучения человека, поддержки его становления как личности, партнера и профессионала в настоящее время нередко подменяется совокупностью деклараций, пропагандирующих инновации и модернизацию образования, но нередко приводящих к симуляциям и ошибкам, плата за которые подчас очень велика (от нормализовавшейся «цифровой зависимости» и отчуждения человека от себя и мира – до психофизиологических и психических деструкций и болезней).

Цифровые инновации, как и иные технологические новинки и трансформы в обучении и в воспитании, должны опираться на понимание того, что и прошлый и настоящий опыт педагогических отношений – ценность, которую нужно изучать и осмыслять, для того, чтобы улучшить имеющееся, чтобы выстроить достойное человека образование будущего. Поколения цифровых аборигенов в своей человеческой сути мало отличаются от поколений, получавших образование во времена, когда цифровые технологии только зарождались или отсутствовали вообще. Образование как мост между поколениями естественным образом ориентировано на поддержание традиций и связей людей, воспитание человека человеком, а не просто на подготовку к труду в соответствии с прагматическими запросами и экономическими выгодами промышленности и науки.

*Заключение.* Основная цель исследования достигнута: выделены основные проблемы цифровизации образования и направления цифровизации, требующие наибольшего внимания в будущем).

- Задача образования России в течение ближайших лет и, возможно, десятилетий может быть поставлена как задача восстановления лучшего из утраченного и обогащение новыми содержаниями и формами, в том числе разработка методики привлечения цифровых ресурсов в образовательный процесс.

• Важной задачей образования является также трансформация систем управления образованием и подготовка педагогических кадров на фоне существенного повышения имиджа педагогических профессий.

• Важно также решить не только проблемы социальной доступности, но и проблемы, блокирующие доступ человека к образованию на уровне его собственных запретов и иллюзий, включая преодоление запретов на развитие и индивидуацию, свойственных массовой культуре. Раскрыть стремление и поддержать стремление человека к самосовершенствованию, к постижению себя и мира – важная задача образования будущего. Именно эти «внутренние» ошибки, ошибки воспитания человека являются основой нарушений в отношениях с цифровыми устройствами, технологиями и так далее.

• Глобальная же задача – осознание и восстановление значимости культурного, социального и человеческого капиталов – человека и человечности.

В качестве ведущего направления цифровизации образования можно таким образом выделить методическое направление как часть более общей задачи – формирования и внедрения цифровой культуры – культуры обращения человека с цифровыми устройствами. Сюда входят аксиологические, идеологические, эргономические, методические, психологические и иные аспекты, которые необходимым образом должны быть учтены и в практике, и в теории цифровизации.

*Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.*

1. *Евзрезов, Д.В.*. Форсайт и российское образование: онтологический анализ / Д.В. Евзрезов, Б.О. Майер // *Профессиональное образование в современном мире.* – 2013. – № 3(10). – С. 17-28.
2. *Aoun, J.E.* Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. / J. E. Aoun. – New York, London: MIT Press, 2017. – 216 p.
3. *Bremer, C., Köhler, T., Hafer, J.* E-Learning als Vorstufe der Digitalisierung von Bildung? / C. Bremer, T. Köhler, J. Hafer // *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 2018. №07. Pp. 78 – 81. <https://doi.org/10.25592/issn2509-3096.007.018>
4. *Джанелли, М.* Электронное обучение в теории, практике и исследованиях / М. Джанелли // *Вопросы образования.* – 2018. – № 4. – С. 81–98/
5. *Арпентьева, М.Р.* Дидактогении и стрессы инноваций в образовании / М.Р. Арпентьева, А.И. Ташёва, С.В. Грднева // *Профессиональное образование в современном мире.* – 2020. – Т. 29. – № 3. – С. 45-56.
6. *Лукуша, П.* Будущее образования: глобальная повестка. Москва : Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий / П. Лукуша, Дм. Песков // *ССBYRFGroupwww.refuture.me.* – 2010- 2013. – 56с. – URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf> (дата обращения 10.09.2020)
7. *SEDeC.* Эпоха «гринфилда» в образовании SEDeC // SEDeC. Исследование Центра образовательных разработок Московской школы управления Сколково (SEDeC). – 2013. – Сентябрь. – С. 1. – URL:

[skolkovo.ru/public/media/documents/research/education\\_10\\_10\\_13.pdf](http://skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf) (дата обращения 10.09.2020)

8. *Шпитцер, М.* Антимозг. Цифровые технологии и мозг / М. Шпитцер. – Москва: АСТ, 2014. – 284 с.
9. *Gasanova, R.R.* Individual educational trajectories in additional education of teachers / R.R. Gasanova, G.K. Kassymova, M.R. Arpentieva, F.D. Pertiwi, Sh.S. Duisenbayeva // *Challenges of Science.* – 2020. – Issue 3. – Pp. 59-68. – URL: <https://doi.org/10.31643/2020.009>
10. *Kassymova, G.K.*, Innovation in education: prevention and correction of the pedagogical and matrogenic in students and teachers / G.K. Kassymova, G.V. Valeeva, O.Yu. Muller, N.V. Anufrieva, M.R. Arpentieva, S.V. Lavrinenko, S.K. Dossayeva // *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan.* – 2019. – Vol. 5, №381. – P.11-18. – URL: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.130>
11. *Kassymova, G.K.* Stress of the innovation and innovation in education / G.K. Kassymova, G.V. Valeeva, O.P. Stepanova, O.A. Goroshchenova, R.R. Gasanova, A.A. Kulakova, P.V. Menshikov, M.R. Arpentieva, S.K. Dossayeva, G.V. Garbuzova // *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan.* – 2019. – Vol. 6, №382. – P. 288–300. – URL: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.173>.
12. *Kassymova, G.K.* Self-development management in educational globalization / G.K. Kassymova, G.A. Stepanova, O.P. Stepanova, P.V. Menshikov, M.R. Arpentieva, A.P. Merezchnikov, L.A. Kunakovskaya // *International Journal of Education and Information.* – 2018. – №12. – P. 171–176.
13. *Барбер, М. С.* Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // *Вопросы образования.* – 2013. – № 3. – С. 152-231.
14. *Жукова, Г.К.* Сага о Форсайте или Об идолах Global Education в российском образовании / Г.К. Жукова // *Избранные аналитические материалы СПб РИАЦ Российского центра стратегических исследований / год ред. А.А. Колесникова.* – Санкт-Петербург: Российский институт стратегических исследований, 2016. – С. 33-66.
15. *Александрова, Е.С.* Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики / Е.С. Александрова, Ю.Ю. Ковтун, Э.В. Лидская, М.О. Мдивани, В.И. Панов, Ю.Г. Панюкова, Ш.П. Хисамбеев; под. ред. М.О. Мдивани. – Москва : Перо, 2017. – 160 с.
16. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с
17. *Иглтон, Т.* Медленная смерть университета / Т. Иглтон // *Совет ректоров.* – 2015. – №4. – С. 19-26.
18. *Moravec, H.* Mind children. The future of robot and human intelligence / H. Moravec. – Cambridge: Harvard University Press, 1988. – 380 p.
19. *Ефимов, В.С.* Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева, М.В. Румянцев, В.А. Дадашева, А.В. Ефимов. – МОСКВА : Инфра-М, 2014. – 294 с.
20. *Stiegler, B.* Automatic Society. Volume 1. The Future of Work. / B. Stiegler. – Cambridge and Malden: Polity Press, 2016. – 340p.
21. *Ижбулатова, Э.А.* Инновационные технологии образовательной деятельности в диджитальную эпоху / Э.А. Ижбулатова, Л.Х. Салимова // *Педагогический журнал Башкортостана.* – 2019 – №3(82). – С. 77–79.
22. *Асадуллин, Р.М.* Форсайт-метод в педагогическом проектировании информационно-образовательной среды вуза / Р.М. Асадуллин, Р.И. Тухватуллин // *Казанский педагогический журнал.* – 2014. – № 5 (106). – С. 36-47.

23. *Бенин, В.Л.* Философия образования в эпоху постмодерна / В.Л. Бенин, Е.Д. Жукова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – №4 (83). – С. 18-24.
24. *Степанова, Г.А.* Обновление и развитие отечественного образования в условиях социально-экономического кризиса: к вопросу о путях продуктивных решений / Г.А. Степанова, А.В. Демчук, М.Р. Арпентьева // Известия Тульского государственного университета. Сер. Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 63-76.
25. *Щербина, Е.Ю.* Образование эпохи «культуры и взрыва» / Е.Ю. Щербина, А.Г. Кислов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020 – №1 (86). – С. 10-21.

## References

1. *Evrzozov D.V., Mayer B.O.(2013)* Forsayt i rossiyskoye obrazovaniye: ontologicheskii analiz [Foresight and Russian education: ontological analysis] *Professional education in the modern world*. No. 3 (10): 17-28. (In Russ)
2. *Aoun J.E.(2017)*. Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. / J. E. Aoun. – New York, London: MIT Press. 216 p. (In Eng)
3. *Bremer C., Köhler T., Hafer J.(2018)* E-Learning als Vorstufe der Digitalisierung von Bildung? *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre.* №7: 78 – 81. URL: <https://doi.org/10.25592/issn2509-3096.007.018> (In Germ)
4. *Dzhanelli M.(2018)*. Elektronnoye obucheniye v teorii, praktike i issledovaniyakh [E-learning in theory, practice and research] *Education Issues*. No. 4: 81–98. (In Russ)
5. *Arpentieva M.R., Tashcheva A.I., Gridneva S.V.(2020)* Didaktogenii i stressy innovatsiy v obrazovanii [Didactogeny and stress of innovations in education] *Professional education in the modern world*. T. 29, No. 3: 45-56. (In Russ)
6. *Luksha P., Peskov Dm.* Budushcheye obrazovaniya: global'naya povestka [The future of education: a global agenda] / Moscow: All-Russian Center for the Development of Artistic Creativity and Humanitarian Technologies. *CC BY RF Group* [www.refuture.me](http://www.refuture.me). - 2010-2013 . 56p. - URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf> (dateline 09.10.2020). (In Russ)
7. *SEDeC*. Epokha «grinfilda» v obrazovanii [The 'Greenfield' Era in Education] [Electronic resource] SEDeC // SEDeC. Research by the Center for Educational Development of the Moscow School of Management Skolkovo (SEDeC). 2013. September. P. 1. - URL: [skolkovo.ru/public/media/documents/research/education\\_10\\_10\\_13.pdf](http://skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf) (dateline: 09.10.2020) (In Russ)
8. *Spitzer M.(2014)* Antimozg. Tsfrovyye tekhnologii i mozg [Antibrain. Digital technologies and the brain]. Moscow, AST Publishing House. 284 p. (In Russ)
9. *Gasanova R.R., Kassymova G.K., Arpentieva M.R., Pertiwi F.D., Duisenbayeva Sh.S.(2020)* Individual educational trajectories in additional education of teachers. *Challenges of Science*. Issue 3: 59-68. – <https://doi.org/10.31643/2020.009>. (In Eng)
10. *Kassymova, G.K., Valeeva, G.V., Muller, O.Yu., Anufrieva, N.V., Arpentieva, M.R., Lavrinenko, S.V., Dossayeva, S.K.(2019)* Innovation in education: prevention and correction of the pedigenias and matetogenias in students and teachers. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. Vol. 5, №381: 11-18. URL: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.130>. (In Eng)
11. *Kassymova, G.K., Valeeva, G.V., Stepanova, O.P., Goroshchenova, O.A., Gasanova, R.R., Kulakova, A.A., Menshikov, P.V., Arpentieva, M.R., Dossayeva, S.K., Garbuzova, G.V.(2019)* Stress of the innovation and innovation in education *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. Vol. 6, №382: 288–300. URL: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.173>. (In Eng)
12. *Kassymova, G.K., Stepanova, G. A., Stepanova, O.P., Menshikov, P.V., Arpentieva, M.R., Merezchnikov, A.P., Kunakovskaya, L.A.(2018)* Self-development management

in educational globalization. *International Journal of Education and Information*. №12: 171–176. (In Eng)

13. *Barber M., Donnelly K., Rizvi S.(2013)* Nakanune skhoda laviny. Vysseye obrazovaniye i gryadushchaya revolyutsiya [On the eve of the avalanche. Higher education and the coming revolution] *Education Issues*. No. 3: 152-231. (In Russ)
14. *Zhukova G.K.(2016)* Saga o Forsayte ili Ob idolakh Global Education v rossiyskom obrazovanii [Saga of Forsyte or About Idols of Global Education in Russian Education]. In: *Selected analytical materials of the St. Petersburg RIAC Russian Center for Strategic Research* / Ed. A.A. Kolesnikov. St. Petersburg: Russian Institute for Strategic Studies. P. 33-66. (In Russ)
15. *Alexandrova E.S., Kovtun Yu.Yu., Lidskaya E.V., Mdivani M.O., Panov V.I., Panyukova Yu.G., Khisambeyev Sh.R.(2017)* Sub"yekt-sredovyye vzaimodeystviya: ekopsikhologicheskii podkhod k razvitiyu psikhiki [Subject-environmental interactions: an ecopsychological approach to the development of the psyche]. Under. ed. M.O. Mdivani. Moscow: Publishing house "Pero". 160 p. (In Russ)
16. *Zimnyaya I.A.(1997)* Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology] . Rostov-on-Don: Phoenix. 480 p. (In Russ)
17. *Eaghton T.(2015)* Medlennaya smert' universiteta [Slow death of the university] *Council of rectors*. No. 4: 19-26. (In Russ)
18. *Moravec H.(1988)* Mind children. The future of robot and human intelligence. Cambridge: Harvard University Press. 380 p. (In Eng)
19. *Efimov V.S., Lapteva A.V., Rumyantsev M.V., Dadasheva V.A., Efimov A.V.(2014)*. Budushcheye vysshey shkoly v Rossii: ekspertnyy vzglyad. Forsayt-issledovaniye [The future of higher education in Russia: an expert view. Foresight research] – 2030: analytical report. MOSCOW: Infra-M. 294 p. (In Russ)
20. *Stiegler B.(2016)* Automatic Society. Volume 1. The Future of Work. Cambridge and Malden: Polity Press. 340p. (In Eng)
21. *Izbulatova E.A., Salimova L.Kh.(2019)* Innovatsionnyye tekhnologii obrazovatel'noy deyatel'nosti v didzhital'nuyu epokhu [Innovative technologies of educational activity in the digital era]. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 3 (82): 77–79. (In Russ)
22. *Asadullin R.M., Tukhvatullin R.I.(2014)* Forsayt-metod v pedagogicheskom proyektirovanii informatsionno-obrazovatel'noy sredy vuza [Foresight method in pedagogical design of the information and educational environment of a university] *Kazan Pedagogical Journal*. No. 5 (106): 36-47. (In Russ)
23. *Benin V.L., Zhukova E.D.(2019)* Filosofiya obrazovaniya v epokhu postmoderna [Philosophy of education in the postmodern era]. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 4 (83): 18-24. (In Russ)
24. *Stepanova G.A., Demchuk A.V., Arpentieva M.R.(2020)* Obnovleniye i razvitiye otechestvennogo obrazovaniya v usloviyakh sotsial'no-ekonomicheskogo krizisa: k voprosu o putyakh produktivnykh resheniy [Renovation and development of domestic education in the context of a socio-economic crisis: on the issue of ways of productive decisions]. *Bulletin of the Tula State University*. Ser. Pedagogy. No. 3: 63-76. (In Russ)
25. *Shcherbina E.Yu., Kislov A.G.(2020)* Obrazovaniye epokhi «kul'tury i vzryva» [Education of the era of "culture and explosion"] [Text] / E.Yu. Shcherbina, A.G. Kislov // Pedagogical journal of Bashkortostan. № 1 (86): 10-21. (In Russ)

**Татьяна Моисеевна Трегубова,**  
 доктор педагогических наук, профессор,  
 ведущий научный сотрудник,  
 Лаборатория когнитивной педагогики и цифровизации образования,  
 Институт педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань).  
 E-mail: tmtreg@mail.ru

## БЕНЧМАРКИНГ УСПЕШНЫХ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

*Ключевые слова:* профессиональное развитие, педагоги вузов, индивидуализация, зарубежный опыт, международная образовательная интеграция

*Аннотация.* В контексте социально-педагогических трансформаций вузов неотъемлемым компонентом их реформирования становится модернизация системы профессионального развития педагогов, перед которыми новые геополитические условия выдвинули глобальные вызовы и требования. Все это вызывает необходимость формирования у педагогов готовности к непрерывному развитию и повышению квалификации в течение всей жизни. Таким образом, исследование проблемы профессионального развития педагогов вузов в России и за рубежом является весьма актуальным и своевременным, отвечая на современные требования гражданского общества к личности педагога и его деятельности в условиях международной образовательной интеграции. Потребность в профессиональном развитии у педагога тесно связана с его стремлением к более успешным показателям в педагогической деятельности. Для этого необходимо выполнение нескольких педагогических условий, в том числе осознание самим педагогом необходимости в профессиональном развитии; заинтересованность администрации вуза и наличие ресурсов для организации системы профессионального развития; наличие цели и выбор модели профессионального развития и так далее.

Цель статьи – выявить модели индивидуализации профессионального развития педагогов за рубежом, которые направлены на повышение профессиональной квалификации педагогов вуза, обеспечивая их адаптацию и успешную деятельность в постоянно меняющемся образовательном социуме.

Результаты исследования:

1. Представлены возможности бенчмаркинга в образовании, в частности, использование бенчмаркинг-проекта как метода изучения успешного опыта организации профессионального развития педагогов в современном университете.

2. На основе анализа лучших практик профессионального развития педагогов вузов определены три основные модели реализации профессионального развития педагогов, которые могут служить ориентиром для российских реформаторов высшего образования в контексте государственной образовательной политики.

В заключении сделан вывод, что эффективные европейские модели профессионального развития педагогов, выявленные с использованием технологии бенчмаркинга, могут успешно применяться в российских вузах при соблюдении определенных условий.

**Tatiana M. Tregubova,**  
 Dr. Sc. (Pedagogy), Professor,  
 Senior Research Scientist  
 Laboratory of Cognitive Pedagogy and Digitalization of Education Institute of Pedagogy,  
 Psychology and Social Problems (Kazan),  
 E-mail: tmtreg@mail.ru

## BENCHMARKING OF SUCCESSFUL MODELS OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL INTEGRATION

*Keywords:* professional development, university teachers, individualization, international experience, international educational integration.

*Abstract.* In the context of socio-pedagogical transformations of higher education organizations, modernization of the system of teachers' professional development, which are now facing global challenges and requirements from new geopolitical conditions, becomes an integral component of their reform. All this causes the need for teachers to be ready for continuous development and advanced training throughout their lives. Thus, the study of the problem of university teachers' professional development in Russia and abroad is very relevant and timely as a response to the modern requirements of civil society for the personality of the teachers and their activities in the conditions of international educational integration. The need for professional development among teachers is closely related to the desire for more successful indicators in pedagogical activities. To do this, it is necessary to fulfill several pedagogical conditions, including the teacher's own awareness of the need for professional development; the interest of the university administration and the availability of resources to organize a professional development system; having a goal and choosing a professional development model, etc.

*The purpose of the article* is to show models of individualization of the teachers' professional development abroad, which are aimed at improving the professional qualifications of university teachers, ensuring their adaptation and successful activity in a constantly changing educational society.

Research results:

1. The article presents the possibilities of benchmarking in education, in particular, the use of a benchmarking project as a method of studying the successful experience of organizing the teachers' professional development in a modern university.

2. Based on the analysis of the best practices of university teachers' professional development, authors identify three main models of implementation of teachers' professional development in higher education organizations. These models can serve as a guide for Russian higher education reformers in the context of state educational policy.

The article concludes that effective European models of teachers' professional development, identified by using the benchmarking technology, can be successfully implemented in Russian universities under certain conditions.

*Для цитирования:* Трегубова, Т.М. Бенчмаркинг успешных моделей профессионального развития педагогов в условиях международной образовательной интеграции / Т.М. Трегубова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 4-5(89-90). – С.172–184.

*For citing:* Tregubova T.M.(2020) Benchmarking of successful models of teacher's professional development in conditions of international educational integration. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No 4-5(89-90):172–184. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-172-184

*Введение.* Процессы глобализации и международной образовательной интеграции, к содержательным характеристикам которых можно отнести активизацию международного сотрудничества вузов, их эффективное взаимодействие и взаимозависимость, виртуализацию многих сфер деятельности организаций высшего образования и новые виды взаимодействия региональных и глобальных практик, актуализируют потребность университетов поддерживать свое конкурентное положение на рынке образовательных услуг за счет использования новых инструментов обеспечения качества образования, наличия многообразных форматов получения компетенций, внедрения динамичных междисциплинарных образовательных программ в соответствии с запросами глобального рынка труда [1, 2, 3]. Принципиально возросшие требования к системе высшего образования и «брошенные» ему вызовы предполагают высокое педагогическое мастерство и компетентность преподавательских кадров, их готовность к постоянному профессиональному развитию в рамках реализации концепции обучения в течение всей жизни (LifeLongLearning (LLL) в российском высшем образовании.

Испытывая на себе влияние современных тенденций развития высшего образования, сфера профессионального развития педагогов становится одновременно активным участником, катализатором и движущей силой. Это вызывает необходимость переосмысления содержательных характеристик и технологий повышения профессионального мастерства и профессиональной переподготовки преподавательских кадров вузов. «Новые» профессиональные роли (педагог-тьютор, педагог как перманентный ученик, педагог-фасилитатор, педагог-исследователь) требуют реформирования системы профессионального развития педагогов, которая своевременно и оперативно должна отвечать современным глобальным и региональным вызовам, государственным и общественным инициативам, поставленным перед педагогическим образованием Национальным проектом «Образование» и всеми принятыми документами, и быть основанной на принципиально новых содержательно-технологических подходах.

Так как процесс профессионального развития педагога продолжается в течение всей его профессиональной деятельности, не важным становится в рамках формального, неформального или информального обучения, как данный процесс организуется. «Реализация когнитивной парадигмы высшего образования предполагает, что инновационные модели профессионального развития педагогов должны проектироваться, с одной стороны, с учетом социального заказа системе повышения квалификации, с другой - предусматривать формирование механизмов внутриличностной мотивации педагогов на: профессиональный рост, создание ситуации успеха не только у обучающихся, но и у самих педагогов, на развитие *hard-* и *soft-*компетенций,

повышение качества и эффективности педагогического труда» [1, 89]. Однако анализ специальной литературы по данной проблеме показал, что используемые в российских вузах традиционные модели системы повышения квалификации часто являются шаблонно стабильными и ресурсно-затратными ввиду неэффективности инвестиций в системы профессионального развития преподавателей высшей школы [4, 5, 6]. Обращение к международному опыту организации системы профессионального развития педагогов может выступить в качестве ресурса и ориентира для повышения эффективности реформирования отечественной системы профессионального роста педагогов, успешно трансформируя лучшие зарубежные практики, инновационные находки и потенциально полезную информацию.

Для проведения различных компаративных исследований в области высшего образования сегодня существует множество платформ, рейтингов и технологий сравнения, позволяющих выявлять адаптационно-образовательный потенциал успешного педагогического феномена и возможности его имплементации в отечественную систему образования. Особо здесь выделяется *Benchmarking Technology* – технология образовательного бенчмаркинга, выступающего как инструмент анализа успешной практики, выявления лучшего опыта на основе его сравнения у аналогичных организаций для повышения (укрепления) конкурентоспособности собственной организации [7, 8, 9, 10].

Бенчмаркинг является достаточно популярной технологией, используемой вузами и зарубежными аккредитационными агентствами с целью контроля качества, улучшения организационных показателей образования и реинжиниринга бизнес-процессов. Такие аккредитационные агентства, применяющие технологию образовательного бенчмаркинга, активно функционируют в Великобритании – Агентство по контролю качества высшего образования (QAA), в Дании – Датский институт оценки (EVA), в Аргентине – Институт аккредитации, сертификации и подтверждения качества (ACQUIN) и так далее. Однако системное использование бенчмаркинга как самостоятельного инструмента оценки эффективности профессионального развития педагогов в российских вузах – фрагментарно и невелико. И если раньше это было связано с эмпирической неизученностью данной проблемы, то сегодня это обусловлено, в первую очередь, недостаточностью концептуальных исследований. Иными словами, есть определенное запаздывание теоретического осмысления эффективности использования данной технологии в совершенствовании системы профессионального развития педагогов вузов в странах-партнерах России по Болонскому процессу, тогда как изучение опыта решения образовательных проблем в других странах позволяет составить более осмысленное и адекватное представление об отечественной системе. Данное обстоятельство также свидетельствует об актуальности и своевременности обсуждаемой в данной статье проблеме. Следовательно, необходимо преодолеть старые



предубеждения и новые стереотипы, связанные с игнорированием, либо недостаточно внимательным изучением, под определенным профессиональным углом зрения, реальных успехов и проблем европейских коллег в области совершенствования системы профессионального развития педагогов и использования современных технологий проведения сравнительных исследований в высшем образовании и уяснить для себя, в чем именно следует идти другими путями.

*Методология исследования.* Данное исследование было направлено на выявление с помощью технологии бенчмаркинг наиболее успешных практик и поиск некоего «эталона» – «bestofthebest» – в области профессионального развития педагогов, на выделение и анализ определенных приемов и стратегий в достижении данного эталона.

Обзор научной литературы и педагогических источников по этому вопросу включал анализ имеющихся достоверных источников информации по проблеме, ряда статей и изданий, опубликованных в России и за рубежом. На основе сравнительно-педагогического метода было выявлено более 30 определений феноменов «бенчмаркинг» и «бенчмаркинг-проект», высвечивающих ту или иную грань данной технологии. Такая диверсификация позволяет сделать вывод, что нет единого подхода к определению содержания и структуры бенчмаркинга как образовательному феномену, поскольку оно представляет собой сложную систему взаимосвязанных элементов. Различия имеются в трактовке его составляющих, в видах и типах бенчмаркинга, в направлениях его использования (более 25), в пошаговой реализации данной технологии, в выборе приоритетов и критериев при организации сравнительного исследования, а следовательно, и в уровне профессионального мастерства его осуществления в деятельности вузовской администрации или специальных агентств.

Одним из наиболее цитируемых источников по этой теме является опубликованная в 1999 году работа Р. Эппера (R.M. Epper) под названием «Используя бенчмаркинг в высшем образовании: некоторые уроки из практики» («Applying benchmarking to higher education: Some lessons from experience»). В данном тексте представлено определение бенчмаркинга как способа самооценки и обучения на опыте других с целью улучшения собственной деятельности, содержится подробное описание видов эталонного анализа и возможностей применения его в системе высшего образования. По мнению автора, бенчмаркинг выступает как «спусковой механизм» («триггер»), используемый больше для внутреннего анализа и оценки качества высшего образования, нежели как внешний аудит соответствия осуществляемой деятельности стандартам и требованиям [11].

Д.В. Алстит (Alstete J.W.) утверждает, что бенчмаркинг помогает преодолеть сопротивление изменениям внутри университета, рекомендует алгоритм для внешней оценки деятельности университета, а также подчеркивает важность создания новых сетей и связей между вузами для

обмена ценной информацией и практикой [12]. По мнению С. Гарлика и Г. Приора, регулярное применение метода бенчмаркинга позволяет получать своевременную информацию о конкурентах и тенденциях развития образовательной сферы в своей стране, а также в едином образовательном пространстве [10].

Знакомясь с различными трактовками бенчмаркинга [13; 14] и анализом проблем в его применении в европейских вузах, были интересны характеристики (структура, компоненты, требования, дефиниции) составляющих данную технологию в представлениях зарубежных исследователей, которые иногда выглядели побочными или само собой разумеющимися, но пока не были прописаны в отечественной педагогической литературе.

На основе феноменологического подхода были проанализированы сущность и описание внешне наблюдаемых, изменчивых характеристик использования технологии бенчмаркинг в оценке деятельности зарубежных университетов, зафиксировано немало парадигмальных и идеологических «наслоений», что свидетельствует о доминировании на разных этапах апологетики социально-политических или институциональных точек зрения [13; 15; 16].

Несмотря на это разнообразие в дефинициях бенчмаркинга, все определения включают три основных элемента (шага) в бенчмаркинговом эталонном анализе, которые выполняются в следующем порядке: 1 – поиск и выявление успешной передовой практики (опыта); 2 – систематическое обучение у других; 3 – изменения в функционировании университета.

В российском научном сообществе также ведется дискуссия по определению феномена «бенчмаркинг» и выделению направлений деятельности для использования технологии бенчмаркинга, которая характеризуется как полезное, эффективное и понимаемое средство, позволяющее оставаться конкурентоспособным на международном рынке образовательных услуг [4, 7, 8]. Представив определения различных ученых и объединив рациональную сущность исследованных вариантов, в статье дается авторское понимание данного термина.

В статье также отражены поэтапная реализация и результаты бенчмаркинг-проекта «Лучшие модели практики профессионального развития педагогов в университетах Европы», осуществленного ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (ИППСП) (г. Казань) в 2019-2020 гг. в рамках европейской программы «ЭРАЗМУС+» и выявившего три основных модели профессионального развития педагогов вузов, которые могут быть использованы в российских организациях высшего образования с учетом российских традиций и национальных приоритетов.

*Результаты исследования.* В последние годы значительно возрос интерес к использованию образовательного бенчмаркинга, что во многом определяется теми интеграционными процессами, которые имеют место в

высшем образовании России и стран европейского содружества. Образовательный бенчмаркинг оценивается как ответ на провозглашенную странами-участницами Болонского процесса стратегию на развитие международного сотрудничества и партнерства в обеспечении качества высшего образования с целью использования сопоставимых методологий и критериев в условиях возрастающей конкуренции среди университетов и необходимости выявления лучших практик для стимулирования обмена актуальной информацией по вопросам совершенствования своей образовательной деятельности.

Бенчмаркинг сопровождает практически все интеграционные процессы в различных областях высшего образования и его структурах. С ростом популярности образовательного бенчмаркинга увеличивается количество его определений, и такая диверсификация объясняется большим разнообразием предметов, субъектов и целей проводимых бенчмаркинг-проектов. «Ключевые идеи бенчмаркинга заключаются в следующем: выявление лучших практик; получение необходимых сведений с помощью соответствующих методов сбора информации для самооценки; работа над самосовершенствованием за счет реализации изменений, направленных на достижение и перевыполнение установленных норм» [7, 29], а используя бенчмаркинг, можно «с ставить вопросы о конкретных примерах успешного внедрения нововведений, а также производить анализ характеристик, почему эти примеры являются удачными и эффективными» [1, 96].

Авторское определение образовательного бенчмаркинга заключается в понимании его как «инновационной технологии конкурентного анализа, измерения и сравнения результатов деятельности ведущих образовательных организаций с целью поиска лучших педагогических практик и результативных моделей образования с их последующей успешной адаптацией для выработки стратегий развития, повышения конкурентоспособности и увеличения инвестиционной привлекательности образовательной организации на рынке образовательных услуг» [1, 93]. В качестве объектов бенчмаркинг-проекта здесь могут выступать организация систем повышения квалификации и переподготовки педагогов, интернационализация программ профессионального развития педагогов, модели профессионального развития и удовлетворенность педагогов преподавательской деятельностью и так далее. Бенчмаркинг дает ответ на вопрос «Благодаря чему они лучшие?», позволяет определить сильные и слабые стороны других вузов – участников бенчмаркинг-проекта, а затем выбрать единственную правильную стратегию продвижения своего образовательного «продукта» или образовательной услуги.

Также разнообразна и типология образовательного бенчмаркинга, в которой большинство авторов различают ассоциативный, функциональный, конкурентный, общий и другие виды бенчмаркинга, которые могут быть использованы как самостоятельно, так и комплексно, или в различных сочетаниях. Образовательный бенчмаркинг на практике реализуется в виде

«бенчмаркинг-проекта» по определенному алгоритму в несколько взаимосвязанных шагов, количество которых определяется организаторами бенчмаркинга в зависимости от области применения и желаемого уровня детализации.

Участие ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (ИППСП) в международных образовательных проектах в рамках программ «ЭРАЗМУС+» и «ТЕМПУС-IV» стимулировали создание в институте Центра международного сотрудничества и академической мобильности для повышения эффективности и качества научно-методических рекомендаций и разработок, их востребованности международным педагогическим сообществом, а также обеспечили «платформу» для внедрения инновационных образовательных «продуктов», что напрямую способствует наращиванию интеллектуального капитала образовательной организации и повышению ее экспортного потенциала.

Как мы уже указывали, проблемы оценки деятельности вуза и совершенствования системы профессионального развития педагогов стоят очень остро, и международная проектная деятельность в силу своей интегративности и множественности эффектов (так называемый феномен «*spin-off effect*» («кругов на воде»)) вносит существенный вклад в решение этих проблем посредством развития совместных научных исследований и их востребованности на рынке экспорта услуг через академические обмены и развитие коллаборационного потенциала вуза.

В качестве примера представим некоторые результаты российско-европейского проекта «Бенчмаркинг успешных моделей профессионального развития педагогов в европейских университетах», который стартовал в ИППСП в 2020 году в рамках программы «ЭРАЗМУС+». Этот проект направлен на выявление успешных практик профессионального развития педагогов вузов с целью поиска лучших моделей индивидуализации данного процесса и разработки рекомендаций по возможному использованию их в российских университетах. Выявленные модели могли бы стать современным инструментом управления институциональными реформами в области профессионального развития педагогов, которое в условиях международной образовательной интеграции продолжается в течение всей профессиональной деятельности педагога.

Следуя пошаговой реализации технологии бенчмаркинга, на первом этапе был определен процесс профессионального развития педагогов вузов для сравнительного анализа, концептуализации и возможной адаптации лучших моделей профессионального развития преподавателей университетов, выявленных с помощью данной технологии.

На втором этапе были определены потенциальные партнеры бенчмаркинг-проекта, готовность которых к предоставлению необходимой информации и сотрудничеству определили тип бенчмаркинг-проекта и успешность применения сравнительных методов. В качестве участников проекта были выбраны европейские университеты – партнеры ИППСП по

двум международным консорциумам Программы ЭРАЗМУС+, финансируемой Агентством Еврокомиссии по вопросам образования для проведения исследований в сфере образования и науки. Среди них – Болонский университет (г. Болонья, Италия), Бременский университет (г. Бремен, Германия), Вагенингенский университет и научно-исследовательский центр (г. Вагенинген, Нидерланды), Университет г. Коимбра (Португалия). Были согласованы рамки и тематика бенчмаркинг-проекта, спланированы посещения вузов-партнеров, подготовлены опросные формы (анкеты), программы интервью и кейсы профессионального развития педагогов для сравнительного исследования.

На третьем этапе, который продолжается в настоящее время, ведется сравнительно-педагогический анализ данных, полученных с помощью анкет, интервью, экспертных оценок и презентаций кейсов европейских университетов – носителей успешных практик профессионального развития преподавателей, а также выделены результаты, которые представляют определенный интерес для российских высших школ. Так, следует отметить, что в связи с новыми возросшими требованиями к профессионально-личностным качествам педагогов, к которым добавились также вызовы в связи с пандемией COVID-19, в европейских вузах фактически развернулась тотальная система «re-education of educators» – «переобучения обучающихся», которая осуществляется Центрами педагогического мастерства, Центрами технической поддержки образования, Центрами повышения квалификации и профессионального роста и так далее. В образовательные программы данных центров включаются такие курсы, как «Умелый и рефлексивный педагог»; «Формирование полного профессионала»; «Учитель – активный лидер в многокультурном обществе»; «Педагоги, занятые развитием»; «Учитель – катализатор успешного развития цифрового общества»; «Педагоги: вдумчивые, активные, сотрудничающие» и другие, которые являются обязательными, структурированными в модульно-компетентностном формате, показавшими свою эффективность в ходе исследования.

Сравнительное исследование содержания и принципов построения программ в центрах повышения квалификации педагогов в вузах позволило выделить три модели, которые осуществляют индивидуализацию процесса профессионального развития педагогов, названные на данном этапе бенчмаркинг-проекта как профессионально-педагогическая, социально-педагогическая и личностно-педагогическая модели. Эти три основные модели реализуют планы индивидуального развития педагогов с преобладающей направленностью на профессиональное, социальное и личное измерение профессионализма преподавателя вуза.

При реализации *профессионально-педагогической модели* основной упор делается на совершенствование метакогнитивных и предметных профессиональных компетенций, к которым добавляются такие актуальные метакомпетенции, приобретающие растущую значимость в условиях увеличивающейся «турбулентности» высшего образования (Е. Левина), как

резильентность (*resiliency*), выдержка (*grit*), видение (*vision*) и эмпатия (*empathy*) и другие. При реализации данной модели важно, чтобы преподаватели сами осознали потребность в непрерывном профессиональном развитии, которая тесно связана со стремлением к более успешным показателям в педагогической деятельности, к обучению и для поддержки студентов в получении образования с учетом их социальных, гендерных и социокультурных особенностей. Администрация вузов заинтересована в широком применении этой модели и совершенствует ресурсную базу вуза для ее реализации.

*Социально-педагогическая модель* рассматривается в системе повышения квалификации как помощь педагогу в адаптации к профессорско-преподавательскому коллективу, в развитии способности понимать и принимать политику и нормы педагогической деятельности, в приобретении умения быть частью организационной структуры, которая существует в конкретной образовательной организации, и интегрироваться в ее микрополитику и так далее. Своевременное оказание помощи педагогу при затруднениях и знания, как получить эту помощь, способствуют поддержанию мотивации в его стремлении к профессиональному развитию.

*Личностно-педагогическая модель* ориентирована на формирование профессиональной идентичности педагога и овладение ролевыми позициями в преподавательской деятельности. Иными словами, педагог не только развивается как специалист с глубоким знанием своего предмета, но и совершенствует свои компетенции и навыки, необходимые для педагогического менеджмента в образовании, мобилизации грантовой поддержки со стороны национальных фондов и частных доноров, а также постоянно работает над своим личным брендом (самобрендинг), участвует в конкурсах и престижных премиях, готовит научно-популярные публикации, поддерживает связь со средствами массовой информации и прочее. В данной модели акцент ставится на формировании самоэффективности педагогов и воспитании чувства самоуважения, что является приращением в человеческий капитал образовательной организации высшего образования. Оценка собственных успехов или неудач происходит при помощи педагогической рефлексии, которая помогает оценить собственную профессионально-личностную деятельность и прогнозировать ее дальнейшее развитие.

Пилотажная проверка эффективности этих моделей, их адаптация и проецирование на отечественную почву, сопровождаемые поисками условий переноса и внедрения, способными сохранить полезность и эффективность в российской высшей школе, будут осуществляться на заключительном, четвертом этапе бенчмаркинг-проекта.

*Заключение.* В настоящее время в отдельных российских вузах стихийно сформировался фрагментарный опыт индивидуализации профессионального развития педагогов, важность и значимость которого в условиях трансформации и интеграции высшего образования не вызывает сомнения. В связи с этим обращение к европейскому опыту организации

данного процесса может служить ориентиром и ресурсом для решения этой проблемы в российской высшей школе.

Несомненно, успешные практики профессионального развития преподавателей за рубежом могут применяться в российских вузах при определенных условиях, в частности, необходимо активизировать партнерские и социально-профессиональные контакты вузов с целью диссеминации инновационного опыта и инициатив; совершенствовать культуру и традиции самооценки университетов; сформировать у педагогов готовность использовать успешные международные образовательные практики, адаптированные к российской действительности и так далее.

Подчеркнем, что в условиях международной образовательной интеграции российские преподаватели вузов имеют сегодня большие возможности свободного общения с образовательными деятелями других государств, и в рамках международной проектной деятельности им следует более активно пропагандировать и продвигать традиционно российские аутентичные модели и форматы профессионального развития педагогов вузов.

*Благодарности.* Статья выполнена по государственному заданию № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации».

1. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. – Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. – 228 с.

2. Кузьминов, Я.И.. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» / Я.И. Кузьминов, Д.Н. Песков // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 202–233.

3. Трегубова, Т.М. Социально-педагогическое сопровождение как фактор развития академической мобильности студентов в условиях международной образовательной интеграции / Т.М. Трегубова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2009. – № 3, Т. 2. – С. 50–56.

4. Воеводина, Н.А. Бенчмаркинг – инструмент развития конкурентного преимущества: практическое пособие / Н.А. Воеводина, А.В. Кулагина, Е.Ю. Логинова. – Москва: ИНФРА-М, 2006. – 332 с.

5. Левина, Е.Ю. Инновационная система управления развитием высшего образования: монография / Е.Ю. Левина. – Казань: Отечество, 2018. – 225 с.

6. Портер, М. Конкурентное преимущество: Как достичь высокого результата и обеспечить его устойчивость / М. Портер. – Москва: Альпика Паблишер, 2018. – 716 с.

7. Мищенко, Н.Ю. Бенчмаркинг как инструмент управления качеством образовательного процесса / Н.Ю. Мищенко // Педагогическая наука и практика. – 2018. – № 1(18). – С. 28–31.

8. Пономарева, О.Н. Применение бенчмаркинга в вузе / О.Н. Пономарева // Материалы XXXVII Международной научно-практической конференции «World science: problems and innovations», 30 ноября 2019 г. – Пенза: Наука и просвещение, 2019. – С. 176–179.

9. Benchmarking in Higher Education / Edited by Norman Jacson and H. Lund. – Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2006. – 258 p.

10. Garlick, S., Pryor, G. (2006). Benchmarking the university: Learning about improvement. A Report for the Department of Education, Science and Training. Regional Knowledge Works. – 98 p.

11. Epper, R.M. (1999). Applying benchmarking to higher education: Some lessons from experience / R.M.Epper. Change, 31(6), pp. 24–31.

12. Alstete, J.W. (2006). Benchmarking in Higher Education / J.W. Alstete // ASHE – ERIS Higher Education Report No. 5. – Washington D.C. George Washington University; Graduate School of Education and Human Development // Business Officer. – 238 p.

13. Farquhar, R. (2008). Higher Education Benchmarking in Canada and the United States in America / R.Farquhar // Benchmarking in Higher Education: An International Review / Ed. By A. Schofield. – London. CHEMS and Paris: UNESCO. – P. 21–32.

14. Ossiannilsson, Ebba (2006). Benchmarking e-learning in higher education: lessons learned from international projects. / E.Ossiannilsson // Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2006. – 258 p.

15. Maloy, R. (2016). Commentary: Building Web Research Strategies for Teachers and Students / R. Maloy // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. 16(2), pp. 172-183.

16. Stromquist, N. P. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession / Nelly P. Stromquist // Education International Research. Publisher: Education International. 120 p.

## References

1. Gilmeeva R.Kh., Kamaleeva A.R., Katz A.S., Levin E.Yu., Maslennikova V.Sh, Mukhametzyanova L.Yu., Tregubova T.M., Shibankova L.A. (2020). Kognitivnaya pedagogika: uchebno-metodicheskoe posobie [Cognitive pedagogy: study guide]. Under the scientific editorship of E.Yu. Levina. Kazan: "FGBNU" Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems". 228 p. (In Russ)

2. Kuzminov Ya.I., Peskov D.N. (2017) Diskussiya «Kakoe budushchee zhdet universitety» [Discussion "What future awaits universities"] Education Issues. No. 3: 202–233. (In Russ)

3. Tregubova T.M. (2009) Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie kak faktor razvitiya akademicheskoy mobil'nosti studentov v usloviyah mezhdunarodnoj obrazovatel'noj integracii [Social and pedagogical support as a factor in the development of academic mobility of students in the context of international educational integration] Bulletin of the Moscow State Regional University. Series "Psychological Sciences". № 3, volume 2: 50–56. (In Russ)

4. Voevodina N.A., Kulagina A.V., Loginova E.Yu. (2006) Benchmarking – instrument razvitiya konkurentnogo preimushchestva: prakticheskoe posobie [Benchmarking is a tool for developing competitive advantage: a practical guide]. Moscow: INFRA-M. 332 p. (In Russ)

5. Levina E.Yu. (2018) Innovacionnaya sistema upravleniya razvitiem vysshego obrazovaniya: monografiya [An innovative management system for the development of higher education: monograph]. Kazan: "Fatherland". 225 p. (In Russ)

6. Porter M. (2018) Konkurentnoe preimushchestvo: Kak dostich' vysokogo rezul'tata i obespechit' ego ustojchivost' [Competitive advantage: How to achieve high results and ensure its sustainability]. Moscow: LLC "Alpika Publisher". 716 p. (In Russ)

7. Mishchenko N.Yu. (2018) Benchmarking kak instrument upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo processa [Benchmarking as a tool for managing the quality of the educational process]. Pedagogical Science and Practice. No. 1 (18): 28-31. (In Russ)

8. Ponomareva O.N. (2019) Primenenie benchmarkinga v vuze [Applying benchmarking in the university]. Materials of the XXXVII International Scientific and Practical Conference "World science: problems and innovations", November 30, 2019. Penza: Science and education. - Pp. 176–179.

9. Benchmarking in Higher Education / Edited by Norman Jacson and H. Lund. – Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2006. 258 p. (In Eng)
10. *Garlick S., Pryor G.* (2006). Benchmarking the university: Learning about improvement. A Report for the Department of Education, Science and Training. Regional Knowledge Works. 98 p.(In Eng)
11. *Epper R.M.* (1999). Applying benchmarking to higher education: Some lessons from experience. *Change*. 31(6): 24–31.(In Eng)
12. *Alstete J.W.* (2006). Benchmarking in Higher Education / J.W. Alstete // ASHE – ERIS Higher Education Report No. 5. – Washington D.C. George Washington University; Graduate School of Education and Human Development // Business Officer. 238 p.(In Eng)
13. *Farquhar R.* (2008). Higher Education Benchmarking in Canada and the United States in America. In: Benchmarking in Higher Education: An International Review / Ed. By A. Schofield. – London. CHEMS and Paris: UNESCO. Pp. 21–32.(In Eng)
14. *Ossiannilsson Ebba* (2006). Benchmarking e-learning in higher education: lessons learned from international projects. Society for Research into Higher Education & Open University Press. 258 p. (In Eng)
15. *Maloy R.* (2016). Commentary: Building Web Research Strategies for Teachers and Students / R. Maloy // *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. №16(2): 172-183.
16. *Stromquist N. P.* (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession / Nelly P. Stromquist // *Education International Research*. Publisher: EducationInternational. 120 p.

## УКАЗАТЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ ЗА 2020 ГОД

## РУБРИКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

- Сагитов С.С.** Изменяющееся образование: самоизоляционное.....1
- Сагитов С.С.** К слову о социальных акторах.....2
- Сагитов С.С.** К вопросу о глобальной конкурентоспособности российского образования.....3
- Сагитов С.С.** Трансформация цифровой образовательной среды.....4-5

КРУГЛЫЙ СТОЛ В РЕДАКЦИИ  
«ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА БАШКОРТОСТАНА»

- Трудные вопросы о великой отечественной войне. Как о них говорить в современной школе? / *Круглый стол в редакции «Педагогического журнала Башкортостана»/ В.Л. Бенин, Р.З. Алмаев, Ю.О. Куренкова, С.А. Севастьянов, Р.Н. Рахимов, В.А. Иванов, С.В. Любичанковский, А.И. Картунов, А.Р. Салимгареева.....2*

## ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Ермолаева С.Г.** Доверять ли коллегам? К вопросу о внутриобщностном доверии преподавателей высшей школы.....3
- Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.** Образовательно неуспешные студенты: позиция университетского управления.....2
- Щербина Е.Ю., Кислов А.Г.** Образование эпохи «культуры и взрыва».....1

## ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

- Андреева Е.Е., Галагузова Ю.Н.** Модель формирования правовой компетенции старшекласников средствами клубной деятельности.....2
- Ахтямова Д.Ш., Лю Чаоцзе.** Интернационализация российского высшего образования на основе взаимодействия китайских и российских высших учебных заведений.....2
- Ганиев Р.И., Багаутдинов Р.Р., Шеймарданов Ш.Ф.** Анализ влияния занятий ментальной математикой на интеллектуальные и творческие способности детей .....1
- Демина О.С.** Образовательная среда –территория пребывания школьника .....4-5

- Калугина Д.А.** Готовность преподавателей российской высшей школы к работе в условиях образовательной инклюзии.....1
- Крайнева С.В.** Анализ результатов внедрения фонда оценочных средств по дисциплине «Физика Земли».....4-5
- Мишина А.П., Ворожецова В.В., Антонова А.П.** Технология рейтингового оценивания младших школьников в условиях уровневой дифференциации и смешанного обучения .....4-5
- Мокляк Д.С.** Методическая подготовка будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся по физике..... 4-5
- Новикова О.Н., Плотникова Е.Г., Худякова М.А.** Экономическая грамотность школьников, ее структура и средства формирования.....4-5
- Салехова Л.Л., Валеев И.И.** Тенденции исследований проблем математического образования в многоязычном контексте (аналитический обзор).....1
- Скрыпникова Е.М., Ромм Т.А.** Методологическая специфика изучения феномена участия детей в принятии решений в зарубежных исследованиях.....1
- Тимушкин А.В.** Методические особенности организации тренировочного процесса гандболистов в условиях среднегорья.....4-5
- Фадеева Т.Ю.** Психологические факторы ответственного поведения учащейся молодежи.....4-5
- Шапошникова Т.Д., Зианшина Р.И.** Интеграция исламского образования в систему светского отечественного образования.....3
- Шафикова Г.Р., Тукбаева Р.Б.** Применение проектных технологий в экологическом образовании детей дошкольного возраста.....2

## ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

- Бакиева Д.А.** Новая модель образовательной деятельности музея в условиях XXI века.....1
- Ваганова М.Ю., Матвеева И.Ю.** Информационно-психологическая безопасность молодежи в Интернете: проблема установок.....1
- Евстафьева Н.С., Вагнер И.В., Гришаева Ю.М.** Развитие экологической культуры личности в поликультурной среде.....4-5
- Кирьякова А.В., Фролов О.В.** Протестные тенденции в современной университетской культуре .....3
- Лисенкова А.А., Рязанова С.В.** Мифологизация виртуального и героизация обыденного в цифровом пространстве.....1

- Оленев С.М., Скворцов К.В., Ин Ч.** Современные задачи воспитания подростков и молодежи в социально-культурном контексте.....4-5
- Симбирцева Н.А., Чельшева И.В.** Просветительская деятельность: структурно-содержательный анализ понятия в отечественной традиции.....4-5

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Амиров А.Ф.** Совместное обучение студентов вуза с разными возможностями здоровья как условие их успешной профессиональной социализации.....2
- Вахидова Л.В., Габитова Э.М., Сайтова Л.Р., Старцева О.Г.** Реализация направления подготовки «профессиональное обучение»: опыт, проблемы, перспективы развития.....3
- Дорофеев А.В., Баринова Н.А., Арсланова М.Н., Зайдуллина С.Г.** Формирование готовности к проектной деятельности в методической подготовке будущего учителя..... 2
- Земскова Н.Е., Мельникова Е.Н., Саттаров В.Н.** Практическая реализация бизнес-проектов аспирантов в коммерческой деятельности.....3
- Плотникова Е.В., Дорофеева Е.Н., Кондров А.В., Кондрова Е.А.** Педагогическое руководство проектной деятельностью студентов-дизайнеров.....3
- Федоров В.А., Васильев С.В.** Государственно-частное предпринимательство в аспекте профессионального самоопределения личности.....1
- Чупина В.А., Банникова Т.И.** Организационно-педагогические условия развития транспрофессиональных компетенций магистрантов-дизайнеров.....4-5
- Шенцова О.М., Беседина И.В.** Практическая реализация архитектурно-художественных проектов студентов в предметно-пространственной среде вуза как метод повышения уровня внутренней мотивации профессиональной творческой самореализации.....1

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Гаврилов В.В.** Использование активных методов обучения в процессе развития коммуникативной компетенции студентов вуза (в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи»).....1
- Ковшов В.А., Салимова Г.А.** Применение интерактивных методов обучения в условиях развития цифровой экономики.....1

<b>Кудинов И.В., Кудинова Г.Ф.</b> Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в образовательный процесс педагогического вуза.....	3
<b>Левина Е.Ю., Береговая Е.Б., Стукалова О.В., Жгенти И.В.</b> Коммуникативные стратегии как фактор развития цифровой образовательной экосистемы .....	3
<b>Николаева М.А., Авдюкова А.Е.</b> Формирование цифровых навыков у будущих педагогов с целью профилактики кибербуллинга.....	3
<b>Степанова Г.А., Демчук А.В., Арпентьева М.Р.</b> Психолого-педагогические проблемы цифровизации российского образования.....	4-5
<b>Трегубова Т.М.</b> Бенчмаркинг успешных моделей профессионального развития педагогов в условиях международной образовательной интеграции.....	4-5

### ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

<b>Бенин В.Л., Гареева Л.И.</b> Предпринимательская грамотность как фактор социальной адаптации и ресоциализации несовершеннолетних осужденных.....	1
<b>Панова И.П., Панов С.Ф., Чеботарев А.В.</b> День здоровья в вузе как средство привлечения студентов и сотрудников к здоровому образу жизни...2	2
<b>Рямова К.А., Розенфельд А.С.</b> Я-концепции пожилого человека в период смены социальных парадигм и возможные пути её поддержания.....	2

### ХРОНИКА: ВРЕМЯ, СОБЫТИЯ, ЛЮДИ

<b>Академику К.Ш. Ахиярову – 90 лет.....</b>	1
<b>Бенин В.Л.</b> Профессиональная этика профессуры в меняющемся университете.....	3

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Антонина Петровна Антонова**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (г. Ульяновск). – E-mail: mialp@list.ru.

**Мариям Равильевна Арпентьева**, доктор психологических наук, доцент, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», (г. Калуга). – E-mail: mariam\_rav@mail.ru.

**Татьяна Игоревна Банникова**, доцент, кафедра экономики проектирования и архитектурно-строительной экологии, Уральский государственный архитектурно-художественный университет (г. Екатеринбург). – E-mail: Tanya-b1@yandex.ru.

**Ирина Владимировна Вагнер**, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе, Институт изучения детства, семьи и воспитания российской академии образования (г. Москва). – E-mail: wagner.mail@mail.ru.

**Виктория Викторовна Ворожецова**, заместитель директора по научно-методической работе, Губернаторский лицей № 101 при ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск). – E-mail: chvv87@yandex.ru.

**Юлия Михайловна Гришаева**, доктор педагогических наук, доцент, профессор, кафедра физической географии, природопользования и методики обучения географии, Московский государственный областной университет (г. Мытищи). – E-mail: j.m.g@mail.ru.

**Ольга Сергеевна Демина**, аспирант, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов). –E-mail: sco.24@mail.ru.

**Анастасия Владимировна Демчук**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики профессионального и дополнительного образования, Сургутский государственный университет (г. Сургут). – E-mail: dem\_anastasiya82@mail.ru.

**Наталья Сергеевна Евстафьева**, аспирант, кафедра физической географии, природопользования и методики обучения географии, Московский государственный областной университет (г. Мытищи). – E-mail: n.s.evstafeva@yandex.ru.

**Светлана Васильевна Крайнева**, кандидат биологических наук, доцент, кафедра строительства, архитектуры и дизайна, Южно-Уральский технологический университет (г. Челябинск). – E-mail: q.79@mail.ru.

**Ирина Юрьевна Куликова**, заведующая отделом координации деятельности общеобразовательных учреждений, Управление образования администрации Дмитровского городского округа Московской области (г. Дмитров). –E-mail: kulikovauro@mail.ru.

**Татьяна Владимировна Малинникова**, директор, МОУ «Лицей №4» (г. Дмитров). – E-mail: maltv70@dm-sch04.ru.

**Елена Сергеевна Матвиюк**, учитель МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25 имени Героя Российской Федерации А.С. Ситникова» (г.о. Балашиха). – E-mail: elenalerey@mail.ru.

**Алевтина Петровна Мишина**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогических технологий дошкольного и начального образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (г. Ульяновск). – E-mail: mialp@list.ru.

**Денис Сергеевич Мокляк**, аспирант кафедры физики и методики обучения физике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). – E-mail: moklyakds@csru.ru.

**Ольга Александровна Некрасова**, учитель, МОУ «Дмитровская гимназия «Логос» (г. Дмитров). – E-mail: nekrasovaol@mail.ru.

**Ольга Николаевна Новикова**, аспирант, кафедра высшей математики и методики обучения математике, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). – E-mail: novikova.no@yandex.ru.

**Святослав Михайлович Оленев**, доктор философских наук, профессор, проректор по учебной работе, Московская государственная академия хореографии (г. Москва). – E-mail: mgah-edu@yandex.ru.

**Евгения Григорьевна Плотникова**, доктор педагогических наук, профессор, кафедра фундаментальной математики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (г. Пермь). – E-mail: plotnikovaeg@mail.ru.

**Павел Давидович Рабинович**, кандидат технических наук, доцент, Центр проектного и цифрового развития образования, Институт общественных наук, Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва). – E-mail: pavel@rabinovitch.ru.

**Наталья Алексеевна Симбирцева**, доктор культурологии, доцент, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: Simbirtseva.nat@yandex.ru.

**Константин Викторович Скворцов**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Русский и иностранные языки», Российский университет транспорта (г. Москва). – E-mail: skv-kv@mail.ru.

**Галина Алексеевна Степанова**, доктор педагогических наук, профессор, Лаборатория инновационных образовательных технологий, Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут). – E-mail: g\_stepanova53@mail.ru.

**Александр Владимирович Тимушкин**, доктор педагогических наук, профессор, кафедра физической культуры и спорта, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Балашовский институт (г. Балашов). – E-mail: timushkin-box@rambler.ru.

**Татьяна Моисеевна Трезубова**, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Лаборатория когнитивной педагогики и цифровизации образования, Институт педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань). – E-mail: tmtreg@mail.ru.

**Татьяна Юрьевна Фадеева**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов). – E-mail: fadej\_tu@rambler.ru.

**Марина Алексеевна Худякова**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). – E-mail: mamigx@mail.ru.

**Чжан Ин**, преподаватель-стажер, аспирант, Московская государственная академия хореографии (г. Москва). – E-mail: 691800807@qq.com.

**Ирина Викторовна Чельшева**, кандидат педагогических наук, доцент, Ростовский государственный экономический университет (г. Ростов-на-Дону). – E-mail: ivchelysheva@yandex.ru.

**Валентина Александровна Чупина**, доктор педагогических наук, профессор, кафедра методологии профессионально-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: style@tehno.com.



**Требования к материалам,  
представляемым для публикации в научном издании  
«Педагогический журнал Башкортостана»**

**1. Условия опубликования статьи:**

1.1. Научное рецензируемое издание «Педагогический журнал Башкортостана» (далее – Журнал) гарантирует широкое распространение результатов научных поисковых, в т.ч. диссертационных, исследований путем размещения статей в свободном доступе на своем сайте и на сайте Российской электронной библиотеки (<https://elibrary.ru/contents.asp?titleid=27999>) одновременно с публикацией печатного варианта Журнала.

1.2. Редакция принимает только оригинальные, не публиковавшиеся ранее научные статьи и иные материалы научного характера в соответствии с тематикой основных разделов Журнала на русском и английском (для иностранных авторов) языках. Статья, представляемая для публикации, должна быть актуальной, не содержать сведения экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера, обладать научной новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных методов и результатов исследования, полученных автором, выводы.

В случае обнаружения некорректного заимствования текста и/или факта опубликования рукописи в других источниках, статья снимается с публикации на любой стадии подготовки.

1.3. Оригинальность текста должна составлять не менее 75 % от объема статьи (для проверки используется сервис [www.antiplagiat.ru](http://www.antiplagiat.ru)). Допустимым считается 25 % заимствований, включая авторские. Самоцитирование автора не должно превышать 20% от общего числа цитируемых источников.

1.4. Статья должна быть написана языком, понятным не только узким специалистам данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы публикации. Для использования специализированных научных терминов требуется предоставление дополнительного обоснования. Аббревиатуры и сокращения в названии статьи, ключевых словах и аннотации недопустимы. Текст должен быть лаконичен и четок, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок.

1.5. Поступившие в редакцию статьи в обязательном порядке проходят двойное слепое рецензирование. Рецензии отклоненных работ высылаются авторам. В них содержится аргументированный отказ от публикации по причине несоответствия статьи тематике Журнала, либо требованиям Журнала к оформлению статей, либо если результаты статьи не имеют научной или практической ценности и не обладают элементами научной новизны. В рецензиях работ, отправленных на доработку, указываются замечания к статье.

1.6. Редакция сохраняет конфиденциальность личных данных рецензентов. Рецензии направляются автору без указания личных данных рецензента.

1.7. Окончательное решение о публикации статьи принимается редакцией Журнала с учетом мнений рецензентов. Публикация статьи, принятой к печати, осуществляется в течение года после положительного решения редакции.

1.8. Материалы для публикации в Журнале в обязательном порядке должны быть направлены по электронной почте [rjb.bsru@mail.ru](mailto:rjb.bsru@mail.ru) в формате Microsoft Word. Вместе с рукописью статьи авторы предоставляют в редакцию Заявление о намерении опубликовать статью (в свободной форме) и авторскую справку. Аспиранты дополнительно предоставляют заключение научного руководителя о качестве статьи с рекомендацией ее к опубликованию.

1.9. Наименование файлов статьи и сопроводительных документов включает фамилию автора и тип материала (пример: Иванов статья; Иванов Заявление; Иванов Заключение; Иванов авторская справка и т. п.)

1.10. В авторской справке указываются фамилия, имя, отчество авторов, ученая степень и звание, наименование места работы и занимаемая должность, почтовый домашний адрес, телефон, адрес электронной почты.

1.11. Неопубликованные рукописи не возвращаются и не передаются третьей стороне (ни полностью, ни частично).

**2. Требования к содержанию статьи и ее оформлению:**

2.1. Общий объем статьи (включая заголовок, аннотацию, ключевые слова, текст, литературу) должен быть не менее 20 000 и не более 40 000 знаков с пробелами.

2.2. Весь текст набирается шрифтом Times New Roman, кеглем 14 pt, с одинарным междустрочным интервалом, выравнивание по ширине, абзацный отступ – 1,25 см, поля 2 см со всех сторон. Между словами ставится не более одного пробела при включенной опции «непечатаемые знаки».

2.3. Текст должен иметь следующую структуру:

**Сведения об авторе/авторах** – имя, отчество, фамилия, место работы (в именительном падеже), подразделение, должность, ученая степень, ученое звание, адрес электронной почты, почтовый адрес организации – размещаются перед названием статьи в указанной выше последовательности.

**Индексы УДК**, раскрывающие тематическое содержание статьи.

**Название статьи на русском языке** (должно точно и однозначно характеризовать содержание статьи).

**Реферат на русском языке** – краткое изложение статьи по следующей структуре: предмет, тема, цель исследования; метод или методология проведения исследования; результаты исследования; область применения

результатов; выводы. Объем реферата – 200–250 слов. Размещается после названия статьи.

**Ключевые слова на русском языке** (8-10 слов или словосочетаний) – текстовые метки, представляющие содержание статьи, по которым можно найти статью при поиске и определить предметную область текста. Размещаются после реферата.

**Сведения об авторе/авторах** – имя, отчество, фамилия, место работы (в именительном падеже), подразделение, должность, ученая степень, ученое звание, адрес электронной почты **на английском языке**.

**Реферат на английском языке.**

**Ключевые слова на английском языке.**

Основной текст рекомендуется разбить на подглавы или придерживаться данной логической структуры при написании:

- введение (не менее чем с 3 ссылками на литературу);
- методология исследования;
- материалы и методы исследования (основная часть);
- выводы;

- благодарности (при необходимо указать, что статья подготовлена в рамках гранта, поблагодарить коллег, которые не являются авторами статьи, но при содействии которых проводилось исследование и т.п.).

**Список литературы.**

2.4. Рисунки должны выполняться в редакторе Corel Draw или в формате JPG/JPEG; рисунки, выполненные в других редакторах, не принимаются.

2.5. Фотографии должны иметь белый фон, быть контрастными и четкими, при разрешении не менее 400 dpi в формате JPG (бытовые снимки не принимаются).

2.6. Таблицы должны иметь тематические заголовки, иллюстрации и рисунки должны сопровождаться подрисовочными подписями.

2.7. Все составляющие формул должны быть оформлены в макросе «Microsoft equation» (программа Word).

2.8 Размерность всех величин, принятых в статье, должна соответствовать Международной системе единиц измерений (СИ).

2.9. Сокращения слов, имен, названий, как правило, не допускаются. Разрешаются лишь общепринятые сокращения названий мер, физических, химических и математических величин и терминов и т. д.

2.10. Список литературы должен содержать все источники, прямо цитируемые или косвенно упоминаемые в тексте работы. Библиографический список оформляется в соответствии со стандартом ГОСТ Р 7.0.100–2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», разработанным на основе международных стандартных правил библиографического описания ISBD (International Standard Bibliographic Description). Список литературы должен содержать порядка 15-20 названий отечественных и иностранных

источников, приведенных в порядке цитирования в тексте. Рекомендуется, чтобы порядка 50% источников, включенных в список, были работы, опубликованные на иностранных языках. Отсылки к списку в основном тексте даются в квадратных скобках [номер источника в списке, страница]. На все источники из списка литературы должны быть ссылки в тексте.

2.11. Примечания нумеруются арабскими цифрами, оформляются как автоматические сноски в конце страницы. Если работа выполнена в рамках гранта РГНФ или другой организации, эта информация приводится в виде первого примечания к названию статьи.

2.12. Статьи, оформленные без учета вышеизложенных требований, к публикации не принимаются.

2.13. Редакция журнала оставляет за собой право производить сокращения и редакционные изменения рукописей.

2.14. По требованию автора/авторов, ему/им предоставляется один авторский экземпляр с опубликованной статьей (независимо от числа соавторов). Дополнительные экземпляры (в любом количестве) подлежат оплате по себестоимости номера.

2.15. Авторы несут всю полноту ответственности за содержание статей и сам факт их публикации, а также за недостоверность публикуемых данных. Редакция журнала не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

2.16. Редакция имеет право взимать с авторов оплату за публикации. При этом оплата производится на договорной основе и только после решения редакции о приеме статьи к публикации. Требования к содержанию платной статьи ее оформлению общие. Публикация оплаченной статьи осуществляется в течение года после положительного решения редакции.

2.17. В случае ретрагирования статьи, плата за ее публикацию не возвращается.

**Образец оформления статьи, представляемой  
в «Педагогический журнал Башкортостана»**

Индекс УДК (слева)

Имя Отчество Фамилия  
место работы (в именительном падеже)  
подразделение,  
должность, ученая степень, ученое звание,  
адрес электронной почты, почтовый адрес организации  
на русском языке (справа)

Название статьи (на русском языке):

по центру, без отступа, прописными **полужирными** буквами

Реферат на русском языке (по ширине).

Ключевые слова на русском языке (по ширине).

Имя Отчество Фамилия  
место работы (в именительном падеже)  
подразделение,  
должность, ученая степень, ученое звание,  
адрес электронной почты, почтовый адрес организации  
на английском языке (справа)

Название статьи (на английском языке):

по центру, без отступа, прописными **полужирными** буквами

Реферат на английском языке (по ширине).

Ключевые слова на английском языке (по ширине).

Текст статьи: выравнивание по ширине.

**Список литературы**

*(примеры)*

1. *Брёкерс, М.* «Мы хорошие»: точка зрения человека, понимающего Путина, или Как средства массовой информации манипулируют нами / М. Брёкерс, П. Шрайер. – Москва: РОССПЭН, 2017. – 134, [1] с. : ил.

2. Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды: монография / А.Н. Швецов, А.А. Сукощников, Д.В. Кочкин [и др.]. – Курск: Университетская книга, 2017. – 196 с. : ил.

3. Правительство Российской Федерации: официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <http://government.ru>(дата обращения: 03.05.2020).

4. *Калинина, Г.П.* Развитие научно-методической работы в Книжной палате / Г. П. Калинина, В. П. Смирнова // Российская книжная палата: славное прошлое и надежное

будущее: материалы научно-методической конференции к 100-летию РКП / Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС), филиал «Российская книжная палата». – Москва: РКП, 2017. – С. 61–78.

5. Скрипник, К.Д. Лингвистический поворот и философия языка Дж. Локка: интерпретации, комментарии, теоретические источники / К. Д. Скрипник // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 27, вып. 2. – С. 139–146.

6. Московская, А.А. Между социальным и экономическим благом: конфликт проектолегитимации социального предпринимательства в России / А. А. Московская, А.А. Берендяев, А.Ю. Москвина. – DOI 10.14515/monitoring.2017.6.02 // Мониторинг общественного мнения : экономические и социальные перемены. – 2017. – № 6. – С. 31–35.

–  
URL:[https://wciom.ru/fileadmin/file/monitoring/2017/142/2017\\_142\\_02\\_Moskovskaya.pdf](https://wciom.ru/fileadmin/file/monitoring/2017/142/2017_142_02_Moskovskaya.pdf)(дата обращения: 03.05.2020).

7. План мероприятий по повышению эффективности госпрограммы «Доступная среда» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации : официальный сайт. – 2017. – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/1281>(дата обращения: 03.05.2020)

