



6 +

№1 (91)

2021

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 – Курултай Республики Башкортостан (г. Уфа). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.

Гайсина Гузель Иншаровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального и социального образования, 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 “Bashkir State Pedagogical University 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 “Saratov State University” (Saratov). – E-mail: alexkatika@mail.ru.

Artur F. Amirov, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of pedagogy and psychology, FSBEI HE “Bashkir State Medical University” (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 Vocational and Social education, FBSEI HE “Bashkir State Pedagogical University 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 “Bashkir State Pedagogical University 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, культуроло-гии и искусствоведения, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессиональ но-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: vtkud@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@nspu.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.

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 “Ural Federal University 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 Russian Academy of Education, Director of the FSBSI “Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy 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: vtkud@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 “Novosibirsk State Pedagogical University»; Chief editor of the “Siberian pedagogical magazine” (Novosibirsk). – E-mail: sp-journal@nspu.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

<p>Синагатуллин Ильгиз Миргалимович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск). – E-mail: siniledu@gmail.com</p> <p>Фатыхова Римма Мухаметовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: docbell0726@bk.ru.</p> <p>Камал Канти Нанди, доктор философских наук по математике, профессор, приват-профессор, Северо-Бенгальский университет (г. Дарджилинг, WB 734013, Индия). – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.</p>	<p>Ilgiz M. Sinagatullin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of pedagogy and methods of primary education, Birsky branch of FBSEI HE “Bashkir State University” (Birsk). – E-mail: siniledu@gmail.com</p> <p>Rimma M. Fatykhova, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of General and Pedagogical psychology of FBSEI HE “Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla” (Ufa). – E-mail: docbell0726@bk.ru</p> <p>Kamal K. Nandi, Doctor of Philosophy in Mathematics, Professor, Privat-professor, North Bengalese University (Darjeeling, WB 734013, India). – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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

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 29.03.2021 (Цена свободная)
 Формат 60X90/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times New Roman.
 Усл. печ. л. – 12,4. Уч.-изд. л. – 12,2. Тираж 1500 экз. Заказ №3838
 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

РУБРИКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	7
ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>В.Л. Бенин, А.Ю. Плешакова</i>	
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10
<i>И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова</i>	
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ.....	30
<i>Р.Х. Гильмеева</i>	
ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МИССИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА.....	44
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	
<i>Л.В. Волкова, К.А. Занина</i>	
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ЗАДАНИЯ.....	56
<i>Т.Д. Дубовицкая, Г.И. Гайсина, И.О. Андреева</i>	
ЖИЗНЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	72
<i>В.В. Романова</i>	
МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ.....	88
<i>А.А. Тимофеев</i>	
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.....	98
<i>Ю.В. Уразикова</i>	
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА».....	110
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>О.Р. Ворошникова, Е.В. Гаврилова, О.В. Прозументик</i>	
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	120

<i>И.Р. Левина, А.С. Севастьянов, З.С. Дустова</i> ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ.....	135
<i>В.М. Янгирова, Г.Ф. Ибрагимова, Н.Н. Сандалова</i> ОСВОЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ «ПРЕПОДАВАНИЕ В МЛАДШИХ КЛАССАХ» БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИКИ ПО СТАНДАРТАМ WORLDSKILLS.....	147
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ	
<i>А.И. Санникова, Е.Г. Пестова</i> ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ФЕНОМЕНА ЛИДЕРСТВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ РОССИЙСКИХ АВТОРОВ.....	158
ХРОНИКА: ВРЕМЯ, СОБЫТИЯ, ЛЮДИ ПАМЯТИ ВЛАДИМИРА ИЛЬИЧА ЗАГВЯЗИНСКОГО.....	168
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	170
ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫМ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ИЗДАНИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА».....	173

БЕРЕЖЛИВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Для цитирования: Сагитов, С. Бережливое образование / С. Сагитов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 1(91). – С. 7-9.

For citing: Sagitov S. (2021). Lean education. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1(91): 7-9. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2021-91-1-7-9

Современная система высшего образования предполагает постоянную и глобальную конкуренцию между университетами. Каждый вуз, вне зависимости от своей специализации и направленности, старается улучшить свое положение в рейтингах различного рода. Логика здесь достаточно проста – на рейтинги обращают внимание и эксперты, и внутривузовское сообщество, и родители с абитуриентами при планировании карьеры последних. Ввиду этого университеты (при формировании стратегии развития) стараются найти новые эффективные подходы в управлении.

Одним из таких подходов в образовании в настоящее время выступает подход, базирующийся на принципах бережливого производства. Безусловно, эта концепция далеко не нова в мировой практике, однако в нашей стране, особенно в системе образования, бережливое образование является своего рода новацией. Если в развитых странах принципы бережливого производства внедрены в более чем 50 % европейских компаний и до 90 % японских, то в России данный показатель не превышает 5-7 %. А образовательные организации нашей страны, вплоть до 2018 года, и вовсе не были представлены в этом списке.

Так, сравнительно недавно, в 2016 году, Правительство Российской Федерации при поддержке ГК «Росатом» приняло решение о реализации бережливого производства в пилотных федеральных проектах «Бережливое правительство» и «Бережливая поликлиника». Стоит отметить, что Республика Башкортостан является одним из пилотных регионов, в которых внедряются принципы бережливого производства, основанные на принципах эффективного управления ресурсами, концентрации на проблеме устранения ресурсных потерь и внимания к нуждам конечного потребителя.

Ряд российских университетов подключились к этому движению в конце 2018 года. Была создана Ассоциация бережливых вузов, члены которой (при поддержке ГК «Росатом») активно внедряют бережливые технологии в свою управленческую и образовательную систему, при этом неизменно сталкиваясь с объективными и субъективными проблемами – от системного отсутствия национальных стандартов в сфере бережливого производства для системы образования до преодоления сопротивления, инертности коллективов предлагаемым изменениям.

Акмуллинский университет начал свой путь к бережливому образованию в 2019 году. В первую очередь было проведено обучение специалистов

созданного Центра бережливых компетенций, далее организовано корпоративное обучение более 100 сотрудников и 15 студентов БГПУ им. М. Акмуллы по программе «Философия, принципы и инструменты бережливого производства». В реализации корпоративной программы обучения приняли участие сотрудники проектного офиса Правительства Республики Башкортостан, сотрудники Центра бережливых компетенций Института непрерывного профессионального образования «Вектор развития» БГПУ им. М. Акмуллы. В ходе корпоративного обучения участники были погружены в имитационный производственный процесс, направленный на развитие компетенций в сфере бережливых технологий. В процессе обучения были определены виды потерь, характерные для образовательной организации. По мнению слушателей корпоративной программы обучения, большинство потерь, касающихся организационных, вспомогательных и обеспечивающих процессов, может быть ликвидировано или минимизировано с помощью применения методов и инструментов бережливого производства. Был создан Проектный офис «Бережливый вуз» и определены 14 пилотных проектов, направленных на совершенствование и оптимизацию ряда процессов в Акмуллинском университете. Это проекты, связанные с маршрутизацией и навигацией в учебных корпусах, организацией приемной компании, а также организацией и оформлением командировок сотрудников и студентов и др.

В 2020 году приемная кампания во всех вузах страны велась в основном в онлайн-режиме. Не стал исключением и Башкирский государственный педагогический университет. Однако эпидемиологическая ситуация в Башкортостане в августе 2020 года позволила «открыть» и традиционный бумажный режим приема документов. Вот тут и пригодились наработки в реализации бережливого производства в плане организации приема документов. После разбора процесса работы и его хронометража были внесены значительные коррективы, что позволило сократить время приема комплекта документов от одного абитуриента с 2 часов в прежние годы до 27 минут в 2020 году. Применение инструментов бережливого производства привело к изменению логистики процесса и сокращению потерь в виде лишних процедур, ненужной транспортировки и ожидания.

Также существенные результаты были достигнуты в организации закупочных процедур, оформлении командировочных документов и иных будничных процессах, на которые приходилось большое количество как временных, так и материальных, финансовых затрат. Мы прекрасно осознаем, что использование данной технологии позволяет получать локальные результаты по сокращению времени протекания процессов, но не затрагивает в целом трансформацию процессной модели управления и не в полной мере способствует достижению стратегических целей как Акмуллинского университета, так и системы образования региона в целом. Именно поэтому в настоящее время разрабатывается учебная программа, которая будет преподаваться без исключения всем студентам университета. Ведь большинство наших выпускников – будущие учителя. И обладание навыками

бережливого образования позволит внедрять эти принципы уже в ближайшее время в школах, в дошкольных образовательных учреждениях и иных организациях системы образования. Стоит отметить, что квалифицированными специалистами Акмуллинского университета уже были проведены проектные сессии для работников системы образования одного из районов города Уфы. И практика применения принципов бережливого производства в образовании получила дополнительное подтверждение в ее необходимости.

Безусловно, бережливое образование в нашей стране в настоящее время только зарождается и представляет собой реализацию портфелей бережливых проектов, без комплексных мероприятий по диагностике готовности учреждений образования к формированию бережливой культуры. Опыт зарубежных университетов является хорошим ориентиром для развития данного тренда. В целях системной реализации принципов бережливого производства Башкирским государственным педагогическим университетом реализуется проект «Акмуллинский коннект» по формированию культуры бережливого управления. Реализация отдельных элементов которого уже налицо – сокращение времени протекания процессов, экономия всех видов ресурсов (трудозатрат, времени, финансов), увеличение производительности труда, повышение качества и добавление ценности для студентов и профессорско-преподавательского корпуса. Итогом реализации «бережливых кейсов» должны стать новые стандарты менеджмента для формирования системы управления университетом, основанной на бережливом производстве при использовании цифровизации и элементов искусственного интеллекта.

Определенным промежуточным результатом деятельности БГПУ им. М. Акмуллы в данном направлении, признанием наработок, стало включение Акмуллинского университета в апреле 2021 года в Ассоциацию бережливых вузов России. Наш университет стал первым из вузов региона, вошедшим в данную ассоциацию. Этот факт стал дополнительным импульсом по продолжению внедрения принципов бережливого производства не только в рамках университета, но и его трансляции на всю систему образования региона. Поскольку мы осознаем, что переход на бережливое образование позволяет расширить возможности и дает существенные эффекты, выраженные в непрерывном улучшении внутренних процессов системы и развитии корпоративной бережливой культуры в системе образования Башкортостана.

*С пожеланиями
бережного отношения друг к другу,
главный редактор журнала
Салават Сагитов*

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 37.012.5

Владислав Львович Бенин,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой
культурологии и социально-экономических дисциплин
Башкирского государственного педагогического
университета им. М. Акмуллы (г.Уфа).
E-mail: benin@lenta.ru

Анастасия Юрьевна Плешакова,
кандидат педагогических наук,
начальник Управления международной деятельности,
Уральского государственного горного университета,
докторант кафедры педагогики и психологии
Башкирского государственного педагогического
университета им. М. Акмуллы (г.Уфа).
E-mail: Pleshakova.A@m.ursmu.ru

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: педагогическая компаративистика профессионального образования, глобализация, VUCA – мир, принцип трансдисциплинарности, коммуникативный подход, контекстный подход, метод «сети», метод «веерной матрицы», образовательный трансфер, онтологическая модель, прогностическая функция.

Аннотация. Осуществлено структурирование теории педагогической компаративистики профессионального образования; определены предпосылки, ядро и следствия теории. Предпосылками развития теории является многообразие методологических подходов к проведению сравнительных исследований, актуализированные вызовами VUCA-мира, процессами глобализации и деглобализации. Ядро теории составляет онтологическая модель, основывающаяся на принципе трансдисциплинарности, контекстном и коммуникативном подходах, методах «сети» и веерной матрицы с их качественными, количественными и интерпретационными методиками и включающая образовательный трансфер как основной механизм экспорта образования и трансформации его элементов. Следствия теории педагогической компаративистики вытекают из онтологической модели, актуализирующей прогностическую функцию компаративистики, и состоят в возможности генерации производных онтологий на основе прогнозного графа веерной матрицы, их новых уровней, подуровней и связей между ними, моделирования трансферных практик и изменений системы, принимающей трансфер, предвидения и появления новых феноменов образования.

Для цитирования: Бенин, В.Л. Концептуализация современной теории педагогической компаративистики профессионального образования // В.Л. Бенин, А.Ю. Плешакова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1 (91). – С. 10-29.

Vladislav L. Benin,
Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department

cultural studies and socio-economic disciplines
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa).
E-mail: benin@lenta.ru

Anastasiya Yu. Pleshakova,
Candidate of pedagogical science,
Head of International Office; Ural State Mining University,
Doctoral Student in Pedagogy and Psychology Department,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa).
E-mail: Pleshakova.A@m.ursmu.ru

THE THEORY CONCEPTUALIZATION OF COMPARATIVE VOCATIONAL EDUCATION STUDY

Keywords: comparative vocational education studies, globalization, VUCA-world, transdisciplinarity, communicative approach, context approach, method of “network”, fractal matrix tables’ method, transfer, ontological model, and prognosis function.

Abstract: Authors structure the theory of comparative vocational education study; determine the theory’s prerequisites, core and consequences. The theory prerequisites are presented in terms of VUCA-world, globalization and deglobalization, due to the variety of developed comparative studies approaches. The core of the theory is an ontological model based on the principle of transdisciplinarity, contextual and communicative approaches, method of the "network" and fractal matrix tables method. They as well have their qualitative, quantitative and interpretative methods and include educational transfer as the main mechanism and term for the best educational practices export. The consequences of the theory are originated from the ontological model that actualizes the predictive function of comparative studies, and consist in the possibility of generating derived ontologies based on the forecast graph, their new levels, sublevels and connections between them, modeling transfer practices and changes in the system that accepts transfer, foreseeing and the emergence of new phenomena of education.

For citing: Benin V.L., Pleshakova A.Yu. The theory conceptualization of comparative vocational education study (2021). *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No.1: 10-29. (In Russ)

DOI: 10.21510/1817-3292-2021-91-1-10-29

Современные тенденции к унификации образования, обусловленные глобализацией общественного пространства, побуждают к переосмыслению инструментов сравнения систем образования, поиску качественно новых подходов в компаративных педагогических исследованиях. Сопоставление национальных образовательных практик и образовательных феноменов, сформировавшихся под воздействием разных культурных кодов, является основной задачей современной компаративистики. О реконцептуализации компаративистики сегодня высказываются как западные, так и отечественные исследователи [11,27]. Утверждается, что «педагогической компаративистике пришло время стать самостоятельной дисциплиной и перестать полностью зависеть от копирования технологий социальных наук, которые, кстати, сегодня и сами осмысливают свой научный аппарат и вошли в фазу концептуальной революции» [12]. Для выхода компаративистики на уровень самостоятельной

дисциплины и теоретического знания необходимо переосмысление базовых понятий и подходов к проведению сравнительного исследования в области педагогики.

Генезис сравнительных исследований в области образования, методологические подходы в отечественной и зарубежной педагогической компаративистике, тенденции развития профессионального образования актуализируют построение теории педагогической компаративистики профессионального образования. Опираясь на трактовку понятия теории, предложенную российскими учеными, мы исходили из ее понимания как «целостной развивающейся системы истинного знания, включающей и элементы заблуждения, которая имеет сложную структуру и выполняет ряд функций» [8]. Поэтому для структурирования теории педагогической компаративистики профессионального образования были выделены следующие компоненты: философские установки, фундаментальные понятия, подходы, принципы, абстрактные модели, в которых проявляется совокупность законов и утверждений данной теории.

В процессе структурирования теории педагогической компаративистики следовало реализовать три ее основные функции – синтетическую, объяснительную и практическую. Обязательным этапом в создании любой теории является построение абстрактного, идеализированного объекта, который выступает не только мысленной моделью определенного фрагмента реальности, но и несет в себе конкретную программу исследования, которая реализуется в построении теории. Таким объектом в нашем исследовании выступает онтологическая модель, позволяющая выстроить взаимодействие элементов системы и определить их связи. В ее создании мы опирались на положение В.С. Степина, отмечавшего, что в теории нет линейной цепочки абстрактных объектов, а есть их сложная многоуровневая иерархическая система [10].

Предложенный нами концепт теории педагогической компаративистики представляется именно объясняющим, поскольку направлен на отображение существенных связей между явлениями и свойствами, раскрывает глубинный внутренний механизм изучаемых явлений и процессов, их необходимые взаимосвязи, существенные отношения. Учитывая, что теория – это не только готовое, устоявшееся знание, но и процесс его получения и что она должна рассматриваться в логике возникновения и развития, мы взяли за основу три компонента теории: предпосылки, ядро и следствия.

В современной философии науки теория не рассматривается как неизменная, статичная система. Мы предполагаем построить концепт теории педагогической компаративистики профессионального образования согласно ее логике развития и динамике. Поэтому рассматриваем генезис педагогической компаративистики и вызовы, актуализирующие ее развитие, формируем ядро элементов с их связями и закономерностями проявления в виде онтологической модели, а также, реализуя практическую и прогностическую функции теории, анализируем возможность создания образов будущего (Рис.1).

Предпосылками теории педагогической компаративистики профессионального образования являются подходы, сформировавшиеся в процессе генезиса педагогической компаративистики и ставшие результатом научных изысканий зарубежных и отечественных исследователей. Среди таковых предпосылок особую роль играет группа подходов, имеющих общеметодологическое значение – системный, проблемно-ориентированный и комплексный [17,27].

Системный подход в педагогической компаративистике предполагает рассмотрение как отдельных инвариантно-интегративных сторон образовательного процесса, так и целостный охват систем образования различных стран или регионов в их единстве и внутренних связях. Для исследования педагогических объектов актуальным является использование структурно-функционального анализа, в основе которого структуры (система ценностей, социальные нормы, типы общностей, роли их участников) и функции (самосохранение, интеграция, достижение цели и адаптация). Системный подход позволяет провести анализ внутри системы образования (интраобразовательный) и анализ её внешней среды (социальный).

Проблемно-ориентированный подход в педагогической компаративистике рассматривает социальные, образовательные и иные воздействующие факторы с целью сравнения социальной и образовательной систем. Этот подход, предложенный Б. Холмсом, интегрирует проблемно-разрешающий подход Дж. Дьюи, и гипотетично-дедуктивный метод К. Поппера [20]. Основными инструментами проблемно-ориентированного подхода являются проблемный анализ, гипотеза, определение первичных условий, логический прогноз, сравнение логически прогнозируемых результатов с наблюдаемыми событиями. Комплексный подход, по мнению отечественных исследователей, важен для анализа совокупности наиболее значимых компонентов современного образования: содержание образования, методы образования, формы организации обучения, ценности воспитания, основные этапы или уровни образования и так далее [2,3]. Реализация данного подхода позволяет сравнивать между собой образовательные системы по определенным заданным основаниям.

К группе описанных выше подходов примыкают амбивалентный и идеографический. Амбивалентный подход реализуется при исследовании противоречивых тенденций в процессе развития того или иного явления в области образования. Он позволяет изучать проблемы сравнительной педагогики с учетом противоречия между самобытностью и спецификой развития образования в определенной стране с учетом неизбежности его унификации в условиях современного мира. Этот подход возможен при изучении кризисных явлений в развитии образования, которые в настоящее время характерны для многих стран.



Рис.1 – Концепт теории педагогической компаративистики профессионального образования

Идеографический подход, основоположником которого был М. Сандлер [26], предполагает осмысление образовательной системы страны исходя из ее своеобразия, обусловленного традициями, историей и культурой, что позволяет достаточно полно описать и трактовать образовательные феномены с учетом их культурного кода.

К следующей группе отнесены подходы, которые применяются в рамках конкретных наук, базируются на соответствующих методах и, как правило, имеют четко определенный предмет исследования: социологический, исторический, культурологический, антропологический, аксиологический. Социологический подход в педагогической компаративистике представлен работами К. Андерсона, И. Кендела и состоит в трактовке образования как социальной институционализированной многофункциональной системы, требующей междисциплинарного рассмотрения [15,21]. Этот подход в своей многомерности наилучшим образом раскрывает отношения между образовательной системой и политикой, обществом, экономикой, поскольку в процессе сравнительных исследований учитывается географическое расположение учебных заведений, их сущность, разные уровни по виду образования и профессиональной направленности; количество и состав учащихся и преподавателей по этническому происхождению, языку, полу, возрасту, религии, социальной принадлежности; определяются источники, размеры и распределение финансирования.

Исторический подход позволяет анализировать и характеризовать образование в разных странах, его становление, динамику развития во времени и в меняющихся исторических, социально-экономических, политических и других условиях [19]. При реализации данного подхода необходимо учитывать исторические события, которые во многом определили тенденции развития образования в той или иной стране.

Культурологический подход в сравнительном исследовании позволяет включить в его категориальный аппарат такие понятия, как культура, ценности, цивилизация, культура личности, менталитет, национальная культура, нормы, традиции, культурная идентичность и другие. Он дает возможность соотнесения состояния развития образования в той или иной стране с развитием его культуры.

Антропологический подход является одним из широко используемых подходов среди компаративистов всего мира [23]. Его сущность состоит в рассмотрении образования как части природно-социальной среды человека, результата развития его материальной и духовной культуры, включающей фольклор, нравы, обычаи, язык, науку и экономику [23].

Аксиологический подход широко представлен в работах отечественных компаративистов [2,3]. Он позволяет анализировать процессы образования в контексте их ориентированности на главные ценности и смыслы, на которых основывается целеполагание образования и которые формируются при передаче социального опыта.

В ряду подходов педагогической компаративистики необходимо выделить глобальный и гуманистический подходы, имеющие общенаучный характер. Глобальный подход, ярким представителем которого является Л. Ферниг, заключается в поиске в разных системах образования похожих, тождественных черт [18]. Л. Ферниг предложил взглянуть на мир как на целое, определить международные нормы и черты в системах образования для определения перспектив его глобального развития.

Гуманистический подход в педагогической компаративистике был развит отечественными исследователями [2,3]. Он значим для понимания способов развития личности в образовании и для определения ею своей социальной и индивидуальной позиции, для анализа взаимоотношений между субъектами образования. Гуманистический подход предполагает изучение индивидуальных позиций субъектов образования, анализ гуманистического потенциала образования в разных странах, значение педагогического наследия выдающихся деятелей образования, внесших существенный вклад в мировую педагогику.

Предлагаемый концепт теории педагогической компаративистики профессионального образования объединяет подходы, имеющие высокую актуальность и оказавшие наиболее существенное влияние на формирование предпосылок теории благодаря факторам, которые мы определяем как смыслообразующие и стимулирующие развитие педагогической компаративистики. Это процессы глобализации и деглобализации, а также феномен неопределенности, который наиболее полно выражает понятие «VUCA-мир».

Глобализация была и остается центральной темой социальных исследований последнего времени. Период глобализации, начиная с последнего десятилетия XX века, определяется как этап открытия возможностей и разрушения границ. В связи с этим ученые призывали преодолеть прежние методологические рамки и создать новые динамичные методологии и теории, которые могли бы справиться с движением людей, товаров, идей и денег, минуя «горизонты». Процесс интернационализации затронул практически все уровни современного образования, с одной стороны, унифицируя образовательный процесс для расширения мобильности, обмена знаниями и практиками, с другой стороны – обнуляя опыт и традиции национальных систем образования.

И.А. Тагунова рассматривает глобализацию как инструмент для повышения «качества деятельности университетов за счет приобретения разнообразного иностранного опыта» [11]. Она настаивает на поиске новых методов исследования в педагогической компаративистике, объясняя это повышением уровня коммуникации в условиях глобализации, что стимулирует процессы появления, сохранения, развития и трансформации социальных реальностей. «В педагогической компаративистике это, с нашей точки зрения, должно быть выражено в отказе от страноведческого подхода, от анализа и характеристики единичного. Предметом интереса

компаративистики сегодня должно выступать глобализирующееся образовательное пространство» [11].

После глобальных финансовых кризисов 2008 и 2020 годов мир резко ощутил ограничение капитала и рост неравенства. Экстраординарные технологические достижения и гуманитарный кризис, балансирование на грани войны и националистические настроения – вот лишь короткий список потрясений, о которых пишет Г. Штейнер-Хамси [27]. Она связывает вызовы XXI века и «антиутопическое чувство неопределенности, которое характеризует современный мир», с необходимостью проводить «любое исследование обществ с вниманием к многочисленным масштабам и противоречивым национальным и глобальным импульсам» [27].

Характеризуя состояние современного мира, представители разных областей науки и практики используют термин «*VUCA*» – акроним английских слов *volatility* (нестабильность), *uncertainty* (неопределенность), *complexity* (сложность) и *ambiguity* (неоднозначность), предложенный американским военным экспертом Стефаном Гарросом для использования в тактике при характеристике меняющейся боевой обстановки [7]. Применение данного термина к образовательным системам и образованию в целом дает возможность уточнить его трактовку. *Изменчивость* в отношении образовательных практик коррелируется со скоростью изменения списка и контента необходимых компетенций, которые потребны современному человеку. Зафиксировать условия и факторы, подсчитать ресурсы, влияющие на систему образования в условиях быстрых изменений, довольно сложно. *Неопределенность* – это недостаток предсказуемости, вероятность вмешательства внешних факторов, которые могут поменять ход событий и нейтрализовать любые решения в образовании. *Сложность* вытекает из ресурсов образовательной системы – большого количества участников, необходимости ими управлять, делать это быстро и эффективно; из существования различных национальных систем образования и борьбы между ними за доминирование. *Двусмысленность* отражает постоянный риск неверной интерпретации полученных данных, дезинформации, искажающей картину происходящего, что может привести к принятию неверных решений. Изучая феномен неопределенности, исследователи ссылаются на И. Пригожина, З. Баумана, М. Кастельса, Н. Бора и других идеологов понимания неопределенной релятивистской реальности [1].

С возникновением *VUCA*-мира возникает необходимость в выработке *VUCA*-стратегий, которые должны быть быстро перестраиваемыми и адаптивными, что позволило бы эффективно реагировать на изменения внешней среды. Но изменения происходят в режиме турбулентности, неустойчивости, а задачи по прогнозированию рисков трудно реализуемы.

Термин *VUCA*-мир еще не описан в науке. Ученые чаще оперируют термином «неопределенность», заведомо подразумевая характеристики *VUCA*. Однако исследователи едины во мнении, что для адаптации к ситуации неопределенности требуется гибкость ума, высокий уровень

интеллекта, отсутствие страха перед неопределенностью, наличие интереса, который стимулирует умственную деятельность, и воображения, креативность, умение полагаться на интуицию, низкий уровень тревожности, адекватная самооценка, межличностная чувствительность или эмпатия, способность найти общий язык с самыми разными людьми [24].

Если попытаться перенести категории, необходимые человеку для адаптации к ситуации неопределенности, на уровень систем образования, то окажется, что характеристики во многом схожи: гибкость, мобильность, прозрачность, демократичность, толерантность, не просто готовность к ситуациям неопределенности, а осознанное генерирование ситуаций неопределенности как катализатора изменений, быстрый переход от планирования к действиям.

Таким образом, в концепте теории педагогической компаративистики профессионального образования традиционные подходы зарубежной и отечественной педагогической компаративистики рассматриваются через призму современных процессов глобализации/деглобализации общества и *VUCA*-мира. Новая реальность требует не просто осмысления накопившегося опыта, но новых интерпретаций и формирования трансдисциплинарных подходов в педагогической компаративистике. Совокупность предпосылок и их особенности повлияли на формирование ядра теории педагогической компаративистики профессионального образования.

В современной науке процессы интеграции знания доминируют, но проявляются они в особой форме, будучи обусловленными спецификой существующих исторических реалий. Междисциплинарный характер познавательной деятельности выражает эту специфику наиболее явным образом. Одним ее из проявлений является распространенный в современной науке перенос идей, средств и способов исследования, возникших в рамках одной дисциплины, в другие, иногда достаточно далекие друг от друга дисциплинарные области [8]. Междисциплинарный характер современного познания обусловлен тем, что наука из «дисциплинарной» сферы деятельности превращается в «проблемно ориентированную». Так, над задачами, связанными с проблемой искусственного интеллекта, работают математики, инженеры, психологи, философы, лингвисты. Это позволяет шире ставить соответствующие задачи, находить оригинальные, перспективные пути их решения, что выводит на понятие трансдисциплинарности.

Словарь синонимов русского языка определяет трансдисциплинарность синонимично междисциплинарности [9]. Термин «трансдисциплинарность» был предложен Жаном Пиаже в 1970 году. «После этапа междисциплинарных исследований, – писал он, – следует ожидать более высокого этапа – трансдисциплинарного, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы, без строгих границ между дисциплинами» [8].

Активное обсуждение в мировой науке трансдисциплинарности как принципиально новой области знаний или «нового пространства без стабильных границ между дисциплинами», где происходят «перекрёстные игры», способные описать «однородность теоретической деятельности в различных областях науки и техники, независимо от поля, где эта деятельность осуществляется», в 70-80 годах XX века не привело к определению однозначного понятия [8]. Среди наиболее употребляемых характеристик выделим те, которыми мы руководствовались в нашем исследовании.

В первом значении «трансдисциплинарность» трактуется как «правило исследования окружающего мира». Предполагается, что она будет реализована, если проблема исследуется сразу на нескольких уровнях, например, на физическом и ментальном, глобально и локально [8]. Во втором значении «трансдисциплинарность» используется как «принцип организации научного знания», открывающий широкие возможности взаимодействия многих дисциплин при решении комплексных проблем природы и общества [8].

Принцип трансдисциплинарности рассматривается нами как базовый для коммуникативного и контекстного подходов, наиболее актуальных при создании онтологической модели. Данные подходы находят свое логическое продолжение в использовании метода «сети» и метода веерной матрицы, составляют ядро теории и рассматриваются в фокусе образовательного трансфера.

Понятие трансфера, имеющее европейские корни, наиболее полно разработано в трудах М. Эспаня и М. Вернера, предложивших рассматривать его как «перенос в конкретную регионально-культурную среду каких-либо элементов, характерных для другого культурно-географического ареала, и их последующую трансформацию» [14]. Авторы обозначили его как «культурный трансфер», который можно рассматривать не только в качестве переноса, перемещения, но и как методологию, способную устанавливать специфику взаимосвязей и взаимопроникновений национальных культурных пространств и механизмов, при помощи которых сходные формы культуры способны воспринимать внешнее воздействие [14]. В основу методологии культурного трансфера М. Эспань положил новые принципы, сопровождающие процесс глобализации. Он полагает, что принцип «культурной зоны» позволяет заменить «компаративистику как поиск различий и сходств изучением форм культурного смешения, взаимопроникновения и гибридизации» [14].

И.Н. Минеева полагает, что на основе концепции М. Эспаня возможно создание методики культурного трансфера, которая позволяет избежать исследовательской односторонности и традиционализма [6]. Из характеристик реализации трансфера были выбраны наиболее существенные для понимания трансфера продуктов образования:

- естественные изменения культурных объектов в ходе перемещения;

- разное влияние агента или посредника трансфера на объект в процессе перемещения;
- семантическая трансформация и метаморфоза объекта.

В этих особенностях состоит динамика трансфера и драматизм жизни объекта, попадающего в новый контекст, поэтому так важно понимать природу импортируемого объекта и прилагать определенные интеллектуальные усилия для укоренения объекта на иной почве. Отметим, что судьба культурного объекта, или в нашем случае продукта образования, при трансфере напрямую зависит от потребности в нем принимающей стороны, готовности к встрече, к восприятию и использованию.

Особенности и условия трансфера объектов культуры, с нашей точки зрения, могут быть перенесены на трансфер продуктов образования. Так, Р. Коуэн определяет трансфер как «движение образовательных идей, политик и практик, минуя национальные границы, из одного места в другое» [16]. Процесс трансфера идей может проходить на разных уровнях. Согласно Д. Филипсу и К. Оксу, передача может иметь место на уровне идеологии, политики, философии, образования [25]. Степень влияния трансфера также может определяться географическим масштабом – глобальным, региональным или двусторонним уровнями [22].

Обратимся к подходам, составляющими ядро теории. Коммуникативный подход – это способ исследования, направленный на осмысление форм, содержания и развития общественной коммуникации, выступающей главным фактором социальной эволюции. Наиболее полно представленный в трудах Ю. Хабермаса [13], данный подход используется для исследования коммуникации в рамках всего общества на разных исторических этапах. При этом Ю. Хабермас использует категорию «общественности», которая определяется им как совокупность автономных объединений, связанных друг с другом узлами коммуникации, вырабатывающих ценностные суждения и оценки, значимые для всего общества. Ю. Хабермас изучает формы, содержание коммуникации или связей внутри этих объединений, а затем на уровне обобщения делает вывод о состоянии коммуникативного потока в масштабах всего социума. Так, исследование общественной коммуникации осуществляется посредством осмысления более мелких дискурсов в рамках структур «общественности» [13]. Зарубежные и отечественные исследователи едины во мнении, что коммуникативный подход дает широкие возможности для исследования особенностей современной культуры и образования, основы которых в большой степени строятся на информации и, следовательно, на коммуникации. В нашем исследовании данный подход способствует объяснению образовательного процесса с позиции понимания прошлого, культуры изучаемого сообщества и исследуемого времени.

И.А. Тагунова, считающая коммуникативный подход наиболее актуальным в современной компаративистике, пишет: «Понятие коммуникации становится решающим фактором для понимания образования

в глобальном измерении. При этом коммуникация предстает и как причина, и как результат взаимодействия в сети. Характер самой современной коммуникации определяется как свойствами развития целостной картины мирового образовательного пространства, так и множеством случайных факторов, имеющих место в образовании в условиях перехода к информационному обществу» [11]. В условиях глобализации и неопределенности коммуникативный подход становится все более востребованным в исследованиях педагогической компаративистики. В новом мире меняются не только связи (их сущность, инструменты для их установки) и объекты, иницирующие их, но и сама идеология коммуникаций.

Опирающийся на традиционные методики сравнительного анализа, коммуникативный подход в настоящее время нуждается в пополнении своего инструментария. И.А. Тагунова утверждает, что анализ в педагогической компаративистике «...сегодня целесообразно проводить в контексте сети, что предполагает рассмотрение локальных систем образования как внутренне тесно связанных, сцепленных информационными технологиями. При этом эта сеть начинает детерминировать развитие образования практически во всех странах. Поэтому перспективным нам кажется в этой логике изучение развития самой сети, а также того, как каждая локальная и национальная система образования в связи с этим фактом претерпевает трансформации и изменения» [11].

И.А. Тагунова предлагает в качестве условий реализации метода вариативность ресурсов информации, творческий подход исследователя, его критическое и абстрактное мышление, наличие достаточного практического опыта изучения систем образования и постоянного контакта с зарубежными коллегами, а также, что особенно важно, наличие позиции исследователя, относительно которой происходит интерпретация результатов. Технологическая карта применения метода «сети» включает непосредственное наблюдение изучаемого феномена, подход к нему как непрерывно развивающемуся, выявление и понимание характера изменений в нем, моделирование его прогностического потенциала и образов будущего [11].

В качестве гарантии надежности метода И.А. Тагунова предлагает рассматривать теоретические концепции и гипотезы как предварительные, перепроверять связи и соотносить выводы экспертных оценок с результатами, рассматривать изучаемый феномен с точки зрения условий его появления, развития, отмирания. Важно «выделить контекст, в котором он реализуется, обратить внимание на стратегии взаимодействия, с помощью которых он проявляется, на следствия этих стратегий – возможных преобразований изучаемого феномена» [11].

Предложенный И.А. Тагуновой метод «сети» в нашем исследовании развивается как логическое продолжение коммуникативного подхода.

Полагаем, что метод «сети» может быть использован и как инструмент изучения связей между элементами ядра теории.

Следующий подход – контекстный – для нас является базовым. Он лежит в основе онтологической модели и дает возможность исследовать контексты национальных систем профессионального образования. Контекстный подход рассматривался еще в 70-х гг. XX века в исследованиях зарубежных компаративистов и был охарактеризован как эклектико-прагматический [27]. Он применялся в сравнительном анализе социального, экономического и политического контекстов образовательных систем и их современных достижений.

Развитием названного подхода стали идеи Р. Нестфогеля, который в 80-х гг. XX в. ввел понятие «общесоциальный контекстуальный подход». Основная задача подхода, согласно Р. Нестфогелю, состоит в раскрытии социального контекста образования [27]. Современные компаративисты обсуждают применение данного подхода, руководствуясь принципом междисциплинарности. Мы полагаем, что в настоящее время методы компаративистики должны базироваться на трансдисциплинарном принципе и контекстном подходе, дающих возможность определить сходства и различия образовательных систем с учетом всего комплекса контекстов, в котором эти системы существуют. Контекстный подход особенно важен при анализе возможностей заимствования образованием конкретной страны элементов иной образовательной системы.

В настоящее время контекстный подход получил широкое распространение в постмодернистской гуманитарной литературе. Он используется при необходимости подробного описания исследуемого объекта и анализирует не только его существенные признаки, но и среду, ситуацию, фон, обстоятельства, обстановку, условия, специфичность изучаемого объекта, а также точку зрения, точку обзора, аспект или ракурс исследования, отношение к нему. В частности, И.Т. Касавин предложил контекстуализм считать методологической программой исследований в философии [4]. Контекстный подход был использован в работах Дж. Дьюи, Д. Льюиса, П. Коэна, И. Морриса, П. Унгера, рассматривавших контекст как ситуацию, определяющую понимание и интерпретацию изучаемого явления [25]. В свою очередь, И.Т. Касавин рассматривал контекст в его широком значении, как совокупность условий интерпретации различных культурных явлений и решения познавательных проблем [4].

Методология контекста, как уже было отмечено, имеет особое значение для анализа возможностей и рисков при заимствовании элементов иных образовательных систем. Д. Филлипс и К. Окс отмечали: «...все аспекты образовательной политики встроены в контекст, а степень контекстуальности варьируется в зависимости от каждой ситуации» [25]. Р. Коуэн, анализируя феномен «социальной укорененности» в контексте образования, использовал такие элементы контекста образовательной системы, как история, экономика, география, язык, религия и политическая философия. Он считал их

важнейшими элементами конкретного контекста, влияющими на процесс развития образования [16]. Расширенная концепция контекста, которую предложил Т. Ландман, включает культуру труда, режим труда, трудовое законодательство, степень разработки и применения современных технологий труда, механизмы социального развития безопасности и административный порядок общества [22]. С. Вольф полагает, что все элементы контекста могут повлиять на интерпретацию, внедрение и успех заимствованных идей и практик в системе профессионального образования [28].

Изложенные выше положения позволяют сделать вывод, что контекстный подход обладает прогностическим потенциалом и дает возможность определять перспективы интеграции или заимствования того или иного образовательного продукта. В рамках нашего исследования за основу берутся наиболее важные контексты, повлиявшие на зарождение, формирование, становление, развитие системы профессионального образования и предполагающие возможные контексты ее будущего. Логическим инструментальным продолжением контекстного подхода стал метод веерной матрицы. Данный метод был введен в практику гуманитарных исследований С.Г. Кордонским, а его название предложено С.В. Чебановым [5]. Веерной матрицей этот формальный метод был назван потому, что любой выделенный по определенным правилам фрагмент раскрывается при некоторых условиях, как веер, в формальное подобие первоначальной структуры.

Веерная матрица может быть представлена в виде таблицы, которую возможно использовать в методологии, семиотике, теории классификаций для описания таксономий и онтологий. С помощью веерных матриц возможно строить онтологии научных и вненаучных картин мира, предсказывать существование различных объектов и феноменов как производных от отношений между уровнями и подуровнями матрицы, генерировать производные картины мира, исходя из базовой онтологии, моделировать структуры таксонов разного уровня, строить предметные онтологии (онтологии картин мира). Веерные матрицы являются методом классификации отрефлексированных онтологий, заставляющим исследователя излагать мыслить в единых координатах, которые возможно выбрать по определенным правилам, не меняя их в процессе исследования [5].

Веерные матрицы обладают уровневой структурой, что дает возможность представить фрагмент реальности как совокупность уровней структуры или системы. Им присуще свойство автоподобия. Любой их фрагмент, выделенный по особым – эксплицитным – правилам, сохраняет свойства исходной матрицы, давая возможность проследить генезис их элементов. Исходные онтологические предпосылки разворачиваются в ходе построения веерных матриц в последовательности производных

существований, что создает формальные возможности для сравнения онтологий, их субординации и координации [5].

Реконструкция онтологий предметных областей может быть осуществлена методом их веерно-матричного представления, в отличие от доминирующей «списочной» логики. Веерные матрицы позволяют разделять контексты без массивованного использования статистических и лингвистических инструментов и тем самым дают возможность структурировать области поиска, задавая только те онтологии, информация о которых интересует исследователя [5]. С помощью онтологии можно «перекинуть мостик» между новыми понятиями, с которыми система еще не встречалась, и описаниями уже известных классов, отношений, свойств и объектов реального мира. Среди функций веерной матрицы наиболее актуальной для нашего исследования является построение и оценка гипотез о возможности обобщения групп понятий [5].

Контекстный и коммуникативный подходы, метод «сети» и метод веерной матрицы, а также образовательный трансфер легли в основу создания нашей онтологической модели. Данная абстрактная модель, отражающая явления, процессы и связи между ними, использована при проектировании инструментов сравнительного исследования, прогнозирования и рекомендаций по реализации образовательного трансфера.

В процессе разработки теории педагогической компаративистики профессионального образования были определены ее функции. Синтетическая функция была реализована в процессе анализа многообразия подходов педагогической компаративистики с учетом вызовов глобализации и неопределенности. Она позволила объединить имеющиеся факты и знания в целостную научную картину, актуализировать современные подходы для модернизации теории. Методологическая функция теории способствовала выделению трансдисциплинарного принципа и перспективных методов нашего исследования – «сети» и веерной матрицы как наиболее соответствующих коммуникативному и контекстному подходам, позволившим зафиксировать сущностные и формальные характеристики исследуемых объектов и их взаимосвязи. Объяснительная функция теории педагогической компаративистики профессионального образования позволила понять исследуемые факты и феномены, происходящие в процессе образовательного трансфера, и построить онтологическую модель.

Праксиологическая функция теории нашла свое выражение в руководствах и рекомендациях по осуществлению экспорта образования в процессе образовательного трансфера, поскольку конечное предназначение любой теории – быть воплощенной в практику и руководством к действию по изменению реальности.

Одной из центральных функций теории является прогностическая. На основе разработки прогнозного графа веерной матрицы, лежащей в основе онтологической модели, реализована возможность научного предвидения

через создание образов будущего: появление новых образовательных феноменов в процессе трансфера, моделирование новых подуровней онтологической модели, генерация производных контекстов матрицы и др.

Согласно К. Попперу, «...важную роль при выборе теории играет степень ее проверяемости, чем она выше, тем больше шансов выбрать хорошую и надежную теорию» [10]. Также к критериям относительной приемлемости К. Поппер относит наличие наибольшего количества информации и ее глубокое содержание, наличие строгой логической структуры, обладание объяснительной и предсказательной силой; возможность проверить теорию посредством сравнения предсказанных фактов с наблюдениями [8].

В науке выделяются такие виды прогнозирования, как поисковый (выявление характеристик предмета или события на основе экстраполяции тенденций, обнаруженных в настоящем) и нормативный (состояние предмета в соответствии с заданными нормами и целями). Абстрактная онтологическая модель, созданная в нашем исследовании по методу веерной матрицы, является инструментом прогноза. Она дает возможность генерировать производные от известных контекстов, указанных в матрице и таким образом предполагать появление новых феноменов в процессе образовательного трансфера. Кроме этого, следствием теории является ее потенциал в части моделирования новых подуровней матрицы и фиксации их связей.

В условиях обновления и развития существующих теоретико-методологических подходов педагогической компаративистики разработанный нами концепт теории педагогической компаративистики профессионального образования рассматривается как этап в преодолении противоречий социально-педагогического, научно-теоретического и научно-методического характера, как возможность создания инструмента системных сравнительно-сопоставительных исследований для объяснения и прогноза процессов трансформации профессионального образования, что позволяет удовлетворить потребности не только научного сообщества, но и практиков. Противоречивость подходов в оценке современного состояния систем образования в мире и в России, сложность прогнозирования развития систем профессионального образования в условиях неопределенности затрудняют выработку стратегических решений для их развития. В этой связи актуальность приобретают современные инструменты поиска и заимствования успешных образовательных практик для увеличения количества вариаций реагирования образовательной системы профессионального образования на вызовы мира неопределенности.

1. *Асмолов, А.Г.* Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. – Москва : Акрополь, 2018. – 212 с.

2. *Вульфсон, Б.Л.* Сравнительная педагогика: История и современные проблемы / Б.Л. Вульфсон. – Москва : УРАО, 2003. – 232 с.

3. *Джурицкий, А.Н.* Сравнительная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / А.Н. Джурицкий. – Москва: Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.
4. *Касавин, И.Т.* Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка / И.Т. Касавин. – Москва : Канон+, 2008. – 437 с.
5. *Кордонский, С.Г.* Веерные матрицы как инструмент построения онтологий / С.Г. Кордонский. - Вашингтон, Издательство Юго-Восток, 2011. – Серия «Гитика Сайенс» – 66 с. – URL : <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/kordonsky.org/07.pdf>
6. *Минеева, И. Н.* Культурный трансфер: от истории идеи к методологии / И.Н. Минеева // Филологические исследования. 2016. – Т. 4. – URL : <http://academy.petsu.ru/journal/article.php?id=3006>.
7. Мир VUCA и подходы выживания в нем. – URL : <http://becmology.ru/blog/management/vuca.html>.
8. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд; представитель научно-редакционного совета В.С. Степин. - 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Мысль, 2010. (Интернет-версия издания). – URL : <http://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0139aee26d501abd86199339?p.s=TextQuery>. (дата обращения: 15.08.2016)
9. Словарь синонимов и антонимов современного русского языка /под ред. А.С. Гавриловой. – Москва : Аделант, 2014. - 800 с.
10. *Степин, В.С.* Теоретическое знание: структура, ист. эволюция / В.С. Степин. – Москва : Прогресс-Традиция, 2003 (Люберцы (Моск. обл.) : ПИК ВИНТИ). – 743 с.
11. *Тагунова, И.А.* Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра / И.А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2011. – №1. - С. 132–146.
12. *Тагунова, И.А.* Педагогическая компаративистика в контексте понятий и подходов современной науки / И.А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика.- 2017. – Т. 1, № 4 (41). – С. 41–53.
13. *Хабермас, Ю.* Теория коммуникативного действия (фрагменты) / Ю. Хабермас // Вопросы социальной теории. - 2007. – Том I, вып. 1. – С. 229-245.
14. *Эспань, М.О* понятии культурного трансфера: предисловие // Европейский контекст русского формализма (к проблеме эстетических пересечений: Франция, Германия, Италия, Россия) / под ред. Е. Дмитриевой, В. Земскова, М. Эспаня. – Москва : ИМЛИ РАН. 2009. – С. 7–18.
15. *Anderson, C.A.* Sociology in the service of comparative education //International review of education. – 1959. – Vol. 5. – P. 310–319.
16. *Cowen, R.* Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities / R. Cowen //Oxford Review of Education. - 2006. – Vol.32, № 5. – P. 561-573.
17. *Crossley, M.* Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education / M. Crossley // Comparative Education. 2000. – Vol. 36, No. 3. – P. 319–332.
18. *Fernig, L.* The global approach to comparative education / L. Fernig // International review of education. – 1959. – Vol. 5. – Pp. 343–355.
19. *Hans, N.* The historical approach to comparative education / N.Hans // International review of education. – 1959. – Vol. 5. – Pp. 299–309.
20. *Holmes, B.* The problem approach in comparative education:some methodological considerations / B. Holmes // Comparative education review. – 1958. – Vol. 2. – P. 3–8.
21. *Kandel, I.L.* A new addition to comparative methodology / I.L. Kandel // Comparative education review. – 1961. – Vol. 5. – Pp. 4–6.
22. *Landman, T.* Issues and Methods in comparative Politics / T. Landman. – New York : Routledge, 2003. – 385 p.

23. *Masemann, V.L.* Critical Ethnography in the Study of Comparative Education // *New Approaches to Comparative Education* / ed. by Ph.G. Altbach, G.P. Kelly. Chicago: The University of Chicago Press, 1986. – Pp. 11–25.
24. *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен: междисциплинар. проект: [сб. статей]* / А.М. Айламазьян, А.Г. Асмолов, Е.П. Белинская, Н.Н. Волкова, ред.: А.Г. Асмолов. – Москва : ЯСК, 2018. – 547 с.
25. *Phillips, D., Ochs, K.* Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education / *D. Phillips, K. Ochs* // *British Educational Research Journal*. – 2004. N30(6). – Pp. 773-784.
26. *Sandler, M.* How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education? // *Repr.: Comparative Education Review*. – 1964. – Vol. 7. – No. 3. – Pp. 307–314.
27. *Steiner-Khamsi, G.* Comparison and Context: the interdisciplinary approach to the comparative study of education / *G. Steiner-Khamsi* // *Current Issues in Comparative Education*. – 2014. – Pp. 34–42.
28. *Wolf, S.* International TVET transfer project: Experiences of workplace training with the workforce in the Egyptian construction industry // In *S. Wolf & J. Meyser (Eds.), Policy transfer in technical and vocational education to Egypt: General conditions, concepts and experiences*. - Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin. – 2014. – Pp. 30–53.

References

1. *Asmolov A., Shehter E., Chernorisov A.* (2018) Preadaptatsia k neopredelennosti: nepredskazuemye marsruty evolutzii [Preadaptation to uncertainty: unpredictable routes of evolution]. Moscow: Acropolis. 212 p. (In Russ).
2. *Vulfson B.* (2003) *Sravnitel'naya pedagogika; istoria i sovremennye problemy* [Comparative education studies: history and contemporary issues]. Moscow. URAO. 232 p. (In Russ).
3. *Dzhurinskyi A.* (1998) *Sravnitel'naya pedagogika: uchebnoe posobie* [Comparative education studies: educational book for students]. Moscow : Publishing Center "Academy". 176 p. (In Russ).
4. *Kasavin I.* (2008) *Tekst. Diskurs. Kontekst. Vvedenie v sotzialnuyu epistemologiyuy yazyka. Discurs. Context. Introduction to the language social epistemology*. Moscow. Canon+. 437 p. (In Russ).
5. *Kordonskyi S.* (2011) *Veerneye matritzy kak instrument postroeniya ontologii* [Fractal table matrix as a tool for ontologies building]. Washington. Publishing house Yugo-Vostok, - Series "Gitika Science". 66 p. - Available from: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/kordonsky.org/07.pdf>. (In Russ).
6. *Mineeva I.* (2016) *Kulturnyi transfer: ot istorii idei k metodologii* [Cultural transfer: from idea to methodology]. *Philological research*. V. 4. - Available from: <http://academy.petsru.ru/journal/article.php?id=3006>. (In Russ).
7. *Mir VUCA i podhody vyzhivania v nem.* [VUCA world and approaches for survival]. Available from : <http://becmology.ru/blog/management/vuca.html>. (In Russ).
8. *Novaya filosofskaya entziklopedia v 4 t.*(2010) [New Encyclopedia of Philosophy in 4 volumes]. Moscow. Available from: <http://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0139aee26d501a6d86199339?p.s=TextQuery> (In Russ).
9. *Slovar sinonimov i antonimov sovremennogo russkogo yazyka* (2014) [Dictionary of synonyms and antonyms of contemporary Russian language]. Moscow : Adelant. 800 p. (In Russ).

10. *Stepin V.* (2003) *Teoreticheskoe znanie: struktura, istoricheskays evolutziya* [Theoretical knowledge: structure and historical evolution]. Moscow. Progress-Tradition, (Lyubertsy (Moscow region): PIK VINITI). 743 p. (In Russ).
11. *Tagunova I.* (2011) *Pedagogicheskaya komparativistika vchera, segodnya, zavtra* [Comparative education studies: yesterday, today, tomorrow]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. №1: 132–146. (In Russ).
12. *Tagunova I.* (2017) *Pedagogicheskaya komparativistika v kontekste ponyatii I podhodov sovremennoi nayki* [Comparative education studies in the context of contemporary science concepts and approaches] *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. Vol. 1, № 4 (41): 41–53. (In Russ).
13. *Habermas Yu.* (2007) *Teoria kommunikativnogo deistviya (fragment)* [Theory of communicative action]. *Voprosy socialnoi teorii*. Vol. I, Iss. 1: 229–245. (In Russ).
14. *Espan M.* (2009) *O ponyatii klturnogo transfera. Predislovie* [About cultural transfer concept. Introduction]. In: *Evropeiskii kontekst ruskogo formalizma*. Moscow. IMLI RAN.- Pp. 7–18. (In Eng).
15. *Anderson C.A.* (1959) *Sociology in the service of comparative education*. *International review of education*. Vol. 5: 310–319. (In Eng).
16. *Cowen R.* (2006) *Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities*. *Oxford Review of Education*. Vol.32, № 5: 561–573. (In Eng).
17. *Crossley M.* (2000) *Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education* *Comparative Education*. Vol. 36, No. 3: 319–332. (In Eng).
18. *Fernig L.* (1959) *The global approach to comparative education*. *International review of education*. Vol. 5: 343–355. (In Eng).
19. *Hans N.* (1959) *The historical approach to comparative education*. *International review of education*. Vol. 5: 299–309. (In Eng).
20. *Holmes B.* (1958) *The problem approach in comparative education:some methodological considerations*. *Comparative education review*. Vol. 2: Pp. 3–8. (In Eng).
21. *Kandel I.L.* (1961) *A new addition to comparative methodology*. *Comparative education review*. Vol. 5: 4–6. (In Eng).
22. *Landman T.* (2003) *Issues and Methods in comparative Politics*. New York: Routledge.385p. (In Eng).
23. *Masemann V.L.* (1986) *Critical Ethnography in the Study of Comparative Education* In: *New Approaches to Comparative Education* / ed. by Ph.G. Altbach, G.P. Kelly. Chicago : The University of Chicago Press: 11–25. (In Eng).
24. *Mobilis in mobili: lichnost v epohu peremen: mesdisciplinarnyi proekt* (2018) [Mobilis in mobile: person in epoch of change] / ed. By A. Asmolov. Moscow. 547p. (In Eng).
25. *Phillips D.,Ochs K.* (2004) *Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education*. *British Educational Research Journal*. N 30(6): 773-784. (In Eng).
26. *Sandler M.* (1964) *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?* *Repr.: Comparative Education Review*. Vol. 7, No. 3: 307–314. (In Eng).
27. *Steiner-Khamsi G.* (2014) *Comparison and Context: the interdisciplinary approach to the comparative study of education*. *Current Issues in Comparative Education*: 34-42. (In Eng).
28. *Wolf S.* (2014). *International TVET transfer project: Experiences of workplace training with the workforce in the Egyptian construction industry*. In S. Wolf & J. Meyser (Eds.), *Policy transfer in technical and vocational education to Egypt: General conditions, concepts and experiences* (pp. 30–53). Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin. (In Eng).

*Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.
Contribution of the authors. The authors contributed equally to the article.*

*Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
The authors read and approved the final manuscript.*

УДК 37.013

Ирина Дмитриевна Демакова,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры психологической антропологии,
Институт детства,
Московский педагогический государственный университет (г. Москва).
E-mail: idd1938@yandex.ru

Инна Юрьевна Шустова,
доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник,
Лаборатория стратегии и теории воспитания личности,
Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва).
E-mail: innashustova@yandex.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ¹

Ключевые слова: воспитание, метод исследования, междисциплинарный подход, экзистенциальный метод, феноменология, синергетика, герменевтика, семиотика, акмеология воспитания.

Аннотация. В статье представлен междисциплинарный взгляд на исследовательские методы в теории воспитания. Разработка вопросов теории воспитания предполагает четкую организацию исследовательской деятельности, в которой ключевую роль играет переосмысление и адекватное использование исследовательских методов смежных наук (психологии, социологии, физиологии, культурологии и прочих). Современная теория и практика воспитания изменяются в результате интеграции знаний смежных гуманитарных наук, возникают все более сложные и комплексные проблемы, что обуславливает необходимость переосмыслить методологию теории воспитания. В настоящее время необходимо вести исследовательскую деятельность на стыке наук, что повышает качество исследования и позволяет более целостно использовать полученные результаты в практике.

В статье раскрыты значимые принципы, определяющие методологию современной теории воспитания – принцип гуманитарности и социальной целесообразности процесса воспитания, принцип единства теории и практики воспитания, принцип развития, принцип системности и детерминации. Выделены значимые междисциплинарные научные подходы, актуальные для обоснования исследовательских методов в современной теории воспитания. Основанием для отбора методов послужили такие дисциплины, которые позволяют рассматривать различные аспекты воспитательной деятельности педагога, обогащают исследователя научной информацией о человеке и механизмах его личностной динамики (экзистенциальная философия), о создании гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации детей (синергетика), об искусстве расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка (семиотика), об осознании пути ребенка как выхода на вершины через трудности и преодоления (акмеология), о понимании ребенка через постижение смыслов детского поведения (герменевтика), о трактовке личности как целостной открытой многоуровневой развивающейся системы, способной противостоять внешним воздействиям (гуманистическая психология). В заключение отмечается значимость нового

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ. Проект № 20-013-00184

педагогического направления – смысловой педагогики, которую можно рассматривать в качестве основы интеграции гуманитарного знания, существенного для современной теории.

Для цитирования: Демакова, И.Д. Междисциплинарный подход к выбору методов исследования в теории воспитания / И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1 (91). – С. 30- 43.

Irina D. Demakova

Doctor of pedagogical sciences, Professor,
Professor of the Department of psychological anthropology
of the Institute of childhood
Moscow State Pedagogical University (Moscow).
E-mail: idd1938@yandex.ru

Inna Yu. Shustova

Doctor of pedagogical sciences, leading researcher
of the Strategy and Theory of Personality Social Education Center,
Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education (Moscow).
E-mail innashustova@yandex.ru

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO RESEARCH METHODS IN EDUCATIONAL THEORY¹

Keywords: education, research method, interdisciplinary approach, existential method, phenomenology, synergetics, hermeneutics, semiotics, acmeology.

Abstract. The article presents an interdisciplinary view of research methods in the theory of education. The development of issues in the theory of education presupposes a clear organization of research activities, in which a key role is played by rethinking and adequate using of research methods from related sciences (psychology, sociology, physiology, cultural studies, and others). Modern theory and practice of education are changing as a result of the integration of knowledge of related humanities. More and more complex and complex problems arise. All in all it necessitates rethinking the methodology of the theory of education. Currently, it is necessary to conduct research activities at the intersection of sciences, which improves the quality of research and allows more holistic use of the results obtained in practice.

The article reveals significant principles that determine the methodology of the modern theory of upbringing - the principle of humanitarianism and social expediency of the upbringing process, the principle of the unity of the theory and practice of upbringing, the principle of development, the principle of consistency and determination. Authors highlight the significant interdisciplinary scientific approaches that are relevant to substantiate research methods in the modern theory of education. The basis for the selection of methods was grounded by such disciplines that allow us to consider various aspects of the educational activities of a teacher, enrich the researcher with scientific information about a person and the mechanisms of his personal dynamics (existential philosophy), about the creation of a flexible, open dialogue space in which zones of self-organization of children are provided (synergetics), on the art of deciphering verbal and non-verbal signs of a child (semiotics), on the awareness of the child's path as reaching the heights through difficulties and overcoming (acmeology), on understanding the child through comprehending the meanings of children's behavior (hermeneutics), on the

¹ The article was supported by RFBR grant. Project No. 20-013-00184

interpretation of the personality as an integral open multilevel developing system capable of withstanding external influences (humanistic psychology).

In conclusion, the authors note the importance of a new pedagogical direction - semantic pedagogy, which can be considered as the basis for the integration of humanitarian knowledge, which is essential for modern theory.

For citing: Shustova I.Yu. (2021) Interdisciplinary approach to research methods in educational theory. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1(91): 30-43. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2021-91-1-30-43

Понятие воспитания необходимо прояснить через его смысловое поле, через понимание общечеловеческих жизненных вопросов, которые могут быть решены с помощью воспитания; необходимо объяснение языком философских категорий, что предусматривает междисциплинарное понимание методологии современной теории воспитания. Современный этап развития образования выявляет необходимость переосмысления основ для выбора и поиска новых способов исследований в области теории и практики воспитания.

Следует отметить, что сама суть воспитания исконно является междисциплинарной, так как связана с науками о человеке, его становлении и развитии. Реализация междисциплинарного подхода является значимым критерием уровня фундаментальности, системности и современности исследований, посвященных теории воспитания.

Необходимость междисциплинарного подхода в изучении человека является очевидной для всех гуманитарных наук. Для педагогической теории и практики наиболее значимыми остаются идеи полифоничной специфики гуманитарных явлений и процессов (М.М. Бахтин), их многомерности (В.Ж. Келле, М.Я. Ковальзон), учения о междисциплинарной специфике педагогического знания (Р.Р. Барроу, В.И. Гинецинский, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, В.Н. Никитенко, М.Н. Скаткин, Д.И. Фельдштейн, В.А. Ядов и др.).

В современных условиях, для разработки вопросов теории воспитания, ключевую роль играет переосмысление и адекватное использование методов исследования смежных наук (психологии, социологии, физиологии, культурологии и прочих). Такой подход позволяет увеличить ассортимент педагогических методов, поскольку методы смежных наук, раскрытые и использованные в сфере педагогических явлений с учетом их специфики, отражают педагогическое содержание. Одновременно это позволит обогатить ранее сложившиеся методы, раскрыть их в новых ситуациях использования. Остановимся подробнее на основных принципах, определяющих методологию современной теории воспитания.

Развитие современной теории воспитания определяется гуманистическими ценностями, гуманитарным идеалом научности, предполагающим становление и развитие активного, самостоятельного и

творческого человека как неповторимого субъекта жизнедеятельности и саморазвития [1]. В теории воспитания важен синтез гуманитарных наук, ориентированность на гуманитарное знание, общечеловеческие качества и ценности людей. В то же время теория воспитания обуславливается социальными ожиданиями и приоритетами, существующими в обществе и современном образовании, которые устанавливают ее общественную целесообразность. *Это принцип гуманитарности и социальной целесообразности процесса воспитания.*

В воспитании необходимо адекватное отражение приоритетных стратегий государственной политики. И одновременно ценностные запросы к воспитанию, идущие от практики. Согласование государственных заказов, педагогической науки и реальной общественной практики привело педагогов-исследователей к осознанию необходимости междисциплинарных поисков в теории воспитания. Необходим *принцип единства теории и практики воспитания.* Практика воспитания является основным источником для экспериментальных и теоретических исследований, посвященных теории воспитания, основным критерием оценки их результативности. Для теории воспитания особенно важны исследования не только ученых, но и педагогов-практиков, которые ближе к миру детей и могут непосредственно наблюдать и анализировать главенствующие ценности, мир отношений и поведение детей. Организация исследования в области воспитания – это формирование связей между исследователями, практиками, детьми и другими субъектами воспитательного процесса, которые сделают качественным процесс получения информации и ее анализа.

Взаимодействие педагогической науки и реальной практики приводит педагогов-исследователей к пониманию необходимости междисциплинарного характера изучения процесса воспитания и связанных с ним личных и общественных феноменов.

Принцип развития. Целью теории и практики воспитания является развитие личности воспитанника, создание системы педагогических условий, обеспечивающих данное развитие. В теории и практике воспитания каждое явление и процесс изучаются в развитии, в динамике проявления и становления. Это важнейший принцип теории воспитания, именно он лежит в основе любого исследования. Данный принцип задает междисциплинарные рамки исследования, когда изучаемое явление рассматривается не только в динамике, но само его изменение и развитие видятся через призму различных научных теорий и подходов [2].

Принцип системности и детерминации позволяет анализировать каждый изучаемый объект в теории воспитания как систему взаимосвязанных элементов с иерархией связей и отношений между ними, с различными функциями. Находить причинно-следственные связи, видеть зависимость объекта и конкретного предмета исследования в их многомерности, проследивать развитие объекта через его прошлое

настоящее и будущее, прогнозировать и проектировать дальнейшее развитие в зависимости от влияющих факторов (внешних и внутренних).

Системность теории воспитания предусматривает целостное социально-педагогическое видение изучаемых явлений и процессов, воздействие на воспитанников не только педагогических факторов (учителя, уроки, учебники, домашние задания, внеурочные и дополнительные занятия, индивидуальная работа, классные часы и дела класса), но и социальных (влияние СМИ и других факторов социализации, включенность школьников в окружающую среду, складывающиеся отношения между ними, педагогами, шефами, психологический климат и уклад школьной жизни и пр.). Л.И. Новикова отмечала, что система воспитания должна учитывать две стороны воспитательного процесса: воспитание, как внешние условия, исходящие от действий педагогов взаимосвязано с внутренними процессами самовоспитания и саморазвития, организация извне связана с самоорганизацией и пр. [3]. В настоящее время указанная взаимосвязь рассматривается нечасто, и изучение внутренних и внешних условий происходит оторвано друг от друга.

Указанные принципы носят междисциплинарный характер.

Необходимо выделить значимые междисциплинарные научные подходы, актуальные для исследовательских методов современной теории воспитания. *Экзистенциальный метод познания и философствования.* Экзистенциальная философия, представленная кругом великих мыслителей XX века (Ж.П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, М. Бубер, М. Хайдеггер), с ее вниманием к смыслам бытия и человеческой личности создала фундамент для всплеска гуманистических идей и исследований в теории воспитания. Наиболее значима идея экзистенциалистов, что человек не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания и самостроительства.

Важной представляется идея экзистенциалистов о таинственности мира детства, постижение которого ведет взрослого (педагога) к стремлению бережно относиться к детям, тактично и постепенно входить в этот мир, стараться чувствовать, слышать и понимать ребенка. Важен поиск шифров детства, его «подлинной жизни», постижение детских смыслов, стремлений и интересов, их внутреннего мира [4].

Феноменологические методы исследования в теории воспитания. Еще одной значимой для теории воспитания философской основой является феноменология (Э. Гуссерль, В. Дильтей, М. Шелер и другие). Главный вопрос феноменологии – «смыслополагание» мира, когда мир предстает перед человеком как иерархия смыслов, а в процессе познания мира человек обращается не к объектам во вне, а к структурам своего сознания, смыслам, отражающим внешний мир. Мир объективен, но постичь и объяснить его может только человек, реальность, с которой он имеет дело, объясняется из актов его сознания, познание мира понимается как деятельность субъекта со

своим сознанием. Предметом феноменологии является акт чистого сознания, исключая все эмпирическое, внешнее.

Феноменология позволяет анализировать внутренний мир субъекта как неповторимый и уникальный феномен его самоосознания и самосозидания, недоступный для понимания без выхода на индивидуальный опыт переживания личности в каждом конкретном случае. Исследовательский метод в феноменологии, значимый для воспитания – это анализ частного субъективного опыта исходя из конкретной ситуации взаимодействия с ребенком, и стремление описать его с минимальными искажениями и истолкованиями. Выделение типовых ситуаций в воспитании детей и подростков, характеризующих действия взрослых (родителей, педагогов) и те результаты, к которым они приводят.

Синергетические методы исследования в теории воспитания. Традиционно теория и практика воспитания, руководствуются благими намерениями, ставя в основу жесткую регламентацию жизнедеятельности детей, потому синергетическая идея «порядок из хаоса» не является популярной. Термин «синергетика» в начале 70-х годов XX века ввел Г. Хакен, для области междисциплинарных исследований, определяющих познание принципов, находящихся в основе процессов самоорганизации, реализующихся в различных системах, в том числе социальных. Следующий шаг сделал И. Пригожин и сотрудники его школы, определившие, что исследование процессов самоорганизации детерминировано плюрализмом и нестабильностью, следствиями фундаментального сдвига современной научной картины мира [5]. Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов представляют синергетику как новое междисциплинарное направление научных исследований, в котором происходит исследование процессов перехода к порядку из хаоса и обратно в открытых нелинейных средах разнообразной природы. Следовательно, синергетика дает представление об организации и самоорганизации открытых нелинейных систем, в том числе социальных, механизмах их функционирования и изменения.

Следует отметить, что базовые принципы синергетики, выдвинутые Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмовым, основанные на теории Пригожина: хаос и неупорядоченность часто выступают в качестве нового творящего начала, обеспечивают выход системы на путь самоизменения и развития; синергетика помогает видеть и исследовать действительность иначе, ориентироваться не на внешние, а на внутренние факторы, направляющие развитие системы; для сложных систем может быть множество альтернативных линий развития; элементы системы, с позиции синергетики, не сводятся к простому сложению, система приобретает иное качество по сравнению с отдельными вошедшими в нее частями, целое видоизменяет части, появляются новые связи и отношения между частями, изменяющие систему как целое; синергетика дает новое понимание в управлении сложными системами, незначительные (малые), но верно основанные

воздействия могут иметь большой эффект, главное верно увидеть и выстроить способ воздействия на проблему [6].

Понятие «синергетика» близко воспитанию, в переводе с греческого оно означает «совместное действие», «сотрудничество». Синергетические методы исследования в теории воспитания должны отражать свойства синергетического мышления, которому свойственны открытость, диалогичность, коммуникативность. Синергетику в настоящее время все чаще называют философией контакта или философией коммуникативности. Синергетика ориентирует педагога-исследователя на изучение сложнейших законов внутренней жизни человека, ему важно учитывать принцип «динамики путей», их неединственность и альтернативность, а также вышеуказанные принципы синергетики. Синергетика подводит теорию воспитания к основным философским проблемам современной педагогики, созвучным идеям герменевтики (Дильтей, Хайдеггер и другие) и антропологической педагогики (О.Ф. Больнов).

Герменевтические методы исследования в теории воспитания. Во многом результат воспитания связан с тем, насколько взрослый сможет постичь смысл детского бытия, приблизиться к миру, в котором живут дети. В данном случае на первый план выходят задачи, связанные с пониманием детей. Понимание происходит, если то, что мы стараемся понять, связано с нашим собственным жизненным опытом, если мы владеем способом «расшифровки» знаков детства.

Большую помощь для постижения мира детства может оказать герменевтика – междисциплинарный научный подход, занимающийся проблемой понимания. Это древнее учение о принципах толкования и понимания текстов, которое в современных условиях развивается на основе идей Августина, М. Флациуса, И. Хладениуса, Ф. Вольфа, Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, М. Хайдеггера, А. Уайтхеда, Э. Коррета, Г.Г. Шпета. В самом широком смысле герменевтика – это искусство понимания духовной деятельности человека, одно из оснований гуманитарной методологии. Для теории воспитания особое значение имеет «понимающая герменевтика», которая основана на «понимающей психологии» В. Дильтея и «понимающей социологии» М. Вебера.

Внутренний субъективный мир человека невозможно понять через прямое восприятие, он способен «приоткрыться» лишь через «понимающую активность» заинтересованного исследователя. В науке герменевтический подход заработал наименование «методология вчувствования» (Г.Х. Вригт) и разбирается через реализацию концепции гуманитарного познания ребенка, где основную роль имеет субъективный фактор (М.М. Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно лишь при условии, что педагог обладает способностью (адекватными методами) проникать в «глубинные смыслы» детства, умеет «рассекретить универсум знаков» (Ч.С. Пирс), способен выделить «темные места» (М.М. Бахтин), направить

интерес не только на отдельные факты, но и на их соединение, создать систему (Д.С. Лихачев).

Герменевтический подход увеличивает результативность деятельности педагога, если он анализирует взаимодействие с детьми (рефлексирует и понимает) руководствуясь не столько фактами, сколько тем, что за ними стоит, обращается к смыслам тех или иных фактов, определяющих поступок, поведение ребенка. Метод герменевтики в теории воспитания позволяет педагогу более целостно осознавать пространство детства в целом, каждого ребенка отдельно, вырабатывает дифференцированный аппарат восприятия каждого ребенка, исследовательскую активность в интерпретации ситуаций непонимания и трудности, позволяет решать задачи гуманизации жизни детей.

Герменевтика обеспечивает новый взгляд на воспитание и методы научного исследования в теории воспитания, переход от «знаниевого» (факт) ориентира к «понимающему» (смысл). «Знаниевый» ориентир обозначает стремление педагога усвоить и использовать сумму сведений о ребенке, в точности которых он часто не сомневается, «понимающий» – это нацеленность и способность педагога понять внутреннюю организованность рассматриваемых явлений детской жизни, стремление выявить причинно-следственные связи, доминанты и критические точки. Педагог не просто постигает и интерпретирует элементы пространства детства, но вместе с ним понимает и самого себя, из чего следует диалогичный характер герменевтического исследования [7, 8].

Применение данного метода в воспитании необходимо для анализа проблемной и неясной ситуации, так как он, в отличие от объяснения, направлен на понимание, которое возможно использовать для различных видов интерпретации. Наш личный опыт исследований показал, что герменевтический подход помогает справляться с новизной исследовательской ситуации, большим объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности, приводит к появлению оригинальных суждений и решений, стимулирует самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения.

При исследовании пространства детства, особенно явлений, связанных с внутренним миром ребенка, необходима готовность педагога-исследователя двигаться навстречу исследуемому, когда понимание связано со способностью переживания. Важнейшим здесь является эмпатия (эмпатическое понимание, эмпатическое слушание) – метод, имеющий огромный потенциал, необходимый в ситуации непосредственного контакта педагога и ребенка. К. Роджерс описал эмпатию как многосторонний процесс, основанный на чувствовании себя в жизненном мире другого человека, постоянную восприимчивость к изменяющимся переживаниям другого, без оценивания и осуждения, обращение к другому человеку для проверки своих впечатлений и внимательное прислушивание к получаемым ответам [9].

Необходимо учитывать условность понимания, которое неотделимо от познающего субъекта, и потому всегда носит субъективный характер, может быть обманчивым.

Семиотические методы исследования в теории воспитания. Семиотика – междисциплинарный подход к исследованиям, основанный на понимании знаковых систем, отображающих информацию, в настоящее время является достаточно развитой теорией, методы которой дают возможность изучать разные сферы человеческой жизни и деятельности. Семиотика активно развивается, соединяет и интерпретирует различные подходы. Практическая и философская важность семиотики обусловлена тем, что она трактует различные знаковые системы как модели определённых фрагментов мира, строящиеся в ходе познавательной и практической деятельности людей.

Семиотика, как междисциплинарная исследовательская область, является не только источником методологии, но и способом описания реальности. Можно говорить о семиотической онтологии, в рамках которой действительность является совокупностью сложных систем, внутри и между которыми идет обмен сообщениями в знаковой форме.

Семиотика значима для методологии гуманитарных наук, потому что любые культурные и социальные явления закреплены в знаках, выступают как знаковые механизмы, их предназначение можно и нужно исследовать, рационально объяснять. Семиотика опирается на понятие знака, который репрезентирует и отражает нечто, передает определённое содержание и выполняет роль посредника в культуре, в социальном взаимодействии. Целостно знаки создают язык, он, во-первых, представляется как «интерпретант всех прочих систем» (Э. Бенвенист), во-вторых, проявляется «частным случаем семиотической функции» (Ж. Пиаже). Раскрытие смысла, зашифрованного в знаковом сообщении, реализуется путём декодирования, где код может упорядочить знаки в определённую систему, так осуществляются коммуникативная и прочие функции языка.

Взаимодействие педагога и ребенка можно анализировать как пересечение знаковых систем, что переводит видение теории и практики воспитания в область семиотики, которая раскрывает воспитание как общающиеся между собой знаковые системы: системы взрослого и системы ребенка. Делается акцент на том, что взаимодействие возможно при условии нахождения общего языка, понятного всем, когда возникает достаточный уровень взаимопонимания. И.Д. Демакова вот уже на протяжении 30 лет призывает изучать шифры детства, искать смыслы, закодированные в знаковом сообщении ребенка [7].

При общении педагога с воспитанниками используются разнообразные знаки (слово, мимика, жест и пр.), важно уметь расшифровать (понять правильно) вербальные и невербальные знаки воспитанника. Семиотику называют «азбукой тела» (М. Хайдеггер, П. Сорокин, Э. Цветков), в которой восприятие и понимание человека человеком истолковывается как усвоение

этой азбуки. Способность педагога читать «язык тела» своих воспитанников позволяет ему своевременно увидеть проблемы ребенка, «зажимы» в психике ребенка, обусловленные социально-педагогическими условиями его развития, поддержать и направить воспитанника в их преодолении.

Акмеологические методы исследования в теории воспитания. В акмеологических исследованиях главным является акмеологический анализ, который выявляет акмеологические условия и факторы, на основании которых возможно строить прогнозы становления и развития личности, ее профессионализма. Раскрытие акмеологических факторов и условий выполняется с помощью сравнительного анализа высокопродуктивной и малопродуктивной деятельности (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и другие).

Акмеологические исследования в теории воспитания должны опираться на современные данные жизни общества и культуры, акмеология выясняет условия, при которых человек максимально проявляет свои возможности, и в то же время устанавливает значимые для культуры и общества (в том числе для воспитания) закономерности изменения жизни, которые создают условия для осуществления человеческих талантов.

Родоначальником акмеологии является Б.Г. Ананьев, указывавший, что изучение человека требует целостного видения, должно учитывать весь комплекс условий его существования, используя методы и данные смежных наук [10]. Современная акмеология, исследующая не только отдельного индивида и достижения акме отдельной личностью, но и общности людей, достижения человеческих сообществ, дает педагогике образцы в изучении отдельной личности и сообществ, понимание исторических завоеваний, таких как лидерство, героизм, творчество, высшая самоотдача, верность идеалам человечности.

Для теории воспитания акмеологический подход дает ориентацию на высшие достижения в теории и практике гуманистического воспитания, исследование судеб выдающихся педагогов мира (отечественных и зарубежных), но главное – исследовательский интерес к таким важным проблемам, как механизмы и условия освоения и принятия воспитанниками общечеловеческих ценностей; определение и нахождение ими способов построения стратегии своей жизни, предусматривающей умение делать выбор, осознанное движение к постановке и реализации новых целей и замыслов, более трудных и сложных, чем прежде. К результатам, которые важны не только для себя, но и для общества, всего человечества, способам создания самим человеком среды (микросреды) для своей самореализации и развития.

Для изучения феномена «воспитательная деятельность педагога» значимы следующие критерии акмеологии: жизнестойкость человека; вклад в общечеловеческую культуру в рамках профессии; крепость и устойчивость здоровья; гражданские и общественно значимые действия. Для акмеологических исследований в теории воспитания существенное значение имеет идея о том, что акме обладает возрастными характеристиками, и,

следовательно, в каждом возрасте у воспитанника различные возможности самореализации в деятельности и общении. Интересны размышления исследователей о том, что развитие человека и вершины его жизненных достижений зависят от того, как складывалось его детство, поэтому необходимо осмысление «малого» акме – воспитание и становление ребенка следует видеть через его выход на вершины, характерные возрасту. А.А. Бодалев отмечает, что в процессе возрастного развития у ребенка формируется ядро личности – образ себя, который напрямую зависит от того, в каких условиях и какими методами ребенок воспитывался. Автор представляет несколько версий «образа себя»: активный созидатель; неразмысляющий исполнитель; агрессивный разрушитель; трусливый приспособленец – и разъясняет связь данных характеристик с целями и способами воспитания [11].

В заключение отметим сложности междисциплинарного исследования для теории воспитания. Необходимо учитывать возможные негативные последствия междисциплинарного исследования, в частности, опасность редукции педагогических явлений к тем, которые исследуются другими науками, что может приводить к вторжению в теорию воспитания иных наук как источника «более старшего», «более научного», «более правильно понимающего», «более опытного» и т.п. знания. В таких условиях интенсивной ориентации на использование исследовательских методов разных наук пропадает специфика педагогического исследования, значимость которых зачастую остается понятной только педагогам.

Междисциплинарные исследования часто выводят на плюралистичное (множественное) знание, к сожалению степень этой множественности бывает очень высокой, что приводит к сложности обобщения и интеграции полученных знаний. Междисциплинарные исследования зачастую сопровождаются разночтением, малой совместимостью используемых языков разных научных подходов, для повышения степени взаимопонимания требуется либо явное упрощение языков, либо увеличение времени. Логика и программа междисциплинарного исследования включают разнообразные научные методы разного уровня разработанности, одни методы в процессе исследования делаются главными, а прочие – вспомогательными, что может привести к получению результатов различного уровня точности и надежности [12].

Однако значимость междисциплинарных исследований для теории воспитания в настоящее время очень высока. Современная социокультурная ситуация в стране, в мире, процесс трансформации общества актуализируют важность исследовательских процессов социальной действительности, осмысление процессов воспитания детей в изменяющихся условиях [13].

Современные теория и практика воспитания изменяются через интеграцию множества процессов в смежных гуманитарных науках, возникают все более сложные и комплексные проблемы. В этих условиях необходимо переосмыслить методологию теории воспитания, проводить

исследовательскую работу на стыке наук, что повышает качество исследования и более целостно позволяет нести результаты в педагогическую практику.

Следует выделить развитие нового педагогического направления – смысловой педагогики и смысловой дидактики, которые можно рассматривать в качестве основы интеграции гуманитарного знания, значимого для современной теории воспитания. В основе смысловой педагогики, смыслового воспитания лежит цель – организация педагогического процесса, с учетом психологических механизмов преобразования культуры в мир личности, интериоризации личностью культурных норм и ценностей общества. Психология задает направления для вариативного, развивающего и смыслового образования, в котором целью является становление картины мира воспитанника в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, формирование значимого социального опыта, создание условий для ориентации личности воспитанника в многообразных жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности.

1. Novikova's research school: main ideas and prospects for development / N.L. Selivanova, P.V. Stepanov, M.V. Shakurova // Russian Education and Society. – 2016. – V. 58, №1. – Pp. 1–11.
2. Введение в философию образования. / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова – Москва : Изд. корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
3. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л.И. Новикова ; под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. – Москва : ИТИП РАО, 2010 – 336 с.
4. Шустова, И.Ю. Событийный подход к воспитанию школьников / И.Ю. Шустова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186-193. DOI: 10.17223/15617793/438/25
5. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – Москва : Прогресс, 1986. – 432 с.
6. Князева, Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с С.И. Пригожиным / Е.Н. Князева // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 5-14.
7. Демакова, И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. / И.Д. Демакова – Казань : Изд-во ТГГИ, 2003. – 212 с.
8. Demakova, I.D. Reconsidered Content of Upbringing in Modern Pedagogy. // ARPNA Proceedings, V International Forum on Teacher Education, 2019 – Pp. 907–914. doi:10.3897/ap.1.e0861.
9. Rogers, C.R. On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy and Dialogues. / C.R. Rogers, H.C. Lyon, R. Tausch. – Routledge. – 2013. – 128 p.
10. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. / Б.Г. Ананьев – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.
11. Бодалев, А.А. Возрастные характеристики акме и функции воспитания / А.А. Бодалев // Известия РАО. – Москва: Магистр, 1999. – С. 69–75.
12. Журавлев, А.Л. Специфика междисциплинарных исследований в современной психологии / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 2-12.

13. *Фельдштейн, Д.И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 10-21.

References

1. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Novikova's research school: main ideas and prospects for development (2016). *Russian Education and Society*. V. 58, №1: 1-11. (In Eng).
2. Gusinskij E.N., Turchaninova Yu. I. Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya. (2000) [Introduction to the philosophy of education]. Moscow: Izd. korporaciya «Logos». 224 p. (In Russ).
3. *Novikova L.I.* (2010) *Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Pedagogy of education: Selected pedagogical works] / by red. N.L. Selivanovoj, A.V. Mudrika. – Moscow: ITIP RAO. 336 p. (In Russ).
4. *Shustova I.Yu.* (2019) *Sobytiyjnyj podhod k vospitaniyu shkol'nikov* / [Event approach to the education of schoolchildren]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. № 438: 186-193. DOI: 10.17223/15617793/438/25
5. *Prigozhin I., Stengers I.* (1986) *Poryadok iz haosa. Novyj dialog cheloveka s prirodoy* [Order from chaos. A new dialogue between man and nature]. Moscow: Progress. 432 p. (In Russ).
6. *Knyazeva E.N.* (1992) *Sinergetika kak novoe mirovidenie: dialog s S.I. Prigozhinym* [Synergetics as a new worldview: dialogue with S.I. Prigozhin]. *Voprosy filosofii*. № 12: 5–14.(In Russ).
7. *Demakova I.D.* (2003) *Gumanizaciya prostranstva detstva: teoriya i praktika* [Humanization of the childhood space: theory and practice]. Kazan': Izd-vo TGGI. 212 p. (In Russ).
8. *Demakova I.D.* (2019) *Reconsidered Content of Upbringing in Modern Pedagogy*. In ARPHA Proceedings, V International Forum on Teacher Education. Pp. 907–914. doi:10.3897/ap.1.e0861. (In Russ).
9. *Rogers C.R., Lyon H.C., Tausch R.* (2013) *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy and Dialogues*. Routledge. 128 p. (In Eng).
10. *Anan'ev B.G.* (2001) *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. SPb : Piter. 288 p. (In Russ).
11. *Bodalev A.A.* (1999) *Vozrastnye harakteristiki akme i funkcii vospitaniya* [Age characteristics of acme and upbringing functions]. *Izvestiya RAO*. Moscow: Magistr: 69–75. (In Russ).
12. *Zhuravlev A.L.* (2002) *Specifika mezhdisciplinarnyh issledovanij v sovremennoj psihologii* [Specifics of interdisciplinary research in modern psychology] *Psihologicheskij zhurnal*. № 6: 2-12. (In Russ).
13. *Fel'dshtejn D.I.* (2012) *Psihologo-pedagogicheskaya nauka kak resurs razvitiya sovremenного sociuma* [Psychological and pedagogical science as a resource for the development of modern society]. *Pedagogika*. № 1: 10-21. (In Russ).

Заявленный вклад авторов:

Демакова Ирина Дмитриевна – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

Шустова Инна Юрьевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, подготовка начального варианта текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Authors' stated contributions:

Demakova Irina Dmitrievna - scientific leadership; critical analysis and revision of the text.

Shustova Inna Yurievna - theoretical analysis of literature on the research problem, preparation of the initial version of the text; computer work; provision of resources.

*Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
Authors read and approved the final manuscript.*

УДК 378

Римма Хамидовна Гильмеева,
доктор педагогических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник
лаборатории когнитивной педагогики и цифровизации образования
Института педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань).
E-mail: rimma.prof@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МИССИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА¹

Ключевые слова: миссия, социокультурная миссия, принцип социальной ориентации, сетевое общество, ценности, социально ориентированное образование, социокультурное взаимодействие, социальный капитал, гуманитарные ценности образования

Аннотация. В статье как предмет исследования рассмотрены разнообразие и многоаспектность дефиниции «социокультурная миссия высшего образования», которая обладает ценностно-нормативной структурой с соответствующими ей социальными позициями.

Целью исследования является: выявление особой роли социокультурной миссии высшего образования как доминирующей, которая реализуется через принятие ценностей в процессе социокультурного взаимодействия всех акторов образования. Методологией данного положения является принцип социальной ориентации высшего образования, сформулированный и раскрытый автором. Данный принцип обеспечивает взаимообусловленность и взаимообогащение социально-коммуникативного взаимодействия, с одной стороны, расширяя его возможности за счет включения внешних акторов в образовательную среду, с другой стороны – за счет обогащения и развития социума через воспроизводство социокультурных ценностей людьми новой формации и креативного современного мышления молодежи. Принцип социальной ориентации высшего образования предопределяет наращивание социального капитала образовательной организации, способствуя передаче и воспроизводству знаний, культуры и ценностей общества в формате «человек-знание-социум».

Основной результат исследования заключается в определении особенностей социокультурной миссии высшего образования в период цифровой трансформации общества, влияющих на способы передачи и использования информации, обеспечивающей формирование нового типа социального взаимодействия «сетевое общество». Результаты исследования могут быть использованы в организации учебной и внеаудиторной деятельности в вузе, методических пособиях и лекционных курсах для преподавателей, в организации социально ориентированной деятельности молодежи.

Для цитирования: Гильмеева, Р.Д. Особенности социокультурной миссии высшего образования в период цифровой трансформации общества / Р.Д. Гильмеева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1 (91). – С. 44-55.

Rimma Kh. Gilmeeva,

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации».

Doctor of pedagogical sciences, professor,
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,
Cognitive pedagogy and education digitalization laboratory,
leading researcher (Kazan).
E-mail: rimma.prof@mail.ru

FEATURES OF SOCIO-CULTURAL MISSION OF HIGHER EDUCATION IN THE PERIOD DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY¹

Keywords: mission, sociocultural mission, principle of social orientation, network society, values, socially oriented education, sociocultural interaction, social capital, humanitarian values of education

Abstract: The article claims as an object of research a variety and a multi-faceted character of a definition "a sociocultural mission of the higher education", which has its value and standard structure with the social positions corresponding to it.

The research objective is as follows: to identify a special role of the socio-cultural mission of the higher education as a prevailing one and being implemented through acceptance of values in the course of socio-cultural interaction of all actors of education. The methodology of the research is the principle of social orientation of the higher education formulated and revealed by the author. This principle provides inter-conditionality and mutual enrichment of social and communicative interaction, on the one hand, enlarging its opportunities due to inclusion of external actors in the educational environment, on the other hand, due to enrichment and development of society through reproduction of socio-cultural values by people of a new formation and creative modern way of thinking among youth. The principle of social orientation of the higher education redefines creating of a social capital of the educational organization, promoting transfer and reproduction of knowledge, the culture and values of society in a format: human – knowledge - society.

The main result of a research is to determine the features of a socio-cultural mission of the higher education in the period of society's digital transformation influencing ways of transfer and use of information providing formation of new type of social interaction called "network society". The results of a research can be used in the organization of educational and extra-curricular activity in higher education institution, study guides and lecture courses for teachers, in the organization of youth socially oriented activities.

For citing: Gilmeeva R.Kh. (2021). Features of socio-cultural mission of higher education in the period digital transformation of society. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1(91): 44-55. (In Russ).

DOI: 10.21510/1817-3292-2021-91-1-44-55

Введение. Национальная безопасность и стабильность государства обеспечивается наличием системы ценностей, включающей смыслы и ориентации, традиции, общепринятые нормы поведения в обществе. Конкретным механизмом, способствующим передаче культуры из поколения в поколение, являются институты образования как ценностно-нормативные

¹ The article was prepared under the state assignment No. 0N59-2019-0013 "The problem of modern methodology for studying the formation and development of a person in the era of digitalization".

комплексы, обеспечивающие формирование, развитие и реализацию потребностей людей во всех основных сферах жизнедеятельности. Успешная деятельность образовательной организации высшего образования (далее Институт) возможна лишь при реализации определенной совокупности условий: наличии социальных норм, этики и предписаний, регулирующих поведение людей в рамках данного института; интеграции его в социально-общественную и ценностную структуру общества; наличие материальной базы, обеспечивающей успешное выполнение институтами нормативных предписаний и осуществление социокультурной миссии.

Исключительно важную роль в процессе развития общества играет социокультурная миссия Института, благодаря которой материальные и духовные ценности, знания, опыт, традиции передаются новому поколению людей; обеспечивается трансляция культурного достояния общества; происходит наращивание интеллектуального потенциала социума, обеспечивается изменение менталитета личности и общества в новых условиях жизнедеятельности. В данном контексте миссия понимается нами как смыслообразующее ядро идеи, определяющее предназначение Института в современном обществе и трактуется как понятие, отражающее основную цель, связанную с самоопределением конкретного высшего учебного заведения среди других, включающее его специфику. Миссия характеризует вид, масштабы деятельности, особенности организации; обеспечивает ориентиры для выработки целей и стратегий на различных организационных уровнях с учетом философии предназначения организации; является базисом стратегических решений, определения целей и задач организации; способствует пониманию и поддержке внешних и внутренних акторов, заинтересованных в ее успехе.

Содержание миссии раскрывается через ценности и принципы, являющиеся базовыми в деятельности образовательной организации, а также через действия, которые она намерена осуществлять, объединяя усилия коллектива на выбранном направлении. Методологической основой определения миссии выбран *социокогнитивный подход*, трактуемый с точки зрения процессов личностного, профессионального и социального взаимодействия субъектов образования в рамках траектории развития образовательной организации [1]. Суть социально-коммуникативного взаимодействия состоит в гармонизации и согласовании внутренних и внешних акторов образования: взаимообогащении человека, образовательной организации и социума; их социальной направленности [2]. С точки зрения педагогики, одним из актуальных ресурсов методологии образовательной организации является реализация принципа социальной ориентации, обеспечивающего накопление потенциала социального капитала образовательной организации, способствующего гармонизации личностных и профессиональных интересов, установок всех субъектов образовательного процесса и запросов социально-экономического и общественного развития страны [3].

Материалы и методы исследования. Невероятно возросший объем информации, принципиальные изменения в способах ее получения, воспроизводства и передачи, переход человекообразующей роли образования к социальным сетям, трансформация общества и культуры, формирование нового типа социального взаимодействия «сетевое общество», а также изменения в условиях социализации требуют переосмысления фундаментальных основ миссии высшей школы. Мыслители Европы XIX–XX вв., обозначая миссию классического университета, вбирающего лучшие традиции высшей школы, выделяли следующие основные положения: университетское знание универсально; к ценностям классического университета относятся воспроизведение, создание культуры, мировых и национальных духовных ценностей; автономия и коммуникативное взаимодействие между участниками образовательного процесса; социализация, целью которой является формирование интеллигентного человека и гражданина [4; 5; 6; 7; 8]. Проведенный нами анализ российских вузов показал, что классические университеты определяют свою миссию в сохранении, развитии и распространении отечественной и мировой культуры. Университеты исследовательского типа формулируют свою миссию как сохранение и приумножение духовных ценностей человечества; как освоение, диссимилиацию, получение и переработку информации; как опережающую подготовку интеллектуальной элиты общества на основе междисциплинарной интеграции учебного процесса, фундаментальных научных исследований и концептуальных инновационных идей [9]. Сегодня университеты конкурируют с множеством различных образовательных ресурсов, модернизируя способы передачи знаний, условия обучения, транслируя свою систему ценностей и представляя особое уникальное образовательное пространство.

Свой вклад в педагогическую теорию и практику когнитивной педагогики вносят ученые казанского Института педагогики, психологии и социальных проблем [1]. Так, Е.Ю. Левина и Л.А. Шибанкова акцентируют внимание на «необходимость формирования когнитивного капитала образовательной организации как нового формата "актива" высшего образования, способного повлиять на качество образовательной деятельности и ее результативность». Р.Х. Гильмеева считает, что когнитивный капитал, объединяющий человеческий, интеллектуальный, социальный и организационный капиталы, образует системно целостный сложный конструкт – континуум, ограниченный пространством образовательной организации, на которой имеют влияние группы внутренних и внешних факторов. Развитие когнитивного капитала образовательной организации высшего образования является ее генеральной организационно-педагогической задачей и актуализирует исследовательский поиск современных эффективных стратегий и механизмов его развития с упором на гуманитарные измерения и центрацию на преподавателе как субъекте образования. Л.Ю. Мухаметзянова выделяет одно из направлений реализации

когнитивной парадигмы в высшем образовании, ориентирующееся на изучение личности в многообразии ее гуманистически-смысловых взаимоотношений с быстро трансформирующейся реальной действительностью, определяя гуманистическую когницию как проявление умственных, интеллектуальных способностей человека, включающее личностно-ценностное гуманистическое осознание самого себя в процессе социокультурного взаимодействия, в том числе и обучения [1]. В определении гуманистической когниции отражено пересечение трех основных категорий – смысла, ценности (смысловая оценка) и концепта (концептуальное осознание). «В эпоху цифровизации особенностями образовательного процесса является как содержание учебных дисциплин, так и развитие механизмов познания человека, способствующих эффективному усвоению обучающимися знаний в культурном диалоге времён, концептуальных точек зрения, связанных со смыслами и ценностями в противовес мозаичному мышлению, вынужденно развивающемуся в неконтролируемых информационных потоках» [1].

Однако сегодня большинство исследователей и практиков сферы высшего образования сходятся в оценке функционирования университетов как недостаточно эффективного. Возможно, причина такой оценки скрывается в том, что идея университета вступает в противоречие с современной ситуацией цифровизации общества. Сетевые отношения, проникая во все социальные сферы, начинают преобладать в них, поскольку имеют большие возможности, воздействуя на изменение целеполагания, механизмов и субъектов социализации. В результате мощного влияния, которое оказывают сетевые отношения, растет многообразие потребностей в образовательных услугах и динамизм индивидуальных профессиональных и жизненных стилей молодежи [10].

В сетевом обществе одним из важнейших средств социализации выступает социально-коммуникативное взаимодействие, а главным результатом становится формирование субъекта, способного инициировать взаимодействия в межсетевом пространстве. В таких условиях человек учится конкретным формам социально-коммуникативного взаимодействия, свойственным его культуре, нации или группе, не ограничивая возможность коммуникации в сетях принадлежностью к одной культуре или ценностной системе. В рамках развития социальной ориентации высшей школы представляется важным изучение социального капитала образовательной организации как совокупности нормируемых, устойчивых профессиональных связей, коммуникаций и отношений между акторами образования, используемых для повышения результативности обучающей и научной деятельности образовательной организации.

Социальные отношения, профессиональные связи, коммуникации позволяют сформировать социальный капитал образования, обеспечивающего как социализацию и профессионализацию обучающихся, так и профессионально-личностное развитие педагогического состава и образовательной организации в целом. Методологической основой его

изучения определен социокогнитивный подход, трактуемый с точки зрения процессов личностного, профессионального и социального взаимодействия субъектов образования в рамках траектории развития образовательной организации [1]. Суть социально-коммуникативного взаимодействия состоит в гармонизации и согласовании внутренних и внешних акторов образования: взаимообогащении человека, образовательной организации и социума; их социальной направленности [2].

С точки зрения педагогики одним из актуальных ресурсов методологии образовательной организации является реализация принципа социальной ориентации, обеспечивающего накопление потенциала социального капитала образовательной организации, способствующего гармонизации личностных, профессиональных интересов, установок всех субъектов образовательного процесса и запросов социально-экономического и общественного развития страны [3]. Нами было установлено, что данный принцип обеспечивает взаимообусловленность и взаимообогащение социально-коммуникативного взаимодействия, с одной стороны, расширяя возможности за счет включения в образовательную среду внешних акторов, с другой стороны, обогащая и развивая социум за счет воспроизводства социокультурных ценностей людьми новой формации и креативного современного мышления молодежи.

Социальные сети, актуализируя новые цели социализации, становятся ее главными агентами, вытесняя нередко все привычное социальное окружение (знания можно получить онлайн, дистанционно в нескольких образовательных организациях). Содержание образования отбирается через призму социальной значимости с учетом индивидуальных интересов обучающегося, вследствие чего человеческий капитал приобретает социальную значимость. Реализация данного принципа дает возможность эффективно объединять и распределять как материальные, так и образовательные ресурсы при решении общих задач образовательной деятельности; осуществлять необходимое общение всех акторов образования; учитывать интересы и предложения; интегрировать гражданские и социально-ориентированные инициативы каждого из них, формировать необходимые для человека социальные навыки, способствующие формированию и трансляции индивидуальных качеств и личностной позиции. На основе многолетних исследований, мы пришли к выводу, что социальные навыки эффективно проявляются на основе духовно-нравственного иммунитета, оберегая человека от внешних и внутренних негативных воздействий, способствуя преодолению психологических барьеров, поиску решения в нравственном выборе, противостоянию деструктивному влиянию [11].

Принцип социальной ориентации также определяет логику и непрерывность взаимообусловленности следующих понятий:

- система ценностей (базовые национальные ценности);
- гражданская устойчивость, социальная солидарность;

- духовно-нравственный иммунитет как способность человека осваивать и воспроизводить ценности, обеспечивающие моральное здоровье нации и готовность к преодолению деструктивного влияния;

- социальные навыки – возможность человека выразить и донести до окружающих свою нравственную и социальную позицию, готовность к коммуникации;

- социальная ответственность – потребность к осознанию личностной и гражданской ответственности.

Одной из ключевых фигур новой интерпретации миссии университета является английский исследователь Р. Барнетт, по мнению которого именно современные трансформирующиеся университеты могут противостоять охватившей мировое сообщество социальной фрагментации, неопределенности, внедрению массовой культуры, разрушению целостности и автономности человека и выступать медиатором, посредником в современном обществе, теряющем свою целостность [12]. Происходят кардинальные изменения и на рынке труда, профессия перестает определять человеческую ценность; уникальные личности могут создавать для себя индивидуальные, динамичные и локальные сферы занятости, по-новому интегрируясь в социокультурную среду. В этих условиях основной задачей образования становится обучение каждого обучающегося умению выстраивать собственную образовательную траекторию в соответствии с меняющейся жизненной и профессиональной ситуацией. Современный Университет должен быть направлен на обеспечение как «профессией на всю жизнь», так и на смену профессий, готовя студентов к осознанию того, что для жизни в этой непростой ситуации им необходимо найти и развить собственные силы [12].

Принимая во внимание вызовы, брошенные информационной эпохой, отдельные исследователи предлагают следующую формулировку современной миссии университета: создание коммуникативного пространства на основе междисциплинарного и межкультурного диалога; обеспечение субъектов образовательного процесса навыками критического осмысления; развитие методологии междисциплинарных исследований и предоставление всем равных возможностей участия в них; формирование у акторов образовательного поля социальных установок, мотивации к поиску новых нестандартных решений в неопределенных ситуациях. Исходя из подобного определения миссии современного университета, можно определить, что ядром его научно-образовательного пространства становятся проекты, междисциплинарные исследования, что обеспечивает межгрупповую коммуникацию, реализующуюся в научных форматах, доступных для всего профессорско-преподавательского и студенческого сообщества [13].

Выводы. В процессе исследования были сделаны выводы о том, что функции Института достаточно многообразны, многоаспектны. Среди них достойны особого внимания:

1) культурологическая функция, предусматривающая сохранение и развитие культуры в обществе; передачу научных достижений; общепринятых ценностей и норм поведения; базовых навыков, необходимых в профессиональной деятельности; сохранение своеобразия национальной культуры;

2) философская функция, ориентированная на формирование мировоззрения обучающихся, являющегося составным компонентом процесса социализации, осуществляемого высшей школой, способствующим привитию молодежи общечеловеческих ценностей, что достигается в процессе изучения гуманитарных дисциплин;

3) социальная функция, ориентированная на повышение социального статуса человека в современном цифровом обществе; запуск механизма социальной мобильности молодого человека – получение профессии, включение в профессиональную деятельность, реализацию траектории профессиональной карьеры; развитие позитивных установок, ценностных ориентаций, жизненных целей, обеспечивающих социализацию и интеграцию молодежи в социокультурную среду.

4. инновационная функция, предусматривающая процесс интеграции науки, высшего образования и высокотехнологичного производства, способствующего ускорению научно-технического развития, социально-экономическим изменениям государства и общества на основе научных исследований, научных достижений и открытий, проводимых учеными и студентами в вузах;

5. гражданская функция, обеспечивающая формирование гражданина, способного быть активным участником социально-экономических и социокультурных преобразований общества, государства, обладающего духовно-нравственным иммунитетом и социальной ответственностью.

В рамках развития социальной ориентации университетов изучены и выявлены особенности социокультурной миссии высшего образования в период цифровой трансформации общества. Они таковы.

Развитие социального капитала образовательной организации рассматривается как совокупность нормируемых, устойчивых профессиональных связей, коммуникаций и отношений между акторами образования, используемых для повышения результативности образовательной и научной деятельности образовательной организации.

Социальные отношения, профессиональные связи, коммуникации позволяют сформировать социальный капитал образования, обеспечивающего как социализацию и профессионализацию обучающихся, так и профессионально-личностное развитие педагогического состава и образовательной организации в целом.

Сохранение гуманитарных ценностей образования при подготовке активного субъекта для общества знаний способствует формированию новой образовательной среды вуза, для развития успешно социализированного Человека.

Сохранение ценностей образования, переосмысление и фундаментальное изменение профессионально-педагогических связей, коммуникаций и отношений между субъектами образования имеют прямое влияние на результат образовательной деятельности – подготовку истинных гуманитариев.

Гуманистическая ориентация вопросов, связанная с человеком как объектом гуманитарных измерений и со сферой высшего образования, обеспечивает социокультурную миссию распространения и передачи ценностей, науки и культуры в эпоху цифровизации.

Заключение. Трансформация образовательных организаций высшего образования [14;15; 16; 17; 18; 19] зависит от того, насколько они способны принять вызовы цифровизации, откликнуться на запросы общества; готовы осваивать и реализовывать новые механизмы работы с информацией для решения новых образовательных задач. При реализации принципа социальной ориентации Университет может быть рассмотрен как самостоятельная социально ориентированная интеллектуальная корпорация, деятельность которой связана с реализацией жизненно важной потребности социальной системы общества, благодаря которой обеспечивается стабильность государства, развитие человека и общества.

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 : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 228 с.
2. *Гильмеева, Р.Х.* Некоторые аспекты когнитивного моделирования в профессиональном образовании / Р.Х. Гильмеева // Когнитивное моделирование в профессиональном образовании»: сборник материалов Международной научно-практической конференции (24 октября 2019 года). – Казань : ФГБНУ «ИППСП», 2019. – С. 50-58.
3. *Левина, Е.Ю.,* Когнитивный капитал образовательных организаций: гуманитарная ориентация на развитие высшего образования / Е.Ю. Левина, Р.Х. Гильмеева, Л.А. Шибанкова // Педагогика. – 2020. – № 7. – С. 91-102.
4. *Верже, Ж.* Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // *Alma mater.* Литература. – 1997. – № 2. – С. 43-46; № 4. – С. 33-36; № 5. – С. 36-40.
5. *Захаров, Н. В.* Миссия университетов в европейской культуре / Н.В. Захаров, Е.С. Ляхович. – Москва : Фонд «Новое тысячелетие», 1994. – 240 с.
6. *Ле Гофф, Ж.* Другое Средневековье. / Ж Ле Гофф // *Время, труд и культура Запада.* - Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2002
7. *Рутенберг, В.И.* Университеты итальянских коммун / В.И. Рутенберг // *Городская культура: Средневековье и начало Нового времени /* под ред. В. И. Рутенберга. – Ленинград : Наука, 1986. – С. 43-52.
8. *Хабермас, Ю.* Идея университета. Процессы обучения / Ю. Хабермас // *Alma mater.* – 1994. – № 4. – С. 9–17.
9. Сайты образовательных организаций высшего образования Республики Татарстан, г. Москвы, г. Санкт-Петербурга, г. Томска

10. *Строгецкая, Е.В.* Организационное развитие вузов как фактор социальных трансформаций региона / Е. В. Строгецкая // Власть. – 2013. – № 3. – С. 72-75. – Библиогр. в сносках. – ISSN 2071-5358
11. *Гильмеева, Р.Х.* Духовно-нравственный иммунитет как фактор социализации молодежи. / Р.Х. Гильмеева // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики»: материалы 11-ой Международной научно-практической конференции (г. Казань, 31 мая 2017 года). В 2-х книгах. Книга 2. / Под общей редакцией д.п.н. Е.А. Корчагина; д.п.н. Р.С. Сафина. – Казань : Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. – С. 8-12.
12. *Барнетт, Р.* Осмысление университета. Образование в современной культуре / Р. Барнетт. // Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; под ред. М. Гусаковского. – Мн.: Профили, 2001. – 128 с.
13. Потенциал когнитивной педагогики в эпоху цифровизации: сборник научных трудов / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной, Л.Ю. Мухаметзяновой. – Казань : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 112 с.
14. *Levina, E., Gilmeeva, R., Shibankova, L.* Social Capital of the University: Humanitarian Representation in the Era of Digitalization // In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 – June 9, 2020. ARPHA Proceedings, 2020, 3, 1435-1448.
15. *Levina, E., Kamaleeva, A., Mukhametzyanova, L.* Cognitive Approach: Methodology Development in the Era of Digitalization // In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings 2020, 3, 1449-1464.
16. *Konopleva, N.V., Aleksandrovich, N.V.* Digitalization of Education: Diversity of Views / N.V. Konopleva, N.V. Aleksandrovich // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – Vol. 437. – P. 832 – 835.
17. *Maltseva, O.A., Khovanskaya, E.A., Martynova, N.A., Karpova, I.V.* The Digitalization of Education in Higher Education: Methodological and Practice-Oriented Aspects / O.A. Maltseva, E.A. Khovanskaya, N.A. Martynova, I.V. Karpova // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – Vol.437. – P.859–864.
18. *Popova, O.I., Gagarina, N.M., Karkh, D.A.* Digitalization of Educational Processes in Universities: Achievements and Problems / O.I. Popova, N.M. Gagarina, D.A. Karkh // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – Vol.437. – P. 738-742.
19. *Yugova, E.A., Gafner, V.V., Blinov, D.I.* State and Prospects of Digitalization in the Field of Formation of Students' Healthy and Safe Lifestyles / E.A. Yugova, V.V. Gafner, D.I. Blinov // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – Vol. 437. – P. 495–500.

References:

1. Kognitivnaya pedagogika (2020) [Cognitive pedagogy]: manual / R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under scientific edition of E.Yu. Levina. – Kazan: Institute of pedagogy, psychology and social problems. – 228 p. (In Russ)
2. *Gilmeeva R.Kh.* (2019) Nekotoryye aspekty kognitivnogo modelirovaniya v professional'nom obrazovanii [Some aspects of cognitive modeling in professional education] / R.Kh. Gilmeeva // Cognitive modeling in professional education: collection of materials of the International academic and research conference (October 24, 2019). – Kazan : FSBSI "IPPSP". – Pp. 50-58. (In Russ).

3. *Levina E.Yu.* (2020) Kognitivnyy kapital obrazovatel'nykh organizatsiy: gumanitarnaya oriyentatsiya na razvitiye vysshego obrazovaniya [Cognitive capital of the educational organizations: humanitarian orientation to development of the higher education] / E.Yu. Levina, R.Kh. Gilmeeva, L.A. Shibankova. *Pedagogy*. No. 7: 91-102. (In Russ).
4. *Vergè Zh.* (1997) Srednevekovyy universitet: uchitelya [Medieval university: teachers] / *Zh. Vergè // Alma mater. Literature*. No. 2: 43-46; No. 4: 33-36; No. 5: 36-40. (In Russ).
5. *Zakharov N.V., Lyakhovich E.S.* (1994) Missiya universitetov v yevropeyskoy kul'ture [Mission of the universities in the European culture]. Moscow: Fond "Novoe tyisyacheletie"/ 240 p.
6. *Le Goff Zh.* (2002) Drugoye Srednevekov'ye [Other Middle Ages]. In: Time, work and culture of the West. Yekaterinburg : Publishing house Ural University. (In Russ).
7. *Rutenberg V.I.* (1986) Universitety ital'yanskikh kommun [Universities of the Italian communes]. In: City culture: The Middle Ages and the beginning of Modern times / under the editorship of V.I. Rutenberg. – Leningrad: Science. Pp. 43-52. (In Russ).
8. *Habermas Yu.* (1994) Ideya universiteta. Protsessy obucheniya [Idea of the university. Training processes] // *Alma mater*. No. 4: 9-17. (In Russ).
9. Websites of the educational organizations of the higher education in the Republic of Tatarstan, Moscow, St. Petersburg, Tomsk. (In Russ).
10. *Strogetskaya E.V.* (2013) Organizatsionnoye razvitiye vuzov kak faktor sotsial'nykh transformatsiy regiona [Organizational development of higher education institutions as factor of social transformations of the region]. *Vlast'*. No. 3: 72-75. Bibliogr. in footnotes. ISSN 2071-5358 (In Russ).
11. *Gilmeeva R.Kh.* (2017) Dukhovno-nravstvennyy immunitet kak faktor sotsializatsii molodezhi [Spiritual and moral immunity as a factor of youth socialization]. In: Continuous professional education as factor of sustainable development of innovative economy": materials of the 11th International academic and research conference (Kazan, May 31, 2017). In 2 books. Book 2. / Under the general edition of dative of N of E.A. Korchagin; dative of R.S. Safin of N. – Kazan: Publishing center "Shkola". Pp. 8-12. (In Russ).
12. *Barnett R.* (2001) Osmysleniye universiteta. Obrazovaniye v sovremennoy kul'ture [Understanding the university. Education in modern culture] / Belarusian state university. Center of problems of development of education of BGU; under the editorship of M. Gusakovsky. Minsk: Pro-pileas. 128 p. (In Russ).
13. Potentsial kognitivnoy pedagogiki v epokhu tsifrovizatsii [Potential of cognitive pedagogy during a digitalization era: collection of scientific works] / R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova's scientific edition. - Kazan: Institute of pedagogy, psychology and social problems, 2020. 112 p. ISBN 978-5-89917-264-9. (In Russ).
14. *Levina E., Gilmeeva R., Shibankova L.* (2020) Social Capital of the University: Humanitarian Representation in the Era of Digitalization. In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 – June 9, 2020. ARPHA Proceedings. 3: 1435-1448. (In Eng).
15. *Levina E., Kamaleeva A., Mukhametzyanova L.* (2020) Cognitive Approach: Methodology Development in the Era of Digitalization. In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 – June 9, 2020. ARPHA Proceedings. 3: 1449-1464. (In Eng).
16. *Konopleva N.V., Aleksandrovich N.V.* Digitalization of Education: Diversity of Views. In: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol.437. – Pp. 832 – 835. (In Eng).

17. *Maltseva O.A., Khovanskaya E.A., Martynova N.A., Karpova I.V.* The Digitalization of Education in Higher Education: Methodological and Practice-Oriented Aspects. In: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 437. Pp. 859-864. (In Eng).

18. *Popova O.I., Gagarina, N.M., Karkh, D.A.* Digitalization of Educational Processes in Universities: Achievements and Problems. .In: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 437. Pp. 738-742. (In Eng).

19. *Yugova E.A., Gafner V.V., Blinov D.I.* State and Prospects of Digitalization in the Field of Formation of Students' Healthy and Safe Lifestyles. In: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol.437. Pp. 495 -500. (In Eng).

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
Author read and approved the final manuscript.*

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.02

Лилия Викторовна Волкова,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра теории и технологии обучения
и воспитания младших школьников,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет (г. Пермь).
E-mail: volkova_lv@pspu.ru

Кристина Александровна Занина,
старший преподаватель,
кафедра теории и технологии обучения и
воспитания младших школьников,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет (г. Пермь).
E-mail: zanina_ka@pspu.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ЗАДАНИЯ¹

Ключевые слова: интерактивность, интерактивное обучение, интерактивные методы обучения, интерактивное задание

Аннотация. В статье описаны результаты исследования по разработке и апробации алгоритма проектирования интерактивного задания как основы интерактивных методов обучения. Представлены отличительные характеристики современных младших школьников. Показаны трактовки понятия «интерактивный» в разных сферах жизни и в разных науках (лингвистике, социологии, психологии, педагогике). Зафиксирована проблема использования понятия «интерактивный» в современной системе образования. На основе анализа научной и методической литературы раскрыта суть интерактивного обучения. Воспроизведен алгоритм подготовки интерактивного задания, включающий шесть последовательных действий: отбор содержания задания и описание предлагаемых заданий, обоснование выбора коллективных, групповых форм работы, описание задания, в выполнении которого лично поучаствует каждый обучающийся, обдумывание разных вариантов задания для предоставления возможностей выбора, определение технических средств для выполнения задания, ограничение времени. Каждое действие алгоритма изображено с позиций учителя начальных классов и возможностей, которыми он может воспользоваться в процессе проектирования. Представлены итоги анкетирования педагогов, показывающие изменения в знаниях о сущности интерактивности, отличительных чертах интерактивного задания, основных возникающих при создании подобного рода заданий трудностях. Охарактеризована перспектива продолжения исследования в аспекте влияния интерактивных заданий на учебный и воспитательный

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках договора между Министерством просвещения РФ и ПГГПУ о реализации прикладного научно-исследовательского проекта «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

результат на уровне личности младшего школьника (в том числе на формирование функциональной грамотности).

Для цитирования: Волкова, Л.В. Интерактивные методы обучения младших школьников: алгоритм проектирования интерактивного задания / Л.В. Волкова, К.А. Занина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1 (91). – С. 56- 71.

Liliia V. Volkova,

Candidate of pedagogic sciences, Associate professor,
Department of Theory and Methods of Primary Education,
Perm State Humanitarian-Pedagogical University (Perm).
E-mail: volkova_lv@pspu.ru

Kristina A. Zanina,

senior lecturer,
Department of Theory and Methods of Primary Education,
Perm State Humanitarian-Pedagogical University (Perm).
E-mail: zanina_ka@pspu.ru

INTERACTIVE TEACHING METHODS FOR PRIMARY SCHOOL: THE ALGORITHM FOR DESIGNING INTERACTIVE ACTIVITIES

Keywords: interactivity, interactive teaching, interactive teaching methods, interactive activities

Abstract. The article describes the results of the development and testing of an algorithm for designing interactive activities for primary school. The algorithm is developed taking into account the characteristics of modern primary school students, examining different interpretations of the concept «interactive» in different spheres of human life and fields of study (such as linguistics, sociology, psychology, pedagogy) and considering the problem of using the term «interactive» in the modern education system. The algorithm for designing interactive activities includes six sequential steps: to select the content; to choose a type of group for the activity; to create the activity in which each student will personally participate; to think over different options to provide choice for students; to select the technical means; to set a time limit. Each action of the algorithm is depicted from the perspective of a primary school teacher. The survey of the teachers found significant changes in teachers' perceptions of the term «interactive», in their understanding of distinctive features of the interactive activities and difficulties to create suitable interactive activities. It is noted the importance of continuing research in the aspect of the influence of interactive activities on the educational achievements of primary school students (including the development of functional literacy).

The article was prepared with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the research project «The development of functional literacy among primary school students in the implementation of educational programs».

For citing: Volkova L.V., Zanina K.A.(2021) Interactive teaching methods for primary school: the algorithm for designing interactive activities. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No.1(91): 56-71.

DOI:10.21510/1817-3292-2021-91-1-56-71

Введение. Реалии жизни формируют облик современного младшего школьника, который, сохраняя все психологические и физиологические особенности (в этом смысле он мало отличается от своего сверстника начала века), обладает отличительными характеристиками. Он поглощает большой объем информации, который, по данным Всемирной организации здравоохранения, за последние пять лет увеличился в десятки раз. Значительная доля информации получена из Интернета, что, во-первых, ставит вопросы об объективности, полноте, достоверности и адекватности полученных сведений; во-вторых, существенно ограничивает возможности «живого» межличностного общения со сверстниками. Проблема межличностных отношений младших школьников в эпоху информационно-коммуникационных технологий, компьютеризации, цифровизации встает особенно остро. Лавина информации, длительность проведенного в Интернете времени приводит к тому, что младшие школьники в большинстве демонстрируют низкую культуру чтения и, как следствие, «прогалы» в их функциональной грамотности. Неслучайно в некоторых аналитических документах проблема детского чтения в России названа национальной проблемой, требующей решения.

Еще одна особенность современных младших школьников (преимущественно в условиях города) – это значительная поляризация детей по уровню развития. Наряду с ростом удельного веса группы одаренных, способных, развитых детей, наблюдается увеличение числа детей интеллектуально пассивных, часто болеющих, с различными трудностями обучения и так далее, что делает важным адаптивное обучение и индивидуальные образовательные маршруты. И наконец, современного ученика начальной школы отличает высокий уровень тревожности. По данным психологических исследований, доля таких школьников составляет более 60 %. Как следствие, ухудшение соматического здоровья, нежелание ходить в школу, рассеянность, излишняя старательность, снижение концентрации внимания, разного рода страхи и прочее.

Учет названных особенностей младших школьников подталкивает педагогов к поиску новых принципов обучения и воспитания. Одним из таких принципов выступает «организация интерактивного обучения».

Методология исследования. Понятие «интерактивный» используется в разных сферах жизни. Сегодня в повседневный обиход вошли интерактивная игра, интерактивное голосование, интерактивное искусство, интерактивное кино, видеоигры, квест-румы и т.д. Слово «интерактивный» заимствовано из английского языка, где «*inter*» – «между», «среди», «взаимный» (интертекст, интерлингвистика, интертип, интервидение, интернационал и т.д.), «*act*» – «действовать» (актовый, трехактный, активировать, актер и т.д.). В толковых словарях встречаются две основные трактовки дефиниции «интерактивный»: основанный на двусторонней связи с участниками коммуникации (зрителями, слушателями, пользователями, обучающимися и пр.), учитывающий их реакцию, осуществляемый в режиме реального времени

(интерактивный опрос радиослушателей, интерактивное включение в телепрограмму) [10]; использующий средства и устройства взаимодействия компьютера с пользователем; диалоговый (интерактивные игры, интерактивное общение с системой, с другим пользователем; создание интерактивных документов, организация интерактивного доступа к информации) [3].

Как современный принцип «интерактивность» раскрывает характер и степень взаимодействия между объектами и субъектами системы, при котором цель достигается путем информационного обмена. Этот принцип является основополагающим в таких областях знаний, как теория информации, информатика и программирование, системы телекоммуникации, социология, дизайн, психология, педагогика и др. В настоящее время в названных областях отсутствует устоявшееся определение рассматриваемого понятия. Так, в социологии в качестве основы теории символической интеракции (Дж. Мид) выступает возможность общаться в своей социальной среде, где значимые символы становятся средством для общения. «Индивид откликается на свой собственный стимул точно так же, как откликаются другие люди. Когда это имеет место, тогда символ становится значимым, тогда начинают высказывать нечто» [8]. Важно подчеркнуть в социологическом понимании такой аспект интеракции, как отклик на значимый символ.

В психологии интеракция рассматривается как способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком) [2]. Г.М. Андреева описывает три стороны общения как явления: коммуникативную, перцептивную и интерактивную, где последняя рассматривается с позиции непосредственной организации совместной деятельности людей [1]. По утверждению А.П. Панфиловой, взаимодействие становится интерактивным при «интеграции коллективных усилий для совместного решения той или иной задачи» [9, с.85]. Принципиальным в психологическом осознании интерактивности оказывается диалогичность в совместной деятельности.

В педагогике существуют разные категории, связанных с понятием «интерактивный»: интерактивный подход в обучении (Л.К. Гейхман), интерактивное обучение (Н.В. Кларин), интерактивные технологии (С.В. Масловская, Р.С. Рафиковна, В.Н. Соколов, Т.Н. Трошина, А.П. Шишминцева и др.), интерактивные методы (Н.Н. Дзуличанская), а также интерактивные средства, интерактивные приемы, интерактивные формы. В названных педагогических категориях выделяются разные аспекты.

Автор интерактивного подхода к обучению общению Л.К. Гейхман выделяет основные педагогические постулаты: педагогическая ценность и равновесность взаимодействия и общения, целенаправленность форм группового учебного взаимодействия; активно-ролево-тренинговая организация обучения; диалогизация учебного взаимодействия;

объективация социального и коммуникативного опыта [4]. Н.В. Кларин в интерактивном обучении делает акцент на имеющемся опыте и опыте, приобретенном в процессе активности: физической (участники меняют рабочее место, пересаживаются, едят, слушают, рисуют и т.д.), социальной (задают вопросы, отвечают на них, обмениваются мнениями и пр.), познавательной (дополняют, правят, корректируют, выступают источником опыта, сами находят решение проблемы и т.п.) [7]. Н.Н. Дзуличанская, описывая интерактивные методы, подчеркивает их дуальность: с одной стороны, они развивают, а с другой – основываются на таких важнейших компетенциях деятельности и общения, как умение согласовывать свои действия с действиями партнера и умение самостоятельно принимать решение и развиваться [6]. Р.С. Рафиковна предлагает при использовании интерактивных технологий обучения в развитии творческих способностей обучающихся осуществлять такие этапы, как мотивация; копирование (усвоение образца типичного действия и перенос его на решение аналогичных задач); репродуктивно-творческий этап (перенос с помощью педагога известного приема в новую учебную ситуацию); конструктивно-творческий этап (сочетание преобразующей деятельности с творческой) [11].

И.Н. Главницкая, указывая на многообразие интерактивных методов обучения, описывает существующие классификации: на основе коммуникативных функций (дискуссионные методы, игровые, психологическая группа интерактивных методов); на основе «реальности» предлагаемого контента (неимитационные и имитационные, в которых выделяются неигровые и игровые методы); на основе времени появления (традиционные, новые, новейшие); по ведущей функции в педагогическом взаимодействии (методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации; методы организации обмена деятельностью; методы организации мыследеятельности; методы организации смысловотворчества; методы организации рефлексивной деятельности; интегративные методы) [5].

Поливариантность подходов к трактовке интерактивных методов обучения и выбору оснований для их классификации обостряет понятийное противоречие между традиционным наполнением общепедагогических понятий «метод обучения», «форма организации обучения», «технология обучения» и современной «заливкой» этих понятий красками интерактивности. Авторы демонстрируют «понятийную путаницу». Одни относят к интерактивным технологиям обучения работу в парах, ротационные (изменяемые) тройки; обучение в четверках, образовательные структуры сингапурской технологии; игру «Карусель», обсуждение проблемы в общем кругу, «Микрофон», «Незаконченное предложение», «Мозговой штурм», «Обучая – учусь», симуляции, разыгрывание ситуаций с ролями, полевые игры, деловые игры, «Займи позицию», «Измени позицию», дискуссия, «Непрерывная шкала мнений» и др. Другие называют это интерактивными формами организации обучения. Третьи считают их

интерактивными средствами обучения, а иные включают все перечисленное в интерактивные методы обучения.

В рамках проведенного исследования это противоречие мы постарались разрешить, выделив категорию интерактивных методов обучения. Следует подчеркнуть, что методы обучения – это категория и историческая (методы обучения изменялись сообразно изменяющимся господствующим целям), и социальная (методы обучения напрямую зависят от социальных условий), и научная (проблема методов обучения окончательно не решена, судя по обилию различных точек зрения на номенклатуру и основания классификации методов обучения). Оставив за рамками статьи разные трактовки понятия «методы обучения», определим их как способы взаимодействия обучающего и обучающихся с целью решения учебных задач и назовем основные их классификации: по источнику информации (практические, наглядные, словесные, работа с книгой, видеометод); по назначению согласно последовательности этапов урока (методы приобретения знаний; методы формирования умений и навыков; методы применения знаний; методы творческой деятельности, методы закрепления; методы проверки знаний, умений и навыков); по характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский); по дидактическим целям (методы, способствующие первичному усвоению учебного материала, и методы, способствующие закреплению и совершенствованию знаний); по субъектам, использующим методы (методы преподавания и методы учения); по совокупности признаков (методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности) и др. Какой бы ни была классификация, перечень методов обучения конечен и в него можно отнести следующие: рассказ, объяснение, беседа, работа с учебником и книгой, иллюстрация, демонстрация, наблюдение, упражнение, лабораторные, опытные и практические работы. Отметим, что любые методы обучения можно считать интерактивными, если в их основу положено интерактивное задание. Тогда направление исследования смещается в сторону поиска ответа на вопрос о требованиях к интерактивному заданию, которые в нашем исследовании опираются на следующие положения.

Первое положение. Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам интерактивного обучения позволил сформулировать ряд принципов: психологических (принцип переживания опыта в диалоге и принцип рефлексии) и педагогических (принцип непосредственного или опосредованного взаимодействия обучающихся между собой и преподавателем; принцип общения «на равных», где участники заинтересованы в нем и готовы обмениваться информацией, высказывать свои идеи и решения, обсуждать проблемы, отстаивать свою точку зрения;

принцип обучения «реальности»; принцип расширения возможностей влияния всех участников на ход обучения, на результат/продукт обучения), которые необходимо учитывать при проектировании интерактивного задания.

Второе положение. В качестве требований к организации интерактивного обучения позиционируются нахождение проблемной формулировки темы занятия; выбор групповой формы работы; подготовка учебного пространства к активной работе; подбор практико-ориентированного содержания, обеспечивающего личностную включенность; выработка и принятие правил равноправного сотрудничества, которые значимы при конструировании интерактивного задания.

Третье положение. В проектировании интерактивного задания (ИЗ) ценным становится учет особенностей современных младших школьников («информационная захламленность», клиповое мышление, многозадачность, сниженная функциональная грамотность, тревожность) и понимание того, как тот или иной элемент задания позволяет обучающимся преодолевать учебные трудности.

Материалы и методы исследования. Для создания алгоритма проектирования ИЗ использовались такие методы исследования, как анализ и синтез научно-методической литературы, метод абстрагирования, метод включенного наблюдения, беседа, метод экспертных оценок. Полученные материалы позволили сконструировать следующий алгоритм проектирования ИЗ как основу интерактивного метода обучения.

Первый этап – отбор содержания задания и описание предлагаемых заданий. Проектирование любого ИЗ начинается с выбора жизненной ситуации, которая будет актуальной, близкой и понятной младшим школьникам. На данном этапе нужно продумать и зафиксировать, что является животрепещущей проблемой для детей на сегодняшний день, понять, как предлагаемое содержание можно увязать с реалиями детской жизни, после чего смоделировать и описать эту ситуацию.

Практика показывает, что проектирование первого этапа интерактивного задания вызывает у учителей начальной школы трудности в отборе такого содержания, что связано с первостепенным вниманием педагога к изучению программного материала и с меньшим участием во внеучебных интересах детей. В качестве жизненной ситуации для младших школьников могут быть рассмотрены такие проблемы, как несоблюдение правил безопасности и поведения в общественных местах, неумение решать конфликты, компьютерная зависимость, проблемы детского здоровья, экологические сложности населенных пунктов, в которых проживают дети и др. После отбора содержания ИЗ определяется система заданий (или вопросов), которая позволит ученикам найти возможное решение актуальной для них проблемы.

Второй этап – обоснование выбора коллективных, групповых форм работы. При проектировании ИЗ необходимо осмыслить, на каких этапах

выполнения задания обучающиеся будут взаимодействовать друг с другом и с учителем; в какой форме будет организовано взаимодействие (в парах, в парах сменного состава, в тройках, в четверках, в смешанных группах и т.д.) и чем обусловлен этот выбор. Важно найти такую форму взаимодействия, которая будет соответствовать объему выполняемого задания, количеству времени, отведенного на его выполнение, уровню сложности. На данном этапе следует определить, каким образом будет организовано оперативное разделение детей на группы (по ряду парт в классе; по половому признаку – мальчики, девочки; по дате рождения (четное, нечетное число); расчет по номерам; по считалочке; по жребью; по цвету одежды и т.п.).

Третий этап – описание задания, в выполнении которого лично поучаствует каждый обучающийся, тем самым влияя на конечный результат работы группы/класса. На этом этапе принципиально важно ответить на вопросы, как интерактивное задание обеспечивает возможность личного участия каждого ребенка и в какой момент учебной деятельности у каждого ученика появляется возможность влиять на результат работы группы/класса.

Анализ подготовленных учителями дидактических материалов свидетельствует об определенных трудностях в выборе оптимального задания, поскольку акцент смещается с привычной коллективной работы с классом в сторону менее традиционной индивидуальной деятельности. Практика показала: педагоги далеко не всегда задаются вопросами о включении в учебный процесс каждого школьника, о возможностях «провокации» его индивидуальной ответственности за совокупный итог учебной деятельности. В ходе работы творческих коллективов педагогов отмечено, что личностная вовлеченность школьника возрастает в групповой работе (если предусмотрено четкое распределение ролей и соответствующих обязанностей); в процессе контрольно-оценочной деятельности (если каждый ученик оценивает работу групп и осуществляет самооценку при предъявлении образца); при четкой организации выполнения индивидуальных заданий, из которых в конечном счете складывается общий результат деятельности класса.

Четвертый этап – обдумывание разных вариантов задания для предоставления возможностей выбора. На этом этапе проектирования ИЗ необходимо предусмотреть возможные варианты заданий, объяснить, какие учебные задачи будут решаться посредством заданной вариативности, и описать, как ученики будут осуществлять свой выбор.

При конструировании данного фрагмента ИЗ учителя зафиксировали сложности в создании нескольких вариантов заданий для самостоятельного выбора школьниками. Данная проблема была разрешена в процессе обсуждения с учителями разных оснований вариативности: по уровню сложности представленных заданий (пороговый, базовый, повышенный); по источникам информации (учебники, энциклопедии, интернет-источники, объекты окружающего мира, учитель и др.); по предлагаемым в группе ролям (секретарь – записывает результаты обсуждения, чтец – читает задание для

группы вслух, хранитель времени – следит за распределением времени и окончанием работы, руководитель – организует деятельность группы по установленным правилам, докладчик – выступает, презентует результаты работы группы и др. роли); по формату представления результатов работы группы (презентация, плакат, памятка; ментальная карта, кластер, модель и др.) и т.д.

Пятый этап – определение технических средств для выполнения задания. На этом этапе алгоритма сверхценно рассмотреть современные возможности использования технических средств (компьютеров, планшетов, телефонов и др.) для решения задания, а также обосновать использование существующих интерактивных инструментов контроля.

На сегодняшний день существуют некоторые трудности для реализации данного этапа, поскольку не все образовательные организации оснащены необходимыми техническими средствами (например, пультами для голосования), а также сохраняется проблема недостаточного уровня компьютерной грамотности учителей начальной школы. Анализ разработанных педагогами ИЗ показал, что в настоящее время в педагогической практике используются такие образовательные онлайн-сервисы, как *Learning Apps, Plickers, Kahoot, Socrativ, Quizalize* и др., а также сервисы *Google (Google Forms, Google Maps, Google Earth* и др.), Яндекс (Яндекс.Карты, Яндекс.Учебник и др.). Среди преимуществ этих платформ следует выделить легкость в освоении, понятный и удобный для использования интерфейс, бесплатный доступ.

Шестой этап – ограничение времени для выполнения задания. Здесь весомо, с одной стороны, просчитать, обосновать необходимый временной ресурс для выполнения задания на уроке, с другой – обязать обучающихся соблюдать время. Для напоминания ученикам об истечении отведенного времени на решение задания можно использовать разные сигналы (колокольчик, хронометр на экране, сигнал будильника, мелодия и др.).

Приведем пример интерактивного задания, сконструированного по предложенному алгоритму учителем начальных классов МБОУ «Фокинская средняя общеобразовательная школа» г. Чайковский Пермского края Л.М. Глуховой для урока по теме «Дорожные знаки» (3 класс) в рамках учебного предмета «Окружающий мир».

Первый этап – отбор содержания задания и описание предлагаемых заданий. В качестве жизненной ситуации предложено воспоминание об экскурсии, посвященной повторению правил дорожного движения.

Учитель напомнила: «Мы с вами ходили на экскурсию по улицам нашего села, повторяли правила дорожного движения, учились переходить через проезжую часть. Вы обратили внимание, что на дороге появились новые знаки дорожного движения. Как вы думаете, с чем это связано?»

Второй этап – обоснование выбора коллективных, групповых форм работы. Для выполнения предлагаемого задания уместно, чтобы дети работали в малых группах (по 4 человека). Работа «в четверке» видится

оптимальной, т.к. у каждого участника группы свое задание: «партнер №1» – определяет название группы дорожных знаков, сравнивает форму, цвет; «партнер №2» – находит названия знаков группы; «партнер №3» – определяет назначение знаков группы; «партнер №4» – оформляет памятку. Роли в группе распределяются с помощью цифрового поля сингапурской методики.

Деление на группы организовано следующим образом: в начале урока каждый из учеников выбирает одну карточку-дорожный знак из пяти представленных (предупреждающий знак – белый треугольник с красным ободком, запрещающий знак – белый круг с красным ободком, предписывающий знак – синий круг, информационно-указательный знак – синий квадрат и знаки сервиса – сине-белые прямоугольники). После этого ученики с одинаковыми карточками объединяются в одну группу.

Описанная форма групповой работы обусловлена необходимостью за небольшой промежуток времени обработать значительный объем информации: изучить пять групп знаков дорожного движения.

Третий этап – описание задания, в выполнении которого лично поучаствует каждый обучающийся, тем самым влияя на конечный результат работы группы/класса. На уроке команды учеников создают памятки о группах дорожных знаков (предупреждающие знаки, запрещающие знаки, предписывающие знаки, информационно-указательные знаки, знаки сервиса) и презентуют их перед одноклассниками.

В каждой группе школьники составляют план действий (выбор капитана команды и распределение других ролей, изучение и анализ источников информации, структурирование полученных знаний о дорожных знаках и объединение их в памятку, оформление памятки и т.д.), выполняют его, формируют памятку, совместно презентуют полученный результат. У каждого ученика появляется возможность личного участия в реализации плана. Кроме того, индивидуальная ответственность проявляется при голосовании за наиболее понятную и содержательную памятку (с использованием технических средств, в частности пультов для голосования).

Четвертый этап – обдумывание разных вариантов задания для предоставления возможностей выбора. Вариативность ИЗ прослеживается при выборе источника информации: дети могут использовать свои знания, учебник, таблицы правил дорожного движения, интернет (в данном случае, на личном телефоне). Этот выбор дети осуществляют в групповом обсуждении.

Разнообразие источников информации позволяет ученикам систематизировать знания о группах дорожных знаков.

Пятый этап – определение технических средств для выполнения задания. При выполнении задания использованы система голосования «SMART Response PE» (предоставляет возможность каждому обучающемуся с помощью пульта для голосования выразить свое собственное мнение,

каждому поучаствовать в решении общего вопроса) и мобильный телефон (позволяет осуществить поиск необходимой информации).

Шестой этап – ограничение времени для выполнения задания. Время для выполнения задания ограничено десятью минутами. Расчет времени выглядит следующим образом: 3 минуты – осмысление задания и поиск информации, 5 минут – фиксация ответа, 2 минуты – обсуждение, подготовка к защите проекта. Для напоминания о времени использованы карточки-сигналы светофора (зеленый, желтый, красный).

Аналогичные интерактивные задания спроектировали все учителя начальных классов, принявшие участие в апробации предложенного алгоритма. Это 124 учителя образовательных организаций Пермского края, разных по географическому положению (городские и сельские школы), по численности обучающихся в начальной школе (от 10 до 480 человек), по участию в инновационных процессах (и инновационные площадки, и школы с традиционным обучением). В этой части исследования были использованы метод включенного наблюдения, беседа, экспертная оценка, анкетирование педагогов.

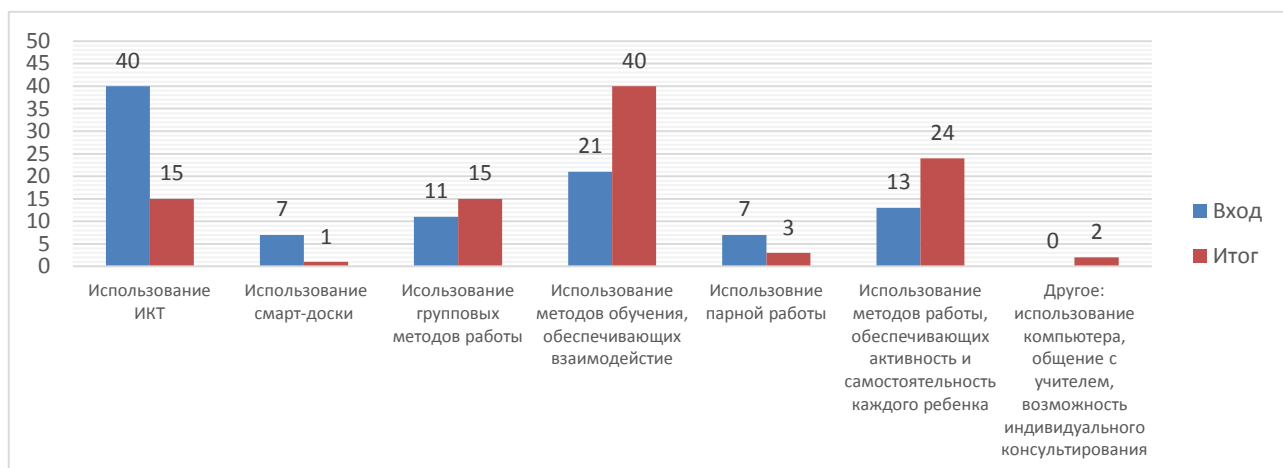
Проиллюстрируем результаты анкетирования педагогов «Интерактивные задания в моей профессиональной деятельности», которое было проведено до знакомства с алгоритмом проектирования ИЗ и после его апробации.

1. Учителя несколько иначе стали понимать сущность термина «интерактивный» (рис.1). Изначально 40 % респондентов (50 чел.) описывали «интерактивность» через «использование ИКТ», 21 % (26 чел.) – через «использование любых методов обучения, обеспечивающих взаимодействие», 13 % (16 чел.) – через «использование методов работы, обеспечивающих активность и самостоятельность каждого ребенка». После использования алгоритма проектирования ИЗ ранжирование данных позиций изменилось: 40 % учителей (50 чел.) сделали акцент на обеспечении взаимодействия, 24 % (30 чел.) – на активности и самостоятельности каждого ребенка, 15 % (18 чел.) – на ИКТ.

Данная динамика свидетельствует о том, что в профессиональных знаниях педагогов произошли значительные изменения. Традиционно бытующее понимание интерактивности как работы с компьютером сменилось такими принципиально важными ее аспектами, как взаимодействие, деятельность, ответственность. Информационно-коммуникационные технологии, по-прежнему, остались важной составляющей интерактивного задания, но сместились с первой позиции на третью. С определенной долей уверенности можно заключить, что этому способствовали второй, третий и четвертый этапы алгоритма, ориентированные в значительной мере именно на организацию взаимодействия.

Рисунок 1.

Результаты ответа на вопрос «Как понимаете сущность понятия «интерактивный?»» (в % от числа ответивших)



2. Основной отличительной чертой интерактивного задания «на входе» 32 % педагогов (40 чел.) выделили «использование ИКТ», «на выходе» 42 % респондентов (52 чел.) назвали «личную заинтересованность каждого ученика» (рис. 2).

Рисунок 2.

Результаты ответа на вопрос «Что является отличительной чертой интерактивного задания?» (в % от числа ответивших)



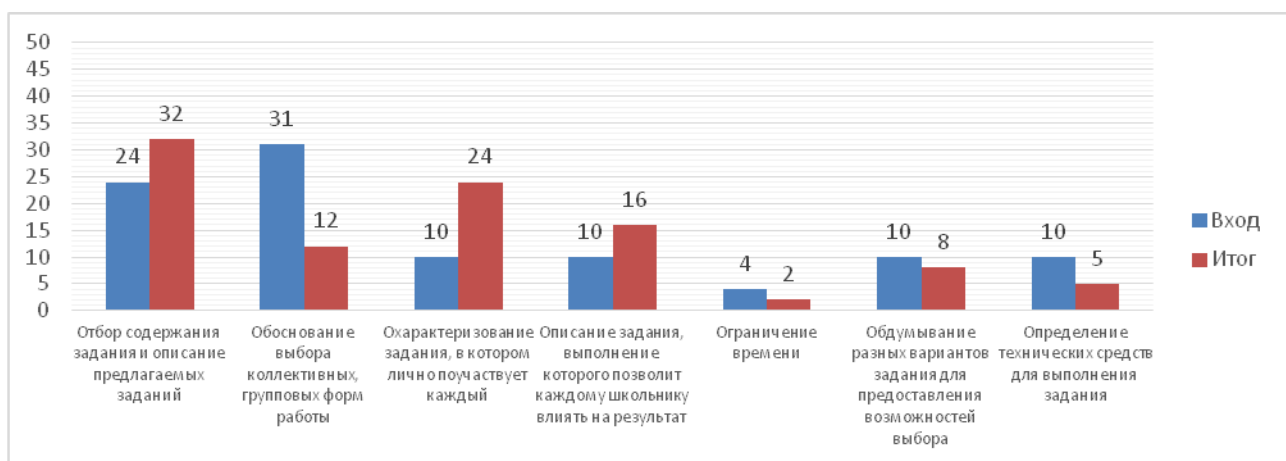
Данные изменения коррелируют с результатами ответов на первый вопрос и подтверждают положительные подвижки в сфере инновационных знаний педагогов о мотивированной целенаправленной учебной активности младших школьников, которая «запускается» интерактивными заданиями. При этом ракурс выбора учебного содержания практически у половины педагогов, освоивших алгоритм, сдвинулся к личностным интересам и индивидуальным потребностям школьников. Это обусловлено установками первого, третьего и четвертого этапов алгоритма, сконцентрированных на

личности каждого школьника, на учете возрастных и индивидуальных особенностей детей.

3. Самым сложным при проектировании ИЗ изначально 31 % учителей (39 чел.) назвали «обоснование выбора коллективных, групповых форм работы», после – примерно столько же, 32 % респондентов (40 чел.), к сложностям в проектировании отнесли «отбор содержания задания и описание предлагаемых заданий» (рис. 3).

Рисунок 3.

Результаты ответа на вопрос «Что самое трудное при проектировании интерактивного задания»? (в % от числа ответивших)



Такой результат объясним как соображениями педагогической эмпирии, так и положениями формальной логики. В ракурсе педагогической практики сначала более трети педагогов находили трудности в правильной, неформальной, системной организации групповой работы школьников, поскольку это нарушает обычный, сложившийся, понятный уклад работы с классом. После апробации предложенного алгоритма сложности сместились в отбор необходимого, востребованного, «живого» для детей содержания, на котором в последующем будет выстроена учебная деятельность. В аспекте формальной логики смещение сложности «по форме» в сложность «по содержанию» произошло сообразно принципу «от простого к сложному». Полученный результат предопределен самой логикой предлагаемого алгоритма.

Выводы.

1. Выявленные в процессе анализа психолого-педагогической литературы психологические и педагогические принципы интерактивного обучения стали основой разработанного алгоритма проектирования интерактивного задания «О-б», который включил в себя последовательность педагогических действий: от отбора содержания задания и обоснования разных форм работы с ним через описание личного участия каждого обучающегося и обдумывание возможностей выбора к определению

технических средств для выполнения задания и ограничению времени для его выполнения.

2. Практика использования учителями начальных классов разработанного алгоритма показала, что они начинают подходить к отбору, конструированию и использованию заданий, которые предлагают для решения своим ученикам, системно, структурированно, целостно, что влияет на их профессиональные знания и установки. Процесс алгоритмизации деятельности учителей начальных классов позволяет им экономить внутренние ресурсы (методические, дидактические, временные), которые можно задействовать в дальнейшем профессиональном самосовершенствовании.

3. Результаты анкетирования педагогов зафиксировали положительную динамику в их профессиональных знаниях и умениях, базирующихся на понимании педагогической и психологической сущности такого явления в образовании, как «интерактивность», отличительных черт интерактивного задания, возникающих в процессе деятельности проблем. Наблюдаются изменения в профессиональных компетенциях педагога (в частности, в умении проектировать задания). Однако в проведенном исследовании не уделялось внимание оцениванию качественных преобразований на уровне личности школьника (в том числе, при формировании его функциональной грамотности). Решение этой задачи видится в ходе дальнейшего изучения вопросов интерактивного обучения.

Благодарности. Авторы выражают благодарность учителям начальных классов образовательных организаций города Перми и Пермского края, которые приняли участие в исследовании, за способность и готовность проверять теоретические находки в практической деятельности. Особые слова благодарности адресуются Любови Михайловне Глуховой, учителю начальных классов МБОУ «Фокинская средняя общеобразовательная школа» г. Чайковский Пермского края, разработка которой иллюстрирует алгоритм проектирования ИЗ.

1. *Андреева, Г.М.* Психология социального познания / Г.М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.

2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

3. Большой современный толковый словарь русского языка. – URL : <https://slovar.cc/rus/tolk/36647.html>. (дата обращения: 02.12.2020).

4. *Гейхман, Л.К.* Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход / Л.К. Гейхман // Образование и наука. - 2002. – № 3. – С. 135-146.

5. *Главницкая, И.Н.* Понятие и виды интерактивных методов обучения в образовательном процессе / И.Н. Главницкая // Информационные технологии в образовании, науке и производстве : V Международная научно-техническая интернет-конференция, 18-19 ноября 2017 г. Секция Современные информационные технологии в преподавании технических и гуманитарных дисциплин. – URL : <http://rep.bntu.by/handle/data/36508>. (дата обращения: 02.12.2020).

6. *Двуличанская, Н.Н.* Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетентностей [Текст] / Н.Н. Двуличанская // Наука и

образование: электронное научно-техническое издание. – 2011. – №4. – URL : <http://technomag.edu.ru>. (дата обращения: 02.12.2020).

7. *Кларин, М.В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. / М.В. Кларин. – URL : <http://portalus.ru>. (дата обращения: 02.12.2020).

8. *Мид, Дж.* От жеста к символу / Дж. Мид // Американская социологическая мысль: тексты. – Москва : МГУ, 1994. – С. 213-221.

9. *Панфилова, А.П.* Психология общения / А.П. Панфилова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 368 с.

10. Популярный толково-энциклопедический словарь русского языка. – URL : <https://slovar.cc/rus/tolk-enc/1461573.html>. (дата обращения: 02.12.2020).

11. *Рафикова, Р.С.* Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Р.С. Рафикова. – Казань, 2007. – 206 с.

References:

1. *Andreeva G.M.* (2000) Psihologiya social'nogo poznaniya [Psychology of social cognition] / G.M. Andreeva. – Moscow : AspectPress. – 288 p. (In Russ).

2. Bol'shoj psihologicheskij slovar' (2004) [Big psychological dictionary] / ed. by B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. – St-Petersburg: Prajm-Evroznak. – 672 p. (In Russ).

3. Bol'shoj sovremennyyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Big modern explanatory dictionary of the Russian language]. Available at: <https://slovar.cc/rus/tolk/36647.html>. (In Russ).

4. *Gejzman L.K.* (2002) Obuchenie obshcheniyu vo vzaimodejstvii: interaktivnyj podhod [Learning to communicate in interaction: an interactive approach]. *Obrazovanie i nauka*. № 3: 35-146. (In Russ).

5. *Glavnickaya I.N.* (2017) Ponyatie i vidy interaktivnyh metodov obucheniya v obrazovatel'nom processe [The concept and types of interactive teaching methods in the educational process]. In: *Informacionnye tekhnologii v obrazovanii, nauke i proizvodstv.* Available at: <http://rep.bntu.by/handle/data/36508>. (In Russ).

6. *Dvulichanskaya, N.N.* (2011) Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya klyuchevyh kompetentnostej [Interactive teaching methods as a means of forming key competencies]. *Nauka i obrazovanie*. № 4. Available at: <http://technomag.edu.ru/>. (In Russ).

7. *Klarin M.V.* Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniya novogo opyta [Interactive learning is a tool for learning new experiences]. Available at: <http://portalus.ru>. (In Russ).

8. *Mead George H.* (1994) Ot zhesta k simvolu [From gesture to symbol] / George H. Mead // *American Sociological Thoughts*. – Moscow : Moscow State University. Pp. 213-221. (In Russ).

9. *Panfilova, A.P.* (2013) Psihologiya obshcheniya [Psychology of communication] / A.P. Panfilova. Moscow: Publishing center Akademiya. 368 p. (In Russ).

10. Populyarnyj tolkovo-enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka [Popular explanatory-encyclopedia dictionary of the Russian language]. Available at: <https://slovar.cc/rus/tolk-enc/1461573.html>. (In Russ).

11. *Rafikova R.S.* (2007) Interaktivnye tekhnologii obucheniya kak sredstvo razvitiya tvorcheskih sposobnostej studentov [Interactive teaching technologies as a means of developing students' creative abilities]. Kazan. 206p. (In Russ).

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the preparation of the article.

*Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
The authors read and approved the final manuscript.*

УДК 159.923.2

Татьяна Дмитриевна Дубовицкая,
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры психологии и дефектологии,
Сочинский государственный университет (г. Сочи).
E-mail: tatdm@mail.ru

Гузель Иншаровна Гайсина,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры
профессионального и социального образования,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы (г. Уфа).
E-mail: nicomni9@yandex.ru

Ирина Олеговна Андреева,
аспирант,
Сочинский государственный университет (г. Сочи).
E-mail: Lydovik171@mail.ru

ЖИЗНЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ключевые слова: старшеклассники, самоопределение, ценностные ориентации, жизненные ориентиры, жизненные приоритеты, базовые убеждения, активная жизненная позиция

Аннотация. В настоящее время осознается потребность разработки научной теории самоопределения в подростковом и юношеском возрастах с учетом тенденций развития российского общества и изменений в ценностном сознании учащейся молодежи. В процессе самоопределения учащейся молодежи проблема выбора жизненных целей и приоритетов признана одной из самых важных и сложных. Авторы статьи рассматривают жизненные приоритеты как явления, факты и действия, которым человек отдает предпочтение в ситуации выбора. Цель исследования – выявление у старшеклассников приоритетов в удовлетворении различных групп потребностей и их взаимосвязи с жизненной удовлетворенностью личности и ее базовыми убеждениями. Исследование базируется на ведущих положениях аксиологического и личностно-деятельностного подходов. Для решения исследовательских задач использован комплекс опросных методов и методик, направленных на выявление приоритетных потребностей, базовых убеждений и жизненной удовлетворенности личности. Выборку исследования в совокупности 100 человек составили обучающиеся 10-11-х классов городских общеобразовательных школ Краснодарского края и Республики Башкортостан.

Результаты. Выявлены приоритетные потребности (в соответствии с пирамидой А. Маслоу), соответствующие активной и пассивной жизненной позиции юношей и девушек. Установлена взаимосвязь показателей жизненной удовлетворенности, базовых убеждений личности и соответствующих потребностей, осуществлен их корреляционный анализ. На основании проведенного эмпирического исследования выявлены внутренние механизмы расстановки жизненных приоритетов. Сделаны выводы о необходимости создания условий для актуализации и реализации потребностей, соответствующих активной жизненной позиции. Результаты проведенного исследования определяют

направление для дальнейших исследований психолого-педагогических условий выстраивания и расстановки жизненных перспектив и приоритетов учащейся молодежи.

Для цитирования: Дубовицкая, Т.Д. Жизненные приоритеты современных старшеклассников / Т.Д. Дубовицкая, Г.И. Гайсина, И.О. Андреева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1(91). – С. 72-87.

Tatyana D. Dubovitskaya,
Doctor of Psychological Sciences, Professor
Professor of Department of Psychology and Defectology,
Sochi State University (Sochi).
E-mail: tatdm@mail.ru

Guzel I. Gaisina,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of
Vocational and social education, Bashkir State Pedagogical University
named after M.Akmulla (Ufa).
E-mail: nicomni9@yandex.ru

Irina O. Andreeva
postgraduate student,
Sochi State University (Sochi).
E-mail:Lydovik171@mail.ru

LIFE PRIORITIES OF MODERN SENIOR PUPILS

Keywords: school youth, self-determination, value orientations, life priorities, life orienting points, basic beliefs, active life position.

Abstract. Today we acknowledge the requirement for scientific theory of youth self-determination, taking into account the development trends of Russian society and changes in the value consciousness of student youth. The problem of life goals and priorities choice in the process of youth self-determination is recognized as the most important and complex. The authors consider life priorities as phenomena, facts and actions, which a person prefers in a choice situation. The goal of research is to reveal the priorities in different groups of needs satisfying and their interconnection with life satisfaction and basic beliefs.

The research is based on the leading positions of the axiological and personal-activity approaches. The authors use a complex of diagnostic methods and techniques to reveal the priority needs, basic beliefs and person life satisfaction. The study includes 100 senior schools pupils of Krasnodar Region and Republic of Bashkortostan.

Results. The research revealed priority needs (in accordance with A. Maslow pyramid) that meet active and passive positions of schoolboys and girls. It as well established the relationship of life satisfaction indicators, basic beliefs and their corresponding needs together with its correlation analysis. The internal mechanisms of school youth life prioritization were also revealed. The conclusions about the necessity to create conditions for actualization and realization of needs that correspond to active life position were made. The results of this study determine the directions of further researches of psychological and pedagogical conditions of school youth life prospects building and life prioritizing.

For citing: Dubovitskaya T.D., Gaisina G.I., Andreeva I.O.(2021). Life priorities of modern senior pupils. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1(91): 72-87.

DOI: 10.21510/1817-3292-2021-91-1-72-87

Введение. Юность ориентирована в значительной степени на будущее. В это время строятся грандиозные жизненные планы, мысленно примериваются различные профессиональные и социальные роли, проигрываются разные сценарии жизненного пути. Именно в юношеском возрасте происходит потеря прежнего смысла жизни и интенсивные поиски нового, поскольку переход от детства и отрочества к взрослости требует трансформации главных жизненных планов и приоритетов. Однако ограниченность жизненного опыта, зависимость от условий социальной среды, равно как и состояние системной трансформации основных сфер общественной жизни усиливают неопределенность их жизненных перспектив и стратегий самоопределения, неадекватность жизненных устремлений и размытость ценностных ориентаций. С позиций предмета исследования авторы статьи рассматривают жизненные приоритеты как явления, факты и действия, которым человек отдает предпочтение в ситуации выбора.

Самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста связано с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, необходимостью решать проблемы своего будущего [1]. Отрадно, что в современной молодежной среде существуют и признаются такие нравственные ценности, как добро, милосердие, вера, любовь к Родине, семья, ответственность, уважение к старшим [2]. Но им в последние годы противопоставляются тяга к материальному богатству, удовольствию и комфорту, эгоизм и практицизм, стремление к высокой должности и власти. В результате перед молодыми людьми помимо выбора жизненного пути встает проблема ценностного самоопределения, выбора собственных нравственных принципов и ценностных ориентаций. Отмеченное актуализирует проведение междисциплинарных исследований содержания и направленности аксиосферы современной учащейся молодежи, внутриличностных механизмов и социальных факторов, влияющих на расстановку ее жизненных приоритетов, а также выявление и обоснование эффективных условий психолого-педагогического сопровождения процесса выстраивания жизненных стратегий.

Необходимо отметить, что многоаспектная проблема жизненных ориентиров современной молодежи относится к междисциплинарным проблемам. Различные аспекты, элементы, факторы, составляющие процесс и влияющие на характер социализации молодежи, рассматриваются представителями социальных и гуманитарных наук. В последние годы опубликованы научные работы и статьи по следующей актуальной социологической, педагогической и психологической проблематике: жизненные цели и стратегии молодежи [3; 4; 5]; ценностные ориентации учащейся молодежи; жизненные ценности современной молодежи в условиях социального риска [6]; личностное [7] и социальное [8]

самоопределение; социальное самочувствие как интегральный показатель психологического благополучия студентов [9]; жизненные перспективы молодежи [10]; профессиональные и карьерные ожидания учащихся [11]; ценности и жизненные приоритеты учащейся молодежи [11; 12]; ценностно-позитивное развитие молодежи [13] и так далее. Ценностная проблематика нашла отражение и в зарубежных публикациях [14; 15; 16].

Наибольший интерес исследователей сосредоточен на ценностях, целях, стратегиях поведения молодых людей, которые, как предполагается, носят прогностический характер. Вместе с тем мы отмечаем, что в исследовательском поле жизненного самоопределения учащейся молодежи проблемный вопрос жизненных приоритетов в научных публикациях представлен не столь широко, в то время как именно он обеспечивает необходимую социально-педагогическую компоненту при принятии конкретных решений в области молодежной политики.

Представленные в названных выше работах многочисленные показатели, по сути своей, носят разрозненный характер, и по-прежнему открытым является вопрос внутренних предпосылок и психологических механизмов, лежащих в основе поведения и деятельности молодого человека в период жизненного самоопределения. Весьма актуальным остается выявление тех психологических параметров, которые имеют специфические взаимосвязи, что позволит определить наиболее значимые и чувствительные точки влияния на развивающуюся личность. В связи с этим особенность нашего исследования заключается в рассмотрении и анализе его предмета с позиций приоритетов в удовлетворении различных групп потребностей и их взаимосвязи с направленностью личности, ее базовыми убеждениями и жизненной удовлетворенностью.

Методология исследования. Теоретико-методологической основой исследования являются ведущие положения аксиологического и личностно-деятельностного подхода. Аксиологический подход к анализу психолого-педагогических проблем предполагает изучение объекта с позиций ценности, учет того, что социально значимые ценности, преломляясь через внутренний мир индивида, входят в психологическую структуру его личности в форме личных ценностных ориентаций и отношений, являясь одним из источников мотивации ее поведения. Социальные ценности, преломляясь через индивидуальное сознание, начинают носить субъективный характер, переходят в личностные ценности в виде идеалов, желаний, стремлений, установок.

В этом плане методологические ориентиры аксиологического подхода содержательно близки методологическим основам психологического подхода к проблеме самоопределения (С.Л. Рубинштейн) [17]. Личностно-деятельностный подход в понимании самоопределения личности акцентирует активную природу «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия. В психологическом подходе центральным моментом самоопределения является самодетерминация,

собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию.

Как было отмечено выше, объектом нашего исследования явились жизненные приоритеты старшеклассников, которые мы рассматриваем как явления, факты и действия, которым человек отдает предпочтение в ситуации выбора. В значительном числе исследований жизненные приоритеты напрямую соотносятся с ценностями личности, что в определенной степени правомерно, так как то, чему человек отдает предпочтение, как правило, является для него более значимым. В то же время выбор одних и тех же приоритетов может быть обусловлен не только внешними социальными условиями, ситуацией выбора, но разными внутренними предпосылками.

В качестве таких предпосылок могут выступать внутренние убеждения, как элемент мировоззрения, система взглядов, идей, через призму которых человек смотрит на мир и реализует их в своем поведении. Одной из разновидностей является «система базисных убеждений», автором которой является американский психолог Р. Янофф-Бульман [19]. Предложенная им когнитивная картина мира включает набор представлений человека об окружающем мире, о самом себе и характере взаимодействия его с миром.

Удовлетворение потребностей и связанной с ним системы убеждений, естественно, предполагает в качестве результата определенное психологическое состояние, уровень жизненной удовлетворенности, психологического комфорта, которые составляют эмоциональный компонент направленности личности. Человек может быть увлечен происходящим в его жизни или нет, может проявлять стойкость и решительность или же пассивно примеряться с неудачами, быть убежденным в своей способности достичь поставленной цели или нет. Все это отражается на общем фоне настроения.

Цель нашего исследования состояла в выявлении у старшеклассников приоритетных потребностей и их взаимосвязи с базовыми убеждениями и жизненной удовлетворенностью.

Материалы и методы исследования. С целью решения исследовательских задач были использованы следующие диагностические методики:

1) Модификация методики А.В. Капцова для исследования значимых потребностей (материальных, потребности в безопасности, потребностей в общении, в признании, самореализации, познавательных и эстетических потребностей) и степени активности личности в их удовлетворении [20];

2) Тест «Шкала базовых убеждений» (автор Р. Янофф-Бульман, модификация М.А. Падун, А.В. Котельникова) [19], в соответствии с которым выявлялись три категории базовых убеждений: «вера в то, что в мире больше добра, чем зла»; «убеждение, что мир полон смысла»; «убеждение в ценности собственного «Я»;

3) Тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (авторы А.О. Нойгартен, Р. Хейвигхерст, С. Тобин [16], адаптация Н.В. Паниной

[21]), отражающий психологическое состояние человека, степень переживаемого им комфорта.

Характеристика выборки: В исследовании приняли участие 100 старшеклассников в возрасте от 16 до 18 лет, обучающиеся в городских общеобразовательных школах Краснодарского края и Республики Башкортостан. Из них 43 юношей и 57 девушек.

Результаты эмпирического исследования.

В ходе выявления значимых потребностей, составленных в соответствии с пирамидой потребностей А. Маслоу, старшеклассники сравнивали пары потребностей и отдавали предпочтение более привлекательной для них. Результаты сравнения приоритетности различных групп потребностей у юношей и девушек представлены в табл. 1.

Из табл. 1 следует, что у девушек выявлены значимо более высокие по сравнению с юношами показатели выраженности потребности в безопасности ($U_{эмп}=940$; $p<0,05$), у юношей значимо более высокие показатели выраженности потребности в самореализации ($U_{эмп}=873,5$; $p<0,01$). Выявленные различия вполне объяснимы, соотносятся с традиционными гендерным ролями, в соответствии с которыми, девушки более слабые и нуждаются в защите, юноши более продуктивны в своей жизнедеятельности.

Таблица 1.

Сравнение средних показателей
приоритетности потребностей у юношей и девушек

№ п/п	Виды потребностей	Средние показатели (ранг)		U-эмп Манна-Уитни	Значимость различий
		Юноши	Девушки		
1.	Материальные потребности	11,6 (5)	11,7 (7)	1227,5	-
2.	Потребности в безопасности	10,9 (6)	12,8 (6)	940	$p<0,05$
3.	Потребности в общении	14,7 (2)	13,3 (4)	1067	-
4.	Потребности в признании и оценке	12,2 (4)	14,5 (2)	1137,5	-
5.	Познавательные потребности	13,7 (3)	15,6 (1)	1022	-
6.	Эстетические потребности	10,7 (7)	13,1 (5)	1010,5	-

7.	Потребности в самореализация	16,2 (1)	14,1 (3)	873,5	$p < 0,01$
----	------------------------------	----------	----------	-------	------------

По остальным потребностям различия средних арифметических не носят значимого характера. В то же время корреляция выявленных групп потребностей также является не значимой ($r=0,446$; $p>0,05$, для $n=7$), то есть юноши и девушки различаются приоритетами в своих потребностях. В частности, для девушек приоритетными являются познавательные потребности и потребности в признании и оценке, для юношей приоритетным является удовлетворение потребностей в признании и в общении. Последний ранг у девушек занимают материальные потребности (на данном возрастном этапе они не ставят перед собой в качестве значимой задачу много зарабатывать), у юношей на последнем месте находятся эстетические потребности. Выявленными различиями могут объясняться традиционные конфликты и нереализованные ожидания друг от друга во взаимоотношениях молодых людей.

Поскольку значимые различия у юношей и девушек были выявлены только в двух показателях, то в дальнейшем обработка результатов осуществлялась по всей группе испытуемых в целом.

Прежде всего, в ходе исследования нами были обозначены пассивная и активная жизненные позиции в удовлетворении потребностей. Пассивная жизненная позиция подсчитывалась суммированием баллов, которые были набраны показателями значимости материальных потребностей, потребностей в защищенности, в поддержке со стороны окружающих, в обладании талантами. Активная жизненная позиция подсчитывалась суммированием баллов, набранных потребностям, которые предполагали собственную активность личности: зарабатывать, уметь защищать, достигать успехов, учиться, создавать что-либо.

Хотя в ходе использования t-критерия Стьюдента у старшеклассников не было выявлено значимых различий средних арифметических показателей выраженности активной и пассивной жизненных позиций ($p=0,244$), что свидетельствует примерно об их равной представленности среди старшеклассников, в то же время была установлена обратно пропорциональная связь между ними: чем выше активная жизненная позиция, тем соответственно ниже пассивная жизненная позиция ($r= -0,574$; $p<0,001$).

Таблица 2.

Приоритетные и непериприоритетные потребности
активной и пассивной жизненной позиции

№ п/п	Виды потребностей	Активная жизненная позиция	Пассивная жизненная позиция
1.	Создавать красоту вокруг себя	0,285	– 0,250
2.	Много учиться, приобретать необходимые для жизни знания и умения	0,451	– 0,366
3.	Создавать что-то новое, оригинальное	0,302	– 0,236
4.	Получать наслаждение от красивой природы, музыки, картин	– 0,236	0, 249
5.	Производить впечатление быть в центре внимания других	– 0,256	
6.	Быть богатым, материально обеспеченным человеком	– 0,310	0,221
7.	Иметь в своем окружении много друзей	–	0,249

В связи с заявленным содержанием активной и пассивной жизненной позиции были выявлены следующие их взаимосвязи с потребностями личности (см. табл.2).

Активная жизненная позиция положительно коррелирует с потребностями создавать что-то новое, оригинальное ($r=0,302$; $p<0,01$), создавать красоту ($r=0,285$; $p<0,01$), много учиться, приобретать необходимые для жизни знания и умения ($0,451$; $p<0,01$), а также отрицательно коррелирует с потребностями быть богатым, материально обеспеченным человеком ($r= -0,310$; $p<0,01$), производить впечатление, быть в центре внимания ($r= -0,256$; $p<0,01$), наслаждаться красивой природой, музыкой, картинами ($r= -0,236$; $p<0,05$).

Пассивная жизненная позиция положительно коррелирует с потребностью быть богатым, материально обеспеченным человеком ($r=0,221$; $p<0,05$), потребностью получать наслаждение от красивой природы, музыки, картин ($r=0,249$; $p<0,05$), желанием иметь в своем окружении много друзей ($0,249$; $p<0,05$); отрицательные корреляции выявлены с потребностью создавать красоту, поддерживать порядок и чистоту ($r= -0, 249$; $p<0,05$), с потребностью учиться, приобретать необходимые для жизни знания и

умения ($r = -0,366$; $p < 0,01$), потребностью создавать что-то новое, оригинальное ($r = -0,236$; $p < 0,05$).

Таким образом, взаимоисключающие друг друга активная и пассивная жизненные позиции характеризуются различной паритетностью одних и тех же потребностей. Активная жизненная позиция характеризуется приоритетностью познавательных потребностей (в том числе желания учиться, приобретать необходимые жизненные навыки), потребностей в создании/открытии чего-то нового, оригинального, в стремлении создавать красоту, совершенствовать мир. Пассивная жизненная позиция характеризуется приоритетностью в удовлетворении материальных потребностей, получении удовольствия от общения с природой, музыкой. При этом для нее свойственна низкая приоритетность потребностей в создании/открытии чего-то нового, оригинального, желания учиться, приобретать необходимые жизненные навыки, создавать красоту, достигать совершенства.

Особый интерес представляет исследование взаимосвязи показателей жизненной удовлетворенности (ИЖУ) и приоритетных потребностей у старшеклассников. В ходе корреляционного анализа были выявлены следующие значимые взаимосвязи.

1. Показатель «Интерес к жизни», отражающий степень энтузиазма, увлеченности происходящим, положительно коррелирует с активной жизненной позицией ($r = 0,239$; $p < 0,05$) и потребностью учиться, приобретать необходимые для жизни знания и умения ($r = 0,213$; $p < 0,05$). Соответственно, чем выше приоритет активной жизненной позиции и учебной мотивации, тем выше интерес к жизни.

2. Показатель «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» также положительно коррелирует с активной жизненной позицией ($r = 0,330$; $p < 0,01$), потребностью учиться, приобретать необходимые для жизни знания и умения ($r = 0,229$; $p < 0,05$), потребностью создавать/открывать что-то новое, оригинальное ($r = 0,227$; $p < 0,05$). Отрицательная корреляция выявлена с пассивной жизненной позицией ($r = -0,217$; $p < 0,05$).

3. Показатель «Положительная оценка себя и собственных поступков» отрицательно коррелирует с потребностью в безопасности ($r = -0,227$; $p < 0,05$), необходимостью чувствовать себя в безопасности, получать от окружающих заботу и поддержку ($r = -0,241$; $p < 0,05$). Соответственно, чем больше выражены потребности в безопасности и получении заботы и поддержки от окружающих, тем меньше человек верит в собственные способности и возможности.

4. Показатель «Общий фон настроения» положительно коррелирует с потребностью достигать успехов, получать признание окружающих ($r = 0,236$; $p < 0,05$). Соответственно, чем больше успехов и признания от окружающих получает человек, тем выше его общий фон настроения, позитивное мировосприятие.

5. В целом суммарный показатель «Индекс жизненной удовлетворенности» положительно коррелирует с активной жизненной позицией ($r=0,250$; $p<0,05$), что особенно значимо для организации обучения и воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, удовлетворенность жизнью старшеклассников также специфически взаимосвязана с приоритетами в потребностях. Наибольшую удовлетворенность жизнью обеспечивают: приоритет активной жизненной позиции, стремление учиться и приобретать необходимые для жизни знания и умения, потребность создавать что-то новое, оригинальное, получать признание от окружающих. Сформированность названных потребностей способствует, на наш взгляд, самореализации личности молодого человека.

В качестве внутренних предпосылок жизненной удовлетворенности личности и факторов, влияющих на приоритетность тех или иных потребностей, нами были взяты убеждения личности, которые, как известно, выражают ее внутреннюю позицию и влияют на ее поведение. В соответствии с использованной нами типологией базовых убеждений и диагностической методикой, предложенной R. Janoff-Bulman, были выявлены следующие их корреляции с потребностями личности (в качестве испытуемых выступили 54 старшеклассника – 25 юношей и 29 девушек).

1) «Убеждение, что в мире больше добра, чем зла» положительно коррелирует с потребностью и готовностью иметь в своем окружении много друзей ($r=0,285$). Выявленная взаимосвязь вполне объяснима, так как действительно, чем больше человек доверяет другим людям, тем в большей степени он открыт к общению и взаимодействию с другими людьми, от которых он ожидает ответного доброго отношения и зачастую его получает. Если же человек убежден в обратном, то его круг общения ограничен, отношения наполнены подозрительностью и недоверием, а значит, он характеризуется не только готовностью к ответной негативной реакции, но и, вполне возможно, к изначальному ее проявлению, со своей стороны. Объективная картина мира, в соответствии с которой формируется понимание, что люди могут быть разными, что наличие «негативных» людей не является поводом для недоверия другим, требует определенных интеллектуальных способностей и жизненного опыта, которого у старшеклассников еще нет. Здесь необходима целенаправленная коррекционно-развивающая и воспитательная работа.

2) «Убеждение, что мир полон смысла» – положительно коррелирует с потребностью в признании, со стремлением производить впечатление, быть в центре внимания ($r=0,284$). В связи с этим юноши и девушки считают возможным что-либо делать, если это производит впечатление на других, привлекает к ним внимание окружающих, что придает смысл их действиям. Данная особенность, по-видимому, обусловлена какими-то еще личностными особенностями, которые нуждаются в дополнительном исследовании.

3) «Убеждение в ценности собственного «Я» отрицательно коррелирует у молодых людей с эстетическими потребностями ($r= - 0,285$), со

стремлением создавать красоту вокруг себя ($r = -0,269$). Положительная корреляция данного убеждения выявлена с материальными потребностями ($r = 0,331$), в том числе со стремлением быть материально обеспеченным человеком ($r = 0,308$) и хорошо зарабатывать ($r = 0,315$).

В связи с этим, чем больше молодые люди убеждены в ценности собственного «Я», имеют высокую самооценку, тем меньше они готовы улучшать окружающий мир, создавать красоту вокруг себя. Также здесь выявлена традиционная позиция, согласно которой человек считает себя (наверное, и других) достойным уважения и признания, если он имеет возможность быть материально-обеспеченным и хорошо зарабатывать. Данная точка зрения, к сожалению, имеет и обратную сторону: «если ты не являешься материально-обеспеченным и не можешь получать высокую зарплату, то ты не достоин уважения».

Полученные результаты позволяют сделать следующие *выводы*:

1) В ходе проведенного исследования выявлены две группы потребностей, удовлетворение которых связано с активной и пассивной жизненной позицией. Активная жизненная позиция характеризуется приоритетностью познавательных потребностей, потребностей в создании/открытии чего-то нового, оригинального, в стремлении создавать красоту, улучшать мир. Пассивная жизненная позиция, в свою очередь, характеризуется приоритетностью удовлетворения материальных потребностей, получения удовольствия от общения с природой, музыкой, большого круга друзей.

2) Исследование взаимосвязи приоритетных потребностей и жизненной удовлетворенности показало, что интерес к жизни, согласованность поставленных и достигнутых целей, общий фон настроения старшеклассников обуславливается активной жизненной позицией и удовлетворением соответствующих ей потребностей. Соответственно, создание условий и психолого-педагогическое сопровождение в направлении актуализации, развития и создания условий для удовлетворения данной группы потребностей позволит решить многие проблемы, связанные с депрессивными настроениями молодых людей, с их вовлечением в различные деструктивные организации и мероприятия.

3) Чем в большей степени у молодых людей не удовлетворены потребности в безопасности, в получении заботы и поддержки от окружающих, тем меньше они верят в собственные способности и возможности, негативнее относятся к себе, что также может использоваться деструктивными субъектами. Обеспечение условия для удовлетворения названных потребностей молодежи является важной социальной задачей.

4) Особая роль в определении жизненных приоритетов и значимых потребностей принадлежит внутренним убеждениям молодых людей. Проведенное исследование показало незрелость и неоднозначность ориентиров, лежащих в основе их убеждений. Так, «убеждение в ценности их собственного Я» связано со стремлением к материальной обеспеченности,

которое, вместе с тем, уравнивается стремлением хорошо зарабатывать. «Убеждение, что в мире больше добра, чем зла» находит свое воплощение в стремлении иметь как можно больше друзей, что в ряде случаев может привести молодого человека в сложную ситуацию. «Убеждение, что мир полон смысла» связано со стремлением производить впечатление на других быть в центре внимания, которые, по-видимому, имеют для молодых людей главный смысл.

Представленные результаты могут служить основой для более глубокого исследования внутренних механизмов определения личностью своих жизненных ориентиров и приоритетов, а также для более внимательной и осознанной развивающей и воспитательной работы с современными школьниками.

Таким образом, социально-педагогический аспект исследуемой проблемы связан с издержками процесса социализации определенной части учащейся молодежи. Правильно расставлять молодым человеком жизненные приоритеты и цели означает научиться отдавать предпочтение тем видам деятельности, которые в долгосрочной перспективе оправдают затраченное на них время, силы и энергию. При этом сохраняется зависимость сложного от простого, поскольку глобальная цель достигается планомерным выполнением ряда промежуточных задач, каждая из которых в свою очередь, достигается выполнением ряда простых действий. Такой своего рода «алгоритм» разработки жизненного плана и выстраивания жизненной перспективы нуждается в разъяснении и обучении учащейся молодежи.

Сравнение результатов нашего исследования с результатами Исследовательского проекта «Ценностный атлас России» [2] показало, что молодые люди до сих пор не только не умеют, но и не проявляют большого желания грамотно выстраивать свою жизненную перспективу, не понимают, что нужно делать, чтобы достичь поставленных целей, не соотносят желания со своими возможностями. Тревожным является отсутствие у большинства из них понимания необходимости и важности самореализации, достижения базовых жизненных целей через профессиональное развитие, полную самоотдачу и самостоятельность в решении поставленных задач. В связи с этим очевидной является значимая роль таких институтов социализации, как семья и система образования, призванных содействовать ценностно-смысловому самоопределению, готовить молодое поколение к предстоящим социальным ролям и успешному выполнению социальных функций.

В этом плане необходимое и востребованное обществом психолого-педагогическое сопровождение процессов самопознания и самоопределения личности на этапах школьного обучения представляет собой технологию подготовки учащейся молодежи к принятию оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора и преодолению возможных фрустрирующих барьеров. При этом отбор содержания и методов психолого-педагогического сопровождения самоопределения учащейся молодежи

требует учета принципа системности его когнитивно-мотивационного, эмоционально-ценностного, деятельностно-поведенческого и рефлексивно-оценочного компонентов. Оказывая грамотное и вдумчивое воздействие на все стороны процесса самоопределения молодой личности, возможно эффективно катализировать и направлять его ход.

Практическая значимость проведенного исследования содержания и внутренних механизмов процессов определения и расстановки жизненных приоритетов старшеклассников заключается в том, что на основе полученных результатов возможно построить систему психолого-педагогического сопровождения процессов самопознания и самоопределения обучающихся в более ранние школьные периоды. Результаты представленного в статье исследования могут содействовать развитию исследований в новой области – педагогика (психология) жизненного пути, для обоснования новых направлений социализирующей работы общества и государства с учащейся молодежью. Требуется продолжение междисциплинарных научных исследований данной проблемы с целью обоснования эффективных психолого-педагогических условий выстраивания молодежью своей жизненной стратегии.

1. *Божович, Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23-34.

2. Исследовательский проект «Ценностный атлас России». - URL: <https://rg.ru/2019/06/03/chem-zanimaetsia-issledovatel'skij-proekt-cennostnyj-atlas-rossii.html>. (дата обращения: 24.01.2021).

3. *Волокитина, А.А.* Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора: автореф. дис...канд. социол. наук / А.А. Волокитина. – Москва, 2011. – 21 с.

4. *Васильева, О.С.* Изучение основных характеристик жизненной стратегии / О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Вопросы психологии. – 2001. – №11. – С. 74-85.

5. *Осипова, Л.Б.* Жизненные стратегии молодежи: опыт социологического исследования / Л.Б. Осипова, Л.А. Энвери // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2016. – № 4. – С. 108-129.

6. *Матюх, Е.Т.* Жизненные ценности современной молодежи в условиях социального риска / Е.Т. Матюх // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6783>. (дата обращения: 21.01.2021)

7. *Трубникова, Н.И.* Самоопределение как проблема психологического исследования / Н.И. Трубникова // Сибирский психологический журнал. Социальная психология. – 2002. – № 16-17. – С. 28-31.

8. *Безруков, А.В.* Стратегии социального самоопределения молодежи в рамках аксиологических противоречий переходного российского общества / А.В. Безруков // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – № 4 (28). – С. 111-120.

9. *Орестова, В.Р.* Социальное самочувствие как интегральный показатель психологического благополучия студентов / В.Р. Орестова, О.В. Коломиец // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – № 4. – С. 92-102.

10. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи: автореф. дис.... д-ра филос. наук / Е.И. Головаха. – Киев, 1989. – 34 с.
11. Духанина, Л.Н. Ценности и жизненные приоритеты российских школьников / Л.Н. Духанина // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – № 2. – С. 20-28.
12. Ростовская, Т.К. Жизненные приоритеты и ценностные компоненты молодежи Нижнего Новгорода / Т.К. Ростовская, З.Х. Саралиева // Муниципалитет: экономика и управление. – 2018. – С. 80-87. – URL: <https://municipality.expert/issue>. (дата обращения 0.11.2018).
13. Теория и практика устойчивого ценностно-позитивного развития молодежи: коллективная монография / под ред. С.В. Тетерского, Т.К. Ростовской. – Москва: ПЕРСПЕКТИВА, 2016. – 280 с.
14. Kluckhohn, C. Values and Value Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, T. and Shils, E., *Toward a General Theory of Action*, Harvard University Press, Cambridge, 1951. P.388-433.<http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674863507>.
15. Schwartz, S.H., Bilsky, W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – Vol. 58, № 5. – P. 550–562.
16. Neugarten, B.L., Havighurst, R.J., Tobin, S.S. The Measurement of Life Satisfaction // *Journal of Gerontology*. – 1961. – №16. – P. 141.
17. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 705 с.
18. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 362 с.
19. Janoff-Bulman, R. *Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma*. New York: The Free Press; 1992. – 256p.
20. Капцов, А.В. Методика для диагностики актуальных потребностей личности / А.В. Капцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2008. – № 2(4). – С. 59-70.
21. Панина, Н.В. Индекс жизненной удовлетворенности / Н.В. Панина // *LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути*; под ред. А.А. Кроник. – Москва: Прогресс, 1993. – С. 107-114.

References

1. Bozhovich L.I. (1979) *Jetapy formirovanija lichnosti v ontogeneze* [Stages of personality formation in ontogenesis]. *Voprosy psichologii*. № 4: 23-34. (In Russ).
2. Research project “Cennostnyj atlas Rossii” [Value Atlas of Russia] / Available at: <https://rg.ru/2019/06/03/chem-zanimaetsia-issledovatel'skij-proekt-cennostnyj-atlas-rossii.html>. (In Russ).
3. Volokitina A.A. (2011) *Zhiznennye strategii molodezhi v uslovijah professional'nogo vybora* [Life strategies of youth in terms of professional choice]: Dissertation abstract of the candidate of social sciences. Moscow. 21 p. (In Russ).
4. Vasilieva O.S., Demchenko E.A. (2001) *Izuchenie osnovnykh harakteristik zhiznenoj strategii* [Study of the main characteristics of life strategy]. *Voprosy psichologii*. №11: 74–85. (In Russ).
5. Osipova, L.B. (2016) *Zhiznennye strategii molodezhi: opyt sociologicheskogo issledovanija* [Life strategies of youth: experience of sociological research] / L.B. Osipova, L.A. Jenveri. *Economic and social changes: facts, trends, forecast*. № 4: 108-129. (In Russ).

6. *Matjuh E.T.* (2012) Zhiznennye cennosti sovremennoj molodezhi v usloviyah social'nogo riska [Life values of modern youth in conditions of social risk] *Modern problems of science and education*. № 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6783>. (In Russ).
7. *Trubnikova N.I.* (2002) Samoopredelenie kak problema psihologicheskogo issledovaniya [Self-determination as a problem of psychological research]. *Siberian psychological journal. Social Psychology*. № 16-17.: 28-31. (In Russ).
8. *Bezrukov A.V.* (2016) Strategii social'nogo samoopredeleniya molodezhi v ramkah aksiologicheskikh protivorechij perehodnogo rossijskogo obshhestva [Strategies of social self-determination of youth in the framework of axiological contradictions of the transitional Russian society]. *Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*. № 4(28): 111-120. (In Russ).
9. *Orestova V.R., Kolomic O.V.* (2016) Social'noe samochuvstvie kak integral'nyj pokazatel' psihologicheskogo blagopoluchija studentov [Social well-being as an integral indicator of students' psychological well-being]. *Psychology. Historical and critical reviews and modern research*. № 4: 92–102. (In Russ).
10. Golovaha, E.I. Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi [Life perspective and professional self-determination of youth]: dissertation abstract of the candidate of philos. sciences. Kiev. 34 p. (In Russ).
11. *Duhanina L.N.* (2020) Cennosti i zhiznennye priority rossijskikh shkol'nikov [Values and life priorities of Russian schoolchildren] / L.N. Duhanina. *Bulletin of the Kostroma state. unth. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. № 2: 20-28. (In Russ).
12. *Rostovskaja T.K.* (2018) Zhiznennye priority i cennostnye komponenty molodezhi Nizhnego Novgoroda [Life priorities and value components of youth in Nizhny Novgorod] / T.K. Rostovskaja, Z.H. Saralieva. *Municipality: Economics and Management*. Available at: <https://municipality.expert/issue/2018/02/11> . Pp. 80-87 (In Russ).
13. Teorija i praktika ustojchivogo cennostno-pozitivnogo razvitija molodezhi [Theory and practice of sustainable value-positive development of youth]: collective monograph edited by S.V. Teterskiy, T.K. Rostovskaya (2016). – Moscow: PERSPEKTIVA. 280 p. (In Russ).
14. *Kluckhohn C.* (1951) Values and Value Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, T. and Shils, E., *Toward a General Theory of Action*, Harvard University Press, Cambridge. P.388-433. Available at: <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8> (In Eng).
15. *Schwartz S.H., Bilsky W.* (1987) Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 58., № 5: 550–562. (In Eng).
16. *Neugarten B.L., Havinghuret R.J., Tobin S.S.* (1961) The Measurement of Life Satisfaction. *Journal of Gerontology*. №16: 141. (In Eng).
17. *Rubinshtejn S.L.* (1999) Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of General Psychology]. Sankt-peterburg: Piter. 705 p. (In Russ).
18. *Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M.* (2002) Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow: Publishing house of the Institute of Psychotherapy. – 362 p. (In Russ).
19. *Janoff-Bulman R.* (1992) Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma. New York: The Free Press.. 256 p. (In Eng).
20. *Kapcov A.V.* (2008) Metodika dlja diagnostiki aktual'nyh potrebnostej lichnosti [Methodology for the diagnosis of the actual needs of the individual]. *Bulletin of the Samara Academy of Humanities. Series: Psychology*. № 2 (4): 59-70. (In Russ).

21. *Panina N.V.* (1993) Indeks zhiznennoj udovletvorennosti [Life satisfaction index]. In: LifeLine and other new methods of life path psychology, edited by A.A. Kronik. Moscow: Progress. Pp. 107-114. . (In Russ).

Заявленный вклад авторов статьи:

Татьяна Дмитриевна Дубовицкая – подбор диагностического инструментария и разработка авторской опросной методики; итоговая статистическая обработка и психологическая интерпретация полученных количественных данных; подготовка психологического раздела статьи.

Гузель Иншиаровна Гайсина – разработка общей психолого-педагогической концепции статьи; теоретический анализ литературы по теме исследования; проведение, обработка и анализ результатов диагностики учащихся 11-х классов трех общеобразовательных школ г. Уфы; подготовка социально-педагогического раздела статьи; оформление окончательного текста статьи.

Ирина Олеговна Андреева – проведение диагностики учащихся 10-11 классов двух общеобразовательных школ г. Сочи; обработка результатов диагностики по трем методикам.

*Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
Authors read and approved the final manuscript.*

УДК 37.01

Виктория Владимировна Романова,
старший преподаватель,
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск).
E- mail: romanowa-1984@mail.ru

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Ключевые слова: социальное становление, педагогическое сопровождение, индивидуальная образовательная траектория, иностранный обучающийся, методы педагогического сопровождения.

Аннотация. В статье исследуется проблема социализации иностранных обучающихся в российском образовании. Трансформация восприятия иностранными студентами культуры России от состояния культурного шока до «вхождения» в русскоязычное общество рассматривается не столько как процесс, сколько как значимый результат использования совокупности методов педагогического сопровождения социального становления.

Под методами педагогического сопровождения социального становления иностранных студентов понимается совокупность педагогических практик, основанных на совместной деятельности педагога и обучающихся, в процессе которой ими выявляются и наполняются содержанием ключевые точки индивидуальной траектории социального становления студентов по отношению к изучению и восприятию русской культуры. Выделяются методы педагогического сопровождения социального становления: культурного погружения, эмпатии, выстраивания индивидуальной траектории. Понятие «ключевая точка индивидуальной траектории социального становления» трактуется как ситуация выбора, осознания значимости и ценности того или иного знания, умения и поступка на их основе.

Отмечается, что педагогическое сопровождение со стороны преподавателя предполагает субъект-субъектное взаимодействие, понимание, мотивирование и поддержку обучающихся в образовательном процессе, умение более опытного человека соотносить свое мнение с иным и уважать мнение менее опытного обучающегося.

Для цитирования: Романова, В.В. Методы педагогического сопровождения иностранных студентов: социальное становление обучающихся и формирование толерантности / В.В. Романова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1 (91). – С. 88-97.

Victoria V. Romanova,
Senior Lecturer,
Volsk Military Institute of Material Support (Volsk).
E- mail: romanowa-1984@mail.ru

METHODS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FOREIGN STUDENTS: SOCIAL FORMATION OF STUDENTS AND FORMATION OF TOLERANCE

Keywords: social formation, pedagogical support, individual educational trajectory, foreign student, methods of pedagogical support.

Abstract. The article examines some aspects of the socialization of foreign students in the Russian education. In particular, the transformation of foreign students' perception of the culture of Russia from a state of culture shock to "entering" the Russian-speaking society is seen not so much as a process, but as a significant result of using a set of methods of pedagogical support of social formation.

The methods of pedagogical support in the social formation of foreign students are understood as a set of pedagogical practices based on the joint activities of the teacher and students. In the process of these activities they identify and content the key points of the individual trajectory of the social formation of students in relation to the study and perception of the Russian culture. The article highlights the following methods of pedagogical support of social development: cultural immersion, empathy, building an individual trajectory. The concept of "the key point of the individual trajectory of social formation" is interpreted as a situation of choice, awareness of the significance and value of this or that knowledge, skill, action on their basis.

It is noted that pedagogical support from a teacher involves subject-subject interaction, understanding, motivation and support of students in the educational process, the ability of a more experienced person to correlate his opinion with another and to respect the opinion of a less experienced student.

For citing: Romanova V.V. Methods of pedagogical support for foreign students: social formation of students and formation tolerance. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1(91): 88-97.

DOI: 10.21510/1817-3292-2021-91-1-88-97

Введение. В современных условиях, когда Российская Федерация проводит активную политику в области привлечения иностранных студентов к обучению в российских высших учебных заведениях, в отечественном образовательном пространстве появляется все больше иностранных обучающихся, процесс социализации которых обусловлен определенной спецификой. Данный процесс представляется сложным вследствие наличия множественных барьеров, в частности языковых и этнических, в значительной мере влияющих как на качество образования, так и на социализацию в целом. Это актуализирует поиск эффективных педагогических подходов к проблеме становления иностранных обучающихся в условиях вузовского обучения; переосмысление роли педагога в данном контексте, выделения наиболее эффективных методов его работы.

Методология исследования. В истории российской педагогики именно роли педагога в становлении личности обучающегося уделялось большое внимание (И.И. Бецкой [5], А.С. Макаренко [9], С.Т. Шацкий [22]). Еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что если педагог хочет воспитать человека, то он должен, прежде всего, узнать его во всех отношениях, понять особенности его личности [19].

Сущность процесса социального становления обучающихся в современных условиях исследуется в трудах Е.А. Александровой, С.В. Баженовой, Л.И. Белозеровой, Э.Ф. Зеера, А.В. Мудрика, Т.А. Ромм, Т.А. Скляровой, В.П. Сморгчковой и др. [1, 2, 3, 4, 7, 10, 15, 17, 18, 23]. Так, по мнению Л.И. Белозеровой под становлением обучающихся понимается процесс развития от стремления реализовать свои творческие, потенциальные возможности к пониманию собственного призвания, то есть обучающийся учится понимать, признавать, принимать творческие решения и создавать принципиально новые идеи [4].

Э.Ф. Зеер утверждает, что становление – это процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Можно сделать вывод, что именно в процессе социальной деятельности у обучающегося происходит осознанное развитие необходимых навыков и качеств, а также образуется своеобразный баланс: соотношение требований к жизни с личностной активностью, собственными ценностями и способами самоутверждения [7].

Под социальным становлением иностранных обучающихся мы понимаем их стремление овладеть иностранным языком в достаточной для понимания окружающими степени, проявлять уважительное отношение к иным культурным и социальным ценностям, приобщаться к чужим традициям и обычаям, воспроизводить и обогащать социальные связи. Эффективность социального становления предполагает позитивное отношение к новой действительности, потребность в самореализации, ответственность за свои поступки, толерантное отношение к иной окружающей действительности.

Материалы и методы исследования. Для эффективного социального становления иностранных обучающихся необходимо, прежде всего, учитывать то, что иностранные граждане, прибывая в Россию, испытывают так называемый «культурный шок». Причина этого коренится во встрече с незнакомыми обычаями, традициями, правилами этикета, то есть непривычной культурой, во многом усиленной незнанием языка [5].

Сложность индивидуальной траектории социального становления иностранного обучающегося, выстраиваемой им совместно с педагогом, заключается в том, что педагог должен уметь, не разрывая поддерживающих отношений, постепенно уменьшать долю своих непосредственных прямых действий, влияющих на выбор и решение студента. Якобы «дистанцируясь» таким образом от непосредственной ответственности за принимаемые обучающимся решения, он постепенно передает ее студентам. Процесс формирования толерантного отношения к русской культуре в широком контексте иностранных обучающихся через последовательную трансформацию от состояния культурного шока до полного слияния с русскоязычным обществом мы рассматриваем как результат их социального становления, поскольку только принятие социума страны обучения

формирует понимание ценности получаемого образования, и как следствие позитивного образа Я в жизни и профессии.

По мнению М.В. Шакуровой «процесс становления ... актуализует необходимость его педагогического сопровождения» [21, с. 271]. По мнению Е.А. Александровой, педагогическое сопровождение – это педагогическая деятельность, суть которой заключается не только в превентивном научении обучающегося самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и в перманентной готовности педагога адекватно реагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии [2]. Развивая эту мысль, С.Б. Серякова и Т.С. Белякова определяют педагогическое сопровождение как «непрерывное, целостное, системно организованное совместное движение субъектов сопровождения, направленное на создание оптимальных условий повышения качества и эффективности деятельности педагога» [16].

Выдвигая на первый план воспитательный аспект, М.И. Рожков отмечает, что педагогическое сопровождение «предстает как главная целевая функция воспитательной деятельности, ориентированная на развитие субъектности и сохранение индивидуальности» [17, 16]. Педагогическое сопровождение преподавателя предполагает субъект-субъектное взаимодействие, понимание, поддержку иностранных обучающихся в образовательном процессе, умение педагога уважать мнение другого и соотносить свое мнение с чужим, а также постоянное мотивирование обучающихся.

В педагогическом сопровождении педагог имеет возможность разнообразно помогать обучающимся: поддерживать обучающегося, понимать его потребности, быть конструктивным, уметь уважать его мнение, направлять и прочее. Кроме того, педагог должен показать, как овладение культурой диалога способствует выстраиванию толерантного отношения, сглаживая конфликтные ситуации. Напомним, что сопровождение только тогда является нормой педагогической деятельности, когда педагог оказывается человеком, небезразличным к проблемной ситуации обучающегося. При этом преподаватель может не только стать опорой, но и профессионально овладеть средствами «вращения» в обучающемся способности находить эту опору в самом себе.

Неравнодушный педагог должен, во-первых, быть увлеченным своей работой, испытывать постоянную потребность в непрерывном совершенствовании педагогического мастерства, оказывать поддержку своим ученикам и так далее, во-вторых, подтверждая слова А.С. Макаренко («воспитывать легко, если этому отдаешь всю жизнь» [9]), проявлять любовь к своим обучающимся. В этой связи мы вправе говорить о том, что социальному становлению иностранных обучающихся максимально могут способствовать методы педагогического сопровождения, поскольку в этом случае педагог мотивирует к обучению, развивает положительные качества

личности подопечного, способствует знакомству с иными для него традициями. Под методами педагогического сопровождения социального становления иностранных обучающихся мы понимаем совокупность педагогических практик, основанных на совместной деятельности педагога и обучающихся, в процессе которой ими выявляются, формируются и наполняются содержанием ключевые точки индивидуальной траектории социального становления обучающегося, включающее толерантное отношение к русской культуре. Понятие «ключевая точка индивидуальной траектории социального становления» трактуется как ситуация выбора, осознания значимости и ценности того или иного знания, умения и поступка на их основе.

Анализ теоретических источников и наш практический опыт показывает, что среди методов педагогического сопровождения социального становления иностранных обучающихся следует выделить адаптацию к среде обучения, уважение к иной культуре, соблюдение принятых в ином обществе правил поведения. В качестве центрального компонента выступает сформированность толерантного отношения к русской культуре, так как принятие и понимание иной культуры помогает лучше понять язык, являющийся базовой основой успешности образования. Формирование толерантного отношения происходит как во время практической деятельности и теоретического обучения, так и во время самостоятельной работы. Однако наибольший эффект для формирования толерантного отношения, по нашему опыту, имеет именно практическая деятельность, в основе которой заложена идея саморазвития в специфических условиях наложения двух культур – культуры родной страны и культуры страны обучения.

В деятельности преподавателя, направленной на сопровождение иностранных обучающихся в деятельности по выстраиванию собственной индивидуальной траектории социального становления, как показало наше исследование, эффективными являются методы эмпатии, культурного погружения и выстраивания индивидуальной траектории социального становления.

Эмпатия позволяет установить с иностранным обучающимся доверительный контакт, что является необходимым условием его социального становления. Культурное погружение способствует более глубокому вхождению в иноязычное общество. В качестве приоритетных направлений следует выделить экскурсионно-музейную деятельность, концертную деятельность, мероприятия интернациональной направленности, приобщение к спецкурсам культуроведческого характера. Погружение в культурное пространство способствует расширению общеобразовательного кругозора иностранных обучающихся, формированию у них эмоционально-ценностного и толерантного отношения к русской культуре, позволяет создать прочную основу для формирования разносторонне развитой личности.

В процессе выстраивания индивидуальной траектории социального становления преподавателем выделяются ключевые точки индивидуальной траектории обучающегося, создаются множественные ситуации выбора. Таковыми могут выступать поиск собственного интереса в науке, потребность в желании показать свои таланты и способности, увлеченность литературной деятельностью, заинтересованность в рукотворном творчестве, ориентация на конструирование и так далее. Выстраивание индивидуальной траектории способствует формированию у иностранных обучающихся толерантного отношения к русской культуре через развитие мотивации на поиск собственных личностных и профессиональных смыслов деятельности в ней.

Системное использование данных методов позволяет не только выстроить индивидуальную траекторию каждого иностранного студента, но и определить наиболее значимые потребностные составляющие личностного потенциала обучающегося, то есть выделить ключевые точки индивидуальной траектории. С нашей точки зрения, в социальном становлении иностранных обучающихся эффективность педагогического сопровождения заключается в следующем:

- в процессе развития осознания и понимания ситуации у обучающегося вырабатывается опыт управления своими возможностями, эмоциями, переживаниями;

- на основе развития способностей видеть, учитывать и занимать разные позиции (офицер-курсант, начальник-подчиненный, ученик-учитель) в ситуации (конflikте) приобретает опыт рефлексивного управления;

- в процессе овладения выбором (буду я участвовать в мероприятии или нет; пойду я на экскурсию или нет; что мне это даст?), приобретает опыт самоопределения, следовательно, развиваются аналитические способности, критическое мышление, способность моделировать цели и результат как одно целое;

- за счет развития способностей учитывать и соотносить свой выбор с внешними обстоятельствами (смогу ли я сам сделать проект или же попрошу друга) обучающийся приобретает опыт действия в соответствии с обстоятельствами и опыт действия по преодолению обстоятельств. Поэтому возникновение ситуаций, способствующих столкновению интересов, актуализирует самоопределение и выбор обучающегося;

- через позиционное сотрудничество педагога и обучающегося происходят изменения их поведения, деятельности, отношений, установок.

Опыт нашей работы в Вольском военном институте материального обеспечения показывает, что иностранные обучающиеся, разрабатывая индивидуальную траекторию, выбирают следующие направления:

- научно-публичная (конференции, семинары, фестивали) и знаниевая (интерес к учебе) траектория;

– исследовательская (проведение какого-либо действия исследовательского характера: анкетирование, опрос, тестирование и т.д.) траектория;

– рационализаторская (создание макета, модели, диорамы и т.д.) траектория;

– творческая траектория (участие в самодеятельности) и литературная траектория (участие в Литературном объединении института).

Выводы. Таким образом, предлагаемые автором методы педагогического сопровождения могут целенаправленно применяться в процессе воспитания и обучения иностранных обучающихся. Их использование способствует формированию у иностранных обучающихся толерантного отношения к русской культуре через последовательную трансформацию от состояния культурного шока до полного слияния с русскоязычным обществом, обуславливает гармонизацию личностных и социальных взаимоотношений.

1. *Александрова, Е.А.* Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе / Е.А. Александрова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 2 (28). – С. 59-63.

2. *Александрова, Е.А.* Педагогическое сопровождение индивидуального образования и идея свободного воспитания / Е.А. Александрова // Новые ценности образования. – 2003. – Т. 14, № 3. – С. 56-60.

3. *Баженова, С.В.* Социальное становление воспитанников детского дома как социально-педагогическая проблема / С.В. Баженова // Вестник ТОГИРРО. – 2013. – № 3 (27). – С. 8-9.

4. *Белозерова, Л.И.* Интегративный подход к профессиональному становлению психолога на этапе вузовской подготовки: сборник статей Международного конгресса «Социальная психология XXI века» / Л.И. Белозерова. – Ярославль. – 2002. – 250 с.

5. *Бецкой, И.И.* Краткое наставление выбранное из лучших авторов с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества / И.И. Бецкой. – Москва : Книга по Требованию, 2012. – 36 с.

6. *Библер, В.С.* Культура. Диалог культур (опыт определения) / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42.

7. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 347 с.

8. *Клименко, В.В.* Проектирование социально-психологической помощи учащимся в начале их личностного и социального становления / В.В. Клименко // Известия Воронежского государственного педагогического университета. - 2016. – № 1 (270). – С. 14-18.

9. *Макаренко, А.С.* Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. Москва: АСТ, 2019. – 503 с.

10. *Мудрик, А.В.* Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А.В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.

11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897 (ред.

от 31.12.2015 г.) [Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 г. № 19644]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения 13.04.2020).

12. *Петракова, Е.Н.* Формирование культурно-эстетической толерантности как психолого-педагогическая проблема / Е.Н. Петракова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2013. – № 156. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kulturno-esteticheskoy-tolerantnosti-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 13.04.2020).

13. *Писаренко, А.Н.* Культурный шок: практические рекомендации классному руководителю по профилактике и преодолению / А.Н Писаренко. - Москва: Чистые пруды, 2009.– (Библиотека «Первого сентября». Серия «Классное руководство»; вып.18). – 32с.

14. *Рожков, М.И.* Практика социального воспитания: основные тенденции развития / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник – 2017. – № 6. – С. 13–18.

15. *Ромм, Т.А.* Педагогика социального воспитания : учеб. пособие для академического бакалавриата / Т.А. Ромм. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2018. — 158 с.

16. *Серякова, С.Б.* Основные этапы психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования / С.Б. Серякова, Т.С. Белякова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9, № 2-3. – С. 189-196.

17. *Склярова, Т.В.* Социальная педагогика для православных учебных заведений: учебно-методическое пособие / Т.В. Склярова. - Москва : Изд-во ПСТГУ, 2015. – 48 с.

18. *Сморчкова, В.П.* Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления будущего социального педагога / В.П. Сморчкова // Казанский педагогический журнал. 2015.– № 4-2 (111). – С. 263-267.

19. *Ушинский, К.Д.* Педагогические сочинения: в 6 томах / ред.коллегия: С.Ф.Егоров, И.Д.Зверев и др. – Москва : Педагогика, 1990. – Т. 5,6.– 526 с.

20. *Форопонова, А.А.* Социально-психологические аспекты социализации иностранных студентов в условиях российского образования / А.А. Форопонова // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – №4 (44). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-sotsializatsii-inostrannyh-studentov-v-usloviyah-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.11.2020).

21. *Шакурова, М.В.* Опыт диагностики педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников / М.В. Шакурова // Сибирский педагогический журнал. – 2007.– № 11.– С. 269-278.

22. *Шацкий, С.Т.* Педагогические сочинения: в 4 томах / под ред.И.А. Каирова. – Москва : Просвещение, 1964.– 476 с.

23. *Sklyarova, T., Kostyukova, T. Petrova, G., Simakova, T.* Self-determination of youth and traditional moral values: the role of Russian literatureoriginal research article. Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 200, Pages 1-630 (22 August 2015) PAGES 261-266.

References

1. *Aleksandrova E.A.* (2013) T'yutorstvo kak kul'turnaya professional'naya praktika, sovmeshchayushchaya psihologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchegosya v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme [Tutoring as a cultural professional practice, combining psychological and pedagogical support of a student in the modern educational system]. *Education. The science. Innovation: Southern Dimension*. № 2 (28): 59-63. (In Russ).

2. *Aleksandrova E.A.* (2003) Pedagogicheskoe soprovozhdenie individual'nogo obrazovaniya i ideya svobodnogo vospitaniya [Pedagogical support of individual education and the idea of free education] . *New values of education*. Т. 14, № 3: 56-60. (In Russ).

3. *Bazhenova S.V.* (2013) Social'noe stanovlenie vospitannikov detskogo doma kak social'no-pedagogicheskaya problema [Social formation of children in an orphanage as a social and pedagogical problem]. *Bulletin of TOGIRRO*. № 3 (27): 8-9. (In Russ).
4. *Belozerova L.I.* (2002) Integrativnyj podhod k professional'nomu stanovleniyu psihologa na etape vuzovskoj podgotovki [An integrative approach to the professional development of a psychologist at the stage of university training]: a collection of articles of the International Congress "Social Psychology of the XXI Century. Yaroslavl. 250 p. (In Russ).
5. *Betskoy I.I.* (2012) Kratkoe nastavlenie vybrannoe iz luchshih avtorov s nekotorymi fizicheskimi primechaniyami o vospitanii detej ot rozhdeniya ih do yunoshestva [A short instruction selected from the best authors with some physical notes on the upbringing of children from their birth to youth] / I.I. Betskoy. Moscow: Book on Demand. 36 p. (In Russ).
6. *Bibler V.S.* (1989) Kul'tura. Dialog kul'tur (opyt opredeleniya). [Culture. Dialogue of cultures (experience of definition)]. *Questions of philosophy*. № 6: 31-42. (In Russ).
7. *Zeer E.F.* (2003) Psihologiya professij: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov [Psychology of professions: a textbook for university students]. Moscow: Academic Project; Ekaterinburg: Delovaya kniga. 347 p. (In Russ).
8. *Klimenko V.V.* (2016) Proektirovanie social'no-psihologicheskoy pomoshchi uchashchimsya v nachale ih lichnostnogo i social'nogo stanovleniya [Designing social and psychological assistance to students at the beginning of their personal and social development]. *Izvestiya by Voronezh State Pedagogical University*. № 1 (270): 14-18. (In Russ).
9. *Makarenko A.S.* (2019) Pedagogicheskaya poema [Pedagogical poem]. Moscow: AST. 503 p. (In Russ).
10. *Mudrik, A.V.* (2013) Social'naya pedagogika [Social pedagogy]: textbook for students of higher. prof. education. - 8th ed., rev. and add. - Moscow: Publishing Center "Academy. 240 p. (In Russ).
11. On the approval of the federal state educational standard of basic general education: Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010 No. 1897 (as amended on December 31, 2015) [Registered with the Ministry of Justice of Russia February 1, 2011, No. 19644]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-sotsializatsii-inostrannyh-studentov-v-usloviyah-rossiyskogo-obrazovaniya> (access: 13.04.2020) (In Russ).
12. *Petrakova E. N.* (2013) Formirovanie kul'turno-esteticheskoy tolerantnosti kak psihologo-pedagogicheskaya problema [Formation of cultural and aesthetic tolerance as a psychological and pedagogical problem] *Izvestia RGPU n.a. A.I. Herzen*. № 156. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kulturno-esteticheskoy-tolerantnosti-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema> (In Russ).
13. *Pisarenko, A.N.* (2009) Kul'turnyj shok: prakticheskie rekomendacii klassnomu rukovoditel'yu po profilaktike i preodoleniyu [Culture Shock: Practical Tips for the Homeroom Teacher on Prevention and Coping]. Moscow "Chistye Prudy" .– 2009.– Ser. Library "September 1", series "Classroom Leadership". № 18. 32p. (In Russ).
14. *Rozhkov M.I.* (2017) Praktika social'nogo vospitaniya: osnovnye tendencii razvitiya [The practice of social education: the main development trends]. *Yaroslavl pedagogicheskij vestnik*. № 6: 13–18. (In Russ).
15. *Romm T.A.* (2018) Pedagogika social'nogo vospitaniya [Pedagogy of social education]: textbook. manual for academic bachelor's degree. 2nd ed., rev. and add. - Moscow: Yurayt Publishing House. 158 p. (In Russ).
16. *Seryakova S.B., Belyakova T.S.* (2013) Osnovnye etapy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya deyatelnosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya [The main stages of psychological and pedagogical support for the activities of a teacher of additional education] *Bulletin of the Voronezh State Technical University*. Vol. 9, № 2-3: 189-196. (In Russ).

17. *Sklyarova T.V.* (2015) *Social'naya pedagogika dlya pravoslavnyh uchebnyh zavedenij*. [Social pedagogy for Orthodox educational institutions]: study guide. Moscow: PSTGU. 48 p. (In Russ).

18. *Smorchkova V.P.* (2015) *Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo stanovleniya budushchego social'nogo pedagoga* [Socio-pedagogical support of the professional development of the future social teacher]. *Kazan pedagogical journal*. № 4-2 (111): 263-267. (In Russ).

19. *Ushinskij, K.D.* (1990) *Pedagogicheskie sochineniya*. [Pedagogical essays]. In 6 volumes / Editorial board: S.F. Egorov, I.D. Zverev and others. Moscow: Pedagogy. Vol. 5,6. 526 p. (In Russ).

20. *Foroponova, A. A.* (2017) *Social'no-psihologicheskie aspekty socializacii inostrannyh studentov v usloviyah rossijskogo obrazovaniya* [Socio-psychological aspects of the socialization of foreign students in the context of Russian education] . *Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University*. №4 (44). Available at : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-sotsializatsii-inostrannyh-studentov-v-usloviyah-rossijskogo-obrazovaniya>. (In Russ).

21. *Shakurova, M.V.* (2007) *Opyt diagnostiki pedagogicheskogo soprovozhdeniya stanovleniya i razvitiya sociokul'turnoj identichnosti shkol'nikov* [Experience of diagnostics of pedagogical support for the formation and development of socio-cultural identity of schoolchildren] . *Siberian Pedagogical Journal*. № 11: 269-278. (In Russ).

22. *Shackij S.T.* (1964) *Pedagogicheskie sochineniya v 4 tomah* [Pedagogical works in 4 volumes] / ed. by .I.A. Kairov. Moscow: Prosveshchenie. 476 p. (In Russ).

23. *Sklyarova T., Kostyukova T. Petrova G., Simakova T.* (2015) *Self-determination of youth and traditional moral values: the role of Russian literature* original research article. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 200: 261-266. (In Eng)

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
Author read and approved the final manuscript.*

УДК 377

Андрей Александрович Тимофеев,
Председатель Ассоциации военно-патриотических клубов
ДОСААФ России,
аспирант Института педагогики,
психологии и социальных проблем (г. Казань).
E-mail: aa-timofeev@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Ключевые слова: патриотическое воспитание, учащаяся молодежь, патриотическая культура, педагогическое взаимодействие социальных институтов, социализации молодежи.

Аннотация: Формирование патриотической культуры учащейся молодежи в современном мире – многофакторная задача, решение которой осуществляется в семье, образовательных организациях и социуме, реализующих вариативные, а иногда и противоречащие друг другу концепты.

Цель статьи: раскрыть сущность и роль педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи и обосновать продуктивные организационно-педагогические условия данной деятельности.

Поставлены задачи исследования: 1) обосновать необходимость педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи; 2) раскрыть представление о социальных институтах как субъектах патриотического воспитания учащейся молодежи; 3) выявить организационно-педагогические условия реализации педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи.

В результате исследования дана авторская интерпретация понятия «патриотическая культура», результатом которой является социально значимая активная деятельность молодежи на благо Отечества и граждан России. Введено в педагогическую практику представление о педагогическом взаимодействии социальных институтов, раскрыты его сущностные характеристики и теоретический базис функционирования. Выявлены организационно-педагогические условия, способствующие эффективной реализации системы патриотического воспитания учащейся молодежи: формирование системы управления педагогическим взаимодействием социальных институтов; педагогическое сопровождение кадрового состава, задействованного в системе патриотического воспитания учащейся молодежи; разработка универсального учебно-методического обеспечения программ патриотического воспитания учащейся молодежи; создание открытой информационной среды патриотического воспитания с использованием цифровых коммуникаций и сетевых сообществ.

Статья предназначена для педагогов и руководителей образовательных организаций общего и дополнительного образования, исследователей, организаторов региональных систем патриотического воспитания.

Для цитирования: Тимофеев, А.А. Организационно-педагогические условия взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры

учащейся молодежи / А.А. Тимофеев // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1 (91). – С. 98-109.

Andrei A. Timofeev,
Chairman of the Association of Military-Patriotic Clubs
Russian Army, Air Force and Navy Volunteer Society (Kazan).
E-mail: aa-timofeev@mail.ru

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTERACTION OF SOCIAL INSTITUTIONS IN THE FORMATION OF PATRIOTIC CULTURE YOUNG STUDENTS

Keywords: patriotic education, students, patriotic culture, pedagogical interaction of social institutions, socialization of youth.

Abstract: The formation of the patriotic culture of young students in the modern world is a multifactorial task with many ways of solutions, the search for which is carried out in the environment of a young person - family, educational organizations and society, implementing variable and sometimes contradictory concepts.

The purpose of the article is to reveal the essence and role of the pedagogical interaction of social institutions in the formation of the patriotic culture of young students and to substantiate the productive organizational and pedagogical conditions of this activity.

The objectives of the study were set as following: 1) to substantiate the need for pedagogical interaction of social institutions in the formation of the patriotic culture of young students; 2) to reveal the idea of social institutions as subjects of patriotic education of young students; 3) to identify organizational and pedagogical conditions for the implementation of pedagogical interaction of social institutions in the formation of the patriotic culture of students.

As a result of the study the author gave his interpretation of the concept of "patriotic culture". The result of this interpretation is a socially significant active activity of youth for the benefit of the Homeland and citizens of Russia. An idea of the pedagogical interaction of social institutions has been introduced into pedagogical practice, its essential characteristics and theoretical basis of functioning have been revealed. Organizational and pedagogical conditions have been identified that contribute to the effective implementation of the system of patriotic education of students. They include the formation of a system for managing the pedagogical interaction of social institutions; pedagogical support of personnel involved in the system of patriotic education of students; development of universal educational and methodological support programs for patriotic education of young students; creation of an open information environment of patriotic education using digital communications and network communities.

The article is intended for teachers and heads of educational organizations of general and additional education, researchers, organizers of regional systems of patriotic education.

For citing: Timofeev A.A. (2021). Organizational and pedagogical conditions of interaction of social institutions in the formation of patriotic culture young students. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1(91): 98-109.

DOI: 10.21510/1817-3292-2021-91-1-98-109

Введение. В результате геополитических, социально-экономических и культурных преобразований в российском обществе произошли изменения нравственного контура, которые оказали существенное влияние на молодое

поколение. Стала очевидной необходимость сохранения отечественных норм, ценностей и традиций общества и государства, выражаемых через общую систему воспитания молодежи и концентрирующуюся в поле патриотического воспитания. Вектор развития патриотического воспитания «история, культура, традиции» обозначил президент Российской Федерации В.В. Путин, проводя Всероссийский открытый урок, посвященный 75-летию Великой Победы. Были обозначены и принципиальные изменения, возникающие в системе патриотического воспитания:

1) активное включение молодежи в социальные процессы через выбор и разработку форм и содержания для трансляции фундаментальных ценностей;

2) развитие всех форм наставничества – от учителя к ученику, от поколения к поколению;

3) волонтерство как ключевой «социальный клей» России.

Основные субъекты патриотического воспитания указаны в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [1]. Это профильные министерства и ведомства, общественные объединения и некоммерческие организации, образовательные организации, формирующие систему патриотического воспитания «на местах» по региональному принципу. Исторические, социокультурные и ресурсные особенности региона определяют базис построения систем патриотического воспитания, формируя разнообразные векторы деятельности в двух укрупненных направлениях: гражданско-патриотическое воспитание и военно-патриотическое воспитание. Каждое из них, в свою очередь, включает группу направлений, например, духовно-нравственное, военно-спортивное, историко-патриотическое, спортивно-патриотическое, культурно-патриотическое, эколого-патриотическое и другие. Таким образом, к задачам патриотического воспитания молодежи привлечено много субъектов (социальных институтов) [2]. Среди них ведущую роль играют образовательные организации, поскольку они имеют наиболее широкие возможности привлечения учащейся молодежи, и именно через включение в образовательный процесс осуществляется основная воспитательная работа [3].

Однако, как продемонстрировал мониторинг состояния деятельности одной из таких организаций – Ассоциации военно-патриотических клубов ДОСААФ России¹, во взаимодействии общественных организаций и объединений военно-патриотической направленности существует ряд проблем, в частности, разобщенность и раздробленность, дефицит обмена опытом и лучшими практиками, отсутствие унифицированной стратегии действий. Это актуализирует работу по организации системного педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании

¹ Проведенное в 2017 году в 71 субъекте Российской Федерации при участии автора статьи.

патриотической культуры учащейся молодежи и обосновании организационно-педагогических условий его реализации.

Материалы и методы исследования. Разработку проблемы формирования и развития патриотической культуры в современных исследованиях (Н.И. Верещагина [4], И.Н. Ершова, К.А. Улановская [5], В.А. Ружа [6], В.В. Сергеева [7] и др.) характеризует множественность представлений и отсутствие единой дефиниции рассматриваемого понятия, что обусловлено его многогранностью. Обобщенным можно считать представление о деятельностном характере и практической направленности патриотической культуры как динамического личностного образования. С этих позиций патриотизм представляется «агрегатором» ценностей, а патриотическая культура – целостным конструктом, связывающим человека, общество и государство, способом самовыражения и социального поведения человека, развивающегося в процессе его жизнедеятельности.

Основываясь на выделенных позициях, мы представляем патриотическую культуру как интегративное качество личности и социума, базирующегося на ценности Отечества, исторической памяти как сохранении и приумножении его духовного, культурного и материального наследия, готовности действовать на благо Родины, реализующейся через социально полезную деятельность. Данное определение, основываясь на положении «Память – основа совести и нравственности, память – основа культуры» (Д.С. Лихачев [8]) обобщает следующие характеристики патриотической культуры: динамическое образование, способность к формированию и развитию, качество личности и социума в целом, ценностное и смысловое основание, существование в виде духовных и физических ценностей, способность формироваться разнообразными способами воздействия на личность, накопительный эффект, реализуемость в социальном поведении каждого человека и общества в целом, реализация в созидании, бережном отношении, передаче социального опыта и традиций от поколения к поколению). Мы полагаем, что основу современного патриотического воспитания могут составить межпоколенческие связи, которые О.С. Газман выделил в качестве инструмента воспитательной системы и идеи взаимодействия поколений как регламента педагогической деятельности: «сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач, социальной деятельности, т. е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция» [9].

Взаимодействие и взаимозависимость социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи призваны создать новый педагогический «продукт» – систему воспитания, обладающую целевой направленностью и высоким потенциалом, формирующую стратегические жизненные установки и ценностные ориентации. Важно отметить и «уровневость» педагогического взаимодействия социальных институтов в рамках реализации задач

патриотического воспитания – от формирования стратегии развития до реализации индивидуальных воспитательных задач.

Организация и управление педагогическим взаимодействием может выступать глобальным ресурсом патриотического воспитания молодежи и значительно повысить его продуктивность. Это новая задача для педагогического сообщества, требующая разработки теоретико-методологических оснований данной деятельности и определяющая ее организационные компоненты.

В качестве *методов исследования* применены анализ и синтез научных исследований по рассматриваемой проблеме с опорой на практический опыт работы автора в сфере патриотического воспитания молодежи; использованы методы анкетирования и педагогического наблюдения.

Результаты. Социальные институты представляют собой некую системную общность с единой функцией, в которую встраивается ряд вертикальных и горизонтальных взаимодействий с единым целевым ориентиром. Институализация происходит тогда, когда для выполнения общественной потребности «устанавливаются особые нормы поведения, готовятся кадры, выделяются ресурсы» [10]. Базируясь на представлении В.В. Зотова [11], представившего социальный институт как систему социальных коммуникаций, мы уточняем представление *социального института в системе патриотического воспитания молодежи как системную общность коммуникаций (реальную, виртуальную) с заданными форматами и сложившимися нормами взаимодействий (фиксированными или неформальными) между социальными субъектами в контексте достижения целей патриотического воспитания.*

В качестве субъектов патриотического воспитания учащейся молодежи выступают следующие *социальные институты*:

- *государство, его министерства и ведомства*, определяющие и задающие ориентиры работы по воспитанию гражданина России, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию;

- *семья* как источник ценностных ориентаций, образов и образцов поведения нескольких поколений граждан страны, транслятора социального опыта для растущего человека;

- *образовательные организации и учреждения культуры*, выступающие как источники личностного и профессионального становления человека и развивающие его ценностно-смысловой и интеллектуальный потенциал;

- *армия* как государственный гарант социальной стабильности, обеспечивающий защиту общества от внешних угроз путем применения военной силы;

- *информационные коммуникации и социальные сети*, транслирующее события, ценности, механизмы их осмысления, формирующие информационное пространство с целью распространения информации патриотического характера;

- *общественные объединения и организации*, включенные в процесс патриотического воспитания молодежи, и являющиеся связующим звеном и механизмом, интегрирующим общественные интересы и государственные задачи.

В контексте нашего исследования, описанные социальные институты представляют собой формальные структуры (семейные, государственные, образовательные и др.), в комплексе образующие образовательно-воспитательное пространство путем системного взаимодействия с педагогической целью – воспитания подрастающего поколения и формирования его патриотической культуры. Именно такая цель определяет необходимость рассмотрения педагогического взаимодействия социальных институтов, определения принципов и условий его продуктивной реализации.

Обобщив теоретический базис педагогического взаимодействия социальных институтов, мы взяли за основу *аксиологический, системно-деятельностный* и *средовой* подходы [12]. Данные подходы предопределяют принципы и формируют аксиомы педагогического взаимодействия социальных институтов как субъектов патриотического воспитания.

В качестве принципов нами определены:

- *культуросообразность*, обуславливающая связь системы патриотического воспитания с культурными ценностями региона, народа, нации, общества и страны;

- *интегративность и сотрудничество*, конкретизирующиеся в системном динамическом формировании педагогического взаимодействия разнообразных социальных институтов при реализации каждого из направлений патриотического воспитания молодежи;

- *преемственность*, предопределяющая как формат баланса действий социальных институтов, так и отбор содержания, форм и методов патриотического воспитания молодежи;

- *информационная открытость*, обуславливающая социальные связи на всех уровнях взаимодействия социальных институтов в патриотическом воспитании молодежи;

- *ресурсное обеспечение*, создающее оптимальную среду патриотического воспитания за счет консолидации различных (историко-культурных, информационных, кадровых, материальных и др.) региональных ресурсов и средств воспитания;

- *диагностичность*, выражающаяся в непрерывных мониторингах процесса и результатов патриотического воспитания учащейся молодежи.

При формировании педагогического взаимодействия социальных институтов нами установлены следующие аксиомы, образующие его «фундамент»:

1) необходимо наличие лидера педагогического взаимодействия и формулировка четких целевых задач, поскольку описание

последовательности действий, распределение ролей и функций влияет на интенсивность и результативность педагогического взаимодействия;

2) учащаяся молодежь (лидеры, коллективы обучающихся, сообщества, например, молодежное волонтерство) является активным субъектом педагогического взаимодействия, то есть, тоже может транслировать педагогическую деятельность;

3) социальные сети являются частью и форматом педагогического взаимодействия социальных институтов, поэтому их контент должен быть настроен на цель педагогического взаимодействия и сохранять его нормы

4) регламент педагогического взаимодействия социальных институтов не должен быть формальным, может предусматривать разнообразие форм и событий, не выходящих за пределы педагогической этики.

Итак, социальные институты в рамках учебно-воспитательного процесса, в том числе и внеучебной деятельности, осуществляют целевое педагогическое взаимодействие – многокомпонентный процесс социального сотрудничества, обеспечивающий концептуальный конструкт организации воспитательного процесса, направленного на развитие личности. Его эффективная реализация зависит от выполнения организационно-педагогических условий, первым среди которых мы выделяем *формирование системы управления педагогическим взаимодействием социальных институтов*.

Система управления педагогическим взаимодействием социальных институтов включает: нормативно-правовой компонент как совокупность законодательных федеральных и региональных норм деятельности социальных институтов в деле патриотического воспитания и их сферу ответственности; межведомственные общественные структуры – субъекты взаимодействия, осуществляющие координацию всех социальных институтов на федеральном, региональном, городском, районном уровнях; организационные нормы и правила взаимодействия социальных институтов с детализацией до конкретных действий и мероприятий патриотической направленности; установленные индикаторы деятельности и сформированную систему их мониторинга; иерархически выстроенные коммуникационные связи и формы отчетности, позволяющие проанализировать уровень взаимодействия социальных институтов при решении задач формирования патриотической культуры учащейся молодежи. Таким образом, система управления педагогическим взаимодействием социальных институтов имеет цель, задачи, четкое описание ролей и функций, механизм управляющих воздействий, обратную связь по результатам функционирования. Она обладает обобщенными функциями, базирующимися на нормативно-правовом и педагогическом базисе: стратегической; планировочной; организационно-распределительной; преобразующей; коммуникационной; координационной; консультационной; контролирующей. Координатором педагогического взаимодействия

социальных институтов «на местах», как правило, выступают социально-ориентированные некоммерческие организации.

Вторым организационно-педагогическим условием мы считаем *педагогическое сопровождение кадрового состава, задействованного в системе патриотического воспитания учащейся молодежи*. Это педагоги образовательных организаций общего и дополнительного образования.

Разнообразие направлений патриотического воспитания предполагает интеграцию предметных областей (спорт, краеведение, военное дело, музейное дело и др.) с тем, чтобы выстроить систему занятий и мероприятий по реализации поставленных задач формирования патриотической культуры учащейся молодежи. Как правило, такую деятельность осуществляют настоящие энтузиасты своего дела. Однако необходимость выстраивания системной работы, реализация стандартов общего и дополнительного образования, осуществление всех форм педагогической деятельности, требуют особой квалификации педагогов по гражданско-патриотическому и военно-патриотическому воспитанию. Это обусловило организацию системы повышения квалификации педагогов на региональном и федеральном уровнях. Названная система включает курсы повышения квалификации при образовательных организациях высшего и дополнительного образования; система обмена передовым педагогическим опытом (педагогические конференции, семинары, круглые столы, педагогические и студенческие конкурсы). Данные мероприятия поддерживаются системой управления педагогическим взаимодействием социальных институтов и выстраиваются на основе локальных требований к уровню образования педагога (воспитателя) и образовательных запросов самих педагогов – субъектов процесса формирования патриотической культуры учащейся молодежи. В рамках подобных мероприятий транслируются новации в сфере патриотического воспитания молодежи и обобщаются концептуальные подходы к нему; формируется вектор на сохранение культурных традиций и исторической памяти страны; расширяется спектр технологий воспитательной деятельности на основе анализа лучших педагогических практик; поддерживается развитие авторских систем патриотического воспитания.

Третьим организационно-педагогическим условием выступает *разработка универсального учебно-методического обеспечения патриотического воспитания учащейся молодежи*. Поскольку, с одной стороны, система патриотического воспитания подрастающего поколения является общефедеральной, а с другой стороны, при разработке региональных систем учитываются их культурные, исторические, этнические особенности, то наличие базового учебно-методического обеспечения будет поддерживать все форматы реализации патриотического воспитания при вариативном дополнении его содержания (по специфике региона), форм, методов и технологий (по ресурсному обеспечению). Учебно-методическое обеспечение представляет собой совокупность:

- программ патриотического воспитания разного уровня (региональные, городские, муниципальные, районные, локальные) и разной направленности (общеобразовательные, клубные, в сфере искусств и культуры, спортивные и др.); модульная структура программ позволяет интегрировать базовые и вариативные компоненты патриотического воспитания;

- планов рекомендуемых мероприятий патриотического воспитания (региональные, городские, муниципальные, районные, локальные) с возможными вариативными дополнениями;

- методических рекомендаций и пособий для педагогов и организаторов системы патриотического воспитания, содержащих лучшие образцы авторских педагогических практик по реализации задач формирования патриотической культуры учащейся молодежи;

- графики и расписания учебных занятий и мероприятий, выстроенные по единой системе с возможностью вариативных дополнений;

- образцы локальной документации и отчетности по реализации организационных вопросов патриотического воспитания.

Таким образом, все социальные институты, участвующие в патриотическом воспитании, будут объединены единой системой документации, включающей базовую и вариативную части, что позволит транслировать единые концепты патриотизма и даст возможность развития инновационных форм, методик и технологий при учете региональной компоненты. При этом обязательно экспертирование и рецензирование всего учебно-методического материала признанными специалистами.

Четвертым организационно-педагогическим условием выступает *создание открытой информационной среды патриотического воспитания с использованием цифровых коммуникаций и сетевых сообществ.*

Российское информационное пространство в самых разных и слабо связанных между собой формах содержит патриотический компонент. Не редко он смешан с другими направлениями информации. Степень проявления патриотизма и направленность патриотического воспитания не должна быть ни помпезной, явно демонстрируемой, ни фоновой, описательной. Крайне важно найти баланс, вызвать интерес подрастающего поколения, а не породить отторжения патриотических ценностей. Распространяемые материалы должны вызывать познавательный интерес, распространяться через привычные для молодежи информационные источники, создавая благоприятную среду для социальной деятельности и социальной активности.

Патриотический контент сети должен быть представлен с учетом многих факторов: полнота, разносторонность и многообразие содержания информации, размещенной в сети; её постоянное обновление и обогащение; системность, продуманная структурированность и дифференцированность информационного материала, его разнородная рубрикация; создание условий для участия в формировании и обновлении информационной базы

различных регионов России (соответствующих центров), взаимодействующих с патриотически ориентированными центрами; постоянное информирование (с элементами рекламирования) о деятельности таких центров, их реальных достижениях и перспективах. При формировании просветительского контента необходимо учитывать все преимущества и риски социальных сетей, знать методы и инструменты интернет-воздействия, чтобы подключить все возможности педагогических технологий к решению задачи формирования патриотической культуры учащейся молодежи через распространяемые социокультурные стандарты.

Без выполнения данных условий будет потеряна сущность педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании патриотической культуры учащейся молодежи, снизится его потенциал, и, напротив, выполнение выделенных организационно-педагогических условий с учетом региональных особенностей и ресурсов, приоритетных направлений патриотического воспитания молодежи даст ключ к построению продуктивной динамической системы в масштабах страны.

Заключение. Глобальность задачи патриотического воспитания учащейся молодежи в современных условиях и ее влияние на безопасность страны и каждого гражданина обуславливает поиск новых механизмов. Педагогическое взаимодействие социальных институтов является необходимой мерой создания инновационной системы, обладающей свойствами активности, динамичности и интегративности в целях социализации подрастающего поколения и воспитания их как граждан своей стороны с высоким уровнем патриотической культуры, обуславливающей снижение риска деструктивного поведения и формирование социально-значимой позиции. Данное взаимодействие будет осуществляться на основе научных, методических и профессионально-ориентированных позиций, отражая воспитательные процессы в образовательных организациях, воспитательные и образовательные функции педагогов, возникновение образовательно-воспитательной среды, организационную, управленческую и контрольную деятельность, педагогические средства, формы, методы, технологии, коммуникации между участниками воспитательного процесса.

1. "О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»: постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 20.11.2018). – URL: <https://base.garant.ru/71296398/> (дата обращения 14.10.2020).

2. Тимофеев, А.А. Воспитание учащейся молодежи - кто несет ответственность? / А.А. Тимофеев // «Российская наука в современном мире»: сборник статей XIX международной научно-практической конференции. – Москва, 2018. – С. 218-219.

3. Адаева, Н.В. К пониманию сущности патриотизма и патриотического воспитания учащейся молодежи / Н.В. Адаева // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С. 130-134.

4. Верещагина, Н.И. Содержание структурных компонентов патриотической культуры школьника // Воспитание в современном культурно-образовательном

пространстве: сборник статей / под общ. ред. О.К. Поздняковой. Самара: СГСПУ; М.: МПСУ, 2016. – Т.4. - С. 47-51.

5. Улановская, К.А. Интернет-технологии в формировании патриотической культуры подростков / К.А. Улановская, И.Н. Ершова // Грани познания. – 2015. – № 3 (37). – С. 32-36.

6. Сергеева, В.В. Компоненты патриотической культуры и их содержание / В.В. Сергеева // Вестник КАСУ. – 2009. – № 1. – С. 23–31.

7. Ружа, В.А. Патриотическая культура и ее измерения // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – №6. – С. 42-52.

8. Лихачев, Д.С. Письма о добром. / Д.С. Лихачев. – Москва: Наука; СПб.: Logos, 2006. – 321 с.

9. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – Москва : МИРОС, 2002. – 296 с.

10. Волков, Ю.Г., Добренков, В.И., Нечипуренко, В.Н., Попов, А.В. Социология: учебник / под ред. проф. Ю.Г. Волкова. – Москва: Гардарики, 2003.– 512 с.:

11. Зотов, В.В. Коммуникативная сущность социальных институтов / В.В. Зотов // Коммуникология. – 2014. – Т. 3, № 1. – С. 29-38.

12. Левина, Е.Ю. Теоретические основания педагогического взаимодействия социальных институтов в патриотическом воспитании молодежи / Е.Ю. Левина, А.А. Тимофеев // Казанский педагогический журнал. – 2019. – №6 (137). – С. 108-112.

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation dated 30.12.2015 N 1493 (ed. From 20.11.2018) "On the State Program" Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation for 2016-2020. " Available from: <https://base.garant.ru/71296398/>. (In Russ).

2. Timofeev A.A. (2018) Vospitaniye uchashcheysya molodezhi kto neset otvetstvennost' [Education of young people, who is responsible?]. In: Russian Science in the Modern World": a collection of articles of the XIX International Scientific and Practical Conference. Moscow. P. 218-219. (In Russ).

3. Adaeva N.V. (2012) K ponimaniyu sushchnosti patriotizma i patrioticheskogo vospitaniya uchashcheysya molodezhi [To understanding the essence of patriotism and patriotic education of studying youth]. *Man and education*. № 1: 130-134. (In Russ).

4. Vereshchagina N.I. (2016) Soderzhaniye strukturnykh komponentov patrioticheskoy kul'tury shkol'nika [The content of the structural components of the patriotic culture of a schoolboy]. Education in the modern cultural and educational space: a collection of articles / under the general. ed. by O.K. Pozdnyakova. Samara: SGSPU; Moscow: MPSU. Vol. 4: 47-51. (In Russ).

5. Ulanovskaya K.A., Ershova I.N. (2015) Internet-tehnologii v formirovani patrioticheskoy kul'tury podrostkov [Internet technologies in the formation of patriotic culture of adolescents] *Facets of knowledge*. № 3 (37): 32-36. (In Russ).

6. Sergeeva V.V. (2009) Komponenty patrioticheskoy kul'tury i ikh sodержaniye [Components of patriotic culture and their content] *Bulletin of KAFU*. № 1: 23-31. (In Russ).

7. Ruzha V.A. (2012) Patrioticheskaya kul'tura i yeye izmereniya [Patriotic culture and its dimensions] *Modern research of social problems*. № 6: 42-52. (In Russ).

8. Likhachev D.S. (2006) Pis'ma o dobrom [Letters about the good]. Moscow: Logos. 321 p. (In Russ).

9. Gazman O.S. (2002) Neklassicheskoye vospitaniye: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody [Non-classical education: From authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom]. Moscow: MIROS. 296 p. (In Russ).

10. Volkov Yu.G., Dobrenkov V.I., Nechipurenko V.N., Popov A.V. (2003) Sotsiologiya [Sociology]: textbook / ed. by Prof. Yu.G. Volkova. Moscow: Gardarik. 512 p. (In Russ).
11. Zotov V.V. (2014) Kommunikativnaya sushchnost' sotsial'nykh institutov [Communicative essence of social institutions]. *Communicology*. Vol. 3, № 1: 29-38. (In Russ).
12. Levina E.Yu., Timofeev A.A. (2019) Teoreticheskiye osnovaniya pedagogicheskogo vzaimodeystviya sotsial'nykh institutov v patrioticheskom vospitanii molodezhi [Theoretical foundations of pedagogical interaction of social institutions in patriotic education of youth] *Kazan Pedagogical Journal*. №6 (137): 108-112. (In Russ).

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
Author read and approved the final manuscript.*

УДК 374.1

Юлия Валерьевна Уразикова,
преподаватель медицинского колледжа
Саратовского государственного медицинского
университета им. В.И. Разумовского,
соискатель кафедры методологии образования,
Саратовский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского (г. Саратов).
E-mail: ulia.climowa2015@yandex.ru

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА»

Ключевые слова: самостоятельная работа, история развития, образование, знания, саморазвитие, процесс обучения, система обучения, труды ученых

Аннотация. Современное общество ставит перед высшей школой задачу подготовки специалиста знающего, мыслящего, умеющего самостоятельно добывать и применять знания на практике. Решение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих более широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема овладения студентами методами познавательной деятельности в условиях самостоятельной работы. Самостоятельная работа является одной из важных и широко обсуждаемых проблем преподавания как в школе, так и в вузе. В современной психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия «самостоятельная работа». В данной статье раскрываются основные аспекты развития организации самостоятельной работы студентов в истории педагогики. Выявлены характерные черты организации самостоятельной работы студентов на каждом этапе развития российской высшей школы.

Для цитирования: Уразикова, Ю.В. История развития понятия «самостоятельная работа» / Ю.В. Уразикова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1 (91). – С. 110-119.

Yuliya V. Urazikova,
Medical college teacher,
Saratov State Medical
University named after V.I. Razumovsky,
doctoral candidate, Saratov State University
named after N.G. Chernyshevsky (Saratov).
E-mail: ulia.climowa2015@yandex.ru

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF "INDEPENDENT WORK"

Keywords: independent work, history of development, education, knowledge, self-development, learning process, learning system, works of scientists.

Abstract. Modern society challenges higher education with the task to train a specialist who is knowledgeable, thinking, able to independently extract and apply knowledge in practice. The solution to this problem is through search content, forms, methods and means of learning,

providing wider development opportunities, self-development and self-realization. In this regard the problem of mastering students' methods of cognitive activity in the conditions of independent work becomes particularly relevant. Independent work is one of the most important and widely discussed problems of teaching in schools and universities. In the modern psychological and pedagogical literature there are various approaches to the definition of the concept of "independent work". This article reveals the main aspects of the development of the organization of independent work of students in the history of pedagogy. The characteristic features of the organization of independent work of students of each period of development of the Russian higher school are revealed in the text.

For citing: Urazikova Yu.V. History of the development of the concept of "independent work". *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1(91): 110-119.

DOI:10.21510/1817-3292-2021-91-1-110-119

Введение. В стародавние времена, продолжавшиеся вплоть до первых промышленных революций и вошедшие в историю как доиндустриальная эпоха, кардинальные смены технологий самообразования происходили неоднократно. Самообразование (как, впрочем, и образование) реализовалось в контексте межличностных отношений и выступало аспектом коммуникативной деятельности. Самообразование было органично включено в процесс жизнедеятельности общины, сопутствовало практически всем видам деятельности человека, но было узко востребовано лишь как форма самостоятельного «закрепления» стереотипов поведения, соответствующих строго фиксированной социальной роли личности. Общество «образовывало» человека через труд и обычаи. При этом коллективное сознание доклассового общества лишь в незначительной степени способствовало проявлению самости человека. Интересы и ценности личностного и индивидуального видения мира еще не были сформированы. Лишь позднее, на излете традиционной культуры и рождения культуры просвещения, подражательное образование и «закрепляющее» его самообразование начали дополняться стремлением к осознанному получению и передаче знания [1].

В мировых направлениях развития университетского образования четко проявляется тенденция роста доли самостоятельной работы студентов и смещение акцента с преподавания на учение. В этой связи становится очевидным, что с переходом на компетентностный подход необходимо формировать систему умений и навыков самостоятельной работы, воспитывать культуру самостоятельной деятельности студентов.

Самостоятельная работа в современном образовательном процессе рассматривается как форма организации обучения, которая способна обеспечивать самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной деятельности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков

рациональной организации учебного труда [2]. Актуальность этой проблемы бесспорна, так как знания, умения, убеждения, духовность нельзя передать от преподавателя к учащемуся, прибегая только к словам. Этот процесс включает знакомство, восприятие, самостоятельную переработку, осознание и принятие этих умений и понятий. И, пожалуй, главной функцией самостоятельной работы является формирование высококультурной личности, поскольку только в самостоятельной интеллектуальной и духовной деятельности развивается человек.

Историческое развитие исследований организации самостоятельной работы студентов имеет тесную связь с историческим развитием отечественного высшего образования [3]. Бурно протекающие процессы интеграции и глобализации в конце XX – начале XXI века привели к появлению множества новых институтов и понятий. Процессы глобализации затронули и сферу образования, привнеся в нее массовый характер образования и его непрерывность и уровневость.

Одним из проявлений глобализации стало сближение систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования (Болонский процесс). В этой связи В.М. Лобзаровым отмечено, что «присоединение России к Болонскому процессу обнаруживает значительную внутреннюю логику и в определенном смысле является не только отражением запросов развития информационного социума, но и отражает историческую традицию (влияние французской и немецкой педагогической теории, практики XVIII–XIX веков трудно переоценить). Характерно, что практически любая попытка изолированности от влияния европейских инкультур в сфере развития ответственного образования всегда приносила больше негативного, чем позитивного для развития страны» [4].

Материалы и методы исследования. История изучения проблемы организации самостоятельной работы в педагогической мысли охватывает не одно столетие. Существует множество различных направлений в исследовании природы активности и самостоятельности учащихся в обучении. Первое направление восходит еще к древности. Его представителями можно считать античных ученых (Аристотель, Сократ, Платон, Аристотель), которые глубоко и всесторонне обосновали значимость добровольного, активного и самостоятельного овладения ребенком знаниями. Такая деятельность доставляет ребенку радость и удовлетворение и тем самым устраняет пассивность с его стороны в приобретении новых знаний [5-6].

В период Возрождения резко обозначилось расхождение между школой принуждения и свободного развития, между той школой, которая существовала реально, и той, которую хотели построить в различных странах лучшие умы, на собственном опыте осознавшие плодотворность свободных занятий для саморазвития [7]. Дальнейшее развитие данный вопрос получает в трудах А. Дистервега, Т. Кампанеллы, Я.А. Коменского, М. Монтеля,

Т. Мора, Н.И. Новикова, И.Г. Пестолоцци, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинского. С точки зрения понимания психологии учеников при выполнении самостоятельной работы проблема освещается в трудах С.Л. Рубинштейна, И.С. Якиманской, Т.В. Напольновой. Дидакты и психологи признают, что ядром самостоятельной работы является учебная проблема или познавательная задача.

В романе Франсуа Рабле даны полные жизни, сатирические и романтические образы героев, которые опровергают аскезу, ограничения свободы и ханжество. Герои Рабле – носители новой, активной образованности. Они в полной мере обладают способностью к самообразованию и учению. Рабле описывает свой идеал организации образования на основе свободных норм жизнедеятельности и воспитания. Распространенные в школах и университетах массовые педагогические приемы были ориентированы в основном не на наблюдение, опыт и их анализ, а на механическое повторение и заучивание наизусть классических текстов. В школах практиковались строгая дисциплина, послушание и физические наказания. Поэтому не случайно многие последователи принципов гуманизма продолжают бороться за их реализацию в практике образования [7].

В утопических проектах Томмазо Кампанеллы и Томаса Мора модели совершенной школы связывались с построением идеального государства, но педагогические задачи не играли решающей роли. Главным было решение проблем создания гражданского общества. Утопические представления базируются на идеи равенства прав и возможностей, однако все же известное преимущество получают люди талантливые, деятельные и добродетельные.

Мор придает большое значение совершенствованию нравственных норм. Для него важен не только идеал, сколько средства его достижения. Одно из средств – «идея взаимообязывающей свободы» [7-8]. Кампанелла говорит, прежде всего, об идеи публичного и равного образования, в которой труд соединялся с обучением. Школа должна была обеспечить условия взращивания нового поколения: благородных, деятельных, стойких людей, способных преодолеть пороки настоящего и прошлого [7-9].

Мишель де Монтень пишет, что человеку необходимо научиться наблюдать мир, на основе опыта выносить собственные суждения, прокладывая путь к новому знанию. В годы учения человек должен сформировать в себе самостоятельность суждений.

С наступлением XVII в. рождается понимание того, что экономические и социальные потребности обновляются каждые 8–10 лет. Охватившая большинство стран Европы индустриализация способствует появлению нового социального заказа и потребности в получении большинством населения минимального объема знания, который мог бы обеспечить решение задач экономического развития. Во всех странах на повестку дня ставится вопрос о повышении эффективности и рационализма образования [7].

В трудах Яна Коменского социальные потребности совпали с педагогической деятельностью. Его идеи легли в основу реформирования систем образования во многих странах Европы того времени. Коменский создает первую систему массового обучения, пытаясь соединить гуманистические ценности предшествующего времени и новый социальный заказ на стандартное общее образование. В «Великой дидактике» Коменский развил идеи гуманизма, природосообразности и свободомыслия. Он рассматривает свободную, творческую деятельность и образование как мощные факторы индивидуального и социального развития.

Философ и политик Джон Локк оказал большое влияние на дальнейшее развитие социальной организации, науки и образования Нового времени. Локк создает политическую доктрину, базирующуюся на идеях свободы и договора: все люди по природе равны; все, в том числе и ребенок, имеют равное право на свою естественную свободу; никто не обязан подчиняться воле или власти другого человека, отец не имеет права распоряжаться жизнью и свободой своего ребенка.

Локк не просто ставит вопрос о правах ребенка, но и связывает их с системой общественных договорных отношений. Он пытался создать модель образования, ориентированного на новые социальные потребности. Отчасти это было продиктовано его собственным блестящим опытом свободного образования. Цель – разнообразие и свобода мышления, усиление способностей и активности души, а не расширение ее владений.

Жан Жак Руссо на основе родства своих педагогических принципов и позиции предшественников (в частности, непринятия системы школярского обучения) смоделировал и образно прописал особенности естественного самовоспитания и саморазвития ребенка. Позиция Руссо была радикальной для практики школ того времени: воспитатель должен был не навязывать ребенку свои взгляды, а предоставить ему возможность расти и развиваться свободно [7].

В контексте этой традиции мы рассматриваем проблематику самостоятельной работы обучающихся.

Самостоятельной работе студентов в высшей школе уделяется внимание в работах С.И. Архангельского, М.Г. Гаруновой, Е.Я. Голанда, С.И. Зиновьевой, Б.Г. Иоганзена, А.Г. Молибога, Р.А. Низамова, Н.Д. Никандрова, П.И. Пидкасистого. Но следует заметить, что исключительно важным является вопрос о преемственности опыта организации самостоятельной работы учащихся на различных ступенях обучения. Согласно точке зрения А.А. Леонтьева, целостная система обучения, в которой «каждое звено решало бы задачи (и применяло бы соответствующие приемы и методы), отвечающим конкретным целям обучения, ведущим мотивом учения и возрастным особенностям учащихся, – вот задача, стоящая сейчас на повестке дня...» [10].

В историко-педагогических исследованиях нет общепринятого деления периодов развития российской высшей школы, что, безусловно,

затрудняет анализ и выявление закономерностей и особенностей ее становления. Мы исходим из условного деления истории рассмотрения самостоятельной работы студентов на три периода:

- с момента появления первых отечественных вузов и до Октябрьской революции 1917 года (дореволюционный период);
- советский период;
- с начала 90-х годов XX века по настоящее время (постсоветский период).

М.В. Ломоносов, с именем которого связана целая эпоха в развитии высшей школы, является одним из самых значимых представителей отечественной науки XVIII века и педагогической мысли. Он отстаивал идею соединения педагогической деятельности с научной деятельностью. Но данный период характерен тем, что универсализм и энциклопедизм университетов в педагогической деятельности являются основными чертами профессоров того времени, а лекции и диспуты – ключевыми формами организации учебного процесса. «При проведении лекций и диспутов от преподавателей требовалось, прежде всего, высокая культура речи, мастерство организации дискуссий, умение контролировать подготовленность студентов», а не обучение студентов навыкам самостоятельной работы [11].

К середине XIX в. педагоги пришли к следующему выводу: процесс обучения в вузе многогранен и важную роль в этом процессе играет самостоятельная работа студентов, от грамотной организации которой зависит фундаментальность и глубина знаний будущего профессионала, возможность решения специалистом сложных задач в его профессиональной деятельности. Показательна позиция К.Д. Ушинского. Он считал, что «профессора, доценты, равно и те кандидаты, которые оставлены при университете, – могли бы руководить самостоятельными работами студентов, указывая им на источники, объясняя непонятное, просматривая сделанное. Тогда бы не выходили из университетов такие кандидаты, которые, просидев в университете четыре года, не прочли ни одной книги по предметам своего факультета и вынесли из университета только знание профессорских записок». Согласно К.Д. Ушинскому, самостоятельная работа должна сыграть важную роль в процессе подготовки специалистов, она должна основываться не только на изучении учебников, но и на работе с первоисточниками и научными трудами [12].

Н.И. Пирогов, крупнейший ученый-медик, был противником традиционной методики передачи знаний студентам путем проведения лекций, но придерживался аналогичной точки зрения: центральное место должно принадлежать самостоятельной работе студентов. Лекции предполагалось превратить в своего рода формы контроля, чтобы путем проведения беседы со студентами профессорский состав мог убедиться в определенных успехах студентов в изучении той или иной науки. Следует заметить, что таким образом Н.И. Пирогов упускал существенный момент:

именно лектор может активизировать самостоятельную работу студентов и разобрать на лекции наиболее сложные вопросы, с которыми могли столкнуться студенты при выполнении самостоятельной работы.

Советский период в истории педагогической мысли ознаменовался научными поисками в области определения сущности самого понятия «самостоятельная работа». Советскими педагогами-дидактами сделана попытка выделить наиболее характерные черты таких понятий, как «самостоятельность», «самостоятельная работа», «организация самостоятельной работы».

Процесс присоединения к Болонскому процессу и бурно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии активизировали интерес к проблематике организации самостоятельной работы студентов в вузе. Подтверждением данного положения являются множественные диссертационные исследования, в которых рассматривается организация самостоятельной работы в разных аспектах: организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов колледжа с использованием дистанционных технологий [13], организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов [14], развитие познавательной активности студентов медицинского колледжа в процессе организации самостоятельной работы [15]. Проведенные диссертационные исследования показывают, что в зависимости от направления, уровня подготовки, конкретной дисциплины, возможно, выделить отличительные характеристики в организации самостоятельной работы студентов. Так, в работе Ф.П. Хакуновой отмечается, что «в действующих на сегодня в России учебных планах и программах отношение между лекциями и самостоятельной работой редко не превышает соотношение 1:1. В европейских странах и в США отмечается устойчивая тенденция снижения общего времени на чтение лекций и повышения времени самостоятельной работы студентов в примерном соотношении 1:3 [16].

Аналогичного мнения придерживается и Е.А. Александрова. Она связывает данную тенденцию именно с историей образования, полагая, что «...обучающиеся сегодня стремятся к максимально возможной самоорганизации, как в отношении своей учебной деятельности, так и в предпрофессиональном самоопределении и профессиональном становлении. Впрочем, по мнению Дж. Дьюи, «в учебной передаче инициатива принадлежит учащемуся даже больше, чем при торговле – покупателю». Учебная деятельность и есть учение как деятельность обучающихся по восприятию, анализу и пониманию информации с последующей ее адаптацией к своему жизненному опыту и культурной практике» [17].

Наметилась очевидная зависимость состояния многих сфер общественной жизни от тенденций трансформации мировой экономики, и высшее профессиональное образование здесь не является исключением. Для человека, получившего высшее (и не только) образование, становится

важным максимально быстро переучиваться на столь динамичном рынке труда, исчезает ориентир на моноспециализацию, взамен взаимозаменяемости специалистов приходит индивидуализация профессиональных задач и тому подобное.

Выводы. С появлением необходимости учиться на протяжении всей жизни происходят глобальные реформы в российской системе высшего образования, ориентированной на компетентностную модель. Особая роль в процессе изменений в большинстве университетов страны отводится созданию новой концепции организации самостоятельной работы студентов. Значение и вес самостоятельной работы студентов значительно возросли на фоне изменений в системе высшего образования. В зависимости от периода истории отечественной высшей школы и уровня развития науки изменялась значимость отдельных форм и видов самостоятельной работы студентов, а также подвергались особому вниманию отдельные аспекты аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Но несмотря на накопленный богатый теоретический опыт, нельзя однозначно выделить универсальные формы организации самостоятельной работы студентов, оптимально функционирующие в любое время.

1. Жукова, Е.Д. Организация самостоятельной работы: учебное пособие / Е.Д. Жукова. - 2-е изд., стереотип. – Москва: Флинта, 2016. – 183 с.
2. Гречухина, Т.И. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учебно – методическое пособие / Т.И. Гречухина; Уральский федеральный университет, 2016. – 78 с.
3. Чистяков, А.Д. Исторические аспекты становления самостоятельной работы студентов в системе высшего образования / А.Д. Чистяков. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – №13 (303). – С. 244-246.
4. Лобзаров, М.В. Модернизация высшего гуманитарного образования: взаимовлияние традиций и инноваций / М.В. Лобзарев // Проблемы современного образования. – 2010. – № 5. – С. 13-18.
5. Гордеев, М.Н. Самостоятельная работа в истории педагогической мысли / М.Н. Гордеев // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 68-71.
6. Степанова, Е.С., Самостоятельная работа учащихся: историко-педагогический аспект / Е.С. Степанова // Философия и наука.– 2014. – Том 13. - С. 137-143.
7. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – Москва: Народное образование, 2003. - 448 с.
8. Кампанелла, Т. Город солнца // Утопический роман XVI-XVII вв. – Москва: Художественная литература, 1971. – 895 с.
9. Мор, Т. Утопия. // Утопический роман XVI-XVII вв. – Москва: Художественная литература, 1971. – 895 с.
10. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А. Леонтьев // Иностранный язык в школе. – 1985. – С. 24 – 29.
11. Исаев, И.Ф. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы в России: историко-педагогический контекст (1755-1917 гг.) / И.Ф. Исаев // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – №5. – С. 83-91.

12. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы / К.Д. Ушинский. – URL: http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1857_o_polze_ped_literatury.shtml (дата обращения 16.10.2020).

13. Власова, И.М. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов колледжа с использованием дистанционных технологий на примере учебной дисциплины «Информатика»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / И.М. Власова. – Москва, 2007. – 198 с.

14. Новикова, Э.Б. Организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Э.Б. Новикова. – Москва, 2009. – 184 с.

15. Афанаскина, М.С. Развитие познавательной активности студентов медицинского колледжа в процессе организации самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М.С. Афанаскина. – Брянск, 1999. 173 с.

16. Хакунова, Ф.П. Проблема организации самостоятельной работы студентов и школьников на современном этапе образования / Ф.П. Хакунова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Психология и педагогика. – №1.– 2012. – С.153-158.

17. Александрова, Е.А. Методология культурных практик самостоятельной работы. Организация самостоятельной работы студентов: коллективная монография / Е.А. Александрова, Б.Г. Могилевич, Р. М.Базылева. – Саратов : Изд-во «Техно-Декор», 2015. – 200 с.

References

1. Zhukova E.D. (2016) Organizatsiya samostoyatel'noy raboty [Organization of independent work]: a textbook. 2 nd ed., ster. Moscow : Flinta. 183 p. (In Russ).

2. Grechukhina T.I. (2016) Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii otsenki [Independent work of students: types, forms, evaluation criteria]: educational and methodical manual. Ekaterinburg: Ural Federal University. 78 p. (In Russ).

3. Chistyakov A.D. (2020) Istoricheskiye aspekty stanovleniya samostoyatel'noy raboty studentov v sisteme vysshego obrazovaniya [Historical aspects of the formation of independent work of students in the system of higher education. *Young scientist*. № 13 (303): 244–246. (In Russ).

4. Lobsanov M.V. (2010) Modernizatsiya vysshego gumanitarnogo obrazovaniya: vzaimovliyaniye traditsiy i innovatsiy [Modernization of higher humanitarian education: the interaction of traditions and innovations]. *Problems of modern education*. № 5: 13-18. (In Russ).

5. Gordeev M.N. (2014) Samostoyatel'naya rabota v istorii pedagogicheskoy mysli [Independent work in the history of pedagogical thought] // *Pedagogical education in Russia*. – No. 10:68-71. (In Russ).

6. Stepanova E.S. (2014) Samostoyatel'naya rabota uchashchikhsya: istoriko-pedagogicheskii aspekt [Independent work of students: historical and pedagogical aspect]. *Philosophy and science*. Volume 13: 137-143. (In Russ).

7. Krylova N.B., Alexandrova E.A. (2003) Ocherki ponimayushchey pedagogiki [Essays understanding of pedagogy] . Moscow: Public education. 44 p. (In Russ).

8. Campanella T. (1971). Gorod solnca [The City of the Sun]. In: Utopian novel of the XVI-XVII centuries. Moscow: Fiction. 895 p. (In Russ).

9. Morr T. (1971) Utopia. In: Utopian novel of the XVI-XVII centuries. Moscow: Fiction. 895 p. (In Russ).

10. Leontiev A.A. (1985) Psikhologicheskiye predposylki rannego ovladeniya inostrannogo yazyka [Psychological prerequisites for early mastery of a foreign language] . *Foreign language at school*: 24-29. (In Russ).

11. *Isaev I.F.* (2010) Stanovleniye i razvitiye professional'no-pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya vysshey shkoly v Rossii: Istoriko-pedagogicheskiy kontekst (1755-1917) [Formation and development of professional and pedagogical culture of a higher school teacher in Russia: Historical and pedagogical context (1755-1917)]. *Nauchnye vedomosti Belgorod. State University. Series: Humanitarian Sciences*. No. 5: 83-91. (In Russ).
12. *Ushinskij K.D.* O pol'ze pedagogicheskoy literatury [On the benefits of pedagogical literature (1948-1952)]. Available at: http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1857_o_polze_ped_literatury.shtml. (In Russ).
13. *Vlasova I.M.* (2007) Organizatsiya vneauditornoy samostoyatel'noy raboty studentov kolledzha s ispol'zovaniyem distantsionnykh tekhnologiy na primere uchebnoy distsipliny «Informatika» [The Organization of extracurricular independent work of students using distance learning technologies on the example of discipline "Informatics"]: dissertation abstract of the candidate of ped. sciences: 13.00.01, 13.00.08. Moscow. 198 p. (In Russ).
14. *Novikov E.B.* (2009) Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov na osnove distantsionnogo obucheniya i metoda proyektov [The Organization of independent work of students on the basis of distance learning and the project method]: dissertation abstract of the candidate of ped. sciences : 13.00.08. Moscow. 184 p. (In Russ).
15. *Afanaskina M.S.* (1999) Razvitiye poznavatel'noy aktivnosti studentov meditsinskogo kolledzha v protsesse organizatsii samostoyatel'noy raboty [Development of cognitive activity of students of medical college in the process of organization of independent work]: Dissertation abstract of the candidate of ped. sciences: 13.00.08. Bryansk. 173 p. (In Russ).
16. *Hakunova F.P.* (2012) Problema organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov i shkol'nikov na sovremennom etape obrazovaniya [The problem of organizing independent work of students and schoolchildren at the present stage of education]. *Bulletin of the Adygeya State University. Ser. 3: Psychology and Pedagogy*. №1:153-158. (In Russ).
17. *Alexandrova E.A., Mogilevich B.G., Bazyleva R.M.* (2015) Metodologiya kul'turnykh praktik samostoyatel'noy raboty. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov [Methodology of cultural practices of independent work. Organization of students' independent work]. Collective monograph. Saratov: Publishing house "Techno-Decor". 200 p. (In Russ).

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
Authors read and approved the final manuscript.*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.112.4

Ольга Руховна Ворошнина,

кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет (г. Пермь).
E-mail: voroshnina3008@yandex.ru

Елена Викторовна Гаврилова,

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра специальной педагогики и психологии,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет (г. Пермь).
E-mail: elena7107@yandex.ru

Ольга Владимировна Прозументик,

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра специальной педагогики и психологии,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет (г. Пермь).
E-mail: prozumentik-pspu@mail.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Ключевые слова: образовательные дефициты, наставничество, молодой специалист, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение молодых специалистов, профессиональная компетентность молодого педагога, профессиональное становление молодого педагога.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена социальным заказом на расширение практик образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и потребностью педагогов в их методической поддержке и профессиональном сопровождении.

Предмет исследования – технологии наставничества как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности молодых педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Цель исследования – теоретическое обоснование и изучение технологий наставничества как инструмента формирования профессиональной компетентности молодых педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе исследования используются изучение и анализ литературы по проблеме исследования, анализ и обобщение педагогического опыта в области исследования, проектирование, моделирование, пилотный эксперимент, статистическая обработка результатов исследования.

Значимым результатом исследования является обоснование модели и технологии формирования профессиональной компетентности молодых педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В качестве технологии формирования профессиональной компетентности представлена технология наставничества. Деятельность наставничества, чрезвычайно актуальная и рассматриваемая как один из

приоритетов современной образовательной политики, в настоящий момент активно возрождается.

Результаты исследования могут быть использованы в практике сопровождения молодых педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях разных типов.

Для цитирования: Ворошнина, О.Р. Сопровождение профессионального становления молодого педагога, работающего с детьми с ОВЗ / О.Р. Ворошнина, У.В. Гаврилова, О.В. Прозументик // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1(91). – С. 120-134.

Olga R. Voroshnina,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Head of Department of Special Pedagogy and Psychology
Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm).
E-mail: voroshnina3008@yandex.r

Elena V. Gavrilova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Special Pedagogy and Psychology
Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm).
E-mail: elena7107@yandex.ru

Olga V. Prosumentic

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Special Pedagogy and Psychology
Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm).
E-mail: prozumentik-pspu@mail.ru

SUPPORTING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A YOUNG TEACHER WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Keywords: educational deficits, mentoring, young specialist, inclusive education, students with disabilities, support of young specialists, professional competence of a young teacher, professional development of a young teacher.

Abstract. The relevance of the study is determined by the social order to expand the educational practices of students with disabilities and the needs and educational deficits of teachers who need methodological and professional support.

The subject of our research is mentoring technologies as an effective tool to form professional competences of young teachers working with children with disabilities.

The aim of the study is to provide theoretical justification and study mentoring technologies as a tool for developing professional competence of young teachers working with children with disabilities.

The research process uses such methods as the study and analysis of the literature on the research problem, the analysis and generalization of pedagogical experience in the field of the research problem, design, modeling, pilot experiment, statistical processing of research results.

A significant result of the study is the substantiation of the model and technology for the formation of professional competence of young teachers working with children with disabilities. As a technology for the formation of professional competence, the technology of mentoring is presented.

The activity of mentoring, which is extremely relevant and considered as one of the priorities of modern educational policy, is currently being actively revived.

The results of our research can be used in the practice of supporting young teachers working with children with disabilities in educational organizations of various types.

For citing: Voroshnina O.R., Gavrilova E.V., Prosumentic O.V. (2021) Supporting the professional development of a young teacher working with children with disabilities. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1(91):120-134.

DOI:10.21510/1817-3292-2021-91-1-120-134

В современных социокультурных условиях одной из главных является задача повышения качества образования. Качество образования зависит от уровня профессиональной компетентности педагога [1; 2; 3; 4]. Профессиональные проблемы при разрешении конкретной педагогической ситуации принято называть профессиональными затруднениями педагога. Проблема выявления и устранения профессиональных затруднений педагога – одна из актуальных проблем в области образования [2; 3; 4; 5]. Сопровождение является эффективным инструментом в решении обозначенной проблемы.

Традиционно считается, что профессиональные затруднения испытывает молодой педагог – «молодой специалист». В действующем законодательстве не содержится понятия «молодой специалист». В Трудовом кодексе Российской Федерации (ст. 70) используется определение «Лицо, окончившее образовательное учреждение начального, среднего и высшего профессионального образования, имеющее государственную аккредитацию, и впервые поступающее на работу по полученной специальности в течение одного года со дня окончания образовательного учреждения» [6, 54]. Понятия «молодой специалист», «молодой работник» используются в различных нормативно-правовых документах: актах, отраслевых соглашениях, регулирующих трудовые отношения с участием молодых специалистов. Принято считать, что именно молодые специалисты испытывают профессиональные затруднения и нуждаются в сопровождении, поддержке на этапе своей адаптации в образовательной организации. Но, как показывает анализ опыта образовательных организаций, профессиональные затруднения отмечаются также и у опытных педагогов, оказавшихся в новых для них условиях, например, в условиях инклюзивного образования. В данной статье под термином «молодой педагог» мы понимаем выпускников учреждений среднего профессионального и высшего образования, начинающих свою педагогическую деятельность, а также педагогов, уже имеющих педагогический опыт, но начинающих работать с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в условиях инклюзивного образования (школа, детский сад) или перешедших в школы для обучающихся с ОВЗ, детские сады (группы компенсирующей направленности) из общеобразовательных школ, либо детских садов.

Первые шаги в профессии неизменно связаны с трудностями «старта» и адаптации. Неопределённость и неизвестность присутствует во всём – незнакомое место, непонятная внутренняя и внешняя жизнь коллектива, новые люди и отношения, непривычные условия деятельности, нестандартность каждой педагогической ситуации и так далее. Это проблемное поле порождает стрессовую ситуацию, что характерно для профессионального дебюта. Эмоциональный подъём, приятное волнение, воодушевление, наполненность энтузиазмом и позитивными ожиданиями сочетаются со страхами, опасениями, тревожностью, как следствие, проявляются в напряжении на эмоциональном, физиологическом и ментальном уровнях. Молодой педагог ощущает потребность обрести эмоциональную устойчивость, то есть сбалансировать разнообразные и разнонаправленные чувства/переживания. Он остро осознаёт образовательный дефицит, нуждается в разного рода ресурсах, позволяющих выжить и состояться в новый период своего профессионального становления – необычный и противоречивый.

Потребность быть успешным и найти «опору» доминирует в общем профессиональном настроении начинающего педагога. Он прикладывает большие усилия для реализации этой потребности. Примечательно, что «Наставник» как метафорическая и реальная опора находится у него «в режиме ожидания». Молодой педагог осознаёт, что он нуждается в сильном и поддерживающем окружении, но не заявляет об этом и интуитивно ищет коллегу, который обладает потенциалом наставничества (проводник, кумир, консультант, защитник и т.д.). Но система наставничества в методическом сопровождении начинающего педагога встречается не всегда, что снижает возможности успешной первоначальной профессиональной адаптации. Неблагоприятный вход в профессию (противоречия между желаемым и действительным, сохранение стрессовой ситуации, потеря мотивации, сложные отношения с субъектами образовательного процесса и др.), то есть столкновение с трудностями и их непреодоленность – один из путей к уходу из профессии.

Процесс самореализации в педагогической сфере начинается с адаптации в образовательной организации. Начинающие педагоги сталкиваются с трудностями на почве возникающих противоречий. Первое из них связано с тем, что профессиональные ожидания молодого педагога могут не совпадать с педагогической действительностью. Второе противоречие состоит в том, что, с одной стороны, существуют требования, предъявляемые профессией педагога к личностным качествам, способностям и психофизиологическим возможностям человека. С другой стороны, каждый человек имеет свои индивидуально-психологические особенности, (психофизиологическую конституцию, здоровьем и способностями и др.). Зачастую начинающие педагоги предъявляют к себе слишком высокие требования, боятся совершить ошибку или обнаружить некомпетентность, имеют большую нагрузку (нередко на молодого педагога «навешивают»

разнообразные общественные поручения), что может привести к появлению «новых» или «забытых» заболеваний. Третье противоречие состоит в том, что профессия требует активного вступления в профессиональную коммуникацию и взаимодействие с субъектами образовательного процесса, но начинающий педагог не овладел ими в той мере, которая обеспечивала бы успех в этой части профессиональной деятельности. Четвертое противоречие связано с необходимостью педагога в постоянном самосовершенствовании. Это ограничивает его свободное время, приводит к дисбалансу в планировании рабочего времени и отдыха. Возрастает риск движения в сторону синдрома эмоционального выгорания.

Трудности (как обозначают молодые педагоги – «груз» сложностей, «лавины» препятствий) объяснимы и предсказуемы для тех, кто сделал свои первые шаги, оставаясь без поддержки, идя путём «проб и ошибок». Эти трудности могут быть дифференцированы на три группы – социально-психологические, методические, организационные. В литературе имеются рекомендации, позволяющие справиться с трудностями начинания. В их числе развитие профессионально значимых качеств, обучение тайм-менеджменту и организация самоменеджмента, выработка индивидуального стиля деятельности. Заметим, что наставничество в рекомендациях не является приоритетным средством в процессе преодоления проблем и трудностей молодого педагога.

Современный подход к наставничеству предполагает его рассмотрение в контексте сопровождения молодых и начинающих специалистов. Процесс их сопровождения направлен на выявление, анализ, устранение и предупреждение профессиональных затруднений. Помимо этого при сопровождении могут успешно сниматься проблемы, которые испытывает специалист, приходящий работать в новый для него коллектив и потому ощущающий себя некомфортно в мире новых образовательных технологий, испытывающий кризис профессионального роста, находящийся в ситуации профессионального выгорания и т.д. Анализ региональных практик позволил сделать вывод о том, что профессиональные затруднения, с которыми сталкиваются педагоги, связаны прежде всего с их неготовностью решать профессиональные задачи, вызванные изменившимися условиями работы. Такие затруднения можно отнести к профессиональным дефицитам – осознанным или неосознанным недостаткам (ограничениям) в профессиональной компетентности, которые препятствуют реализации профессиональных действий [5; 7; 8].

Сопровождение педагога в образовательной организации может рассматриваться как значимая часть «марафона» профессионального становления его личности, который связан с формированием/обогащением профессиональной компетентности, интеграцией социально значимых и профессионально важных качеств, готовностью к профессиональному росту, поиску оптимальных способов творческого выполнения деятельности, соответствующих индивидуально-психологическим особенностям личности

и требованиями профессии [1; 2; 5; 8; 9]. Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека, поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии [4; 5; 10]. На основе анализа различных подходов и обобщения работ А.К. Марковой, С.Г. Вершловского и других, Э.Ф. Зеер предлагает выделить следующие этапы или стадии профессионального становления личности: оптация (формирование профессиональных намерений), профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация, профессиональное мастерство [10, 11].

Истоки педагогической направленности кроются в первом этапе «стать педагогом – мечта с детства», «будучи ребенком любила играть в школу» и так далее. На стадии профессиональной подготовки развития профессиональной направленности студентов, как показывает наш опыт, способствуют различные формы организации профессионализирующей и научно-исследовательской работы в рамках кафедры и факультета. В их числе педагогические чтения, например, на тему «О чем говорят и спорят дефектологи-практики и студенты-практиканты», конкурс идей «Образование будущего начинается сегодня», интерактивные лекции и мастер-классы в рамках образовательного события «День дефектолога», заседания мини-дискуссионного клуба на занятиях по педагогике и специальной педагогике на темы «Педагогические династии», «Диалог культур: педагог, ребенок, родитель», «Учитель-дефектолог в образовательном пространстве XXI века», встречи с успешными выпускниками и педагогические диалоги о традициях и новациях в образовании детей с ОВЗ и так далее.

После завершения профессионального образования наступает стадия профессиональной адаптации (до 2-лет), а далее первичной профессионализации (от 2 до 5 лет). В это время педагог считается молодым педагогом. На этих этапах и востребована системная поддержка и помощь начинающему специалисту, которую может предоставить институт наставничества. Потенциальные наставники, сами достигшие стадии вторичной профессионализации или профессионального мастерства, готовы стать опорой для педагога-дебютанта.

Одной из технологий сопровождения, интерес к которой сегодня возрастает, является наставничество. Понятие «наставничество» имеет давние корни. Участниками данного процесса являлись наставник и ученик, причем учеником выступал человек любого возраста, занимающийся саморазвитием, самосовершенствованием, постигающим основы наук и т.п. Философы с давних времен пытались определить основные задачи наставнической деятельности. Сократ считал таковой пробуждение мощных душевных сил «пребывающего с ним». В трудах Платона идеи наставничества были связаны с воспитанием, оказанием подопечному помощи в восхождении к миру идей. В этом случае особое внимание уделялось возрасту наставника – наставником не мог быть молодой человек.

О проблемах наставничества размышлял К.Д. Ушинский. Он подчеркивал, что наставник должен иметь теоретические знания и опыт, которые дополняют, но не замещают друг друга. В этом смысле профессиональная адаптация личности, как отмечал учёный, будет напрямую зависеть от уровня педагогического мастерства, опыта и знаний наставника.

В середине 60-х годов XX века наставничество рассматривалось как действенная форма профессиональной подготовки и нравственного воспитания молодежи. Требования к наставникам можно было свести к трем составляющим: это должен быть авторитетный человек, имеющий хорошую профессиональную подготовку и богатый жизненный опыт. Позже идеи наставничества утратили былую привлекательность и метод профессиональной адаптации оказался забытым.

Анализ современных идей и тенденций в области образования позволяет утверждать, что потребность в расширении практик наставничества сознается на различных уровнях управления вплоть до национального проекта «Образование». Появились общественные инициативы, связанные с возрождением института наставничества, и их организационные формы – «Объединение наставников», «Национальный ресурсный центр наставничества», «Союз наставников России». Сформировалось понимание того, что система наставничества может стать инструментом повышения качества образования, механизмом создания эффективных профессиональных лифтов. Наставничество рассматривается как универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [9]. Универсальность технологии наставничества позволяет применять ее для решения целого спектра задач: содействовать системному формированию культуры сопровождения молодых специалистов, способствовать интеграции молодых специалистов в профессиональную среду и др. [2, 3, 4, 5, 12, 13]. Таким образом, на сегодняшний день сопровождение молодых и начинающих педагогов рассматривается как одно из значимых направлений в области образования и кадровой политики. Особую актуальность оно приобретает в связи с развитием инклюзивного образования.

В основе деятельности наставника (сопровождающего) лежит восполнение того или иного образовательного дефицита молодого специалиста. В этом отношении деятельность наставника близка педагогической поддержке, теоретико-методологические и научно-практические основы которой разработаны в трудах О.С. Газмана [14], С.С. Гиля [15], Н.Б. Крыловой [16], Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина [5, 7, 8] и др. По мнению большинства авторов, суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы оказать помощь человеку в преодолении тех или иных внешних барьеров, самостоятельное преодоление которых оказывается сложным. Для образования детей с ОВЗ такими барьерами могут выступать дефицит ресурсов для реализации собственных инициатив, отсутствие

организационных механизмов, ограниченность нормативной базы, знаний, опыта деятельности в условиях инклюзивной образовательной организации [5].

Однако во всех случаях внешний барьер является вторичным относительно внутренней неготовности его преодолеть. Такая неготовность и названа «образовательным дефицитом». Когда внутренний образовательный дефицит будет восполнен, молодой педагог будет самостоятельно преодолевать внешние препятствия. Таким образом, сущность деятельности наставника в образовании включает не только педагогическую поддержку, но и устранение внутренних образовательных дефицитов подопечного, то есть создание условий для развития у него готовности самостоятельно разрешать тот или иной тип социальных, образовательных или профессиональных проблем.

Согласно исследованиям В.И. Блинова, Е.Ю. Есениной, И.С. Сергеева, общим признаком всех типов образовательных дефицитов является недостаточная самостоятельность начинающего педагога [5]. Следовательно, конечным результатом деятельности наставника (и важнейшим поведенческим показателем успешности его деятельности) является обретение молодым коллегой способности к самостоятельным действиям, решению проблем, преодолению барьеров, управлению процессами собственного развития, образования, адаптации, карьерного роста и так далее.

Предметом (областью) сопровождения педагогов могут стать различные аспекты профессиональной деятельности: организационные, мотивационные, содержательные, технологические и другие с учетом выявленных социально-психологических и педагогических затруднений, а также образовательных дефицитов. Среди организационных затруднений выделяются, например, построение урока, распределение времени на уроке, обеспечение дисциплины (как лучше поддерживать дисциплину в классе, как реагировать на неуместные или провокационные высказывания обучающихся и т.п.). В то же время, трудности могут быть связаны с работой с нормативными документами учителя, воспитателя, специалиста, взаимодействием с родителями (особые установки родителей, малая инициатива и т.д.). Затруднения педагога зачастую связываются и с его собственной мотивацией (снижение или потеря интереса к работе или к конкретным видам деятельности).

Для педагога очень важно умение понимать себя, осознавать и умело использовать собственные ресурсы, определять перспективы развития в связи с самоопределением в профессиональных ситуациях: уметь владеть собой, правильно распределять время и усилия, постоянно заниматься самообразованием. Педагог может испытывать неуверенность, сомнения в собственной компетентности вследствие недостаточности знаний, опыта, из-за необходимости осваивать новые виды деятельности, новые технологии, цифровые инструменты т.п. Содержательные затруднения могут быть

связаны с тем, что молодой педагог недостаточно уверенно ориентируется в содержании учебного предмета, затрудняется в подборе диагностических методик, разработке программы и т.п. Технологические затруднения проявляются в том, что педагог не владеет методикой преподавания (возможно, каких-то определенных, наиболее сложных тем), приемами привлечения внимания, испытывает затруднения, осуществляя процедуру оценивания результатов и достижений обучающихся и т.д. Особая группа затруднений может быть связана с установлением деловых взаимоотношений с коллегами, умением работать в команде.

Выделим несколько основных потребностей педагогов инклюзивных общеобразовательных организаций: потребность в поддержке профессионального сообщества в вопросах образования детей с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействия с семьями; потребность в информации об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья и их семьях, а также в освоении специальных коррекционных и инклюзивных технологий обучения. Именно эти потребности лежат в основе определения задач и содержательного компонента сопровождения педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Каждая образовательная организация, выявив и проанализировав затруднения и дефициты молодых преподавателей, определяет задачи и содержание их сопровождения. Такими задачами могут быть следующие: способствовать формированию потребности заниматься анализом результатов своей профессиональной деятельности; развивать интерес к методике построения и организации результативного образовательного процесса; ориентировать начинающего учителя на творческое использование в своей деятельности передового педагогического опыта; развивать интерес молодого специалиста к педагогической деятельности в целях его закрепления в образовательной организации; содействовать формированию детско-взрослого сообщества; оказать помощь в проектировании и организации образовательной деятельности с детьми в соответствии с их ОВЗ и возрастными особенностями и задачами реализуемых программ; оказать методическую помощь педагогу во внедрении современных идей и новаций в образовательный процесс и т.д.

Деятельность по сопровождению педагогов реализуется поэтапно. Выделяется диагностический, проектный, деятельностный, рефлексивный этапы. Реализация диагностического этапа предполагает фиксацию фактов, событий и ситуаций, на основе которых можно сделать вывод о наличии профессиональных затруднений, выявление и формулировку проблемы, ее изучение, оценку имеющихся в образовательной организации условий. В рамках проектного этапа осуществляется поиск внутренних и внешних ресурсов, разрабатывается план повышения компетентности/план наставничества, определяются и ранжируются проблемные вопросы и т.п. В рамках деятельностного этапа осуществляется реализация плана повышения компетентности (решение конкретных вопросов). В рамках рефлексивного

этапа осуществляется обсуждение результатов проведенной работы, корректировка программы сопровождения, определяются и анализируются возможные резервы, уточняются ресурсы. На этом же этапе осуществляется уточнение проблемы, при необходимости – ее переосмысление и переформулирование, а также постановка следующей проблемы.

В процессе сопровождения могут быть использованы самые разные средства: видеоматериалы с записанными занятиями/уроками или мероприятиями, которые проводили молодой педагог и наставник, различные видеосюжеты, которые могут быть использованы для анализа, обсуждения, включения в деловую игру и т.п. Эффективным средством являются художественные и документальные фильмы, литература, различные игры и т.д. В процессе сопровождения могут быть выбраны и разные техники. Одна из таких техник – классическое наставничество. Использование данной техники предполагает передачу старшим по возрасту и более опытным человеком своих знаний и умений, что мало эффективно. Основное внимание уделяется практической составляющей: «Ты делай, я буду смотреть», «Я скажу, что ты делаешь не так», «Я покажу, ты посмотри», «Сделай сам, я подскажу», «Сделай сам, расскажи, что сделал» и т.д. Альтернативной техникой является коучинг (*coaching*). В основе данной техники лежит принцип партнерства (партнерских отношений). Использование данной техники предусматривает фасилитацию молодого педагога на самостоятельный поиск решения проблем: активное слушание, задавание вопросов, уточнение, которые помогают человеку самому увидеть новые подходы к достижению желаемой цели. В процессе сопровождения может быть выбрана техника менторства. Данная техника часто встречается в системе наставничества, так как сочетает признаки коучинга и преподавательской деятельности. Ментор сначала освещает теорию, потом демонстрирует технику действия, после чего обучающийся выполняет задание и получает обратную связь.

Деятельность по сопровождению может реализовываться в процессе коллективной, групповой, индивидуальной работы. Примерами коллективных форм сопровождения могут быть педагогический семинар, круглый стол, педагогическая конференция, педагогическая мастерская, «День молодого педагога», конкурс профессионального мастерства. Групповая работа может осуществляться в форме группового консультирования, групповой дискуссии, обзора литературы, деловой игры, тренинга, практикума, мастер-класса. Эффективной является и индивидуальная работа, которая предполагает проведение консультаций, практических занятий, разбор кейсов, моделирование профессиональной деятельности и т.д.

В процессе сопровождения могут быть реализованы разные ролевые модели. При этом в одной образовательной организации могут функционировать несколько моделей. Модель взаимодействия «опытный учитель – молодой специалист» представляет собой классический вариант

поддержки для приобретения молодым специалистом необходимых профессиональных навыков (организационных, коммуникационных) и их закрепления на месте работы. Взаимодействие по типу «лидер педагогического сообщества – педагог, испытывающий проблемы», предполагает конкретную психоэмоциональную поддержку, когда молодой коллега имеет затруднения, выражающиеся в таких высказываниях: «Не могу найти общий язык с учениками», «Испытываю стресс во время уроков». Данная поддержка сочетается с профессиональной помощью по приобретению и развитию педагогических способностей, инициатив, профессиональной культуры. Взаимодействие в модели «педагог-новатор – консервативный педагог» предполагает оказание помощи более молодым учителем более опытному учителю, имеющему большой опыт, но испытывающему затруднения в изменившихся условиях. Эта помощь может касаться вопросов овладения цифровыми навыками и технологиями и т.п. Модель «опытный предметник – неопытный предметник» предполагает такое взаимодействие, в рамках которого опытный педагог оказывает методическую поддержку по конкретному предмету, например, по вопросам поиска пособий, составления рабочих программ, тематических планов и т.д. [9] Выбор модели во многом зависит от характера проблем, от конкретных условий в образовательной организации, от особенностей самих участников процесса наставничества.

Важным элементом любого процесса является анализ результатов. Показателями оценки эффективности по сопровождению молодых специалистов выступают удовлетворенность родителей и результаты мониторингов в отношении обучающихся (повышение уровня обученности, воспитанности), а также рейтинговые показатели образовательной организации: сохранность контингента молодых специалистов (средний возраст коллектива, отсутствие текучести кадров), кадровый состав организации (количество молодых педагогов, имеющих категории, изменение данного количества после реализации процесса сопровождения), улучшение психологического климата в коллективе. Могут быть определены и другие показатели, например, измеримое улучшение показателей конкретной образовательной организации в образовательной, культурной, спортивной и других сферах, улучшение психологического климата в образовательном учреждении как среди обучающихся, так и внутри педагогического коллектива, связанное с выстраиванием долгосрочных эмпатийных коммуникаций на основе партнерства; практическая реализация концепции построения индивидуальных траекторий профессионального роста и развития молодых специалистов; измеримое улучшение личных показателей эффективности педагогов и сотрудников, связанное с развитием гибких навыков и метакомпетенций.

Кроме того, должны быть выделены показатели эффективности применения технологии наставничества в отношении сопровождаемого. Таковыми могут быть активность/инициативность молодого специалиста,

которая выражается в формировании новых запросов, в участии его в мероприятиях на разных уровнях (образовательная организация, муниципалитет, область, Российская Федерация и т.д.), проведение им открытых мероприятий, написание и публикация статей; повышение категории, а также смена роли, которая предполагает, что педагог становится наставником для других педагогов. Непосредственно сами результаты сопровождения зависят от задач сопровождения. Значимым фактором будет появление системы сопровождения, например, появление Совета наставников или Клуба молодых специалистов.

В качестве результатов, демонстрируемых наставником, можно выделить следующие: подготовку информационных статей о деятельности молодых учителей для размещения на сайтах, повышение квалификации самого наставника, его участие в конкурсах, конференциях, публикациях. Важным результатом считаем организацию и активное участие наставника в сообществах, интернет-площадках, форумах. Значимым достижением является создание на базе образовательной организации «Стажерской площадки», где проводится работа с педагогами других школ, а также участие наставника в организации форумов молодых учителей, конкурсов для молодых специалистов и т.п. Важным результатом для наставника следует считать и его руководство проектами различного уровня.

Опыт образовательных организаций по сопровождению педагогов, в частности, опыт наставничества может быть ожидаемо востребован. Для его трансляции необходимо создать условия. К таким условиям мы относим традиционные формы диссеминации опыта: семинары, конференции, форумы и др. Одна из эффективных форм трансляции опыта – конкурсы.

«Конкурс лучших практик сопровождения молодых специалистов, работающих с обучающимися с ОВЗ» был инициирован Министерством образования и науки Пермского края как одно из важных событий поддержки наставничества. Цель конкурса – системное формирование культуры сопровождения, позволяющей на ранней стадии интегрировать молодых специалистов в систему непрерывного образования детей с ОВЗ. Конкурс был ориентирован на выявление лучших образцов педагогической практики по сопровождению молодых специалистов в вопросах взаимодействия с обучающимися с ОВЗ; создание условий для повышения мотивации педагогов и коллективов образовательных организаций к эффективному осуществлению практик наставничества, тьюторства, коучинга, менторинга и других форм сопровождения молодых специалистов, работающих с обучающимися с ОВЗ; систематизацию, распространение и публичное признание передового практического опыта в сфере наставничества. Концепция и технология проведения Конкурса была разработана временным творческим коллективом преподавателей кафедры специальной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Конкурс предполагал описание опыта наставничества и проведение мастер-класса для наставников и молодых педагогов.

Конкурсантам удалось представить разнообразные практики наставничества, направленные на обогащение компетенций молодых педагогов, отразить спектр направлений деятельности наставника, целостно увидеть и проанализировать обозначенную систему работы, продемонстрировать технологии поддержки и сопровождения педагогов в образовательных организациях разных типов. «Конкурс лучших практик...» вызвал широкий отклик в крае и регионе. Материалы конкурсантов размещены на открытом информационном ресурсе «Сопровождение введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью в Пермском крае». Данный опыт как инновационная практика деятельности по развитию кадрового потенциала несомненно полезен для педагогов и образовательных организаций не только Пермского края.

1. *Arnove, R.F.* Comparative Education and World Systems Analysis // Comparative Education Review. – 1980. – Vol. 24, № 2. – P. 48–62.
2. *Apss, J.W.* (1991) Mastering the teaching of adult. Malabar, FL : Krieger Publishing Company
3. *Rogers, J.* (2001) Adults learning. Buckingham; Philadelphia: Open University Press
4. *Браже, Т.Г.* Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей / Т.Г. Браже. – Москва, 2013. – 107 с.
5. *Блинов, В.И.* Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18.
6. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197–ФЗ (ред. от 01.04.2019) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 1 (ч. 1). – Ст. 3.
7. *Михайлова, Н.Н.* Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова. – Москва : Academia, 2006. – 288 с.
8. *Михайлова, Н.Н.* Педагогика поддержки / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – Москва: Мирос, 2001. – 207 с.
9. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение Министерства просвещения РФ от 29 декабря 2019 г. № Р-145. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746 (дата обращения 09.02.2021).
10. *Вершловский, С.Г.* Взрослость как категория андрагогики / С.Г. Вершловский // Вопросы образования. – 2013. – № 2. – С. 285–298.
11. *Зеер, Э.Ф.* Личностно-развивающее профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2006. – 176 с.
12. *Саенко, В.О.* Наставничество как форма профессионального становления молодого специалиста / В.О. Саенко. – Нерюнгри, 2018. – 42 с.
13. *Gupta Kavita* (1999). A practical guide for need assessment. San Francisco: John Wiley & Sons. Inc
14. *Газман, О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Москва, 1995. – Вып. 3. – С. 58–64

15. Гиль, С.С. Муниципальная система социально-педагогической поддержки молодежных инициатив: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.С. Гиль. – Оренбург, 2001. – 352 с.

16. Крылова, Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого / Н.Б. Крылова // Класный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92–103.

References

1. Arnove R.F. (1980) Comparative Education and World Systems Analysis. *Comparative Education Review*. Vol. 24, № 2: 48–62. (In Eng).

2. Apss J.W. (1991) Mastering the teaching of adult. Malabar, FL: Krieger Publishing Company. (In Eng).

3. Rogers J. (2001) Adults learning. Buckingham; Philadelphia: Open University Press. (In Eng).

4. Brazhe T.G. (2013) Teoreticheskie osnovy sovershenstvovaniya professional'nogo masterstva uchitelej [Theoretical foundations of improving the professional skill of teachers]. Moscow. 107 p. (In Russ).

5. Blinov V.I., Yesenin E.Yu., Sergeev I.S. (2019) Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen horosho zatochennyj instrument [Mentoring in education: you need a well-sharpened tool] *Professional education and the labor market*. No. 3: 4–18. (In Russ).

6. Labor Code of the Russian Federation of 12/30/2001 No. 197-FZ (as amended on 04/01/2019) // Collected Legislation of the Russian Federation. - 2002. - No. 1 (part 1). - Art. 3. Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii ot 30.12.2001 № 197–FZ (red. ot 01.04.2019). *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 2002. № 1 (ch. 1):. 3. (In Russ).

7. Mihajlova N.N., Yusfin S.M, Alexandrova E.A. (2006) Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii [Pedagogical support of a child in education]. Moscow: Academia. 288 p. (In Russ).

8. Mihajlova N.N., Yusfin S.M (2001) Pedagogika podderzhki [Pedagogy of support. Moscow: Miros. 207 p. (In Russ).

9. On the approval of the methodology (target model) of mentoring students for organizations that carry out educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, including using the best practices for exchanging experience between students. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 29, 2019 No. R-145. – Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746. (In Russ).

10. Vershlovskij S. G. (2013) Vzroslost' kak kategoriya andragogiki [Adulthood as a category of andragogy]. *Education Issues*. No. 2: 285–298. (In Russ).

11. Zeer E.F. (2006) Lichnostno-razvivayushchee professional'noe obrazovanie [Personality developing professional education]. Yekaterinburg. 176 p. (In Russ).

12. Saenko V.O. (2018) Nastavnichestvo kak forma professional'nogo stanovleniya molodogo specialista [Mentoring as a form of professional development of a young specialist. Neryungri. 42 p. (In Russ).

13. Gupta Kavita (1999). A practical guide for need assessment. San Francisco: John Wiley & Sons. Inc. (In Eng).

14. Gazman O.S. (1995) Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaya problema [Pedagogical support of children in education as an innovative problem]. *New values of education: ten concepts and essays*. Moscow. Issue. 3: 58–64. (In Russ).

15 .Gil' S. S. (2001) Municipal'naya sistema social'no-pedagogicheskoy podderzhki molodezhnyh iniciativ [Municipal system of social and pedagogical support of youth initiatives]: Dissertation abstract of the doctor of pedagog. sciences: 13.00.01. Orenburg. 352 p. (In Russ).

16. Krylova N. B. (2000) Pedagogicheskaya, psihologicheskaya i нравstvennaya podderzhka kak prostranstvo lichnostnyh izmenenij rebenka i vzroslogo [Pedagogical, psychological and moral support as a space for personal changes in a child and an adult]. Class teacher. No. 3.: 92–103. (In Russ).

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the preparation of the article.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors read and approved the final manuscript.

УДК 378.9

Ирма Рашитовна Левина,
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель научного руководителя,
Научно-исследовательский институт стратегии развития образования,
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа).
E-mail: irma_levina@mail.ru

Алексей Сергеевич Севастьянов,
заведующий сектором культурно-массовой работы,
Центр эстетического воспитания,
Башкирский государственный
аграрный университет (г. Уфа).
E-mail: cevalcer@yandex.ru

Замира Самаридиновна Дустова,
старший преподаватель,
кафедр музыкального и хореографического образования,
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа).
E-mail: z.dustova@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ

Ключевые слова: профессиональный облик дирижера, детский хоровой коллектив, стиль управления детским хором, моделирование проблемных ситуаций, психолого-педагогические аспекты

Аннотация. В статье рассмотрены психолого-педагогические особенности управления детским хоровым коллективом, профессиональный облик руководителя детского хора, взаимосвязь специальных музыкальных и психолого-педагогических дисциплин в процессе профессиональной подготовки руководителя вокального коллектива, перечислены методы развития музыкальных и психолого-педагогических компетенций будущего хормейстера. Предмет исследования – профессиональная подготовка руководителей вокальных коллективов. Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный подход к анализу личности и деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов); системный подход к изучению личности и субъекта профессионального становления (Б.М. Теплов, К.А. Абульханова-Славская и другие); деятельностный подход к получению музыкальных знаний (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Г.М. Цыпин); психологические концепции трудовой деятельности, профессионализма, профессиональной успешности отечественных ученых (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Т.А. Жалагина, Б.А. Душков и другие). По результатам проведенного исследования сделан вывод: процесс подготовки руководителя детских хорового коллектива включает взаимосвязь специальных музыкальных и психолого-педагогических дисциплин.

Для цитирования: Левина, И.Р. Технологии подготовки руководителей детских хоровых коллективов / И.Р. Левина, А.С. Севастьянов, З.С. Дустова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1(91). – С. 135-146.

Irma R. Levina,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor
Deputy scientific adviser
Research Institute for Education Development Strategy
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa).
E-mail: irma_levina@mail.ru

Alexey S. Sevastyanov,
Head of the Cultural and Mass Work Sector
Center for Aesthetic Education,
Bashkir State Agrarian University (Ufa).
E-mail: cevalcer@yandex.ru

Zamira S. Dustova,
Senior lecturer,
Department of Music and Choreographic Education
Bashkir state pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa).
E-mail: z.dustova@yandex.ru

TECHNOLOGIES FOR TRAINING LEADERS OF CHILDREN CHOIRS

Keywords: professional identity of the conductor, children choir, management of a children choir, modeling of problem situations, psychological and pedagogical aspects

Abstract. This article describes the psychological and pedagogical features of managing a children choir, professional appearance of the head of the children choir, special musical relationship and psycho-pedagogical disciplines in professional training of the head of the vocal group, lists the methods of the development of musical and psycho-pedagogical competencies of future choirmaster. The subject of the study is the professional training of the leaders of vocal groups. The methodological basis of the study was: system-activity approach to the analysis of personality and activity (L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, B.G. Ananyev, B.F. Lomov); a systematic approach to the study of personality and the subject of professional development (B.M. Teplov, K.A. Abulkhanova-Slavskaya, etc.); an activity-based approach to obtaining musical knowledge (E.B. Abdullin, Yu.B. Aliev, O.A. Apraksina, G.M. Tsypin); psychological concepts of labor activity, professionalism, professional success of domestic scientists (E.A. Klimov, A.K. Markova, T.A. Zhalagina, B.A. Dushkov, etc.). The process of training the leader of a children choir includes the interaction of special musical and psychological-pedagogical education courses.

For citing: Levina I.R., Sevastyanov A.S., Dustova Z.S. (2021). Technologies for training leaders of children choirs. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1 (91): 135-146.

DOI: 10.21510/1817-3292-2021-91-1-135-146

Введение. В связи с постоянными изменениями социально-экономических условий в стране возникает потребность в модернизации всех систем общественной жизни. Особенной проблемой в настоящее время становится изучение, анализ и совершенствование профессиональной деятельности работников сферы искусства. На сегодняшний день профессия хорового дирижера сопряжена с напряжённым трудом. Ему необходимо

обладать компетенциями в различных сферах музыкальной деятельности. Хоровой дирижер должен владеть знаниями возрастных особенностей человека, так как в своей работе он сталкивается как со взрослыми, так и с подростковыми и детскими хоровыми коллективами.

Каждый хормейстер-практик понимает и ощущает большую разницу в психологическом контакте между взрослыми хористами и детьми. Эти отличия обусловлены, прежде всего, разницей в психологии восприятия искусства и творческого процесса. Чтобы управлять музыкальным развитием детей, необходимо обладать знаниями особенностей психофизического и общего (интеллектуального, эмоционального) развития ребенка. Только в этом случае будет возможно применение личностно-ориентированного подхода в обучении детей. При этом следует помнить, что «...живой ток музыки, ее пульс, ее жизненные «соки», органически присущее только ей свойство существовать в звуке-времени – предполагают слышать все эти элементы в единстве...» [7, 44].

Аспекты деятельности хорового дирижера. Афанасьев А.М. в своем исследовании пишет, что «...исполнительская деятельность артиста хора представляет собой творческий процесс, заключающийся в индивидуальной интерпретации исполнителем музыкального произведения, отражающий личностные и индивидуально-художественные особенности дирижера» [1, 79].

Творческая деятельность музыканта-дирижера включает множество аспектов: психологический, педагогический, исполнительский, культурологический. Сочетание исполнительской и педагогической подготовки в обучении способствует более разностороннему развитию личности студента, обогащает профессиональное становление начинающего музыканта. Что представляет собой эта профессия, и какими качествами должен обладать хормейстер для успешной работы с детским хором в музыкальной школе или в самодеятельности? Безусловно, будущий руководитель хора должен обладать широким профессиональным кругозором, богатой эрудицией, техническим и художественным мастерством, а главное, искренней увлеченностью, чтобы передать детям любовь к музыке и развить их творческие задатки. Как отмечает Пигров К.К., «хор – это организованный творческий коллектив» [6, 21].

Дирижер – многофункциональная профессия, включает целый комплекс деятельностей: исполнительскую, управленческую, педагогическую, организационную. Можно утверждать, что хормейстер должен быть образованным музыкантом-универсалом, деятельность которого реализуется в специальности «дирижер хора». Чтобы преподавание было успешным, необходимо, в первую очередь, обладать знаниями и умениями в этой области. От этого зависит и уровень квалификации педагога. По мнению А. Лагутина, овладение каким-либо видом музыкальной деятельности – сложный и длительный процесс, требующий значительных усилий и постоянных упражнений, а потому – большой

трудоспособности и терпеливости того, кто избрал музыку своей профессией или просто любимым занятием [3].

Общая культура и образованность педагога-музыканта в значительной мере зависит от широты кругозора и тех знаний, которые дает профессиональное образование в целом, от качества знаний по гуманитарным предметам, что очень важно в музыкальной, художественной педагогике. Хормейстер должен разбираться в психологии восприятия, так как исполнение хорового сочинения предполагает правильное и выразительное донесение до слушателя текста [4].

Таким образом, можно определить важную функцию педагогической профессии – функцию носителя знаний. Следующая важная функция преподавателя – передача знаний своим подопечным и обучение их различным способам музыкальной деятельности. Для овладения способами передачи знаний необходима не только теория, но и практика: чем больше ее будет, тем скорее наступит профессиональная адаптация – уровень приспособления к условиям производственной работы. Не менее важной для будущего хормейстера является функция организатора и руководителя. Подчас именно эта способность является определяющей для будущей успешной дирижерской деятельности. Нужно постигнуть закономерности познавательной деятельности детей, знать законы психофизического и музыкального развития ребенка, а также обладать специфическими свойствами личности, позволяющими воздействовать на большой коллектив. Организаторские качества должны быть раскрыты и сформированы у будущего руководителя хора уже в процессе обучения, так как от этого в значительной мере зависит эффективность его дальнейшей профессиональной деятельности.

Профессиональный портрет руководителя детского хорового коллектива. Профессиональные свойства личности хорового дирижера находят отражение в процессе управления вокальным коллективом. Характер и темперамент хормейстера обуславливают тот или иной стиль управления. В зависимости от собственных индивидуально-психологических свойств и профессионального опыта хоровые дирижеры могут определить для себя наиболее приемлемую позицию, приняв тот или иной стиль управления хором. Можно выделить несколько наиболее типичных форм управления детским хором: либеральный стиль управления, авторитарный, эмоциональный и творческий. Данные типы управления имеют то или иное преобладание художественного, педагогического, психологического либо организационного воздействия дирижеров на творческий коллектив. Подробное рассмотрение особенностей того или иного стиля руководства детским хоровым коллективом не входит в нашу задачу, однако их краткая характеристика представляется уместной.

Либеральный стиль управления характеризуется низким уровнем энергичности педагогического воздействия, что очень часто обусловлено либо недостаточной профессиональной компетентностью, либо

особенностями характера и темперамента дирижера. Такой стиль проявляется в формальном подходе к подбору репертуара, в отсутствии планирования перспективы творческого роста детского коллектива. Данный стиль управления приводит к упрощенному пониманию творческого потенциала детского хора, как явлению «перехода» от детской самостоятельности к высшим формам хорового музицирования в профессиональных коллективах. В результате, ценностные ориентации участников хора формируются под воздействием творческих установок руководителя. В силу неспособности к волевому педагогическому воздействию руководители данного типа практически не используют приемы воспитательного воздействия на детский коллектив через организацию досуга, внешкольных форм работы, тем самым обедняя программу нравственно-эстетического развития детей.

Авторитарный стиль управления, противоположность либеральному, характеризуется энергичностью, целеустремленностью, творческим честолюбием, волей в достижении поставленной цели. Руководители такого типа эмоциональны, активны, коммуникабельны, но данные качества в большей степени проявляются при общении с участниками хора, нежели в художественном и педагогическом влиянии на хор. Сценическому воплощению хоровых произведений под управлением таких дирижеров присуща точность, каноничность, четкое следование указаниям автора, но отсутствует искренность, одухотворенность, масштабность музыкального мышления, художественное воображение, творческая оригинальность, тонкость и гибкость.

Эмоциональный стиль управления, в отличие от предыдущего, лишен разумного конструктивного начала, для которого характерно планирование репетиционной и концертной деятельности хорового коллектива. Для дирижеров данного стиля управления характерно, как правило, стремление к высокохудожественной интерпретации хоровых произведений, образность мышления и артистизм в репетиционной и концертной работе. Но зачастую их требования к коллективу превышают уровень возможностей детского хора, а в своей работе они не способны достигать намеченных целей и решать необходимые технические задачи.

Наиболее эффективным следует все же признать творческий стиль руководства хоровым коллективом. При таком стиле управления все лучшие свойства либерального, авторитарного и эмоционального способов управления находятся в рациональной пропорции. Ведущей чертой творческого стиля управления является стремление к постоянному педагогическому поиску, потребность в творчестве, подкрепленные активной эмоциональной энергией. Педагогическое воздействие таких руководителей осуществляется через общение, благодаря которому формируется благотворная атмосфера и творческий микроклимат в детском коллективе. Основным принцип деятельности таких дирижеров – равнозначность творческого и нравственного начала, в связи с этим их отличает логика

педагогического воздействия на участников хора, что проявляется в анализе и прогнозировании творческих результатов хорового коллектива с учетом психологических, психофизических особенностей детей, уровня их музыкальной культуры, а также демографических закономерностей.

Однако на практике дирижеры с единственным стилем управления встречаются достаточно редко. В профессиональной деятельности каждого хормейстера обычно присутствуют элементы разных стилей управления хором. Сочетание различных стилей в работе дирижера говорит о наличии у него своего индивидуального стиля. Поэтому опыт хорового исполнительства, опыт выдающихся хормейстеров выдвигает на первый план необходимость и целесообразность сочетания в лице одного хорового дирижера комплекса наиболее действенных методов, свойственных каждому из перечисленных стилей управления. Таким образом, можно сделать вывод, что стиль управления хоровым коллективом, как правило, неповторим, обусловлен личностью руководителя, комплексом психологических свойств индивидуальности, чертами характера, его педагогическими и художественными воззрениями. Высокая исполнительская культура, организаторские способности, широкий кругозор, образность мышления, позитивный жизненный настрой, доброжелательность, коммуникабельность – вот те качества дирижера-руководителя, которые являются залогом успешной творческой работы с детским хором. Безусловно, при выборе профессии дирижера-хормейстера молодой музыкант должен иметь задатки определенных свойств личности и качеств характера, которые, в дальнейшем, могут совершенствоваться и развиваться. Именно индивидуальность и экстраординарность творческого облика дирижера является важнейшей целью обучения в дирижерско-хоровом классе. Для этого возникает необходимость целенаправленного развития коммуникативных, перцептивных, эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств будущего дирижера-хоровика. Задача педагогов среднего профессионального учебного заведения заключается в правильной психологической установке студентов-хормейстеров, что означает их профессиональную ориентацию и адаптацию.

Начинающий дирижер, прежде всего, должен понимать, что для успешной творческой работы ему необходимо воспитать в себе способность к общению, то есть коммуникабельность, так как по словам В.А. Сухомлинского: «Самая неискоренимая человеческая потребность – потребность в общении». При характеристике структуры общения в ней выделяют три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Наиболее полное определение функций общения дано Б.Д. Парыгиным: Общение – это «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга».

Коммуникативные способности индивида предполагают терпимость и сдержанность в межличностном общении, тактичность, умение убеждать и заинтересовывать в творческом процессе.

Дирижер должен обладать способностью мобильно и адекватно реагировать на различные ситуации, возникающие в работе, умением формировать и поддерживать групповое единство исполнителей, что крайне важно при работе с коллективом. Вместе с тем такие качества, как оптимизм и чувство юмора позволяют педагогу активизировать учебный процесс, предупредить или безболезненно ликвидировать сложный конфликт, снять эмоциональное напряжение. Неотъемлемые составляющие педагогического мастерства – подтянутость и бодрость, оптимистический тон и доброжелательность, то есть мажорные способности. Научные исследования психологов подтверждают тот факт, что негативные мысли и фразы ослабляют работу мозга, ухудшают деятельность щитовидной железы, поддерживающей иммунитет организма, снижают жизненную энергию человека. Мысли и чувства дирижера передаются учащимся через выражение лица, жесты, тональность голоса. Именно так педагог передает детям позитивную или негативную энергию. Кроме того, важнейшими качествами дирижера, являются воля, энергия, активность жизненной и творческой позиций, способность к убеждению, инициативность и самостоятельность суждений. Эта способность должна проявляться, прежде всего, в умении творческой личности демонстрировать волевые качества, энергию в воздействии на хоровой коллектив. Выдающийся русский дирижер и педагог Н.М. Данилин говорил: «Если дирижер способен, подобно полководцу, одним возгласом, одним жестом увлечь коллектив по пути своих намерений, его место за дирижерским пультом. Если же нет, – надо менять профессию». Поэтому дирижеру нужно обладать такими специфическими для дирижерской профессии качествами, как умение руководить коллективом, устанавливать творческий контакт с исполнителями, лаконично и ясно формулировать свои требования и пожелания, разумно планировать учебную работу, экономно расходуя силы певцов и время репетиции. Ему также необходимо завоевать доверие, симпатию и авторитет у участников хора, при этом немаловажным качеством является личное обаяние дирижера. Огромное значение имеют исполнительские качества музыканта-хоровика: эмоциональность, выразительность, артистизм. Не менее важным для будущего дирижера является наличие музыкального воображения и стремление переводить свои жизненные впечатления на язык музыкальных образов. Немаловажное значение имеет умение выбрать правильный подходящий репертуар. Выгодский Л.С. пишет: «...всякое художественное произведение с этой точки зрения может применяться в качестве сказуемого к новым, непознанным явлениям или идеям и апперципировать их, подобно тому как образ в слове помогает апперципировать новое значение» [2, 45].

Поэтому для руководителя детского хора крайне важным является наличие экспрессивных способностей, присутствие своеобразного «таланта»

ярко и образно общаться с помощью слова и невербальных средств. Наличие образного ассоциативного мышления у дирижера позволяет сделать самые сложные художественные понятия доступными для детского восприятия. Художественная живость и образность речи, выразительность и артистизм должны быть неотъемлемой частью хормейстерской работы с детским коллективом, а эмоции и чувства дирижера могут быть переданы различными способами, в том числе с помощью мимики и жестов.

Необходимо обратить внимание на анализ учебного процесса, методов и приемов работы в профессиональном музыкальном учебном заведении, взаимодействию и взаимосвязи предметов специального курса, направленных на профессиональную ориентацию и адаптацию студентов-хоровиков в условиях работы с детским хором, а также наиболее актуальным проблемам, связанным с темой данного исследования.

Взаимодействие предметов специального курса, направленных на профессиональную ориентацию студентов-хормейстеров включает многообразие педагогических подходов и методов обучения. Взаимопроникновение и взаимодополнение данных методов позволяет констатировать, что базисным принципом обучения становится опора на теорию деятельностного подхода, разработанную С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и другими представителями русской психологической школы, поскольку она создает теоретическое обоснование в рамках рассматриваемого процесса обучения. Задача учебно-образовательного процесса состоит в том, чтобы активизировать творческую мотивацию студентов при достаточно четком формулировании ее предметного содержания. Совокупность педагогических усилий по профессиональному ориентированию студентов-хормейстеров на работу с детским коллективом, целенаправленность и последовательность дидактических установок в данном направлении способствуют формированию внутренней мотивации в профессиональном сознании обучаемых. Она обусловлена:

1) взаимодействием и единой направленностью комплекса предметов специального курса («Методика работы с детским хором» и «Наблюдательская практика»), вызывающим активность студентов как субъектов воздействия;

2) формированием поисковой активности, так как развитие мотивации происходит через изменение и расширение сферы познания и сферы деятельности, преобразующей предметную действительность;

3) источником развития мотивации становится сам учебный процесс, присущие ему атрибутивные качества (содержание обучения, выявление профессиональных интересов, воспитание профессиональных идеалов), которые в случае их освоения могут приобрести побудительную силу и стать реальными мотивами профессионального обучения.

Постепенно сформированная в процессе обучения мотивация ведет к возникновению у студентов целей и их последовательному осознанию в совокупности, как цели творчества, цели самоактуализации, и в конечном

итоге – цели самореализации. Основой формирования цели будущего специалиста является его учебная деятельность. Исходя из этого, сверхзадача учебно-образовательного процесса заключается в том, чтобы: 1) сформировать цель, что подразумевает выбор творческих приоритетов; 2) осуществить соответствующие данной цели определенные действия, выраженные в содержании учебного процесса; 3) дать эмоциональную и когнитивную оценку ходу выполнения действия и его окончательного результата.

Использование информационно-рецептивного и репродуктивного методов обучения в профессиональном ориентировании студентов способствует формированию знаний и навыков, формируют основные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация и пр.), но оно не гарантирует развитие творческих способностей учащихся. Для развития творчески-созидательного компонента в действиях обучаемых необходимо применять методы проблемного обучения, решать задачи практического содержания, поскольку в процессе обучения осуществляется обратный переход от внутренней деятельности обучаемого индивида к внешней деятельности, то есть экстерииоризация. Этот процесс наиболее полно отражается в практическом обучении в рамках таких дирижерско-хоровых дисциплин как «Дирижирование», «Хоровой ансамбль», «Хоровая практика». Их содержание направлено на решение многообразных задач психологической и педагогической адаптации студента-хормейстера, а основой преподавания становится методика создания проблемных ситуаций как способ профессиональной адаптации, что предполагает формирование у будущих руководителей детского хора креативного мышления. Его атрибутивными характеристиками являются:

1) учет жизненного опыта и индивидуальных особенностей творческой личности будущего хормейстера;

2) формирование факторов креативности: гибкости мышления, чувствительности к проблемам, изобретательности и конструктивности при их решении, оригинальности мышления как проявления процесса экстраполяции.

Сочетание интериоризации и экстерииоризации как структурных компонентов деятельности, их взаимные переходы и трансформации создают динамику деятельности. В результате происходит сдвиг мотива на цели, изменение их иерархии и рождение новых мотивов, следовательно, и новых видов деятельности. При этом у студентов появляются новые познавательные, творческие и социальные мотивы. Так раскрывается задача самоактуализации студента в процессе обучения, то есть стремление индивидуума к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Это потребность проявляется, в дальнейшем, в самосовершенствовании и реализации творческого потенциала молодого специалиста. Так возникают определенные этапы развития личности: самопознание ведет к самоактуализации, осознанная самоактуализация

способствует самоопределению не только профессионального, но и жизненного пути, самоопределение предполагает перспективу постоянного самосовершенствования.

Технологии подготовки руководителей детских хоровых коллективов. Технологии подготовки руководителей детских хоровых коллективов предполагают рассмотрение путей теоретического и практического обучения студента-хормейстера с целью его максимального ориентирования в роли будущего руководителя детского хора. Ольхов К.А. считает, что освоение фундаментальных теоретических принципов помогает учащемуся избежать слепого копирования манеры педагога и выявить свою творческую индивидуальность, свой дирижерский почерк [5]. При этом Яковлева А.С. подчеркивает, что «...необходимо тесное взаимодействие музыки, исполнительской практики и вокальной педагогики» [8, с. 4].

В связи с этим в технологию подготовки включена «Методика профессионального ориентирования будущего дирижера-хоровика в процессе занятий». Общая цель методики – формирование устойчивого профессионального интереса к работе с детским хором. Главные аспекты данной методики можно сформулировать следующим образом:

- 1) организация учебно-познавательной деятельности будущего руководителя детского хорового коллектива при использовании совокупности педагогических и дидактических приемов;
- 2) стимулирование профессионального интереса к детскому хоровому исполнительству;
- 3) создание педагогических условий для развития творческого потенциала будущих хормейстеров.

Одним из способов решения вышеперечисленных задач можно назвать взаимодействие таких предметов, как «Методика работы с детским хором» и «Наблюдательская практика». Используя способы воздействия на профессиональное мировоззрение будущих руководителей хоров, необходимо опираться на следующие методы:

- а) теоретический (вербальный) метод обучения, способствующий передаче необходимой полноты историко-теоретической информации, как индуктивного, так и дедуктивного характера от педагога к студенту (Методика работы с детским хором);
- б) метод обобщения и ассимиляции передового педагогического опыта, позволяющий выявить определенные конструктивные, профессионально-значимые и позитивные тенденции в работе опытных хормейстеров (наблюдательская практика).

В следующем этапе подготовки студентов-дирижеров находят применение методические приемы, способствующие овладению навыками дирижерского и хормейстерского управления детским хором. На реализацию данных задач направлено содержание и взаимодействие следующих предметов: 1) «Дирижирование»; 2) «Хоровой ансамбль»; 3) «Хоровая практика». В их диалектическом единстве можно сформировать процесс

комплексной подготовки хормейстера, что в дидактическом смысле является актуальным методом стимулирования учебно-практической деятельности студента. Методологической базой данной методики являются моделирование проблемных ситуаций и нахождение практических способов их решения с преимущественным использованием эвристического и исследовательского методов. Главная цель заключается в том, чтобы научить студентов видеть проблемы, находить пути их решения и самостоятельно ставить творческие задачи.

К методам и способам работы над элементами, составляющими хоровую звучность в контексте детского исполнительства, относятся:

а) метод апперцепции, раскрывающий степень зависимости восприятия, его содержания и направленности от опыта обучаемых, их жизненных установок и интересов, индивидуальных особенностей, а также широты кругозора (Дирижирование);

б) наглядно-иллюстративный метод, то есть метод исполнительского показа – демонстрации тех или иных конкретных мануально-технических приемов (Хоровой ансамбль);

в) практический метод работы, основанный на возможности реализации усвоенных теоретических знаний в конкретном общении с детьми различного возраста (Хоровая практика).

Заключение. Процесс подготовки руководителя детского хорового коллектива включает взаимосвязь специальных музыкальных дисциплин и психолого-педагогических. Профессиональное становление личности хормейстера – руководителя детского хорового коллектива – зависит от ряда факторов, поскольку работа с детским хором требует огромного труда, терпения, и определенного склада характера и темперамента.

1. *Афанасьев, А.М.* К вопросу о профессиональной подготовке дирижера-хормейстера в условиях института культуры / А.М. Афанасьев // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2. – С. 78-81.

2. *Выготский, Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Искусство, 1968. – 567 с.

3. *Лагутин, А.* Основы педагогики музыкальной школы: учебное пособие для учащихся музыкальных училищ / А. Лагутин. – Москва: Музыка, 1985. – 143 с.

4. *Медынь, Я.Г.* Методика преподавания дирижерско-хоровых дисциплин / Я.Г. Медынь. – Москва: Музыка, 1978. – 135 с.

5. *Ольхов, К.А.* Теоретические основы дирижерской техники / К.А. Ольхов. – Ленинград: Музыка, 1984. – 160 с.

6. *Пигров, К.К.* Руководство хором / К.К. Пигров, К.Б. Птица. – Москва: Музыка, 1964. – 219 с.

7. *Семенюк, В.О.* Заметки о хоровой фактуре / В.О. Семенюк. – Москва: МГИМ им. А. Шнитке, 2000. – 174 с.

8. *Яковлева, А.С.* Русская вокальная школа. Исторический очерк развития от истоков до середины XIX столетия: учебное пособие по курсу «История вокального искусства» / А.С. Яковлева. – Москва, 2003. – 96 с.

References

1. Afanasyev A.M. (2016) K voprosu o professional'noy podgotovke dirizhera-khormeystera v usloviyakh instituta kul'tury [On the question of professional training of a conductor-choirmaster in the conditions of the Institute of Culture]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. No. 2: 78-81. (In Russ).
2. Vygotsky L.S. (1968) *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow: Iskusstvo. 567 p. (In Russ).
3. Lagutin A. (1985) *Osnovy pedagogiki muzykal'noy shkoly* [Fundamentals of music school pedagogy]: A textbook for students of music schools / A. Lagutin. Moscow: Muzyka. 143 p. (In Russ).
4. Medyn Ya.G. (1978) *Metodika prepodavaniya dirizhersko-khorovykh distsiplin* [Methodology of teaching conducting and choral disciplines]. Moscow: Muzyka. 135 p. (In Russ).
5. Olkhov K.A. (1984) *Teoreticheskiye osnovy dirizherskoy tekhniki* [Theoretical foundations of conducting technique]. Leningrad: Muzyka. 160p. (In Russ).
6. Pigrov K.K., Ptitsa K.V. (1964) *Rukovodstvo khorom* [Guidance of the choir]. Moscow: Muzyka. 219 p. (In Russ).
7. Semenyuk V.O. (2000) *Zametki o khorovoy fakture* [Notes on the choral texture]. Moscow: MGIM n.a. A. Schnittke. 174 p. (In Russ).
8. Yakovleva A.C. (2003) *Istoricheskiy ocherk razvitiya ot istokov do serediny XIX stoletiya: Russkaya vokal'naya shkola* [Historical sketch of development from the origins to the middle of the XIX century: Russian Vocal school]. A textbook on the course "History of vocal art". Moscow. 96 p. (In Russ).

Заявленный вклад авторов:

Левина Ирма Рашитовна – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

Дустова Замира Самаридиновна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, подготовка начального варианта текста.

Севастьянов Алексей Сергеевич — компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Authors' stated contributions:

Levina Irma R. - scientific leadership; critical analysis and revision of the text.

Dustova Zamira S. - theoretical analysis of literature on the problem of research, preparation of the initial version of the text.

Sevastyanov Alexey S. - computer work; provision of resources.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors read and approved the final manuscript.

УДК 378.146

Венера Магасумовна Янгирова,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой теорий и методик начального образования,
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа).
E-mail: v.yangirova@yandex.ru,

Гульдар Фанисовна Ибрагимова,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры теорий и методик начального образования
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа).
E-mail: guldar.ibragimova2017@yandex.ru

Наталья Николаевна Сандалова,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теорий и методик начального образования
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа).
E-mail: sandalova-natalya@yandex.ru

ОСВОЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ «ПРЕПОДАВАНИЕ В МЛАДШИХ КЛАССАХ» БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИКИ ПО СТАНДАРТАМ WORLDSKILLS

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетенция, чемпионат WorldSkills, стандарт WorldSkills, бакалавр педагогики, начальное общее образование, младший школьник.

Аннотация. Предмет: способы и методы освоения компетенции «Преподавание в младших классах» бакалаврами педагогики по стандартам WorldSkills.

Тема: освоение компетенции «Преподавание в младших классах» бакалаврами педагогики по стандартам WorldSkills. Цель исследования: рассмотреть особенности компетенции «Преподавание в младших классах» бакалаврами педагогики по стандартам WorldSkills. Метод или методология проведения исследования: исследование было организовано посредством компетентностного подхода. Результат исследования: в процессе исследования на основе методик «Мотивация профессиональной деятельности» по изучению коммуникативной компетентности Г.М. Беспалова и других было выявлено, что 70% респондентов выделили в качестве одного из важных критериев навыки позитивного отношения к собственной личности и понимания других, что позволяет проявлять саморегуляцию в любых ситуациях, в том числе в ходе демонстрационного экзамена.

Область применения результатов: результаты исследования могут быть внедрены в практику преподавания колледжей и вузов.

Выводы: Принимая участие в движении WorldSkills, студенты-бакалавры на практике могут ощутить многогранность профессии учителя начальных классов. Только погружаясь в практическую деятельность, максимально раскрываются знания и умения студентов, сопровождая их творческим подходом, что позволяет самореализоваться конкурсанту в стрессовых ситуациях, проявляя мобильность, оригинальность мышления, глубину познания, оперативность.

Для цитирования: Янгирова, В.М. Освоение компетенции «преподавание в младших классах» бакалаврами педагогики по стандартам worldskills / В.М. Янгирова, Г.Ф. Ибрагимова, Н.Н. Сандалова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1(91). – С.147-157.

Venera M. Yangirova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of Department of Theories and
Methods of Primary Education,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa).
E-mail: v.yangirova@yandex.ru

Guldar F. Ibragimova
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior teacher,
Department of Theories and Methods of Primary Education,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa).
guldar.ibragimova2017@yandex.ru

Natalya N. Sandalova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Theories and Methods of Primary Education,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa).
sandalova-natalya@yandex.ru,

MASTERING THE COMPETENCE «TEACHING IN PRIMARY SCHOOL» BY BACHELORS IN PEDAGOGICAL EDUCATION ACCORDING TO WORLDSKILLS STANDARD

Keywords: competence, professional competence, Worldskills championship, Worldskills standard, bachelor of pedagogy, primary general education, primary student.

Abstract. The subject of the research is to find ways and methods of mastering the competence «Teaching in primary school» by bachelors of pedagogy according to Worldskills standards.

The purpose of the research is to consider the features of the competence «Teaching in primary school» by bachelors of pedagogy according to Worldskills standards. The research methods include a competency-based approach.

The results of the research is based on the basis of the methods «Motivation of professional activity» introduced by G.M. Bepalov and others. The authors revealed that 70% of the respondents identified as one of the important criteria the skills of a positive attitude towards their own personality, understanding of others, which allows them to show self-regulation in any situations, including those of the demo exam.

The research results can be introduced into the practice of colleges and universities.

Conclusions: Taking part in the WorldSkills movement, bachelor students can experience the versatility of the primary school teacher profession in practice. Only by plunging into practical activity, the knowledge and skills of students are revealed to the maximum, accompanying them with a creative approach, which allows the competitor to self-actualize in stressful situations, showing mobility, originality of thinking, depth of knowledge, efficiency.

For citing: Yangirova V.M., Ibragimova G.F., Sandalova N.N.(2021) / Mastering the competence “teaching in primary school” by bachelors in pedagogical education according to worldskills standard. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1(91): 147-157.

DOI:10.21510/1817-3292-2021-91-1-147-157

Введение. Современное видение в сфере образования предполагает процессы обновления и развития на основе поиска новых моделей, инструментов и технологий. Последние исследования говорят о модернизации по наиболее важным направлениям в системе образования, направленным на достижение доступности, качества и конкурентоспособности российского образования на мировом уровне. Система высшего образования также претерпевает изменения и вступает в новую стадию функционирования, где происходит смена приоритетов с теоретической подготовки специалиста на формирование личности, которая способна к самосовершенствованию, саморазвитию и преобразованию окружающего пространства.

Профессиональная педагогическая подготовка включает не только фундаментальную подготовку по базовым и вариативным дисциплинам, но и изучение большого количества смежных областей, на основе которых происходит овладение системы знаний, умений, навыков и компетенций, что, в итоге, обуславливает уровень профессиональной культуры учителя. На сегодняшний день термин «профессиональная компетентность учителя» включает все требования, которые предъявляют общество и государство к педагогу XXI века.

Одним из решений проблемы практико-ориентированной современной подготовки в высшем образовании может стать ориентация на стандарты *WorldSkills*. «Миссией этого движения является развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства, как в каждой отдельной стране, так и в мире в целом» [2, 23–25.]. Движение чемпионатов *WorldSkills* направлено на оценку множества компетенций, в том числе и педагогических. Проходя конкурсные испытания, участники совершенствуются в профессионально-педагогической подготовке, проявляя способность реализоваться в нестандартных для себя ситуациях. Основное направление стандартов *WorldSkills* можно рассматривать как инструмент независимой оценки качества педагогического образования и средство его повышения.

Для современного учителя начальных классов необходим высокий уровень специальных знаний и навыков. Это предполагает повышение общей культуры педагога, владение нормами речевой культуры, профессиональной этики, развитие способности работать эффективно и экономично для достижения выдающихся результатов в установленное время и в соответствии с заданными условиями. Крайне важна способность работать инициативно [5].

Методология исследования. Международное движение *WorldSkills* предусматривает реализацию компетентностного подхода. В литературе

осуществлен анализ работы «российских ученых-психологов, педагогов, социологов конца XX – начала XXI веков в области данного подхода, таких как А.Л. Андреев, О.Н. Арефьев, А.С. Белкин, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Е.А. Сорокоумова, Д.И. Фельдштейн и других» [1]. В их работах раскрывается структура компетентностного подхода и содержание понятия компетенция. Под «компетенцией» понимается «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [3].

Анализируя работы С.В. Панюковой, которая раскрывает технологию работы с сайтами и онлайн сервисами для создания интерактивных презентаций, мы пришли к выводу, что сочетание теоретической и практической составляющих, позволит сформировать компетентность в области использования возможностей современных средств ИКТ в профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов. Для выполнения конкурсных заданий чемпионата *WorldSkills Russia* необходимо применение различных «глобальных телекоммуникаций на основе Web-технологии, что принципиально меняет роль учителя и характер информационного взаимодействия» [4] между участниками образовательного процесса. При этом конкурсные задания должны быть выстроены с учетом деятельностного подхода, что соответствует стандартам *WorldSkills Russia*. Это говорит о том, что в образовательном процессе обязательно использование активных и интерактивных форм проведения учебных занятий.

Остановимся более подробно на компетенции «Преподавание в младших классах». Компетенция «Преподавание в младших классах» включает перечень знаний, умений, навыков в соответствии со спецификацией стандарта компетенции (*WorldSkills Standards Specifications, WSSS*), проверяемый в рамках комплекта оценочной документации по разделам: общекультурное развитие; культура безопасного труда, организация рабочего пространства и рабочего процесса; общепрофессиональное развитие; методическое обеспечение образовательного процесса. «Данная компетенция направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов в сфере начального общего образования, которые владеют широким спектром современных технологий, позволяющих эффективно решать задачи, связанных с обучением и воспитанием обучающихся младших классов» [6]. Осуществляя профессиональную деятельность, специалист по работе с детьми младшего школьного возраста должен обладать комплексом универсальных знаний фундаментального характера; умениями, навыками и опытом самостоятельной деятельности; личной ответственностью, способностью к профессиональной саморефлексии и самоактуализации, постоянному обучению в течение всей жизни [7].

На базе ФГБОУ ВО «Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы» осуществляется подготовка студентов 4 курса по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Начальное образование» для участия в чемпионатах *WorldSkills Russia*. При кафедре теорий и методик начального образования были организованы площадки по компетенции «Преподавание в младших классах», где студенты непосредственно погружаются в профессиональную деятельность с использованием интерактивного оборудования, изучив особенности международного движения «*WorldSkills Russia*».

Реализация одноименных площадок обеспечивается следующими условиями:

- наличием банка данных лучших преподавательских практик и реализацией программы обучения;
- наличием тренировочной инфраструктуры для подготовки конкурентоспособных участников региональных, отборочных и национальных чемпионатов *WSR*;
- наличием плана совместной деятельности со стратегическими партнерами, договоров о сотрудничестве;
- наличием научно-методического сопровождения развития компетенции (разработка программ, модулей, курсов повышения квалификации, подготовка экспертов и др.).

Материалы и методы исследования. Подготовка студентов к конкурсным заданиям реализуется по модулям¹, которые предусмотрены в конкурсных заданиях чемпионата по компетенции «Преподавание в младших классах», а именно:

- модуль А: методическое сопровождение и проведение (онлайн, в формате видеоконференции) фрагмента урока (этап открытия нового знания) в начальных классах по одному из учебных предметов в условиях дистанционного обучения младших школьников;

- модуль В: разработка и демонстрация уровневых учебных заданий, обеспечивающих усвоение конкретной темы по одному из учебных предметов;

- модуль С: создание персонального сайта учителя по психолого-педагогическому консультированию родителей младших школьников в условиях дистанционного обучения с применением форума;

- модуль D: разработка и демонстрация заданий-вопросов, направленных на формирование читательской грамотности младших школьников при работе с текстом (аналог международного сравнительного исследования по оценке качества общего образования *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)* «Изучение качества чтения и понимания текстов») [6].

¹ Отметим, что содержание конкурсных заданий обновляется каждый год, с согласия менеджера компетенции.

Каждый модуль направлен на формирование и развитие определенных знаний, умений и навыков. В основе преподавания дисциплин методического характера («Методика обучения русскому языку и литературному чтению», «Методика обучения и воспитания младших школьников», «Методика преподавания технологии», «Методика преподавания изобразительного искусства», «Методическое сопровождение образовательного процесса», «Методика преподавания содержательной линии «Человек и общество»» и т.д.) эффективна подготовка студентов к конкурсным заданиям модуля А. Например, при изучении дисциплин «Методика преподавания русского языка и литературного чтения», «Методика преподавания окружающего мира», «Методика преподавания технологии» и других студенты изучают структуру технологической карты урока (тема урока; тип урока/форма урока; возраст обучающихся; цель урока; задачи: дидактические, развивающие, воспитывающие; планируемые результаты: предметные, метапредметные, личностные; межпредметные связи; адресность). Для сопровождения фрагмента урока студентами разрабатываются презентации по соответствующей теме. Важным аспектом, на сегодняшний день, является способность студента подготовить инструментарий для обеспечения усвоения материала по теме урока младшим школьником в условиях дистанционного обучения. Составить детальную инструкцию организации данного формата обучения, как для родителей, так и для детей. Завершающим этапом по работе с модулем А является проведение фрагмента урока по одному из учебных предметов в режиме видеоконференции. При выполнении конкурсных заданий данного модуля студенты-бакалавры должны знать и понимать основы грамотной выразительной речи, эмоционально насыщать свою речь; знать различные способы и формы поиска, переработки и представления информации. Будущий учитель должен уметь содержательно излагать материал урока, учитывая интерес младших школьников. Речь должна быть выстроена с применением выразительных средства с учетом особенностей педагогической ситуации. Например, проведение фрагмента урока, реализация виртуальной экскурсии способствует формированию и развитию навыков по использованию современных теорий и технологии обучения, воспитания, выбирать и применять способы и приемы мотивации к деятельности с учетом потребностей возрастных групп.

Организация проектной деятельности обучающихся на внеурочных занятиях с использованием интерактивного оборудования позволяет максимально проявить навыки разработки дорожной карты организации внеурочной проектной деятельности, демонстрации исследовательского этапа проекта, использовать знания дидактических основ планирования, проведения и анализа мероприятий урочной и внеурочной деятельности. В контексте нашего исследования особое внимание акцентировалось на общеинтеллектуальное направление, которое осуществляется в рамках программ «Робототехника», «Занимательная грамматика», «Геометрия

вокруг нас». Занятия включают в себя конкурсы, олимпиады, наблюдения, игры, беседы, исследовательскую деятельность на уровне муниципалитета, района, республики.

Задача модуля В направлена на разработку учебных заданий, различных по степени сложности уровней усвоения знаний: узнавание, воспроизведение, понимание, применение, и последующую демонстрацию по представленной теме урока. Разработка учебных заданий по уровням позволяет выявить не только конкретные знания младшего школьника по теме, но и проверить усвоение их в комплексе, спрогнозировать результаты обучения по предмету, создать возможность для творческого подхода применения знаний, мотивируя к дальнейшему росту и самосовершенствованию. Таким образом, на уроке создается «ситуация успеха» для обучающихся.

Выполняя задания данного модуля, студентам по профилю «Начальное образование» необходимо знать концептуальные основы содержания примерных и вариативных программ предметных областей начальной школы. Изучить особенности современных подходов и различных педагогических технологий, применяемых в системе начального общего образования. Уметь использовать в своей профессиональной деятельности ИКТ-технологии для расширения возможностей обучающихся при освоении содержания учебных предметов. Добавим, что возможно использование имеющегося интерактивного оборудования согласно инфраструктурному листу, как *SMART*-панели, доски, глобуса, специализированного стола, обогащенного материалами по изучению различных предметных областей начального общего образования.

Применение ИКТ-, *Web*-технологий реализуется при выполнении конкурсных заданий модуля С. Данный модуль предполагает создание персонального сайта учителя начальных классов. Сайт должен иметь структуру и логику представления информации по психолого-педагогическому консультированию родителей обучающихся начального общего образования в условиях дистанционного обучения.

В настоящее время, все большее значение приобретает внедрение в учебный процесс технологий связанных с глобальной сетью *Internet*. Считается, что данные технологии повышают уровень образовательных результатов. При помощи таких технологий, как образовательные веб-сайты, происходит усвоение материала без «пробелов». На кафедре в рамках дисциплин «Методика обучения компьютерной грамотности», «Смарт-технологии в начальном образовании» студенты-бакалавры осваивают знания и умения в области поиска и систематизации материалов для консультирования по заданной теме, а также различные формы и способы размещения материалов на страницах персонального сайта. Опираясь на работы С.В. Панюковой по использованию информационных и коммуникационных технологий в образовании, студенты учатся разрабатывать и проводить вебинара по психолого-педагогическому

консультированию родителей, размещать ссылки вебинара на информационном портале образовательной организации, а также организовывать работу в форумах.

В русле данного модуля студентами выпускного курса были определены темы курсовых и выпускных квалификационных работ: «Использование SMART-технологии в образовательном процессе начальной школы», «Преимущества внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебно-образовательный процесс начальной школы», «Интерактивные формы обучения в современной начальной школе», «Использование мультимедийных ресурсов в сети Интернет при обучении младших школьников математике» и т.д.

Для реализации данной работы студенты должны знать «педагогические, гигиенические, специальные требования к созданию информационно-образовательной среды образовательного учреждения. Осуществлять выбор и использование средств обучения (включая ИКТ-ресурсы)» [6], источники интеллектуальной и культурной информации (книги и средства массовой информации, кино- и видеопродукцию, компьютерные образовательные программы и Интернет). Выбор должен опираться на возрастные особенности младших школьников, а также содержание учебного предмета и этапам процесса обучения.

Модуль Д ориентирован на «разработку и демонстрацию заданий-вопросов, направленных на формирование читательской грамотности младших школьников при работе с текстом» [6]. Конкурсное задание данного модуля выстроено на основе международного сравнительного исследования по оценке качества общего образования *PIRLS* – «Изучение качества чтения и понимания текстов». Суть исследования заключается в сравнении уровня и качества чтения и понимания текста обучающимися начальной школы в различных странах мира, а также выявление различий в национальных системах образования.

При изучении дисциплин «Основы литературоведческого анализа художественного текста в начальной школе», «Лингвостилистический анализ в начальном образовании» студенты-бакалавры изучают основные свойства речи: грамотность, интонационную выразительность, четкость и эмоциональную насыщенность. Знакомятся с основами языкознания, литературы и литературоведения. Учатся применять вербальные и невербальные коммуникационные стратегии для вовлечения младших школьников в образовательный процесс.

Реализуя подготовку студентов по всем модулям (А,В,С,Д) в русле компетенции «Преподавание в младших классах», преподаватели кафедры теорий и методик начального образования ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» акцентируют внимание на общее профессиональное развитие будущих учителей начальных классов. В преподавании дисциплин методического характера раскрываются особенности содержания учебных предметов начальной школы и методика их преподавания; общие

закономерности развития детей младшего школьного возраста; современные теории и технологии обучения и воспитания; дидактические основы планирования, а также проведения и анализа мероприятий урочной и внеурочной деятельности; учет способностей младших школьников в образовательном процессе и их индивидуальные особенности; формы и способы осуществления контроля и оценки учебных достижений младших школьников, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования; факторы, обеспечивающие успешность педагогической деятельности.

Согласно документам по оценке конкурсных заданий чемпионата *WorldSkill Russia* важным моментом является культура безопасного труда, организация рабочего пространства и рабочего процесса. Студенты «должны знать и понимать: назначение, применение, способы технического обслуживания оборудования, а также правила безопасности при работе на нем и при организации рабочего пространства; назначение, применение, уход и возможные риски, связанные с использованием различных средств и электрооборудования; существующие правила безопасности и Санитарно-гигиенические нормы; соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики; основы культуры труда» [6]. В рамках дисциплин студенты овладевают умениями готовить рабочее место и следить, чтобы оно было чистым, безопасным и комфортным; следить за содержанием оборудования и материалов, необходимых для образовательного процесса, согласно инструкциям; применять оборудование в соответствии с правилами техники безопасности.

Выводы. Чемпионат *WorldSkills Russia* предполагает использование стандартных инструментов педагогической деятельности, но участники конкурса погружаются не только в соревновательную среду, а находятся в рамках непрерывного творческого педагогического процесса. Конкурсные задания по компетенции «Преподавание в младших классах» позволяют продемонстрировать конкурсантам степень понимания форм уроков; форм организации работы с обучающимися; осознать этапы урока и продемонстрировать любой этап, предлагаемый экспертами; показать способность применять современные средства обучения, способность взаимодействия с обучающимися при организации и проведении практической работы. Форма такой работы больше напоминает мастер-класс, где конкурсант и участники не знают друг друга.

Принимая участие в движении *WorldSkills*, студенты-бакалавры на практике могут ощутить многогранность профессии учителя начальных классов. Только погружаясь в практическую деятельность, максимально раскрываются знания и умения студентов, сопровождая их творческим подходом, что позволяет самореализоваться конкурсанту в стрессовых ситуациях, проявляя мобильность, оригинальность мышления, глубину познания, оперативность. Участие студентов в демонстрационных экзаменах, чемпионатах *WorldSkills* повышает мотивацию в развитии своих

профессиональных компетенций, активизирует познавательную деятельность студентов, дает возможность ставить цели, планировать и находить ресурсы для самообразования, что позволяет развивать способности самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности.

1. Акапьев, В.Л. Роль компетентного подхода в современном образовании / В.Л. Акапьев, Н.В. Немыкина // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11, (Часть 7) – С. 1402-1406.

2. Кочетков, В.В. Движение WorldSkillsRussia как система независимой оценки квалификаций / В.В. Кочетков // *История и педагогика естествознания*. – 2016. – № 1. – С. 23–25.

3. Окуловский, О.И. Компетенции и компетентный подход в обучении / О.И. Окуловский. – Текст: непосредственный // *Молодой ученый*. – 2012. – № 12(47). – С. 499-500. – URL : <https://moluch.ru/archive/47/5841/> (дата обращения: 15.01.2021).

4. Панюкова, С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Панюкова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 224 с.

5. Teacher training for educational achievements diagnosis and evaluation: approaches and tools / Yangirova V.M., Shamigulova O. // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age (HPEPA 2019)*. 2019. С. 1165-1178.

6. WSR: конкурсная документация // WorldSkills Russia: официальный сайт. – URL: <https://worldskills.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).

7. WSR конкурсная документация. – URL: <https://www.ws89.ru/teach-skills> (дата обращения: 15.01.2021).

References

1. Akap'ev V.L., Nemykina, N.V. (2013) Rol' kompetentnostnogo podkhoda v sovremennom obrazovanii [The role of the competence approach in modern education]. *Fundamental Research*. No. 11, (Part 7):. 1402-1406. (In Russ).

2. Kochetkov V.V. (2016) Dvizheniye WorldSkillsRussia kak sistema nezavisimoy otsenki kvalifikatsiy [The WorldSkillsRussia movement as a system of independent assessment of qualifications]. *History and pedagogy of natural science*. No. 1: 23-25. (In Russ).

3. Okulovskiy O.I. (2012) Kompetentsii i kompetentnostnyy podkhod v obuchenii [Competence and competence approach in training]. *Young scientist*. № 12(47): 499-500. Available at: <https://moluch.ru/archive/47/5841/>. (In Russ).

4. Panyukova S.V. (2010) Ispol'zovaniye informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii [The use of information and communication technologies in education]: textbook. manual for students. higher. studies. institutions. Moscow: Publishing center Academy. 224 p. (In Russ).

5. Yangirova V.M., Shamigulova O.(2019). Teacher training for educational achievements diagnosis and evaluation: approaches and tools. *European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS. Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age (HPEPA 2019)*: 1165-1178. (In Eng).

6. WSR competitive documentation. In: Official website of WorldSkills Russia. Available at: <https://worldskills.ru/>.(In Russ).

7. WSR competitive documentation. Available at: <https://www.ws89.ru/teach-skills>. (In Russ).

Вклад соавторов.

Венера Магасумовна Янгирова – научное руководство; критический анализ и доработка текста .

Наталья Николаевна Сандалова – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, подготовка начального варианта текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Гульдар Фанисовна Ибрагимова – проведение полевого эксперимента.

Contribution of the authors.

Venera M. Yangirova - scientific leadership; critical analysis and revision of the text.

Natalya N. Sandalova - theoretical analysis of the literature on the research problem, preparation of the initial version of the text; computer work; provision of resources.

Guldar F. Ibragimova - conducting a field experiment.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors read and approved the final manuscript.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

УДК 373.013

Анна Илларионовна Санникова,
доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогики,
Пермский национально-исследовательский университет (г. Пермь).
E-mail: sannikova@pspu.ru

Елена Геннадьевна Пестова,
аспирант кафедры социальной педагогики,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет (г. Пермь).
E-mail: le379@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ФЕНОМЕНА ЛИДЕРСТВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ РОССИЙСКИХ АВТОРОВ

Ключевые слова: креативное лидерство, творческий потенциал, функциональное лидерство, эмоциональное лидерство, лидерство педагога

Аннотация. В условиях набирающего темпы информационного потока и многоканальности источников доступа к информации преподаватель все более явно утрачивает имевшую место до недавнего времени монополию на открытие знаний обучающимся. Вместе с этим автоматически уходит в прошлое закреплённая за ним позиция лидера-организатора образовательного процесса. Таким образом, актуальной является исследовательская задача обоснования эффективных механизмов восстановления активной позиции преподавателя, но уже в формировании информационной и коммуникативной компетентности обучающихся в соответствии с новой возникшей ситуацией. К числу эффективных механизмов, обеспечивающих современному преподавателю готовность к реализации новых функций в образовательном процессе, мы относим формирование креативного лидерства как необходимый компонент в структуре его профессионально-педагогической компетентности.

В статье рассматривается эволюция концептуализации феномена лидерства в исследованиях российских авторов, уточняется понятие лидерства в образовании, устанавливаются его функции в образовательном процессе с целью определения педагогических условий для формирования готовности педагога к реализации новых функций в современном образовательном процессе. Описывается эволюция концептуализации феномена лидерства в отечественных исследованиях в рамках теории малых групп или коллективов, традиция изучения которых уходит корнями в труды российских авторов XX века. В начале XX века феномен лидерства рассматривался отечественными учеными в рамках проблемы соотношения индивидуального и группового решения задач, как явление социальной власти в коллективе, а также в рамках проблемы «детского вожачества», в современной интерпретации – лидерства. Активно изучались проблемы организаторской деятельности и организаторских способностей, руководства и лидерства, эффективности деятельности малой группы и психологического климата как фактора эффективного взаимодействия в малой группе. В конце XX века в работах отечественных исследователей, изучающих феномен лидерства, разрабатывается идея дифференциации делового и эмоционального лидерства, выделяется роль лидера-генератора идей и лидера-мотиватора, то есть проявляется тенденция выведения на

первый план ценностных оснований лидерства, этики и морали. Однако, по мнению российских ученых начала XXI века, исследование феномена лидерства в отечественных исследованиях отстает от запросов общественной практики, в том числе и в образовании, а также формулируется идея о целесообразности включения лидерства в число ключевых профессиональных компетенций педагога. При этом сущность данного понятия существенно уточняется и, вслед за авторами зарубежных исследований, трактуется в новом качестве как «креативное лидерство», как позиция мотиватора процесса формирования готовности обучающихся к реализации своего творческого потенциала.

Для цитирования: Санникова, А.И. Эволюция концептуализации феномена лидерства в исследованиях российских авторов / А.И. Санникова, Е.Г. Пестова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1 (91). – С.158-167.

Anna I. Sannikova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Pedagogy,
Perm National Research University (Perm).
E-mail: sannikova@pspu.ru

Elena G. Pestova,
Post-graduate student,
Perm State Humanitarian-Pedagogical University (Perm).
E-mail: le379@mail.ru

EVOLUTION OF THE CONCEPTUALIZATION OF LEADERSHIP PHENOMENON IN THE STUDIES OF RUSSIAN AUTHORS

Keywords: creative leadership, creativity, functional leadership, emotional leadership, teacher leadership.

Abstract. In the conditions of an increasing information flow and multichannel sources of access to information, the teacher is increasingly losing the monopoly that existed until recently on opening knowledge to students, and at the same time, the position of the leader-organizer of the educational process assigned to him automatically disappears into the past. Thus, the research task of substantiating effective mechanisms for restoring the active position of a teacher, but already in the formation of information and communicative competence of students in accordance with the new situation that has arisen in modern education, is urgent. We consider the formation of creative leadership as a necessary component in the structure of his professional and pedagogical competence to be among the effective mechanisms that ensure the modern teacher's readiness to implement new functions in the educational process. The article examines the evolution of the conceptualization of the phenomenon of leadership in the studies of Russian authors, clarifies the concept of leadership in education, establishes its functions in the educational process in order to determine the pedagogical conditions for the formation of a teacher's readiness to implement new functions in the modern educational process.

This article describes the evolution of the conceptualization of the phenomenon of leadership in domestic research within the framework of the theory of small groups or collectives, the tradition of studying which is rooted in the works of Russian authors of the 20th century. At the beginning of the 20th century, the phenomenon of leadership was considered by domestic scientists within the framework of the problem of the relationship between individual and group problem solving, as a phenomenon of social power in a team, as well as within the framework of the problem of "children's leadership", in the modern interpretation - leadership. The problems of organizational activity and organizational skills, management and leadership,

the effectiveness of a small group and the psychological climate as a factor of effective interaction in a small group were actively studied. At the end of the 20th century, in the works of domestic researchers studying the phenomenon of leadership, the idea of differentiating business and emotional leadership is being developed, the role of the leader-generator of ideas and the leader-motivator is highlighted, that is, there is a tendency to bring to the fore the value foundations of leadership, ethics and morality. However, according to Russian scientists at the beginning of the 21st century, the study of the phenomenon of leadership in domestic research lags behind the demands of social practice, including in education, and the idea of the advisability of including leadership among the key professional competencies of a teacher is being formulated. At the same time, the essence of this concept is significantly clarified and, following the authors of foreign studies, is interpreted in a new capacity as “creative leadership”, as the position of a motivator for the process of forming students' readiness to realize their creative potential.

For citing: Sannikova A.I., Pestova E.G. Evolution of the conceptualization of leadership phenomenon in the studies of Russian authors. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. No. 1(91): 158-167.

DOI: 10.21510/1817-3292-2021-91-1-158-167

В эпоху информационных технологий, когда преподаватель утрачивает монополию в знании, автоматически закрепляющую за ним позицию лидера, исследователи в области образования ищут новые механизмы, которые обеспечили бы преподавателю роль лидера в организации и осуществлении образовательного процесса и способствовали формированию информационной и коммуникативной компетентности обучающихся, проявлению креативности и реализации творческого потенциала. В этом аспекте нам представляется целесообразным рассмотреть эволюцию концептуализации феномена лидерства в отечественных исследованиях с целью уточнения содержания понятия лидерства в образовании, определения его функций в образовательном процессе и определения педагогических условий эффективного формирования готовности будущего педагога к организации образовательного процесса в новых условиях.

Феномен лидерства в отечественных исследованиях рассматривался в рамках теории малых групп или в принятой тогда терминологии – коллективов. Термин «коллектив» трактовался как аналог социальной группы безотносительно к ее качественной характеристике и уровню социально-психологической зрелости. [1]. Как отмечается в историко-методологическом очерке становления социальной психологии в России, изучение коллективов имеет долгую традицию в отечественной науке, уходящую корнями в труды авторов XX века, сумевших, помимо разного рода умозрительных рассуждений, представить и факты, полученные в реальных жизненных условиях. [2]. В этой связи достаточно сослаться на приводимую Е.А. Будиловой работу журналиста и этнографа Н.М. Ядринцева, применившего метод включенного наблюдения на 50 лет ранее, чем В. Уайт (*William Foote Whyte*, 1943). [2].

Следует отметить, что значимую роль в исследовании вопросов малой группы в отечественной науке сыграли труды и практическая деятельность академика В.М. Бехтерева, основавшего в 1907 году первый в мире научный центр комплексного изучения человека и научной разработки психологии и других «человековедческих» дисциплин. В.М. Бехтерев первый в нашей стране начал проводить экспериментальные исследования соотношения индивидуального и группового решения задач. [3].

В качестве самостоятельного предмета изучения лидерство как явление социальной власти выступало предметом теоретико-экспериментальных исследований Б.В. Беляева (1929-1930 гг.), включающих обстоятельный обзор работ по вопросам коллектива его времени и предшествующих лет. Автор провел собственное исследование по развитию групповой структуры, доказывающее, что обладание средствами решения групповой задачи делает члена группы более властным и инициативным, что усиливает его влияние в группе [4]. Это исследование предшествовало более поздним зарубежным трудам по изучению феномена социальной власти.

В это же время интерес к феномену лидерства проявляется в отечественных педагогических исследованиях в рамках проблемы «детского вожачества» (1920-1930-е гг.), то есть лидерства. Активно изучались проблемы организаторской деятельности и организаторских способностей в работах А.С. Залужного, Е.А. Аркина, Д.Б. Эльконина. Так, исследования А.С. Залужного показали, что рост организованности и длительности существования коллектива зависит от эндогенных (воздействия среды) и экзогенных (поведение членов коллектива) факторов. Одним из наиболее значимых экзогенных факторов, по мнению А.С. Залужного, является феномен «вожачества» (лидерства). Автором выдвинут тезис о том, что в процессе формирования коллектива выделяются вожаки, ядро коллектива, объединяющееся вокруг вожака, и выпадающие из группы дети. Утверждалось также, что лидеры не только организуют коллектив, но и способствуют направлению энергии коллектива в нужное русло [5].

Видный педагог, профессор Е.А. Аркин считал, что проблему вожачества следует считать одной из основных в изучении эволюции детского коллектива. Он полагал, что детские вожаки иногда в большей степени, чем педагогический персонал, задают тон в жизни ребят, обращая внимание педагогов на то, что влияние старшего ребенка часто превосходит влияние взрослых [6].

Значимый вклад в разработку проблемы вожачества внес Д.Б. Эльконин, описав стадии становления вожака в детском коллективе. Необходимо отметить сходство типологии вожаков, предложенной Д.Б. Эльconiным, с современной классификацией: лидер-диктатор, «эмоциональный лидер», «инструментальный лидер» [7]. Разница заключается лишь в изменении терминологии. По сути, автор сформулировал теорию лидерства, воспроизведенную в последующие годы.

Изучая взгляды Д.Б. Эльконина на проблему коллектива и личности, Я.Л. Коломинский обратил внимание на то, что «теоретические позиции, выраженные в работе Д.Б. Эльконина, непосредственно смыкаются с психолого-педагогическими принципами формирования личности в коллективе, разработанными в теории и реализованными на практике А.С. Макаренко» [8].

В логике нашего исследования целесообразно обратиться к тем аспектам в трудах А.С. Макаренко, которые в наибольшей степени созвучны феномену лидерства. Анализ работ А.С. Макаренко позволяет утверждать, что автор, не анализируя лидерство в качестве самостоятельного феномена, органично включал его в учение о коллективе. Проблема лидерства рассматривалась А.С. Макаренко во взаимосвязи с целью деятельности коллектива. Решающими факторами развития организаторских способностей педагог считал воспитание в коллективе и через коллектив, посредством организации самоуправления, института командиров, сводных отрядов, дежурств и внутриколлективных зависимостей. Отметим также аспект разработки проблематики лидерства в работах А.С. Макаренко, касающийся демократизации жизни коллектива, в частности, путем практики самоуправления, выборности руководителей и актива, вовлечения всех членов в дела и успехи коллектива [8].

После работ А.С. Макаренко в исследованиях процессов формирования коллектива и связанных с ним социально-психологических аспектов лидерства на долгое время воцарилась полоса застоя. Почти не использовались позитивные результаты, полученные учеными в первой трети XX века. Р.Л. Кричевский указывает основную, на его взгляд, причину – «удушающую для развития общественных (да и не только общественных, если вспомнить, например, судьбу генетики и кибернетики) наук атмосферу, которая воцарилась в стране в эпоху сталинщины» [1]. Так, вплоть до 60-х гг. не переиздавались публикации по теме управления, руководства и организации видного общественного деятеля П.М. Керженцева, который разработал принципы и правила организаторской работы, рекомендации начинающему организатору для проявления лидерской позиции [9].

С конца 50-х годов возобновились исследования в области малых групп и связанных с ними феноменов лидерства и руководства деятельностью коллективов. 60-е года в основном характеризовались эмпирической направленностью работ. Велось активное ознакомление с зарубежным опытом, переосмысливался накопленный отечественный опыт, проявился интерес к вопросам собственно лидерства и руководства. Как указывает Р.Л. Кричевский, проблемы психологии организаторской деятельности и организаторских способностей впервые в качестве отдельных предметов исследования изучают А.Г. Ковалев и В.Е. Мясичев в монографии «Психические способности человека» [10]. В конце 1950-х годов Н.Д. Левитовым организаторские способности включаются в структуру педагогических способностей учителя [10]. Автор считает их не просто

характеристиками личности, а требованиями педагогической деятельности, к которым относятся, например, умение учителя планировать, проектировать свои действия, экономно расходовать время.

На протяжении 70-80-х годов появляется ряд публикаций по руководству и лидерству, эффективности деятельности малой группы, психологическому климату. Основным адресатом исследований этого периода являлась сфера промышленного производства и практика школьной жизни, где групповая деятельность рассматривается в контексте проблем педагогической психологии. В данном направлении продолжает свои исследования Л.И. Уманский. Он развивает идеи А.С. Макаренко и разрабатывает проблематику организаторской деятельности в разрезе динамики коллективообразования [11]. Понимание группы как коллектива, определяемого основным объектом организаторской деятельности, по Л.И. Уманскому, не умаляет значения и роли личностного аспекта этой деятельности, поскольку группа состоит из личностей и структурно отражает систему «личность – группа – личность», в которой межличностные отношения включают отношения между организатором и организуемыми [9]. Таким образом, подчеркивается важное значение личностных свойств для эффективности организаторской деятельности, необходимости воспитания личности в целом, а не изолированной подструктуры – организаторских способностей.

В этой же логике отметим эволюцию подходов к исследованию феномена лидерства, представленную позицией Р.Л. Кричевского. Ученым было выявлено, что лидерская позиция может и не нести в себе организационное начало, и тогда основой лидерского влияния становятся эмоциональные, нравственные или сугубо профессиональные характеристики лидера. Поэтому эмоциональные лидеры в детском коллективе не всегда стремятся занять руководящую роль [1]. Однако следует отметить, что несмотря на различие эмоционально-личностного аспекта феномена лидерства, характерное в 90-е годы для работ Р.Л. Кричевского и ряда других авторов, большинство отечественных исследователей акцентирует организационно-управленческую составляющую в решении групповой задачи, обеспечивающую лидерский статус [12,13].

О дифференциации делового и эмоционального плана лидерства пишут Т.Т. Джамгаров и В.И. Румянцева, чье исследование посвящено лидерству в сфере спорта [12]. Вслед за Р.Л. Кричевским, они различают лидерские роли по их вкладу в содержание групповой деятельности. Если активность, инициативное поведение обусловлены целями самой спортивной деятельности, это позволяет опознавать делового лидера. Однако активность, инициатива, творчество, направленные на формирование благоприятных межличностных отношений и психологического климата команды, характеризуют эмоционального лидера.

Также Т.Т. Джамгаров и В.И. Румянцева отмечают, что на формирование лидерской позиции оказывает влияние способность спортсмена к эмпатии. Данные авторов, полученные в ходе эмпирического исследования, показывают, что спортсмены с высокой способностью к эмпатии чаще выступают в роли лидеров. В сплоченных спортивных коллективах с благоприятным психологическим климатом лидеры более тонко улавливают настрой команды, например, перед предстоящей игрой. Таким образом, способность к эмпатии благоприятно влияет на формирование лидерского статуса.

Дифференциация делового и эмоционального лидерства прослеживается в аналогичных исследованиях научных коллективов, где авторы выделяют роль лидера-генератора идей и лидера-мотиватора [14]. На первый взгляд, эти роли не предполагают организационного аспекта, но в действительности их реализация, связанная с высокой степенью влияния, влечет рост мотивации, упорядочивание деятельности в группе и строгое подчинение ее достижению групповой цели.

В другом исследовании Р.Л. Кричевский дополнил список критериев эффективности научного коллектива мотивацией научных сотрудников [15]. Им была выделена роль мотивационного лидера или мотиватора. Этой роли характерна способность членов коллектива неформально побуждать своих коллег к научной деятельности. Однако заметим, что Р.Л. Кричевский отмечает крайне слабый интерес исследователей к вопросам, вытекающим из проблемы соотношения лидерства и руководства, делового и эмоционального лидерства, и констатирует, что серьезная их разработка явится делом неблизкого будущего.

К современным исследованиям проблем лидерства можно отнести труды Л.А. Лесиной (2002 г.). По определению автора, лидерство представляет собой «механизм повышения эффективности деятельности в сфере образования, предполагающий личностно-профессиональную субъектность сторон, которые вступают во взаимодействие по поводу образовательной деятельности» [16].

Проблематике лидерства как такового посвящены работы Т.В. Ключевой. Исследования автора построены на базе деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев). Лидерство в данной работе определяется как органичное продолжение продуктивно построенной профессиональной педагогической деятельности, «естественное отражение конкретным субъектом (лидером) наиболее значительных групповых норм, как преодоление существующих консервативных ограничений своей профессии», то есть как высокий уровень профессионализма педагога [17].

Интерес исследователей XX века к феномену лидерства объясняется, прежде всего, самой эпохой, периодом стремительных социальных преобразований в стране, а также идеологическим заказом. Вместе с тем, в исследованиях феномена лидерства конца XX века отмечается крайне слабый интерес к вопросам, вытекающим из проблемы соотношения лидерства и

руководства, делового и эмоционального лидерства. Однако в исследованиях начала XXI века отчетливо прослеживается тенденция выведения на первый план ценностных оснований лидерства, этики и морали, то есть философии, а не психологии лидерства.

По мнению российских ученых XXI века, исследование феномена лидерства отстает от запросов общественной практики, в том числе и в образовании. Именно в образовании в эпоху стремительно нарастающего информационного потока и новой конфигурации образовательного пространства, лидерство педагога может быть отнесено к одной из ключевых профессиональных компетенций, однако представляющим в новом качестве «креативного лидерства», и мотиватора процесса формирования готовности обучающихся к реализации своего творческого потенциала.

1. *Кричевский, Р.Л., Дубовская, Е.М.* Психология малой группы / Р.Л. Кричевская, Е.М. Дубовская. – Москва: Изд-во МГУ, 1991. – 205 с.
2. *Будилова, Е.А.* Социально-психологические проблемы в русской науке: вторая половина XIX-начало XX века / Е.А. Будилова, Е.В. Шорохова. – Москва : Наука, 1983. – 232 с.
3. *Никифоров, А.С.* Бехтерев / послесл. Н.Т. Трубилина. – Москва: Молодая гвардия, 1986. – 288 с.
4. *Беляев, Б.В.* Проблема коллектива и его экспериментально-психологическое изучение / Б.В. Беляев // Психология. - 1930. – Т.3, Вып. 3. – С.60-98.
5. *Залужный, А.С.* Учение о коллективе. Методология / А.С. Залужный. – Москва; Ленинград, 1930.
6. *Аркин, Е.А.* Ребенок в дошкольные годы / Е.А. Аркин; под ред. А. Запорожца и В. Давыдова. – Москва: Просвещение, 1968. – 446 с.
7. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.
8. *Коломинский, Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск, 1976.
9. *Уманский, Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – Москва: Просвещение, 1980. – 160 с.
10. *Кричевский, Р.Л.* Психология лидерства / Р.Л. Кричевский. – Москва: Статут, 2007. – 542 с.
11. *Беляев, Б.В.* Проблема коллектива и его экспериментально-психологическое изучение / Б.В. Беляев // Психология. – 1930. – Т.3, Вып. 3. – С. 60-98.
12. *Уманский, Л.И.* поэтапное развитие группы как коллектива / Л.И. Уманский // Коллектив и личность. – Москва, 1975. – С. 77-87.
13. *Джамгаров, Т.Т.* Лидерство в спорте / Т.Т. Джамгаров, В.И. Румянцева. – Москва: Физкультура и спорт, 1983. – 83 с.
14. *Кричевский, Р.Л.* Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе / Р.Л. Кричевский, М.М. Рыжак. – Москва: Изд-во МГУ, 1985. – 224с.
15. *Кричевский, Р.Л.* Удовлетворенность групповым членством как функция соотношения феноменов лидерства и руководства / Р.Л. Кричевский, М.М. Смирнова // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С.109-113.
16. *Кричевский, Р.Л.* Мотивационный потенциал руководителя как фактор мотивации групповой деятельности и удовлетворенности подчиненных групповым

членством / Р.Л. Кричевский // Новые исследования в психологии. – 1984. – №1 (30).

17. Лесина, Л.А. Лидерство в образовании: социологический анализ / Л.А. Лесина: дисс... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2002. – 187 с.

18. Ключова, Т.В. Развитие лидерских способностей педагогов в системе повышения квалификации / Т.В. Ключова. – Екатеринбург : ИД «Гриф», 2004. – 84 с.

References

1. *Krichevskij R.L., Dubovskaya E.M.* (1991) *Psihologiya maloj gruppy*. [Small group psychology]. Moscow: MSU Publishing House. 205 p. (In Russ).

2. *Budilova E.A., Shorokhova E.V.* (1983) *Social'no-psihologicheskie problemy v russkoj nauke* [Socio-psychological problems in Russian science]. Moscow: Nauka. 232 p. (In Russ).

3. *Nikiforov A.S.* (1986) *Bekhterev [Bekhterev]* / A final word by N.T. Trubilina.. – Moscow: Molodaya gvardiya. 288 p. (In Russ).

4. *Belyaev B.V.* (1930) *Problema kollektiva i ego eksperimental'no-psihologicheskoe izuchenie* [The problem of the team and its experimental psychological study]. *Psychology*. - Vol. 3. Issue 3: 60-98. (In Russ).

5. *Zaluzhnyj A.S.* (1930) *Uchenie o kollektive*. [Teaching about the team]. Methodology, Moscow ; Leningrad. (In Russ).

6. *Arkin E.A.* (1968) *Rebenok v doshkol'nye gody* [A child in preschool years] / Edited by A. Zaporozhets and V. Davydov. Moscow: Education. 446 p. (In Russ).

7. *El'konin D.B.* (1989) *Izbrannye psihologicheskie trudy* [Selected psychological works]. – Moscow: Publishing House Pedagogika. 560p. (In Russ).

8. *Kolominskij YA.L.* (1976) *Psihologiya vzaimootnoshenij v malyh gruppah* [Psychology of relationships in small groups]. - Minsk. (In Russ).

9. *Umanskij L.I.* (1980) *Psihologiya organizatorskoj deyatel'nosti shkol'nikov* [Psychology of organizational activity of schoolchildren]. Moscow: Education. 160 p. (In Russ).

10. *Krichevskij R.L.* (2007) *Psihologiya liderstva* [Leadership psychology]. - Moscow: Statut. 542p. (In Russ).

11. *Belyaev B.V.* (1930) *Problema kollektiva i ego eksperimental'no-psihologicheskoe izuchenie* [The problem of the collective and its experimental psychological study] . *Psychology*. № 3. (In Russ).

12. *Umanski L.I.* (1975) *Poetapnoe razvitie gruppy kak kollektiva* [Phased development of the group as a collective]. In: *Collective and personality*. Moscow: 77-87. (In Russ).

13. *Dzhamgarov T.T., Rumyancheva V.I.* (1983) *Liderstvo v sporte* [Leadership in sports]. – Moscow: Physical education and sports. 83 p. (In Russ).

14. *Krichevskij R.L., Ryzhak M.M.* (1985) *Psihologiya rukovodstva i liderstva v sportivnom kollektive* [Psychology of leadership and leadership in a sports team]. Moscow: MSU Publishing House. 224p. (In Russ).

15. *Krichevskij R.L., Smirnova M.M.* (1981) *Udovletvorennost' gruppovym chlenstvom kak funkciya sootnosheniya fenomenov liderstva i rukovodstva* [Satisfaction with group membership as a function of the relationship between the phenomena of leadership and guidance. *Questions of psychology*. № 3:109-113. (In Russ).

16. *Krichevskij R.L.* (1984) *Motivacionnyj potencial rukovoditelya kak faktor motivacii gruppovoj deyatel'nosti i udovletvorennosti podchinennyh gruppovym chlenstvom* [Motivational potential of a leader as a factor in motivating group activity and satisfaction of subordinates with group membership]. *New research in psychology*. №1 (30). (In Russ).

17. *Lesina L.A.* (2002) *Liderstvo v obrazovanii: sociologicheskij analiz* [Leadership in Education: Sociological Analysis]: Dissertation abstract of the candidate of sociological sciences. Yekaterinburg. 187 p. (In Russ).

18. *Klyusova T.V.* (2004) *Razvitie liderskih sposobnostej pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikacii* [Development of the leadership skills of teachers in the system of professional development]. Yekaterinburg: Publishing House "Grif". 84p. (In Russ).

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the preparation of the article.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Authors read and approved the final manuscript.

ХРОНИКА: ВРЕМЯ, СОБЫТИЯ, ЛЮДИ

ПАМЯТИ ВЛАДИМИРА ИЛЬИЧА ЗАГВЯЗИНСКОГО

Образование России понесло невосполнимую утрату. 20 марта 2021 года, на девяносто втором году жизни, перестало биться сердце Владимира Ильича Загвязинского. Можно перечислять официальные звания, их много: доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, кавалер ордена Трудового Красного Знамени, ордена Почета, ордена Дружбы, медалей «За доблестный труд», «За освоение недр и развитие нефтегазового комплекса Западной Сибири», награжден золотой медалью Российской академии образования, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета. А можно сказать короче: ведущий и всеми признанный методолог педагогической науки России. Автор монографий и учебников, выход которых всегда становился событием для нашего «педагогического цеха».



Он родился в Москве 4 января 1930 года, но с началом Великой Отечественной войны семья оказалась за Уралом. Здесь и прошла вся его дальнейшая жизнь. Скупые вехи биографии: в 1952 году, по окончании Тюменского педагогического института, был направлен в г. Ишим, где более двадцати лет работал учителем истории, затем – директором вечерней школы, позднее – преподавателем, доцентом, проректором Ишимского пединститута. С 1973 года имя В.И. Загвязинского неразрывно связано с Тюменским государственным университетом.

Его по праву можно назвать одним из выдающихся ученых современной России. И это не преувеличение, не дежурные слова по траурному поводу. Доказательство тому – созданная В.И. Загвязинским Академическая кафедра методологии и теории социально-педагогических исследований, не имеющая аналогов во всей России!

Итогом долгих лет плодотворного служения Владимира Ильича Загвязинского на педагогическом поприще стала созданная им научная школа, «питомцы» которой работают во всех уголках нашей необъятной Родины. Под его руководством было подготовлено

108 кандидатов и 24 доктора педагогических наук. Если к ним прибавить 35 докторов и 212 кандидатов наук, защитившихся в возглавляемом им диссертационном совете, не будет преувеличением утверждение, что стараниями В.И. Загвязинского подготовлен коллектив целого педагогического вуза.

Более десяти лет профессор Загвязинский проводил знаменитые Урало-Сибирские семинары-практикумы по прикладной социально-педагогической методологии. Их география впечатляет – Екатеринбург, Кемерово, Курган, Омск, Пермь, Тобольск, Тюмень, Челябинск. За каждым географическим названием стоят сотни аспирантов, докторантов, научных руководителей, учителей-экспериментаторов, получивших консультацию, совет, конструктивное замечание.

Все, кому довелось знать Владимира Ильича, с уважением и почтением отмечали его преданность науке и целеустремленность, высокое чувство ответственности и исключительную работоспособность, бескомпромиссную академическую требовательность и непоказную доброжелательность к младшим коллегам. О последнем знаю не понаслышке, чем и горжусь.

Светлая память...

В.Л. Бенин

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Ирина Олеговна, аспирант, Сочинский государственный университет (г. Сочи). – E-mail: Lydovik171@mail.ru

Бенин Владислав Львович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: benin@lenta.ru

Волкова Лилия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). – E-mail: volkova_lv@pspu.ru

Ворошнина Ольга Руховна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). – E-mail: voroshnina3008@yandex.ru

Гаврилова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). – E-mail: elena7107@yandex.ru

Демакова Ирина Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологической антропологии Института детства, Московский педагогический государственный университет (г. Москва). – E-mail: idd1938@yandex.ru

Дубовицкая Татьяна Дмитриевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и дефектологии, Сочинский государственный университет (г. Сочи). – E-mail: tatdm@mail.ru

Гайсина Гузель Иншаровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального и социального образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: nicomni9@yandex.ru

Гильмеева Римма Хамидовна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории когнитивной педагогики и цифровизации образования, Институт педагогики, психологии и социальных проблема (г. Казань). – E-mail: rimma.prof@mail.ru

Дустова Замира Самаридиновна, старший преподаватель кафедры музыкального и хореографического образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: z.dustova@yandex.ru

Занина Кристина Александровна, старший преподаватель кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). – E-mail: zanina_ka@pspu.ru

Ибрагимова Гульдар Фанисовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теорий и методик начального образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: guldar.ibragimova2017@yandex.ru

Левина Ирма Рашитовна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель научного руководителя Научно-исследовательского института стратегии развития образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: irma_levina@mail.ru

Пестова Елена Геннадьевна, аспирант кафедры социальной педагогики, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). – E-mail: le379@mail.ru

Плешакова Анастасия Юрьевна, докторант кафедры педагогики и психологии БГПУ им. М. Акмуллы, кандидат педагогических наук, начальник Управления международной деятельности, Уральский государственный горный университет (г. Екатеринбург). – E-mail: Pleshakova.A@m.ursmu.ru

Прозументик Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь). – E-mail: prozumentik-pspu@mail.ru

Романова Виктория Владимировна, старший преподаватель, Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск). – E-mail: romanowa-1984@mail.ru

Сандалова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теорий и методик начального образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: sandalova-natalya@yandex.ru

Санникова Анна Илларионовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Пермский национально-исследовательский университет (г. Пермь). – E-mail: sannikova@pspu.ru

Севастьянов Алексей Сергеевич, заведующий сектором культурно-массовой работы Центра эстетического воспитания Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа). – E-mail: cevalcer@yandex.ru

Тимофеев Андрей Александрович, Председатель Ассоциации военно-патриотических клубов ДОСААФ России, аспирант, Институт педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань). – E-mail: aa-timofeev@mail.ru

Уразикова Юлия Валерьевна, соискатель кафедры методологии образования СГУ им. Н.Г.Чернышевского, преподаватель медицинского колледжа, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского (г. Саратов). – E-mail: ulia.climowa2015@yandex.ru

Шустова Инна Юрьевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва). – E-mail: innashustova@yandex.ru

Янгирова Венера Магасумовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теорий и методик начального образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: v.yangirova@yandex.ru

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). 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.bspu@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 подрисуночными 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 и 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. Суконщиков, 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 проектов легитимации 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 (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).