

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ,  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

*Под редакцией Игнатъевой Г.А., Подкопаева О.А.*

**УДК 37; 159.9**

**ББК 74; 88**

**T65**

**Авторы монографии:** Буторина Н.В., Васильева А.С., Джилкишиева М.С., Ермакова Л.И., Ерофеева В.В., Игнатьева Г.А., Иевлев О.П., Красилова И.Е., Кузнецова Мария Н. Кузнецова Марина Н., Кулида О.А., Куриленко Л.В., Курина В.А., Латухина А.С., Мальцева Л.А., Михелькевич В.Н., Невзорова А.В., Овчинникова Л.П., Поддубская О.Н., Сайлибаева Ж.Ю., Сапко О.В., Свиридова Т.Б., Суховская Д.Н., Тамицкий А.М., Толеубекова Б.Х., Троицкая Е.М., Тулупова О.В., Хведелидзе Т.Б., Шаяхметова В.Р., Яблочников С.Л.

**Научные редакторы:**

**Игнатьева Галина Александровна** – профессор кафедры андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», доктор педагогических наук, профессор

**Подкопаев Олег Александрович** – доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», кандидат экономических наук, доцент (г. Самара)

**Рецензенты:**

**Кагермазова Лаура Цраевна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», профессор РАО

**Неволина Виктория Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», доцент

**T65 Традиции и инновации, педагогические и цифровые технологии в системе современного образования / [Буторина Н.В., Васильева А.С., Джилкишиева М.С. и др.]; Под ред. Игнатьевой Г.А., Подкопаева О.А. – Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2024. – 224 с.**

В монографии «Традиции и инновации, педагогические и цифровые технологии в системе современного образования» рассматриваются концептуальные основы исследования педагогических и цифровых технологий в системе современного образования, методологические аспекты содержания современных инновационных образовательных процессов, педагогические и цифровые технологии в системе обучения школьников, педагогические и цифровые технологии в системе современного высшего образования. Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся педагогическими и цифровыми технологиями в системе современного образования, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

**ISBN 978-5-6051196-8-5**

© Авторы исследований, 2024

© ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ  | 4   |
| ГЛАВА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ                                 | 6   |
| 1.1. Традиции и инновации в современном образовательном процессе  | 6   |
| 1.2. Профессионально-образовательная навигация обучающихся в условиях цифрового образования   | 18  |
| 1.3. Принципы построения системы ризоматического обучения   | 31  |
| 1.4. Некоторые аспекты организации профилактической работы по противодействию распространению идеологии терроризма и экстремизма в молодёжной среде | 47  |
| 1.5. Понятие «педагогическая инженерия»: эмпирический анализ осведомленности педагогических работников  | 59  |
| ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ  | 75  |
| 2.1. Психолого-педагогическое обоснование инновационных образовательных процессов   | 75  |
| 2.2. Обоснование необходимости инновационных образовательных процессов на современном этапе развития общества                                       | 90  |
| ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ   | 109 |
| 3.1. Определение уровня сформированности гражданственности и патриотизма казахстанских школьников   | 109 |
| 3.2. Межпредметные понятия в системе формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся общеобразовательной школы                  | 120 |
| 3.3. Применение интернет-мемов как элемента современной массовой культуры для решения задач обучения английскому языку как иностранному             | 142 |
| ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  | 155 |
| 4.1. Цифровизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза как средство преобразования системы подготовки специалистов                     | 155 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.2. Исследование влияния цифровых технологий на трансформацию образовательной парадигмы  | 164 |
| 4.3. Зоны коррупционных рисков в высшем образовании в условиях цифровизации   | 176 |
| 4.4. Педагогическая рефлексия в обеспечении условий личностно-развивающей подготовки будущих специалистов   | 189 |
| 4.5. Выбор содержания программы, методики изучения и освоения учебной дисциплины «Методология и технология профессионального образования» аспирантами обучающимися по специальности 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования | 202 |
| 4.6. Смешанное обучение как необходимый компонент современной подготовки медицинских работников в системе дополнительного профессионального образования   | 211 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ  | 220 |
| КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ   | 221 |

## ВВЕДЕНИЕ

В монографии «Традиции и инновации, педагогические и цифровые технологии в системе современного образования» рассматриваются концептуальные основы исследования педагогических и цифровых технологий в системе современного образования, методологические аспекты содержания современных инновационных образовательных процессов, педагогические и цифровые технологии в системе обучения школьников, педагогические и цифровые технологии в системе современного высшего образования. Тема монографии позволила педагогам обменяться опытом, узнать о новых тенденциях в системе современного образования. Особое внимание в монографии уделено вопросам развития педагогических и цифровых технологий в системе обучения школьников, а также в современном высшем образовании.

Стремительное развитие информационных технологий за последние десятилетия привело к необходимости пересмотра подходов к обучению и внедрения новых методов работы с обучающимися. В монографии авторы анализируют опыт использования различных инструментов и методик, выявляют преимущества и недостатки каждого из методов и предлагают рекомендации по оптимальной интеграции новых технологий в систему образования. Мировая практика показывает, что использование цифровых технологий в образовании способствует повышению мотивации обучающихся, активизации процесса обучения и развития новых компетенций. Эксперты отмечают, что интерактивные программы, онлайн-курсы, электронные учебники – все это открывает широкие возможности для индивидуализации обучения и адаптации к потребностям каждого ученика, студента. Однако, важно учитывать, что необходимо правильное сочетание традиционных и цифровых методов обучения, чтобы достичь максимального эффекта. Авторами монографии рассматриваются инновационные педагогические подходы, такие как проблемно-ориентированное обучение, проектная деятельность и использование интерактивных методов, изучаются новые подходы в обучении, в том числе проектная и игровая методики, ориентированные на развитие критического мышления и творческих навыков учащихся. Подробно исследуются преимущества и преобладание таких подходов в современном образовании. Особое внимание уделяется адаптации педагогических методик к требованиям современной образовательной среды. В результате проведенного исследования авторами были разработаны рекомендации по успешной имплементации цифровых технологий в педагогический процесс, учитывая возникающие вызовы.

Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся педагогическими и цифровыми технологиями в системе современного образования, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

# ГЛАВА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1. Традиции и инновации в современном образовательном процессе<sup>1</sup>

Вопрос соотношения традиций и инноваций в образовательном процессе в последнее время становится все более актуальными. С каждым годом общественность задает новые требования к образованию, которые отражают уровень развития инновационных технологий. С внедрением инноваций нарушается баланс традиций и технологий в развитии педагогики. Система образования, принимая современные технологические продукты, старается максимально сохранить исторически наработанный опыт, ставший национальным достоянием. Это способствует развитию сферы образования и общества в целом.

Традиция, сама по себе, имеет значение - «предание». В педагогике под данным термином понимается явление, процесс, которое существует на протяжении длительного времени. Традиции занимают значимое место в историко-педагогическом наследии общества.

В педагогике традиция имеет особое значение. Она также появляется под влиянием общественно-культурных причин, которые представляют собой исторически сложившиеся взгляды, мнения, постулаты на вопросы педагогики. Поскольку сфера образования подконтрольна государству, она является ориентиром для выбора и принятия педагогических представлений.

Основой для формирования традиции в педагогике могут служить разные образовательные элементы. При этом они могут носить как объективный, так и субъективный характер, что является их особенностью. Субъективность традиций обусловлена тем, что она проходит через людей, точнее даже поколения людей и зависит от их личного мнения и восприятия. Объективность традиции обоснована историческими и общественно-культурными факторами.

Стоит отметить, что традиция имеет двойственную сущность. Она обладает изменчивостью, но при этом у нее остается устойчивый характер. В традиции гармонирует старое и новое. Благодаря этому, традицию можно рассматривать как продолжение инновационной деятельности.

С внедрением новых достижений педагогической науки возрастают ожидания на улучшение качества результатов воспитания и обучения. В ситуации быстро меняющегося мира, который несет за собой тенденции нового образа жизни, государству необходимо верно проявлять ответную реакцию на запросы общественности, при этом не отказываясь от того, что уже было накоплено несколькими поколениями ученых и педагогов.

---

<sup>1</sup> Авторы раздела: Васильева А.С., Кузнецова М.Н., Латухина А.С.

Преподавательская функция заключается в сообщении знаний и методов действий, передаваемым обучающимся в готовом, конечном виде. Эти знания созданы для воспроизводящегося усвоения. Эта информация дает понять, что преподаватель один является работающим субъектом учебного процесса.

Внедрение инноваций позволяет создать ситуацию, в которой будут задействованы все участники учебного процесса. На рисунке 1 представлены возможные результаты реализации инновационной деятельности в обучении. Как видно, они направлены на гармоничное психическое и физическое развитие личности обучающегося, включая творческую составляющую.

Инновации в образовании, в частном случае, это процесс усовершенствования технологии преподавания. Он включает в себя различные приемы, способы и средства обучения.

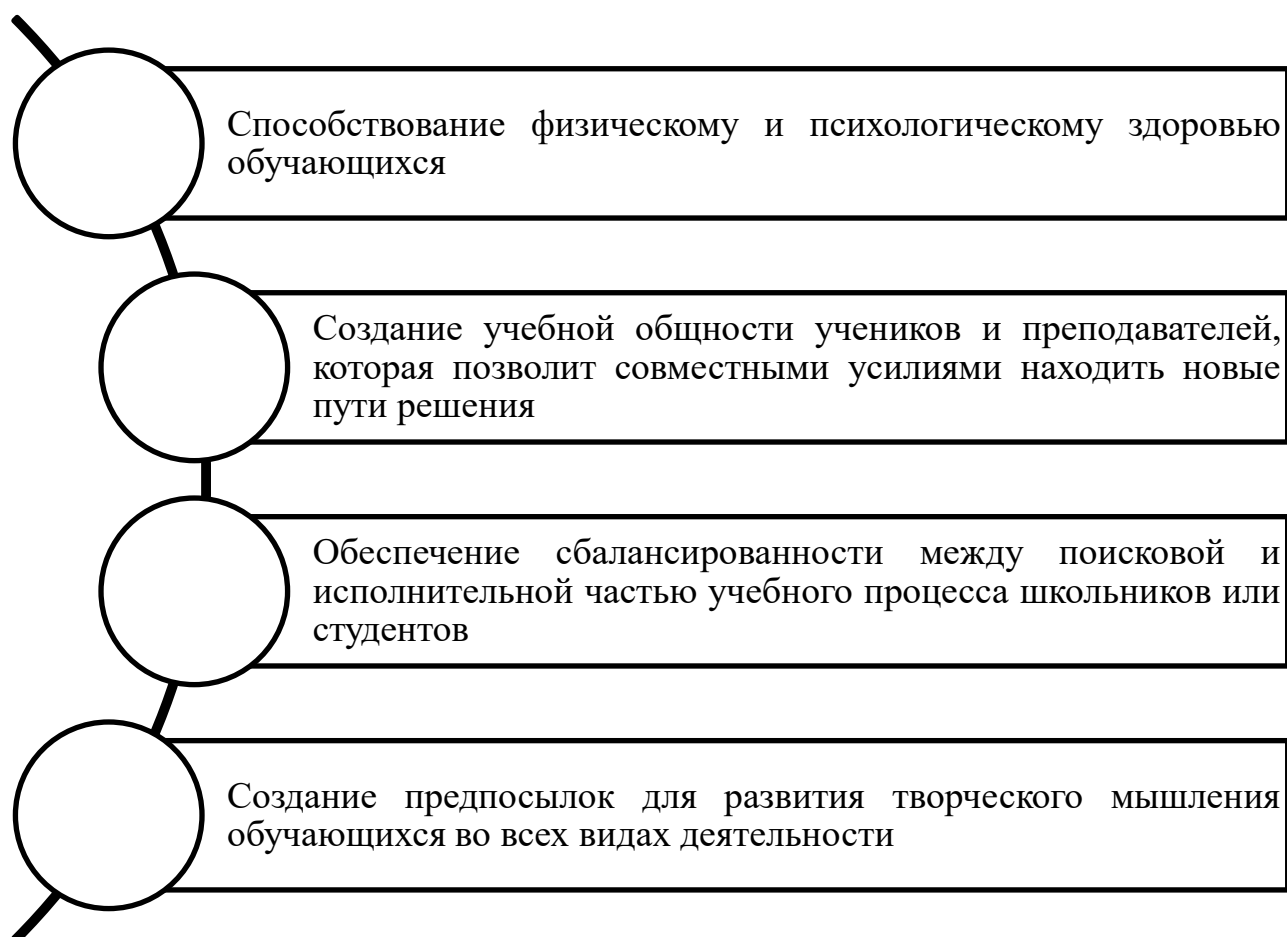


Рис. 1. Результаты реализации инновационной деятельности в обучении

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является обязательной и неотъемлемой частью учебной работы всех образовательных учреждений разного уровня обучения. Она служит «катализатором» повышения конкурентоспособности учебного заведения на рынке образовательных услуг.

Доля инноваций – один из важнейших критериев оценки престижности обучения. Кроме того, инновационность, с одной стороны, определяет квалификацию преподавателей, требования к уровню подготовки и навыкам владения современными приемами обучения. С другой стороны, служит фундаментом личностного роста учеников.

Педагогическая инновация может иметь узкий характер. Например, в качестве новшества можно представить преобразование отдельных частей учебной системы. При этом каждый субъект образовательной системы, в виде учебных заведений, должен самостоятельно реагировать на изменения извне путем создания и внедрения инноваций.

Таким образом, определение педагогической инновации можно представить следующим образом: нововведение, которое создается и проводится работниками и учебными заведениями образовательной системы.

Важно подчеркнуть, что в сфере образования на первом месте стоит человеческий фактор, в связи с чем инновации начинаются с перехода от модели «учитель-ученик» к модели «человек-человек». До определенного времени, считалось, что ребенок является пустым сосудом, который должен быть наполнен личностными качествами, знаниями, а также навыками и умениями.

На данном этапе инновационные подходы подразделяются на два типа: репродуктивный и проблемно-ориентационный. Первое несет за собой цель сообщения знаний обучающимся и определенный алгоритм действий, которые дают гарантию усвоения информации и эффективности обучения в традиционной системе. Обучение на основании рефлексии прививает ученикам исследовательские навыки, организацию учебной познавательской деятельности. Второй подход формирует у учеников навыки самостоятельного поиска информации, творческий опыт, формирование личных качеств, которые помогут человеку во взрослой самостоятельной жизни.

Не стоит отрицать, что есть и обратная связь между традициями и общественностью. Один из путей - преобразование традиций в инновацию, второй – остаться традицией, третий путь подразумевает исчезновение инноваций. Последний путь является движением традиций, которые не смогли взаимодействовать с новой средой, взглядами и требованиями.

Появление инновационных технологий, связанных с развитием компьютерных средств и сетей телекоммуникации, позволило создать новую учебную среду, в которой есть предпосылки развития и совершенствования образовательной сферы. На рисунке 2 представлены интерактивные методы обучения, активно развивающиеся на сегодняшний день.





Рис. 2. Интерактивные методы обучения

Основная цель инновационных технологий в педагогике – подготовка человека к быстроменяющемуся миру, где ему будет комфортно, и к условиям которого он сможет легко адаптироваться. Инновационные технологии призваны дополнять и улучшать традиционные методы обучения, делая изучение материала понятным, удобным и увлекательным для современного человека.

На рисунке 3 представлены основные аспекты актуальности инновационного обучения, которые подчеркивают все достоинства данных разработок в педагогике. Они направлены не только на преодоление авторитарного стиля обучения, но и развитие самостоятельности, творческого потенциала, раскрытие личности.



Рис. 3. Актуальность инновационного обучения

Каждый стиль обучения имеет определенные цели и задачи. К основным задачам инновационной педагогики (рис. 4) относят оптимизацию учебно-воспитательного процесса, развитие мотивации у обучающихся и стремления к самостоятельному поиску информации.

Оптимизация управленческого процесса является смыслом и назначением любой технологии. Не только инновационной. При этом неотъемлемым пунктом является исключение операций, которые не имеют должной необходимости для получения определенных социальных задач. Все операции процесса обучения должны быть направлены на решение конечной цели - получение качественного образования, востребованного в современном мире.

Образовательный процесс включает в себя ряд составляющих элементов, представленных на рис. 5. Они включают в себя не только учебные программы и планы, но и стиль учебной деятельности, источники финансирования, систему контроля и оценки. В результате внедрения инноваций данные элементы подвергаются серьезным изменениям и адаптации под новые условия деятельности.

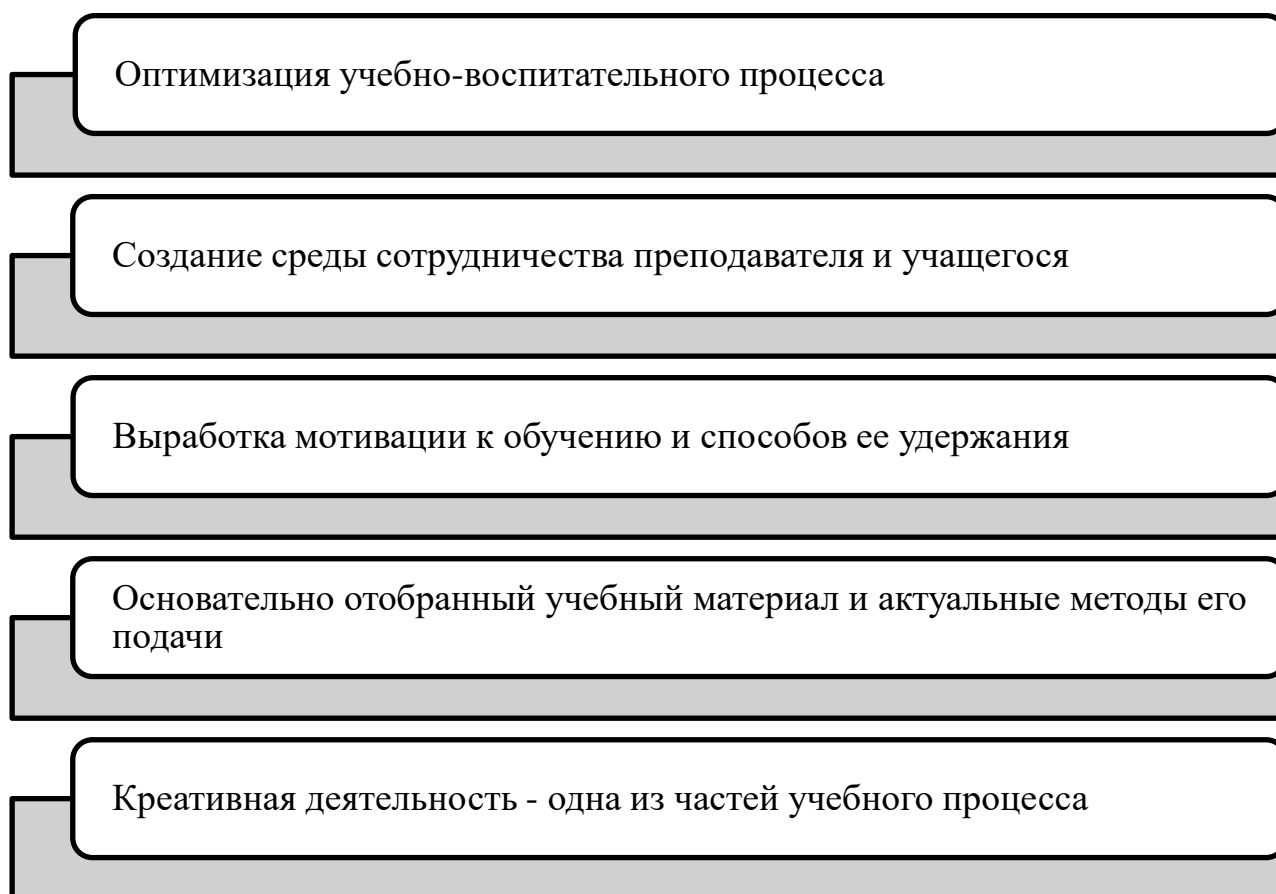


Рис. 4. Задачи инновационного процесса обучения

Одним из ключевых направлений в современном образовании является внедрение информационных (цифровых) технологий в учебный процесс. В образовательных учреждениях количество цифрового оборудования растет. К такому оборудованию относятся: интерактивные доски, планшеты, стационарные компьютеры и ноутбуки, очки виртуальной реальности и другие. Современные педагоги успешно вводят данные технологии в свою преподавательскую методику, что положительно сказывается на учебном процессе.

Цифровые технологии являются не только инструментом, но и целой средой, в которой существует человек. Цифровая образовательная среда создает новые возможности для образовательного процесса, благодаря чему стало возможно дистанционное обучение.

Совсем недавно, во всем мире обсуждали информационные технологии, их тенденции и пути внедрения в жизнь простых людей. Как оказалось, данная тема была очень близка к повсеместному воплощению. Наступившая в 2020 году пандемия COVID-19 наглядно это показала. В итоге, те, кто даже не планировал свое развития в этом направлении, в силу обстоятельств, стали покорять вершины информационного образования. Педагоги по всему миру, в данной ситуации, выбрали для себя удобные и эффективные методы с использованием информационных технологий.



Рис. 5. Составляющие учебного процесса, на которые влияют инновации

На рисунке 6 представлена оценка учителями школ уровня значимости и дефицита цифрового оборудования и высокоскоростного интернета. Статистические исследования проведены и опубликованы в сборнике ВШЭ «Мониторинг экономики образования». Данные представлены за 2020-2021 гг. в процентном соотношении от числа ответивших учителей.

Помимо цифрового оборудования и высокоскоростного интернета педагоги отметили такие элементы цифровой инфраструктуры школы, как: современная библиотека с компьютерным оборудованием и выходом в интернет, актовый зал с современным оборудованием. Также, как и с цифровым оборудованием, статистика показывает дефицит в школах населенных пунктов, где численность населения составляет менее 1 млн. человек.

Исследуется не только обеспеченность учебных заведений современными инновационными техникой и технологиями. Оценивается и уровень

подготовленности педагогов, их умения, навыки, готовность применять новые методы.

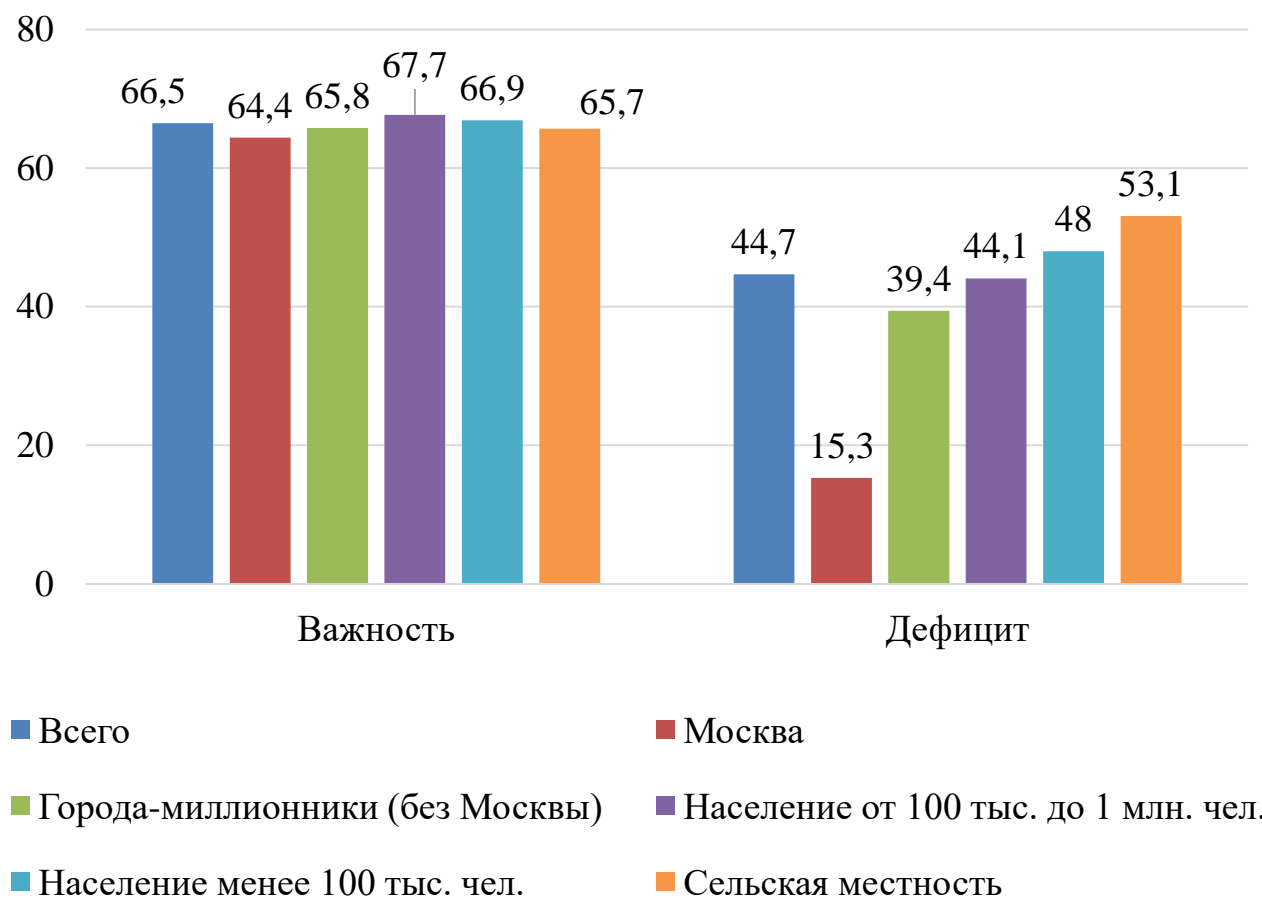


Рис. 6. Оценка учителями значимости и дефицита цифрового оборудования и высоко скоростного интернета, %

На рисунке 7 представлена статистика опроса учителей, отметивших свой уровень владения навыками работы в цифровой образовательной среде. Данные представлены за 2020-2021 гг. в процентном соотношении от числа ответивших учителей.

На графике четко можно отметить следующую тенденцию - чем крупнее населенный пункт, тем выше самооценка навыков работы в цифровой среде. Москва является несомненным лидером среди учителей, работающих в данном городе.

Благодаря таким исследованиям можно проследить дефицит навыков, которые отмечают учителя при анализе профессиональных цифровых квалификаций.

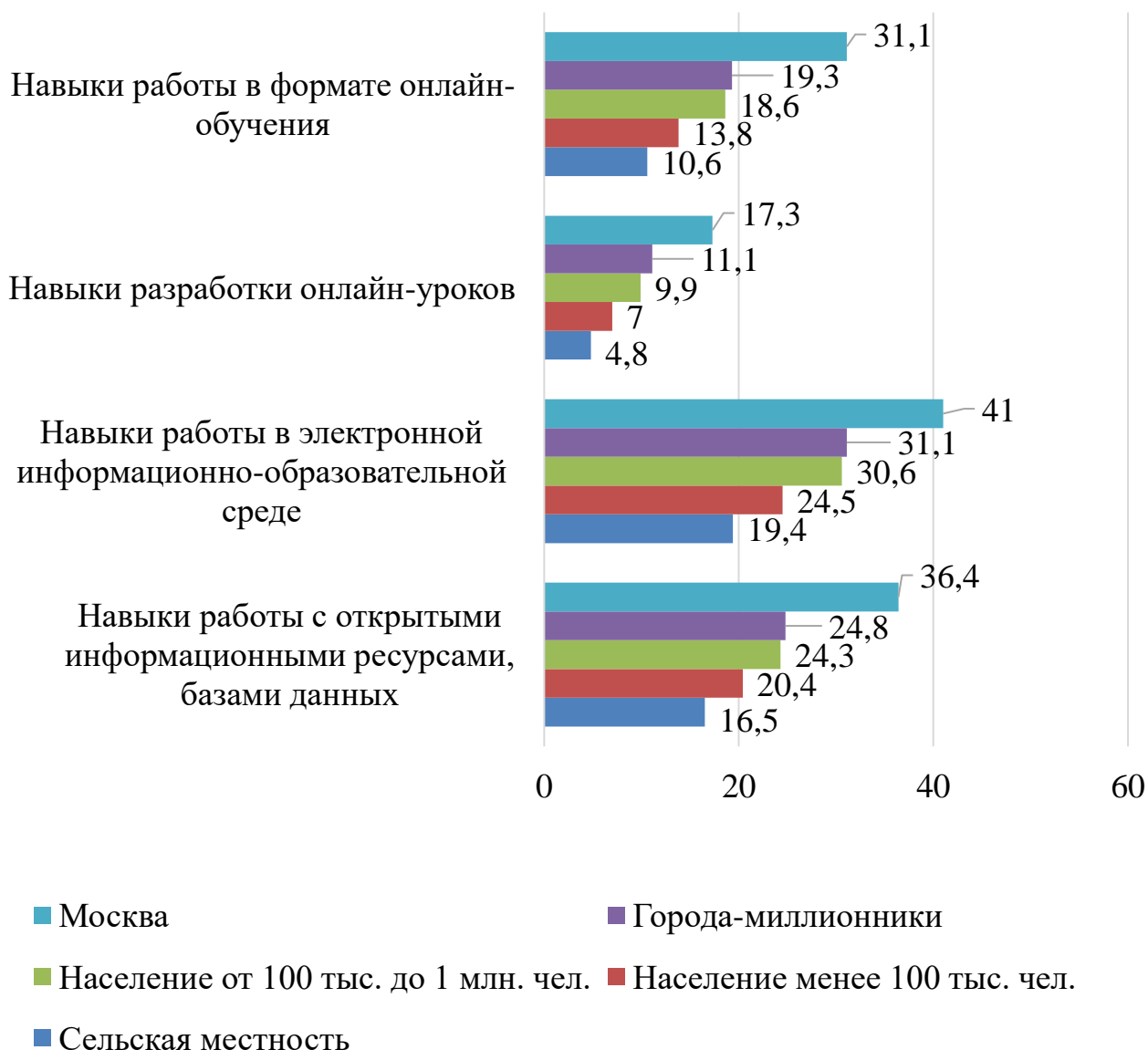


Рис. 7. Статистика учителей, отметивших свои навыки работы в цифровой образовательной среде, %

На рисунке 8 представлены результаты опроса учителей о том, каких цифровых компетенций им не хватает для эффективной и рациональной работы. Статистика приведена в % от числа ответивших учителей.

Вне зависимости от типа населенного пункта, учителя школ по всей стране признаются в нехватке навыков работы в дистанционном формате обучения. С появлением этой формы обучения началась активная работа в 2020 году. Дистанционное обучение имеет те же цели, что и очное, и очно-заочное формы обучения, но методы и инструмент взаимодействия значительно отличается, что несет за собой определенные трудности для педагогов.

Для получения соответствующих компетенций педагоги выбирают различные способы, представленные на рис. 9. Почти 50% от числа опрошенных педагогов получают новые знания путем перенимания опыта своих коллег, а также благодаря мероприятиям, организуемым непосредственно

в учебном заведении. Также стоит уделить внимание факту того, что 11,6% от числа ответивших учителей осваивают новые технологии благодаря помощи близких (дети, внуки, племянники). При этом достаточно низкий процент имеет такой вид получения знаний как стажировка - 3,7%.

Тем не менее стажировка и другие способы повышения квалификации - являются неотъемлемой частью получения новых знаний для педагога. Это обусловлено не только внешними, но и внутренними факторами.

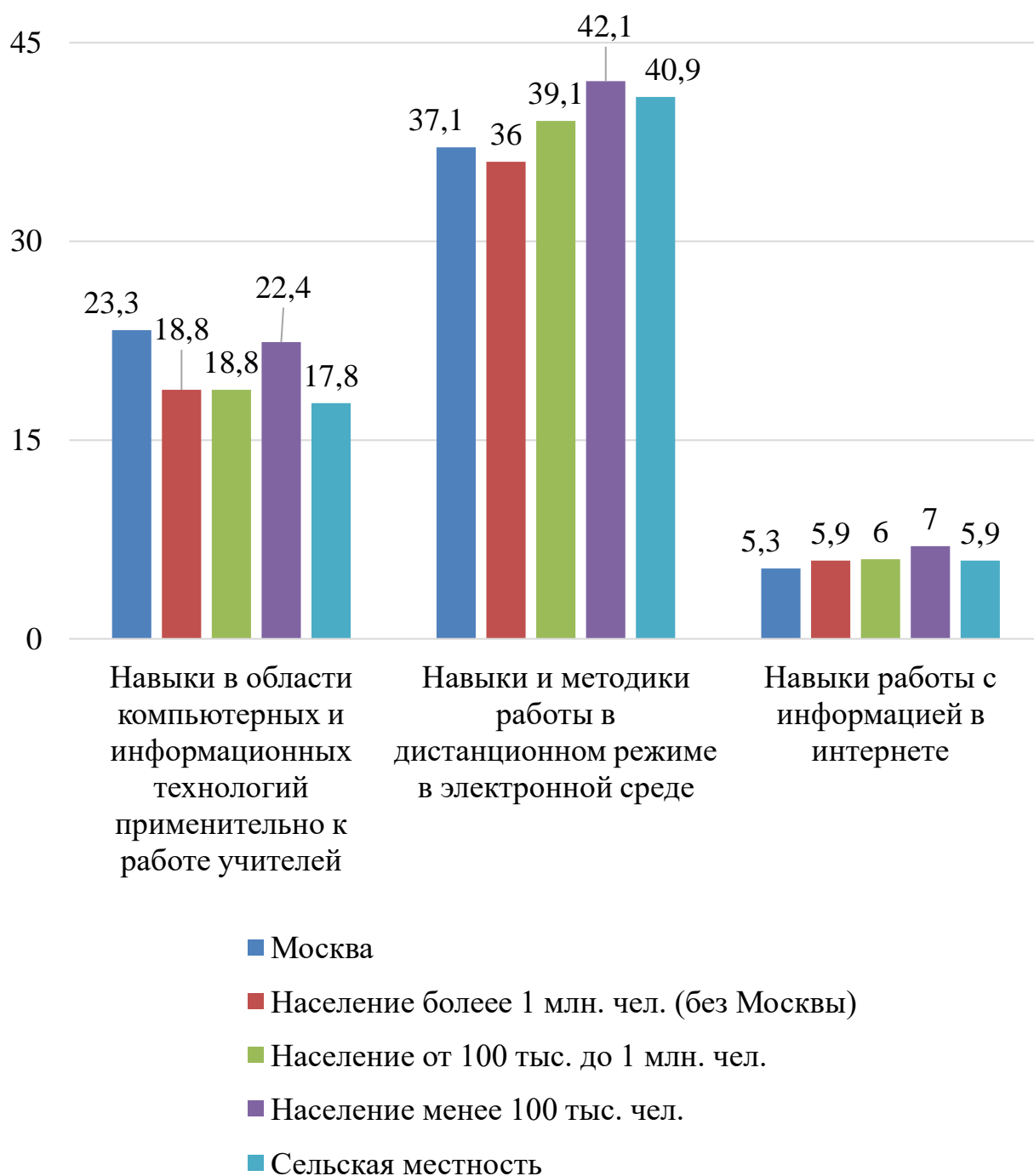


Рис. 8. Цифровые компетенции, которых не хватает учителям для эффективной работы в школе, %



Рис. 9. Способы освоения учителями новых методов использования цифровых технологий в обучении, %

К внутренним обстоятельствам можно отнести:

- недовольство своей квалификацией в условиях современного мира;
- желание свободно ориентироваться в информационном пространстве;
- потребность в саморазвитии и др.

Внешние обстоятельства напрямую связаны с требованиями других субъектов. К ним можно отнести:

- аттестационные требования к уровню образования педагога;
- запрос вышестоящего органа, например, министерства образования (государственный заказ);
- требования руководства;
- оценка коллег и др.

Также одним из ключевых факторов являются определенные условия профессиональной деятельности, которые требуют привлечение на работу более квалифицированных кадров по сравнению с теми, что работают на данный момент. Они продиктованы в том числе развитием информационных и цифровых технологий.



Участие педагога в инновации дает возможность обновления и развития его представлений о мире, образовательном пространстве и т.д. Помимо этого, участие в инновациях повышает компетентность преподавателя в области методологии. Инновации содействуют становлению профессиональной этики, создают нравственные качества исследователя.

Практически все виды инновационной деятельности связаны с поиском, обработкой и освоением нового материала, что является источником развития педагогических компетенций. Инновации несут за собой изменения различных подсистем, что еще раз подтверждает необходимость постоянного обучения педагогов.

Исходя из ранее изложенного материала, можно сделать вывод, что такие понятия, как «традиция» и «инновация» тесно взаимосвязаны. Первое служит базой для возникновения второго, а на основании инноваций происходит зарождение новых традиций, олицетворяющих определенный промежуток времени.

Помимо этого, учебную среду все больше и больше занимают цифровые технологии. Педагогам необходимо иметь достаточно знаний, связанных с этой сферой, а также постоянно учиться и повышать свою квалификацию.

#### **Список литературы**

1. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo/viewer> (Дата обращения 05.01.2024)
2. Инновационные технологии в образовании //URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-6/viewer> (Дата обращения 04.01.2024)
3. Инновационные образовательные технологии //URL: <https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/6966/1/00761.pdf> (Дата обращения 06.01.2024)
4. Использование цифровых технологий в образовательном процессе //URL: <https://moluch.ru/archive/358/79973/> (Дата обращения 10.01.2024)
5. Мониторинг экономики образования // URL: [https://www.hse.ru/data/2022/09/06/1686227240/ib\\_18\(35\)\\_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/09/06/1686227240/ib_18(35)_2022.pdf) (Дата обращения 12.01.2024)
6. Основы традиций и инноваций в образовательном процессе // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-traditsiy-i-innovatsiy-v-obrazovatelnom-protssesse/viewer> (Дата обращения 28.12.2023)
7. Развитие квалификации педагога в инновационной профессиональной среде //URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kvalifikatsii-pedagoga-v-innovatsionnoy-professionalnoy-deyatelnosti/viewer> (Дата обращения 17.01.2023)
8. Традиции и инновации в образовательном процессе // URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5709/?ysclid=lrbvffujr7240263741> (Дата обращения 03.01.2024)

## 1.2. Профессионально-образовательная навигация обучающихся в условиях цифрового образования<sup>2</sup>

Стратегической целью предыдущей Программы развития МАОУ «Лицей №4» г. Перми (2019-2021 гг.) являлось достижение высокого уровня социально-экономической грамотности у лицеистов через выработку реальных представлений об экономической сфере общественной жизни, понимания контента экономических явлений и процессов в результате бизнес – ориентированной деятельности и профессиональной ориентации в сфере экономики. Программа развития «Экономикс» реализовывалась через проектные линии «Экономическое образование», «Система профессиональных проб и бизнес-проб в сфере экономической деятельности», «Бизнес-офис как предприятие при лицее» и др.

В итоге была создана уникальная образовательная среда, в рамках которой программами краткосрочных практико-ориентированных курсов было охвачено 100% обучающихся основной школы. Система курсов создавалась на основе интересов, желаний и будущих профессиональных предпочтений и нацеливалась на формирование у подростков отдельных soft skills и hard skills. Для обучающихся старшей школы была введена система бизнес-проб и социальных практик в рамках элективных программ профильной направленности.

В ходе реализации программы постепенно менялось содержание воспитательной деятельности, стали востребованными деятельностные и смысловые мероприятия, в основу которых педагоги вносили навыки и компетенции будущего. В лицее были созданы новые формы детского самоуправления: бизнес-офис «Экономикс», рекламно-информационная служба «PR – сервис», заложено сетевое взаимодействие с бизнесменами и предпринимателями города и Пермского края.

Пермский регион как один из промышленных центров Российской Федерации остро нуждается в профессионалах технологической сферы (инженерные кадры, IT-специалисты), обладающих большинством динамических компетенций (адекватная реакция на изменения среды; создание и /или реконфигурация своих компетенции и т.д.) и активно работающими в сетевом взаимодействии и с виртуальной средой.

Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (далее - ФГОС) в качестве главного образовательного результата видят выпускника с компетенциями XXI века, среди которых приоритетны готовность к ответственному профессиональному самоопределению, возможность оперировать большими объемами информации, вербальная и невербальная коммуникативность, и, в обязательном порядке, потребность в неформальном самообразовании на протяжении всей жизни. Отсюда и социальный запрос к современному учителю: знание методологии и методики современного образовательного процесса как основы для

---

<sup>2</sup> Авторы раздела: Буторина Н.В., Сапко О.В., Шаяхметова В.Р.

формирования у обучающихся востребованных профессиональных и универсальных компетенций.

У педагогов МАОУ «Лицей №4» г. Перми есть ряд важных преимуществ для достижения востребованных образовательных результатов у выпускников СОО: опыт работы в условиях цифрового образовательного пространства (способность не только говорить на «цифровом» языке с подростками, но и создавать цифровые образовательные ресурсы, использовать современные цифровые среды и инструменты), опыт выстраивания отношений с социальным окружением (организация и проведение различных образовательных событий совместно с социальными партнерами). Фактически в лицее создана модель цифрового образования с социально востребованным контентом рабочих программ и программ внеурочной деятельности. Лицейское образование нацеливается на создание digital среды, обязательной для формирования цифровых навыков, программного и технологического мышления у обучающихся и высокой педагогической цифровой культуры у педагогов.

Группа педагогов лицея меняет образовательный процесс следующим образом: трансляция учебного содержания происходит как знания для последующего осмысленного использования, постоянно на уроке востребуются элементы исследовательской или проектной деятельности. Знание материала традиционных учебных предметов позволяет учителям грамотно выстроить материал вокруг системно-деятельностных единиц содержания, использовать многообразие методических форм и приемов для интенсификации работы обучающихся технологических классов на уроке.

В настоящее время в лицее выстроена система профессионально-образовательной навигации: выпускники получают возможность пройти профессиональные пробы на базе компаний, предприятий - социальных партнеров и/или под руководством бизнес-менторов продвинуть личные стартапы. Развивая данную модель профориентации, педагоги фактически создают модель успеха выпускника, в которой каждый получает позицию активного и ответственного субъекта образовательного процесса. Таким образом, осуществляется выход за пределы «типичности» системы обучения.

Образовательные амбиции лицеистов-выпускников актуальны, отвечают требованиям современного рынка труда: IT-технологии, нанотехнологии, человекоориентированные сферы (образование, медицина, наука, фэшн-индустрия) и т.д. Ежегодно более половины лицеистов поступают в лучшие ВУЗы России (в Москве - это МГУ, МФТИ, МАИ, РАНХиГС, РХТУ, РГУ им. Губкина; в г. Санкт-Петербурге – ЛЭТИ, СПбПУ им. Петра Великого и СПбГУ; в г. Екатеринбурге - УрФУ им. Ельцина, а в Казани – КФУ) на специальности «Вычислительная математика и кибернетика», «Программная инженерия», «Компьютерная безопасность», «Прикладная информатика в экономике», «Нанотехнологии и микросистемная техника», «Механика и робототехника», «Лидерство и управление в глобальном мире», «Цифровое государство», «Инноватика. Интеллектуальная собственность» и т.д. Выпускники технологических классов пополняют число будущих инженерных кадров Пермского края.

Несмотря на размывание границ профессий и нелинейность карьерных траекторий профессиональное самоопределение выпускников остается крайне важной миссией педагогов. В лицее созданы условия для компетентного профессионального выбора с учетом особенностей постпандемийного мира. Так выпускники 2022 года, имеющие опыт дистанционного обучения в условиях пандемии, в большей степени ориентировались на неформальную занятость, фриланс, различные форматы креативной занятости и предпринимательства.

Педагоги понимают, что в информационно насыщенном мире необходимы не только знания цифровых технологий, но и умения «жить в условиях неопределенности», адаптируясь к скорости развития технологий. Лицейский учитель меняется, формируясь как «учитель будущего», «учитель цифровой трансформации», многие учителя приходят к выводу о том, что цифровые технологии – это не только принципиально новый инструмент для решения задач обучения, но и новая среда и новые способы мышления. Педагогический коллектив для эффективного использования цифровых технологий постепенно создает цифровую среду, позволяющую интегрировать различные цифровые технологии в единой логике, обмениваться данными между разными информационными системами. Решая проблему мобильного перехода на новый уровень развития лицея в формате цифровой школы, все участники образовательного процесса (учителя, обучающиеся, родители) осознанно и эффективно используют цифровое оборудование, программное обеспечение, образовательные платформы. Девайсы в руках лицеистов стали играть роль обязательного информационного ресурса и инструмента учебно-исследовательской и/или проектной деятельности.

Миссия лицея определена – это создание условий для достижения каждым обучающимся высокого уровня образованности, обеспечивающего развитие личности по выбранному индивидуальному образовательному маршруту. К 2026 году педагогический коллектив лицея нацелен на использование инструментов информационно-сервисных платформ цифровой образовательной среды для формирования цифрового образовательного профиля и индивидуального плана обучения (персональной траектории) у 100% обучающихся.

Для обеспечения результатов необходимо поэтапное выполнение следующих задач: 1) анализ образовательных результатов лицеистов, достижений педагогов и условия реализации программы развития с последующим определением перспектив развития; 2) разработка образовательных профилей, направлений, проектных линий и форматов работы цифровой школы; 3) обновление цифрового оборудования; 4) создание партнёрской сети для проведения мероприятий в рамках «Большого ежегодного Digital Фестиваля «Skill TriZ»; 5) обобщение и презентация опыта работы цифровой школы на институциональном, муниципальном и региональном уровнях.

Таблица 1

Основные показатели эффективности внедрения модели цифрового образования

| Показатели  | Критерии  | Индикаторы  |
|---|---|---|
| Цифровой образовательный профиль и индивидуальный план обучения (далее - ЦОП и ИП)                              | Доля обучающихся лица с ЦОП и ИП не менее 90% от общего количества                                | Утверждённый перечень профильных предметов, курсов, дополнительных видов внеурочной деятельности в ЦОП и ИП |
| Охват дополнительным цифровым образованием детей  | Доля обучающихся лица от общего количества на ступени НОО – не менее 15%, ООО – 25%, СОО – 50%    | Внутришкольный мониторинг занятости учащихся в дополнительном образовании                                   |
| Личный кабинет ученика, обеспечивающий фиксацию образовательных результатов, просмотр ИП обучения, доступ к ЦОП | Доля обучающихся лица – активных пользователей личного кабинета не менее 90% от общего количества | Аналитические отчеты по позициям электронной платформы «ЭПОС. Аналитика». Личный кабинет ученика с ЦОП.     |
| Личный кабинет учителя с современным цифровым учебным контентом   | Доля педагогов с личным кабинетом в свободном доступе для учащихся не менее 90%                   | Аналитические отчеты по позициям «Сайта лица. Аналитика». Личный кабинет педагога.                          |
| Активное использование современных цифровых технологий, цифровых сред   | Доля педагогов с ИТ-компетенциями не менее 90%  | Внутренний мониторинг аттестации рабочих мест сотрудников лица  |
| Активный парк цифрового оборудования  | Соответствие показателю «1 ученик – 1 компьютер»  | Анализ выполнения «План закупок»  |
| Библиотечный фонд на цифровой платформе   | Доля цифровых учебников, научно-популярных изданий не менее 80%                                   | Аналитические отчеты по позиции «Мониторинг обеспеченности учебниками»                                      |
| Лицейская единая информационная система (ЛЕИС)  | Единая цифровая платформа по типу «одно окно»   | Аналитические отчеты по позиции «ЛЕИС. Аналитика»   |

Реализация программы развития лица планируется через несколько подпрограмм: Digital модель учебной деятельности; Современная digital инфраструктура; Digital менеджмент; Digital учитель; Digital ученик.

Педагоги лица для интеграции цифровых инструментов и сред практической направленности в учебную деятельность выбрали технологию Skill TriS. В рабочие программы отдельных учебных предметов внесены программные кейсы и модули для запуска практических решений различных форматов, в т.ч. на основе виртуальной и дополненной реальности, 3D технологий. Таким образом, социально востребованные цифровые навыки у обучающихся формируются непосредственно в образовательном процессе и при этом ожидается, что познавательная мотивация с переходом обучающегося с одного уровня образования на другой будет прирастать.

На уровне начального общего образования в модули учебной деятельности педагоги включали такие цифровые компоненты, как лево-конструирование, 3D-модели, мультипликация и образовательная робототехника. В основной школе интенсивно используются цифровые калькуляторы, электронные словари, системы интерактивного опроса, виртуальные библиотеки, интерактивные мобильные лаборатории для организации активной учебно-исследовательской деятельности лицеистов. На уровне среднего общего образования внедряются технологии совместных экспериментальных исследований учителя и обучающихся, мультимедийные технологии, образовательная робототехника, графический дизайн и различные программные продукты. Поскольку в лицее создана многопрофильная лицейская система обучения, каждый профиль (технологический, инженерный и т.д.) подкреплён практической деятельностью обучающихся на площадках социальных партнеров (Морион Digital, Технопарк Пермь и др.).

Таблица 2

Основные критерии оценивания результата реализации подпрограммы «Digital модель учебной деятельности»

| Документы                         | Показатели Digital компонентов   | Критерии                                  |
|-----------------------------------|--|---|
| Учебный план                      | Цифровые модули в рамках учебных предметов и элективных курсов.<br>Внеурочная деятельность по направлению «Цифровые компетенции» | 50% от общего количества учебного времени |
| Рабочие программы                 | Обязательные цифровые модули практико-ориентированного характера   | 100% от общего объёма модулей             |
| Программа внеурочной деятельности | Практико-ориентированные, профориентационные и развивающие цифровые модули, профессиональные практики на предприятиях социальных | 80% от общего количества обучающихся      |

|   |   |                                      |
|---|---|--------------------------------------|
|   | партнеров лица, проведение конкурсных испытаний на цифровых площадках   |                                      |
| План воспитательной работы                          | Цифровые среды и инструменты, активное вовлечение обучающихся в сетевые проекты, проведение мероприятий в цифровых форматах | 80% от общего количества обучающихся |
| Проектно-исследовательская деятельность обучающихся | Цифровой формат анализа и публичной защиты проектных и учебно-исследовательских работ                                       | 100% от общего количества работ      |
| Олимпиадное/конкурсное движение                     | Участие в олимпиадах и конкурсах  | 50% от общего количества обучающихся |

Основной целью проектной линии «Современная digital инфраструктура» является автоматизация управленческих процессов в лицее с последующим созданием единой цифровой платформы (ЕЦП), которая включает в себя разнообразные автоматизированные комплексы и системы (см. таблицу №3):

Таблица 3

Основное содержание единой цифровой платформы (ЕЦП) лицея

| Элементы ЕЦП                     | Основной контент   |
|----------------------------------|--|
| Комплексная система безопасности | Пропускная система с видеоидентификацией и видеораспознаванием, аудиомониторинг, пожарный мониторинг и беспроводная система пожарной автоматики с функцией автоматического оповещения МЧС и ЕДДС                       |
| Электронная раздевалка           | Шкафы-локеры учеников с программным обеспечением, сгруппированные в общие секции   |
| Школьные web-сервисы             | Дистанционное и дополнительное образование, интеграция с школьными web-сервисами и электронной образовательной системой «ЭПОС.Школа»   |
| Электронное оборудование         | Электронный информационный киоск «Расписание», цифровая система web/video трансляции, платформа для создания школьных веб-сайтов, вендинг-автоматы   |
| Внешние сервисы                  | Цифровая модель управления всеми коммуникациями здания, диспетчерский пульт с применением BIM-технологий для предоставления оцифрованной информации с систем мониторинга отопления и вентиляции с датчиков температур, |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
|                             | протечки, давления с оперативным уведомлением обо всех изменениях в показаниях систем  |
| Школьное питание            | Автоматизированные расчёты и комплексная информация по школьному питанию   |
| Электронный документооборот | Отчётность в цифровом формате, мобильные push уведомления для родителей и социальных партнеров, использование автоматизированных систем                                |
| Умный класс                 | Лингафонные кабинеты, естественнонаучные интерактивные лаборатории, мобильные комплексы, планшеты (1 ученик – 1 планшет), робототехнические зоны, интерактивные панели |

Механизм достижения планируемых результатов включает в себя увеличение объёма финансирования за счёт средств от приносящей доход деятельности, привлечение спонсорских средств, участие в грантовых программах предприятий – социальных партнёров, привлечение ресурсов родителей, разработка цифровых продуктов силами обучающихся в рамках учебных модулей программ внеурочной деятельности.

Оценка результата реализации подпрограммы «Современная digital инфраструктура» выражается в показателях наличия или отсутствия всех компонентов единой цифровой платформы.

Целью следующей подпрограммы «Digital менеджмент» является формирование нового стиля управления образовательными процессами в лицее, в изменении способов достижения планируемых результатов. Административная команда лицея должна перейти на управление с помощью формата по типу больших данных (bigdata). Управленческие навыки должны включать следующие позиции: стратегический менеджмент; функциональный менеджмент и кросс-взаимодействие в команде; контент ключевых компетенций в условиях цифровой трансформации (soft skills и digital skills).

Цель подпрограммы «Digital учитель» – это совершенствование системы повышения цифровой компетентности лицейских учителей, соответствующей новому качеству и уровню педагога будущего. В качестве основного механизма реализации подпрограммы станет участие всех педагогов в мероприятиях федерального проекта «Кадры будущего для регионов». Эффективным инструментом изменений станет активное участие педагогов в дистанционных обучающих мероприятиях, конкурсах, экспериментах, олимпиадах экспериментальной федеральной площадки ФИРО центра «Снейл», «Цифровой учитель», «Школа цифрового учителя», «Digital учитель» и др. Доля педагогических работников лицея, прошедших повышение квалификации в рамках периодической аттестации в цифровой форме с использованием информационного ресурса «одного окна» составляет 80% от общего количества педагогов.

Создание условий для развития и формирования цифровых навыков у лицеистов на основе модульной технологии ТРИЗ в цифровом инновационном формате SkillTriZ является целью подпрограммы «Digital ученик». В рамках



данной подпрограммы лицеисты «проходят» практические кейсы и модули в рамках программ и участия в совместных мероприятиях, организованных на площадках социальных партнеров (ТехноПарк, Морион Digital).

Таблица 4

Краткое описание модулей

| Модули   | Контент модулей   |
|--|---|
| «Развитие детей»<br>1-4 классы                                   | Алгоритмы, языки программирования, программирование игр, web-дизайн, блоггинг, фото-видео монтаж, мобильные приложения  |
| «Motion-design»<br>5-7 классы<br>8-9 классы                      | Motion-design, 3D-моделирование, анимация   |
| «3D-моделирование»<br>5-9 классы                                 | Полный цикл по созданию 3D-моделей от идеи до финальной визуализации  |
| «Программирование»<br>1-4 классы<br>5-9 классы<br>10-11 классы   | На ступени НОО: первые шаги в процессе интуитивного и визуального программирования; простые мультипликации; развитие логики; создание мини-игр  |
|  | На ступени ООО: программирование сайтов, игр; изучение языков программирования; создание чат-ботов; занятия виртуальной реальности; изучение web-дизайна, блоггинга и основ кибербезопасности   |
|  | На ступени СОО: создание небольших IT-проектов, 2D-/3D- игр и мобильных приложений; визуальное программирование; освоение графических редакторов, Интернет-сервисов в процессе проектной и учебно-исследовательской деятельности; продолжают осваивать основы кибербезопасности |
| IoT – Internet<br>«Интернет вещей»<br>5-9 классы<br>10-11 классы | Концепция Интернета вещей: теоретические знания, сферы применения, используемые технологии.<br>Основы языка программирования C# с последующим использованием в рамках решения кейс-заданий.<br>Практические навыки сборки и программирования стенда электронных компонентов.    |
| «Компьютер 2x2»<br>8-9 классы<br>10-11 классы                    | Работа в сети Интернет: офисные приложения, платежные сервисы, портал госуслуг, мессенджеры и социальные сети, кибербезопасность.   |

Оценка результата реализации подпрограммы «Digital ученик» производится по критериям: доля обучающихся лиц по программам общего образования, дополнительного образования для детей, для которых формируется цифровой образовательный профиль и индивидуальный план обучения - 100% от общего количества обучающихся; более 75% обучающихся лица занимаются в центрах цифрового образования детей.

В рамках плано-прогностического этапа реализации программы развития лица педагога проанализировали текущие проблемы цифровизации образования и воспитания, а также имеющиеся стартовые возможности формирования новой модели лицейского дигитального образования. Педагогический коллектив лица отличается высоким профессионализмом и готовностью к инновационным образовательным практикам. Более 10 лет лицей городской площадкой по реализации муниципальной модели основной школы «Основная школа – пространство выбора», главной целью которой является раннее ответственное профессиональное самоопределение подростков в условиях профпроб и поточно-группового обучения.

Административная команда имеет положительный опыт проектной деятельности, что подтверждается итогами конкурсов: лицей – апробационная площадка по введению ФГОС ООО в Пермском крае; лицей – носитель опыта модульно-рейтингового обучения; лицей – лидер в реализации проекта Министерства образования Пермского края «Система электронных дневников и журналов». В настоящее время педагоги лица уверенно владеют информационными технологиями, используя имеющиеся электронные приложения к урокам и создавая свои образовательные ресурсы в электронной библиотеке краевого ресурса «ЭПОС. Школа». Также учителя активно участвуют в диссеминации опыта в различных образовательных онлайн-событиях и научно-методических воркшопах.

Все перечисленные подпрограммы «Digital модель учебной деятельности», «Digital инфраструктура», «Digital менеджмент», «Digital учитель» и «Digital ученик» проходят постоянный мониторинг реализации, при выявлении определенных проблем педагогами осуществляется корректировка содержания проектных линий (подпрограмм), поиск и принятие новых путей и механизмов их реализации. На сегодняшний день отмечается переход инновационных подпрограмм в режим функционирования, полученные результаты систематизируются и обобщаются, определяются дальнейшие перспективы развития лица.

Таблица 5

Основные направления деятельности педагогического коллектива

| Основные линии развития | Основные направления деятельности педагогического коллектива лица   |
|-------------------------|---|
| Современные технологии  | <p>Внедрение новых образовательных технологий на основе digital технологий, обеспечивающих освоение обучающимися цифровых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлечённости в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология», «Информатика», «Физика», «Математика», в т.ч. за счёт введения цифровых инструментов обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- организация внедрения технологии поточно-групповой организации обучения по отдельным предметам;</li> </ul> |

|                       |   |
|-----------------------|---|
|                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- организация сетевой формы обучения предметной области «Технология» на базе Технопарка Пермь, Кванториума др.;</li> <li>- организация деятельности тьюторов по направлению «Формирование готовности к профессиональному самоопределению» в рамках профессиональных проб и практик лицеистов;</li> <li>- развитие ранней предпринимательской деятельности (бизнес-технологии) в рамках дополнительного образования и внеурочной деятельности лицеистов;</li> <li>- активизация по внедрению современных образовательных технологий в учебный процесс</li> </ul>  |
| Одарённые дети        | <p>Внедрение и отработка цифровых инструментов формирования эффективной системы выявления и поддержки талантливых школьников, основанной на принципах интереса, желания и способностей к участию в мероприятиях краевого, российского и международного уровней и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- организация деятельности лицеистов по дополнительным программам изучения иностранных языков;</li> <li>- организация деятельности лицеистов по дополнительным общеразвивающим программам спортивной направленности;</li> <li>- организация деятельности классных руководителей в рамках проекта «Электронное портфолио школьника»;</li> <li>- организация работы по вовлечению детей в конкурсное движение («Большая перемена», образовательные программы ОЦ «Сириус»);</li> <li>- мониторинг деятельности классных руководителей по учёту лицеистов, получивших поощрение в форме поездки в лагерь всероссийского значения (Артек, Орлёнок);</li> <li>- организация деятельности классных руководителей по направлению «Индивидуальный проект» с последующим публичным представлением лицеистами результатов проектной и учебно-исследовательской деятельности;</li> <li>- мониторинг деятельности классных руководителей по учёту лицеистов, набравших необходимое количество баллов по итогам сдачи норм ГТО</li> </ul> |
| Успех каждого ребёнка | <p>Создание условий для раннего выявления детей «групп риска», реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, имеющих отклонения в физическом развитии (с ОВЗ, инвалиды, инклюзия), на основе внедрения технологий автоматизированного учёта и мониторинга:</p>  |

|                            |   |
|----------------------------|---|
|                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- организация работы по вовлечению детей «групп риска» в мероприятия и занятия в системе дополнительного образования, внеурочной деятельности;</li> <li>- разработка индивидуальных программ (карт) наблюдения, анализа и коррекции поведения и успеваемости детей «группы риска»;</li> <li>- реализация программ помощи родителям детей с отклонениями в физическом развитии (ОВЗ, инвалиды, инклюзия);</li> <li>- постоянное привлечение специалистов (психологи, психотерапевты, медики, сотрудники полиции и др.) для проведения педагогических консилиумов и занятий в рамках родительских лекториев</li> </ul>   |
| Электронная школа          | <p>Создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- организация деятельности педагогов, осуществляющих электронный учёт успеваемости через систему электронных дневников и журналов (на базе региональной платформы ЭПОС.Школа);</li> <li>- организация проектной образовательной деятельности педагогов на основе цифровых образовательных платформ РЭШ, ЦОК-МЭО, Учи.ру и т.д.;</li> <li>- организация работы мобильных приложений и стоек (функционирование электронного расписания лицея, подкастов по истории лицея, «Галереи одаренных лицеистов» и т.д.);</li> <li>- функционирование системы электронного учёта посещаемости, питания, занятий на спортивном комплексе</li> </ul> |
| Дополнительное образование | <p>Создание цифровых сред для развития нового качества дополнительного образования, в т.ч. посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- организация работы с лицеистами по выбору курсов (краткосрочные курсы, факультативные курсы, элективные курсы);</li> <li>- разработка и реализация программ внеурочной деятельности и дополнительного образования</li> </ul>  |
| Педагогические кадры       | <p>Обновление лицейской системы профессионального роста педагогических работников в рамках внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, введение цифровых модулей оценивания результата деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- овладение компетенциями в области цифровой экономики для последующего непрерывного обновления</li> </ul>  |

|                     |  |
|---------------------|--|
|                     | <p>педагогическими работниками своих профессиональных знаний и компетенций;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- достижение высоких позиций в мониторинговых обследованиях уровня предметной компетенции педагогов лица;</li> <li>- активизация «выхода» учителей лица на конкурсы профессионального мастерства (региональный, всероссийский уровни);</li> <li>- постоянное обновление системы поощрения и стимулирования педагогических кадров в лице;</li> <li>- методическая поддержка учителей, иницилирующих разработку авторских методик и программ, с последующим «выходом» программа на методическую экспертизу;</li> <li>- активизация позиций организационной и корпоративной культуры педагогов лица</li> </ul> |
| Инициативы и гранты | <p>Создание digital условий для развития поддержки общественных инициатив и проектов, в т.ч. и на основе грантовых проектов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- реализация линейки трендов (фестивали Робототехники, Робофест, WorldSkillsRussia, лингво-фестивали, эко-фестивали и т.д.);</li> <li>- участие педагогов лица в мероприятиях общественных инициатив и проектов на различных уровнях;</li> <li>- организация профессиональных проб и социальных практик лицеистов на предприятиях, организациях на основе соглашений о сотрудничестве</li> </ul>   |

В результате осуществления направлений программы педагогами разрабатываются информационные, аналитические, методологические, научно-исследовательские материалы и рекомендации, нормативно-правовые акты, обеспечивающие заданное направление и формирующие образец для других объектов образовательной системы, заинтересованных в их тиражировании и реализации.

В рамках реализации программы постепенно создается профессиональное сообщество учителей лица, преподавателей ВУЗов (в первую очередь, ПНИПУ и ПГГПУ), студентов ПГГПУ – будущих учителей, социальных партнеров лица – представителей кадровых служб компаний, фирм, заводов (потенциальных работодателей), направленное на формирование адаптированных специалистов с подтвержденными профессиональными навыками в соответствии с требованиями местного рынка труда.

Результатом реализации программы станет устойчивое повышение качества образования и уровня достижения личностных и метапредметных образовательных результатов, которые зафиксированы в обновленных ФГОС общего образования. Выпускники профильных классов (технологического-инженерных

и технолог-информационных) с высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению станут потенциальными абитуриентами ВУЗов г. Перми, способными к успешному освоению профессиональных программ.

Механизмами устойчивости программы «Лицей Digital» (2021-2026 гг.) являются:

- возможность распространения в других образовательных учреждениях г. Перми и Пермского края наработанного педагогического опыта и опыта выстраивания социально-партнерских отношений лицея с профессиональными учреждениями г. Перми и Пермского края (создание сети ОУ, выстраивающих систему предпрофессиональной подготовки будущих инженерных и IT-кадров для Пермского региона);

- постоянная координация направлений и коррекция результатов проекта в части формализованных и неформализованных процедур психолого-педагогического сопровождения обучающихся;

- выстроенная и отлаженная система партнерского сотрудничества педагогов с семьями лицеистов и их социальных окружением.

Модель цифрового образования не только бережно сохраняет традиции классического лицейского образования, но и позволяет лицейю меняться в соответствии с современными требованиями социума.

### 1.3. Принципы построения системы ризоматического обучения<sup>3</sup>

В педагогику понятие ризоматического обучения вошло сравнительно недавно. Номинация «ризоматическое обучение» восходит к ботаническому термину «ризомы» (гр. rhizoma), представляющему такое корневище растения, которое, не имея ствола, образует все новые побеги из своих узлов. Метафора ризомы первоначально была использована в философии Ж. Делёзом и Ф. Гваттари (2004), которые применили ее для описания явлений социальной сферы [6, С. 14].

В настоящее время существует ряд методик ризоматического обучения. Д. Макнесс, Ф. Белл и М. Фунес представили ризоматическое обучение в качестве особой концепции в теории образования. В работе этих исследователей даются такие ее атрибуты: ризоматическое обучение «вовлекает в сеть и сообщество», «ризоматическое обучение связано с коммуникациями, сетью», «ризоматическое обучение не является традиционным обучением, но является обучением через коммуникацию» [8, С. 25]. Таким образом, ризоматическое обучение представляется как нетрадиционное и противостоящее линейно-иерархическим обучающим моделям.

Концепция ризоматического обучения рассматривается в довольно многочисленных работах канадского педагога Дэйва (Дэвида) Кормье, экспериментирующего в области ризомоподобного обучения [5, С. 4]. Организация обучения и технологии, применяемые Д. Кормье, свидетельствуют о том, что вне теоретических обобщений практики ризоматического обучения трактуются им как нетрадиционные, основанные на философском понятии ризомы у Ж. Делёза и Ф. Гваттари. Он видит ценность ризоматического обучения в его коммуникативных возможностях и перспективе последовательно модифицировать и варьировать учебный процесс [1, С. 30].

В исследованиях ряда специалистов, таких как А. Кутропулос, А. Бозкурт и соавторов, Д. Макнесс, Ф. Белл, Д. Кормье прослеживается тенденция продуктивного соединения методов ризоматического обучения с дистанционными образовательными технологиями, в первую очередь с массовыми открытыми онлайн-курсами (МООК), в которых дидактический процесс происходит на базе обучающих сетей. Оптимальным представляется синтез ризоматического обучения с творческим содержанием обучения через общение в группе и разработку социальных сетей. Подобное дидактическое обоснование отмечается в исследованиях А. Бозкурт и коллег, которые видят специфику ризоматического обучения в методах поиска и организации знаний самими учащимися и в опоре на творческое обучение через сети.

Следовательно, обучение осуществляется через формирование и развертывание коммуникативных связей при когнитивной активности учащихся и самостоятельной выработке знаний. Можно согласиться с Д. Макнесс, Ф. Белл и другими исследователями, отмечающими, что

---

<sup>3</sup> Авторы раздела: Ермакова Л.И., Суховская Д.Н.

ризоматическое обучение – это создание учебного сообщества и построение учебного плана в ходе самого процесса обучения. Ризомоподобные методики обучения расширяют область своего применения, прежде всего в дистанционном обучении [3, С. 2].

Ризоматическое обучение представляет собой обучение через эмпирическое познание и распознавание реальных явлений, как об этом пишут К. Сэнфорд, Л. Меркель, Л. Мэдилл [2, С. 23]. Такое обучение совершенствует когнитивную деятельность и знания, поддерживает совместную деятельность, осуществляется в любом месте с применением разных инновационных средств. При этом знание можно получать во многих формах, формируя личное образовательное пространство. Обобщенную характеристику ризоматического обучения дают Э. Лиан и М.В. Пинеда: это такое обучение, которое создает подвижную, не ограниченную, индивидуальную обучающую сеть, отвечающую планам и склонностям человека и сообщества. Некоторые исследователи, как, например, Кирстен Хо Чан, рассматривают ризоматическое обучение через призму специфики составления программы как постоянный, без начала и конца, динамичный процесс обучения, вбирающий в себя стремления учащихся и их опыт создания индивидуальных траекторий обучения, или, как это называется в теории ризомы, «линий полета» [10, С. 24]. Р. Биссола отмечает эффективность такого подхода к учебным программам, потому что он позволяет принимать во внимание мнения, убеждения и подготовленность каждого из обучающихся [11, С. 14]. По наблюдениям Р. Чарни, рассматриваемые дидактические практики отрицают привычную типизированную и официально закрепленную обучающую модель и возвращают нас к вопросу о том, как и в каких условиях обучение должно осуществляться [12, С. 114].

Резюмируя, отметим, что ризоматическое обучение определяет такой дидактический процесс, у которого принципиально нет ни начала, ни конца. Такой процесс предполагает создание учащимися подвижной, вариативной, открытой, индивидуальной образовательной сети, которая ориентирована на удовлетворение личностной тяги к знаниям. Для теории обучения смысл ризомы имеет имманентную ценность, но концептуально он восходит к главным философским понятиям Ж. Делёза и Ф. Гваттари: ризома, разрыв, сборка, становление, кочевничество, принцип картографии и др.

Анализ методов и практик ризоматического обучения основан в первую очередь на материалах блога Д. Кормье (Dave Cormier) Dave's Educational Blog [4, С. 13], работавшего в тесном сотрудничестве со сторонниками канадского коннективизм. Поскольку коннективизм представляет знание в виде распределенной информационной сети, Дейв Кормье строит учебную деятельность по образцу сети. В результате его деятельности в исследованиях последнего времени состоялась дискуссия о ризоматической модели обучения. И, хотя еще не создана целостная теория ризоматического обучения, но предложен ряд важнейших дефиниций, помогающих понять ризому в когнитивной и образовательной деятельности как особое явление, актуальное для новейшего времени. Нам представляется возможным, базируясь на качественных данных блога и обобщив их, осуществить восхождение к теории



и произвести модель ризоматического знания, новую технологию обучения, соответствующие нашему времени.

Метод обоснованной теории делает возможными абстрагирование, универсализацию эмпирических данных и концептуальный обзор рассматриваемого явления ризоматического знания. Теория, исходящая из анализа информации блога, станет программой, концептуально связывающей основные категории и компоненты ризоматического знания, причем такая программа будет полагаться на познание и понимание положения вещей самими членами блога как своего рода сообщества.

Для анализа качественных данных на первой стадии проведем открытое кодирование, т.е. поиск основных ярлыков-кодов, аналитических понятий, категорий и определение их атрибутов. Выводы на стадии открытого кодирования даны в таблице 1.

Таблица 1

Ярлыки и цитаты из интервью

| Ярлык                         | Цитаты из интервью   |
|-------------------------------|--|
| Классическая парадигма знания | <p>Исторически сложившаяся общепринятая модель образования-обучения, предполагающая дидактическое программирование и издательские направления учебной литературы, крайне неповоротлива и директивна, поэтому она не может охватить новую когнитивную модель, неустойчивую, переменчивую и всегда временную.</p> <p>Иллюзорность сетевой информации, а также быстрота, с которой утрачивает актуальность даже самое прогрессивное знание, вступает в неразрешимое противоречие с традиционно трудоемким и тщательным мыслительным актом, посредством которого знания до сих пор структурировались.</p> <p>В традиционной системе акторами являются обучающие и эксперты: они сами преодолевают испытание и отбор, получая одобрение и разрешение компетентных образовательных организаций, уполномоченных для соответствующих заключений. Такая система складывалась на протяжении веков, и понимание истинности знания здесь определяется длительной исторической парадигмой. Развитие знаний обеспечивалось по направлениям, оформившимся на основе последовательности поэтапных, авторитетных и выверенных, институционально одобренных шагов. Кодификация знания происходит за счет историчности и самоотносимости системы, набирающей множество коррелирующих оценочных показателей. Эксперты осуществляют проверку информации и переводят ее в точное знание, на основе которого строятся программы обучения.</p> <p>Коренные трансформации путей овладения новым знанием</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>приводят к кризису традиционной когнитивной парадигмы и к отрицанию как основному ответу субъектов узаконения традиционных образовательных знаний. Новые знаниевые ресурсы, порожденные ограничениями академических моделей, были представлены как дефектные, вторичные, а общественно сформированные модели когнитивной парадигмы, с их совместной верификацией, характеризуются как неуместные в познавательной деятельности. Эта критика обнаруживает неприятие социально созданных моделей знаний, которые противоречат устоявшимся представлениям о каноне.</p>  |
| Ризоматическая парадигма знания                | <p>Генерирование нового знания по модели ризомы опережает даже сейчас традиционные модели. Представления прежней парадигмы исходят из атрибуции знания как существующего в определенной личности и неизменного во времени, выраженного в печатном слове.</p> <p>Ризоматическая когнитивная модель, применяемая сообществом, может создать подвижную и реактивную, оптимальную для современных условий модель образования, учитывающую карту взаимообусловленных эволюционирующих знаний. Динамичная учебная программа образовательного сообщества подобна карте, которая может существовать вне конкретного человека, может соединяться с различными источниками, трансформироваться и использовать возможности многочисленных входов и выходов.</p> |
| Знание, подразумевающая ее обсуждение и оценку | <p>Процедуре проверки истинности знания, имеющей внешний к системе характер в лице эксперта или в форме обучающей программы, предложенной в традиционной парадигме, в ризоматической модели противопоставляется распределенное корреспондирование знаний. Это утверждает роль сообщества как основы верификации знаний для всего сообщества и для каждого человека в ее составе, что снимает вопрос о внешней проверке.</p>  |
| Образовательная ризома                         | <p>Ризома апеллирует к карте, которая создается в процессе познания и должна быть в итоге сложена. Эта карта может быть снята, модифицирована, соединена с другими узлами, может развивать новые собственные «линии полета». Ризома способна расширяться, охватывать и захватывать новые объекты, давая дальнейшие многообразные ответвления.</p> <p>Ризоматическая модель познания отсылает к ранним этапам этого исторического процесса, к его первоосновам. Ризоматическое знание – это кратковременная память, требующая развития и опытной проверки.</p>  |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Солидарное знание                | <p>В тех сферах, где актуальны действия отбора и практика гейткипинга, например, в традиционном издательском производстве, приходится прибегать к онлайн-сообществам и курсам для обучения или к совладельцам информации.</p> <p>В сферах образования для создания учебных пространств также востребовано солидарное формирование знаний.</p> <p>Интернет и формирование в нем направлений социального обучения глубоко взаимопроникают в области совместного овладения знаниями. Социальное обучение в интернет-сообществах на образовательных платформах показывает, как совместно обдумываются, обсуждаются и принимаются знания.</p> <p>Социальное овладение знанием уместно в средах, где критерии знаний изменчивы, оценки вариативны, а канон не определен. Преимущественно это касается образовательных технологий.</p> |
| Сообщество                       | <p>Профессиональная сеть Кураса позволяет студентам, войдя в сообщество, определенным образом влиять на его учебную программу и на собственную траекторию обучения.</p> <p>Деятельность преподавателя в то же время состоит в вовлечении обучающихся в профессиональное сообщество и выработке возможных способов участия в работе учебного сообщества.</p> <p>Следовательно, сообщество способно формировать знания в определенной профессиональной сфере и распределять их в континууме знаний в качестве нового узла, вошедшего в состав сети.</p>   |
| План обучения, учебная программа | <p>При ризоматическом обучении складывается такой контекст, в котором учебная программа и знание предметов процессуально суммируется из индивидуальных вкладов каждого из членов сообщества и, синтезируясь, порождают новые аспекты знания. Знаниевая сеть в любой момент может быть модифицирована и реорганизована, подвергшись изменившимся условиям среды. В этом смысле, по формулировке Кормье, «образовательное сообщество и есть учебный план».</p> <p>Можно выстроить аналогию образовательного сообщества с игровым. Согласно исследованиям игровых сообществ, геймеры встраивают собственный опыт в уже имеющуюся сложную систему обучения. При этом игра не предполагает какого-либо постоянного курса, а у субъектов неясны статусы учителя и ученика, категории индивидуального или общего.</p>                  |

Пошаговый анализ качественных данных предполагает выполнение осевого кодирования на основе результатов открытого кодирования, то есть установление отношений между ярлыками и обобщение кодов в категориях в ходе индуктивно-дедуктивного анализа. Результаты осевого кодирования даны в корреляции ярлыков и категорий в таблице 2.

Таблица 2

Соотношение ярлыков и категорий

| Категории                  | Ярлыки                                      |
|----------------------------|---|
| Парадигмы знания           | Классическая парадигма знания               |
|                            | Ризоматическая парадигма знания             |
| Атрибуты знания            | Знание, подразумевающее обсуждение и оценку |
|                            | Солидарное знание                           |
| Элементы построения знания | Сообщество                                  |
|                            | Учебный план                                |
|                            | Ризома                                      |

Схема связей ярлыков и категорий, специфические отношения ризоматической парадигмы и модели знания отражены на рисунке 1.

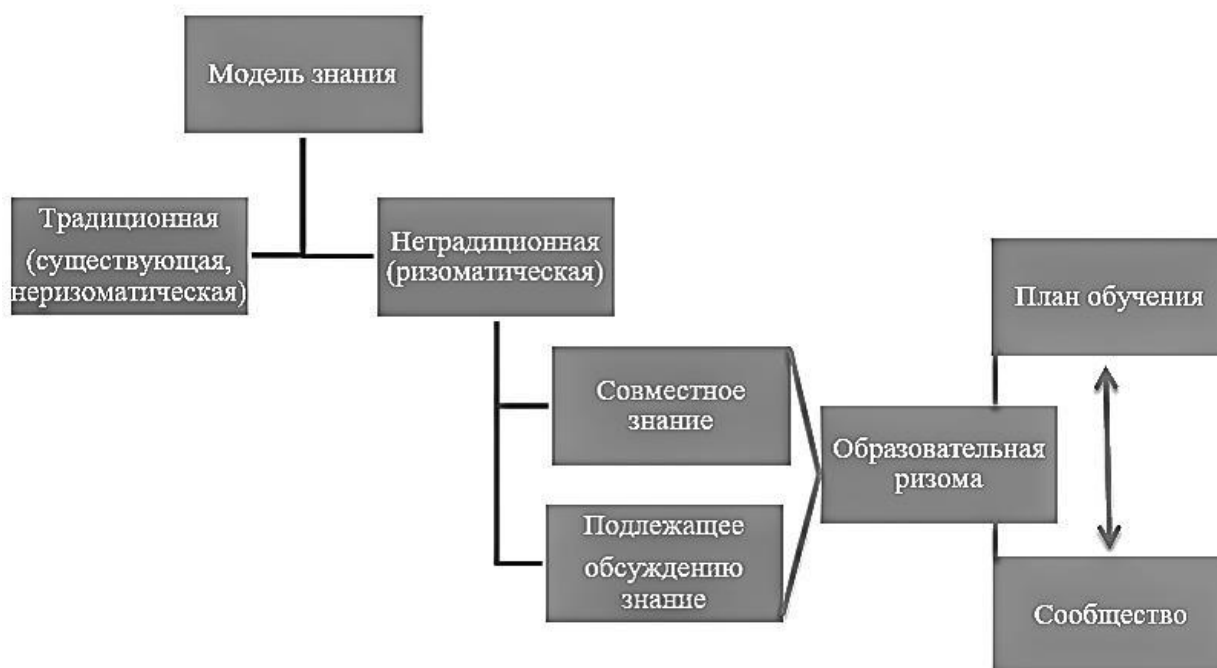


Рис. 1. Схема отношений ярлыков-кодов и категорий

С помощью процедуры кодирования и толкования ярлыков, их связей и отношений с категориями создана иллюстративная модель ризоматического знания, воспроизводящая горизонтальные и плоскостные последовательности ризомы, что отражено на рисунке 2.






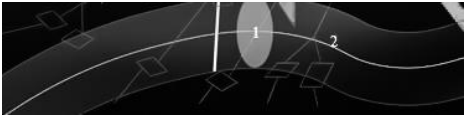

Рис. 2. Иллюстративная модель ризоматического знания с горизонтальными и плоскостными связями

В табл. 3 трактуются отдельные участки иллюстративной модели ризоматического знания с точки зрения их смыслового содержания.

Таблица 3

Участки иллюстративной модели ризоматического знания и их смысловое содержание

| Участки иллюстративной модели   | Трактовки смысла кодов   |
|---|--|
|  | <p>Ризома представлена как воплощение сети, окружающей и вовлекающей членов образовательного сообщества, осваивающих и передающих знание далее по «линиям полета» или «линиям выхода», в терминологии Ж. Делёза и Ф. Гваттари.</p> |
|  | <p>Переплетения различных линий и сетей неодинаковых размеров и конфигураций, разнонаправленность роста ответвлений ризомы отражают такие ее атрибуты, как нелинейность и неточность.</p>  |
|  | <p>Члены сообщества при ризоматической модели образования обладают равной причастностью к формированию знания, согласуемого в каждый момент познания.</p>  |

|   |  |
|---|--|
|  | <p>Ризоматические процессы детерриториализации (1) и ретерриториализации (2) связываются с линиями полета. Детерриториализация определяется разрушением предшествующего состояния в непредсказуемом направлении. Ретерриториализация сводится к воспроизведению новых форм связей и состояний.</p> |
|  | <p>Образовательная траектория каждого из членов сообщества составляет в тесной взаимосвязи со знаниями, определяемыми в пространстве образовательной ризомы.</p>   |

Из сказанного можно заключить, что ризоматическое обучение – это образовательный процесс, опирающийся на философский концепт «ризома». В этом смысле у ризоматических процессов нет ни начала, ни конца, нет заранее определенной структуры, нет иерархии, что генерирует образовательное пространство для обучения в сообществе, в соответствии с личностными качествами и тягой к познанию. Теория ризоматического обучения характеризуется собственной значимостью в теории познания, но неразрывно соединена с понятиями философии Ж. Делёза и Ф. Гваттари - сборки, линий полета, становления, кочевничества или номадизма, разрыва, картографии и др.

В настоящее время ризоматическая парадигма и модель знания представляют собой инновационные вариативные дидактические практики, методологию построения сетевого образования. Сравнительный анализ показывает, что, в противовес слабым местам традиционной модели, в ризоматической модели знания признается эффективность такого построения обучения, когда образовательный процесс и его субъекты реагируют на смену условий окружающей среды, в то же время сохраняют цель, задачи и основное направление индивидуальной образовательной траектории.

Ризоматическая когнитивная модель противопоставлена иерархически системно организованным образовательным моделям с древовидными и линейными структурами, с ведущим принципом историчности в развитии знания. В ней знание подтверждается не непрерывностью историчности, а как солидарное знание, полученное в ходе совместной образовательной деятельности, обсуждения и верификации данных. Если в традиционном образовании учащиеся не выступают как активные субъекты планирования образовательного процесса, то в ризоматической парадигме именно сообщество учащихся становится субъектом, проектирующим, вырабатывающим и модифицирующим учебную программу, сообразуясь с меняющимися

условиями реальности, подобно ризоме, выстраивая направления своей учебной деятельности.

Ситуация в теории образования, начиная со второй половины прошлого века, характеризуется неясностью, пониманием присутствующих в парадигмах образования затруднений, переменами в формировании образовательных парадигм, поисками целей, задач, ценности и возможностей обучения [7, С. 56, 13, С. 114].

Именно в это время в науках, связанных с образованием, возник концепт «образовательной ризомы». До сих пор ризоматическое обучение представляется сравнительно новой тенденцией. Анализируя идеи ризоматического обучения, мы обращаемся в первую очередь к книге Ж. Делеза и Ф. Гваттари «Капитализм и шизофрения: Тысяча плато», в которой были представлены важнейшие понятия, воссоздающие характеристики ризоматической парадигмы образования как целостного явления [9, С. 26].

Опираясь на метод обоснованной теории, мы можем сделать анализ феномена ризоматического обучения. При этом теория, вытекающая из материалов книги, послужит концептуальной основой, соединяющей воедино категории восприятия компонентов ризоматического обучения, основанного на классификации, типологизации и интерпретации.

Разбор текста работы Ж. Делеза и Ф. Гваттари первоначально осуществлялся для выявления кодов и их последующих трактовок и пояснений. Стадия осевого кодирования реализовала поиск связей между кодами, синтезирование кодов в категории. В результате осевого кодирования были выделены ярлыки-коды и их коррелятивные связи с категориями. Все это получило отражение в таблице 4.

Таблица 4

Соотношение ярлыков и категорий

| Категории   | Ярлыки-коды                           |
|---|---------------------------------------|
| Модель бытия, природы, реальной действительности, создающая связи во всех измерениях и направлениях: нет начала и конца, всегда в середине, между вещей - междубытие, интермеццо. | Ризома                                |
|   | Карта                                 |
|   | Множественность                       |
| Бинарно-дихотомическая модель действительности; теории дуализма в философии, религии, физике; метод бинарной логики; объективная стержневая целостность                           | Дерево                                |
|   | Калька                                |
| Составляющие компоненты в моделях действительности  | Корень                                |
|   | Система-корешок или мочковатый корень |
|   | Плато                                 |

Ядерной категорией в ризоматической парадигме является концепт «ризомы». Анализ ярлыков-кодов и их трактовок показывает, что «карта» и «множественность» представляются ярлыками-кодами, однородными с

ризомой, выражающими ее суть, атрибутирующими ризому и формирующими принципы ее развития.

Сосредоточиваясь на множественности, представляем ризому как организацию множественного. Обращаясь к корневой организации ризомы, приходим к метафоре карты, атрибутируемой по признакам: открытость, возможность породить связи во всех своих измерениях и направлениях, возможность быть демонтированной и обратимой.

Концепт «дерево», хотя и связывается с дихотомическими структурами и отражает линейно-стержневое единство, представляясь как атрибут оппозиционной ризоме системы, тем не менее, даже он может входить в ризому как составляющее её звено. Стабилизированная ризома может превратиться в дерево, но возможны и симметричные выходы - причисление деревьев и корней к ризоме, вмещение кальки в состав карты. Так деревья могут вполне сочетаться с ризомой или возникать и развиваться в ризоме. Дерево и ризома не антагонистичны в качестве моделей, но древовидные структуры действуют подобно модели и априорной кальке, даже предполагающей собственные линии развертывания; ризома же действует как органичный внутренний процесс, способный деструктурировать модель и создавать синхронно набросок карты, даже порождая внутренние иерархии, вплоть до доминантных или подавляющих направлений распространения.

Понятие «калька» входит в сферу притяжения концепта «дерево», соответствуя его смыслу и воплощая его принцип. Смысл древовидной структуры в возможности воспроизведения как копии (декалькировании) объекта, существующего как реальность. Калькирование порождает все новые экземпляры того же самого: калька противоположна карте, поскольку не выходит в новое, неизведанное, а обращается всегда к тому же самому. Калька трансформирует динамичную карту в образ, преобразуя ризому в ствол и корни, корешки. Так корень и ризоморфный «мочковатый корень» становятся второстепенными частями в иерархической структуре дерева. Корни – образования той же дуальной природы (иерархия: ствол и корни), они не покидают дихотомию и, по сути, создают лишь подобия подлинных множеств.

Код-ярлык «плато» принадлежит ризоме как её элемент, как островок стабильности, как временная зона устойчивости в ее постоянно движущемся развитии и становлении. Плато образует и расширяет ризому, это инструмент захвата и территориализации ризомы, ее относительной замкнутости и объектности в пространстве. Плато, в свою очередь, тоже представляет некую множественность, связывающуюся с другими множественностями и тем самым развивающую и развертывающую ризому.

Далее следует остановиться на принципах, или исследовательских методах ризомы, из которых основные следующие: принцип соединения (связности), неоднородности (гетерогенности), множественности, не-значащего разрыва (отсутствия одного центра), картографии, декалькомании. В ходе селективного кодирования, интерпретации ярлыков-кодов и их отношений были построены иллюстративные модели принципов неоднородности (гетерогенности) и соединения (связности), которые отражены на рисунке 3,



принципа множественности, данного на рисунке 4, а также принципа незначущего разрыва, данного на рисунке 5. В таблицах 5, 6 и 7 приводятся элементы кодов и толкования их смыслового содержания.

Принципы соединения (связности) и неоднородности (гетерогенности) отражают такое свойство, когда всякая часть ризомы автономна и неповторима, всякая часть ризомы может быть присоединена ко всякой другой ее части. Направления роста ризомы существуют как ее независимые элементы, приживляющиеся непредсказуемо и внесистемно, независимо от структурирующих принципов.

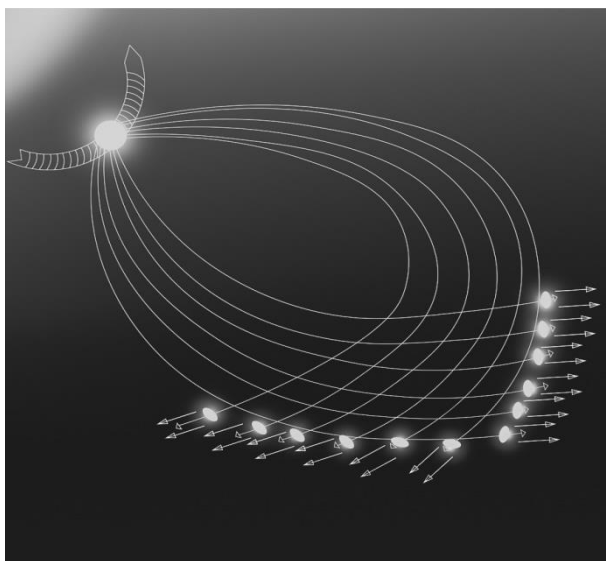
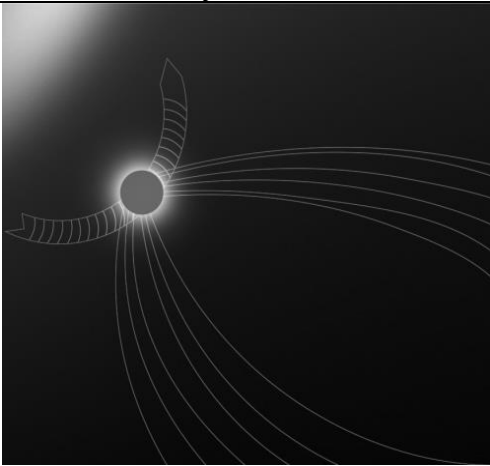
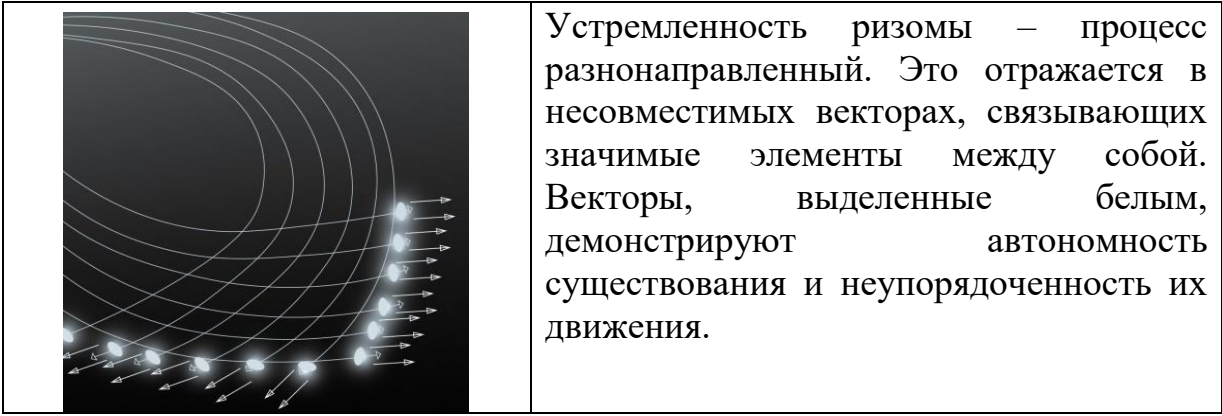


Рис. 3. Иллюстративная модель принципов неоднородности (гетерогенности) и соединения (связности)

Таблица 5

Элементы визуальных кодов принципов неоднородности и соединения с толкованием их смыслового содержания

| Элементы визуальных кодов   | Толкование смысла кодов  |
|---|--|
|  | <p>Внутренне расчлененная стрелка передает дискретную множественность, включающую значимые элементы. Один из элементов занимает новую плоскость и может стать узлом для автономного развития, в то же время связывая направления ризомы друг с другом.</p> |



Принцип множественности представляет ризому в качестве множества, некоторой дискретной сущности, с динамично пульсирующими очертаниями, которая в каждый следующий момент отлична сама от себя, может изменить свойства и вылиться за собственные пределы, способна непрерывно видоизменяться и обретать новый облик.

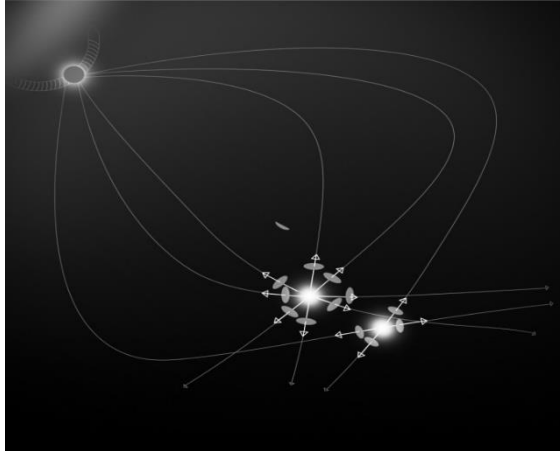
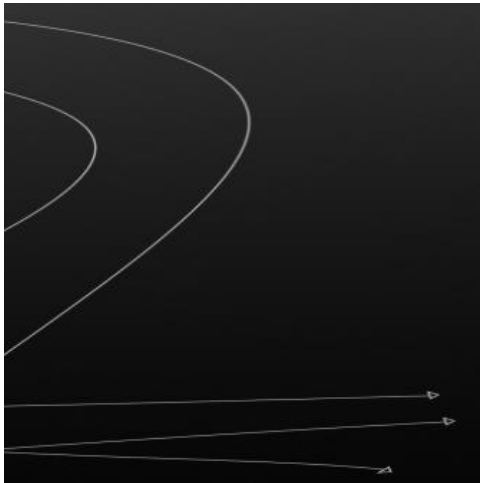
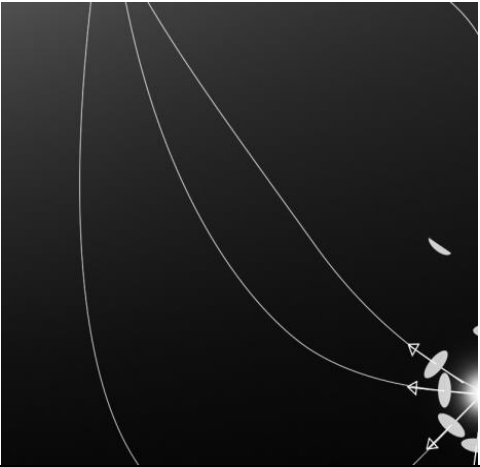



Рис. 4. Иллюстративная модель принципа множественности

Таблица 6

Элементы визуальных кодов принципа множественности с толкованием его смыслового содержания

| Элементы визуальных кодов | Толкование смысла кодов   |
|---------------------------|---|
|                           | <p>Стрелка, расчлененная на части, передает имманентно дискретную множественность, состоящую из связанных, но автономных элементов. Один из элементов, перешедший в другую плоскость, содержит в себе ресурсы для образования нового направления и формирования нового множества.</p> |

|   |  |
|---|--|
|    | <p>Множества формируют новые отношения, что намечается линиями истечения. Ризома обрушивает прежние связи и формы в процессе детерриторизации, создавая новые связи.</p>   |
|   | <p>Линии истечения ризомы – это направления движения детерриторизации и дестратификации. Они реализуют возможности трансформирования множественности в соответствии с этими линиями и возникновением новых измерений.</p>                                |
|  | <p>Проекция образно передает модификацию ризомы, расширение ее границ и перенос контуров множественности, а также скрещение измерений во множественности. Вся эта картина преобразуется в той мере, в какой множество наращивает число своих связей.</p> |

Принцип не-значущего разрыва (отсутствия одного центра), отражает потенциал ризомы к продуктивному прерывающемуся делению собственных звеньев при их возрождении в качестве отдельных ответвлений нового роста. Корневое воплощение ризомы может подвергнуться разрывам на каких-то участках, но продолжит свою жизнедеятельность в границах сформированных контуров или в динамичном состоянии зарождения и созревания нового ризоматического направления-отростка.

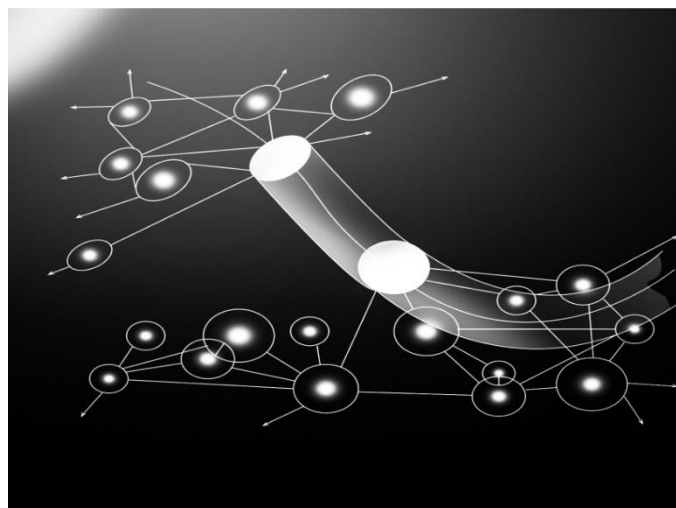
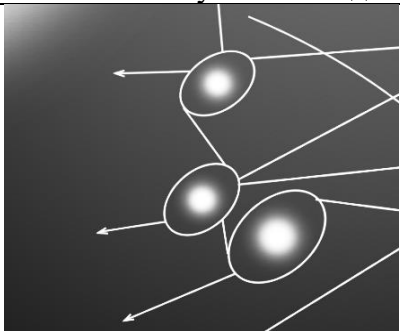
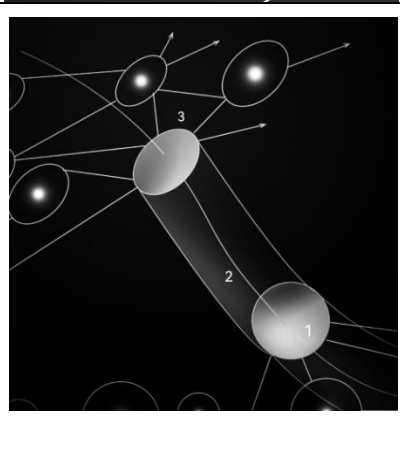


Рис. 5. Иллюстративная модель принципа не-значущего разрыва

Принципы картографии и декалькомании различают понятия карты и кальки. Калька – это отпечаток, повторение уже существующего. Карта – это нескончаемое развитие, открытие новых территорий и возможностей. Ризома – это карта, всегда созидающая что-то новое из данного.

Таблица 7

Элементы визуальных кодов картографического принципа с толкованием его смыслового содержания

| Элементы визуальных кодов   | Толкование смысла кодов   |
|---|---|
|  | <p>Отражение разрыва ризомы одновременно воспроизводит тот момент, когда ризома восстанавливается и обновляется в соответствии с намеченными линиями распространения.</p>   |
|  | <p>Линии ризомной сегментарности соединяют элементы и звенья между собой. Благодаря им ризома представляет собой обозначенное в своих границах, стратифицированное, территоризованное, имманентно организованное, но открытое в своем развитии образование. Картографический принцип позволяет зафиксировать образование разрыва, когда линии сегментарности (1) разрываются на направлении ускользания (2), но направление ускользания является частью ризомы (3). В результате ризома, как карта, в любой момент времени не тождественна, не стабильна и интерполируется как некий промежуточный этап своего состояния.</p> |

В результате развития ризоматических направлений в теории образования и в организациях формируются блоки микро- и макрообучения, входящие в

отношения полярности и комплементарности. В этих обстоятельствах множественности и вариативности форм образования ключевым моментом представляется становление учеником. Философское понятие номадизма из концепции ризомы переходит в сферу образования, что производит индивидуальные личностные формы кочевничества, мобильности, обуславливающие траектории эффективного обучения на протяжении всей жизни.

Специфика ризоматического обучения в том, что оно воплощается в различных формах и моделях, например, в формальной (общеобразовательные школы, вузы, средние специальные учебные заведения), неформальной (курсы, семинары, кружки, центры, клубы и т.д.), неформально ориентированной и практико-ориентированной, информальной (в процессе жизнедеятельности, без специальных дидактических форм) модели.

Ризоматическое образовательное пространство характеризуется постоянной возможностью изменений и приобщения или инкорпорации все новых звеньев системы, новых связей и отношений. В результате ризоматические принципы в образовании приводят к формированию нового типа знаний и становлению новых способов когниции, ориентированных не на суммирование и рост информации, а на оперативные и неявные знания.

Полагая, что знание определяется усвоением информации, представители традиционных дидактических моделей для повышения эффективности обращались к ужесточению контроля. Складывались иерархические «древовидные» схемы, когда знание формируется на базе историзма, логической очередности и традиций дидактических практик, а когнитивное содержание определяется извне образовательными программами, стандартами, экспертами, преподавателями.

Ризоматическое обучение помогает овладеть и систематизировать ресурсы неявного знания в индивидуально обусловленных формах и содержании. Такие знания трудно извлечь или передать, но они обладают неопределимыми оперативными возможностями и могут реализоваться в практической деятельности.

### **Список литературы**

1. Bozkurt A., Honeychurch S. et al. Community Tracking in a cMooc and Nomadic Learner Behavior Identification on a Connectivist Rhizomatic Learning Network / A. Bozkurt, S. Honeychurch, A. Caines, M. Bali, A. Koutropoulos, D. Cormier // Turkish Online Journal of Distance Education. – 2016. – № 17. – PP. 4-30.
2. Bozkurt A., Honeychurch S. et al. the same.
3. Cormier D. Life in the open: 21st century learning & teaching / D. Cormier // Atlantic Universities' Teaching Showcase. – 2010. – Vol. 14. – PP. 12-17.
4. Cormier D. the same.
5. Cormier D. Rhizomatic Education: Community as Curriculum / D. Cormier // Journal of Online Education. 2008. – 2008. – № 4(5). – PP. 1-8.

6. Deleuze G., Guattari F. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia / G. Deleuze, F. Guattari – London: University of Minnesota Press, 1987. – 345 p.
7. Deleuze G., Guattari the same.
8. Mackness J., Bell F. Rhizo14: A Rhizomatic Learning cMOOC in Sunlight and in Shade / J. Mackness, F. Bell // Open Praxis. – 2015. – Vol. 7 (1). – PP. 25-38.
9. Mackness J., Bell F. the same.
10. Mažeikis G. Įsikitinimai. Sąmoningumo metamorfozės / G. Mažeikis – Kaunas: Kitos knygos, 2012. – 345 p.
11. Rubavičius V. Postmodernus kapitalizmas / V. Rubavičius – Kaunas: Kitos knygos, 2010. – 245 p.
12. Суховская, Д. Н. "Ризоматическая система" образовательных практик креативных пространств города / Д. Н. Суховская // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 5. – С. 114-116.
13. Суховская Д. Н. там же.
14. Суховская, Д. Н. Анализ отечественной и зарубежной практики реализации творческих индустрий в условиях современного города / Д. Н. Суховская // Европейский журнал социальных наук. – 2014. – № 5-1(44). – С. 427-432.
15. Суховская, Д. Н. Роль ДПО в формировании стратегии устойчивого развития российского общества / Д. Н. Суховская, Л. И. Ермакова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2016. – № 26. – С.51-55.

#### **1.4. Некоторые аспекты организации профилактической работы по противодействию распространению идеологии терроризма и экстремизма в молодёжной среде<sup>4</sup>**

За январь – декабрь 2023 года в Российской Федерации зафиксировано 2382 преступления террористической и 1340 преступлений экстремистской направленности. Несмотря на снижение на 14% количества преступлений экстремистской направленности, на 6% увеличились преступные действия террористического характера [4]. Вместе с тем меняется и характер угроз радикализации молодого поколения. Председатель Национального антитеррористического комитета, директор ФСБ России Александр Бортников на заседаниях НАК отмечает об агрессивной идеологической и вербовочной обработке молодежи со стороны украинских спецслужб для вовлечения в диверсионно-террористические акции и экстремистскую деятельность на фоне проведения Российской Федерацией специальной военной операции [7]. Подобная работа по радикализации российской молодежи осуществляется недружественными странами при поддержке и содействии «коллективного Запада», причем в этом процессе активно задействуются Интернет-ресурсы [8].

В Комплексном плане противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2024-2028 гг. задействование потенциала системы образования и реализация в образовательных организациях общественно-политических, воспитательных, просветительских, культурных, досуговых и спортивных мероприятий для устранения предпосылок радикализации отнесена в числе задач к общей профилактике [3]. Вышеобозначенные факты свидетельствуют об актуальности рассмотрения вопросов реализации в образовательных организациях и учреждениях по работе с молодежью профилактической деятельности по противодействию распространению идеологии терроризма и экстремизма, о важности поиска оптимальных форматов взаимодействия с молодежью для формирования стойкого неприятия деструктивной и радикальной идеологии.

Общая цель профилактической работы с молодежью – формирование способности к саморегуляции, саморазвитию, самосовершенствованию, позитивным самоизменениям в процессе социально-личностного становления. В частности, в образовательных пространствах следует работать над формированием атмосферы, «в которой педагоги и обучающиеся, признавая акты жестокости, насилия и агрессии, относились к ним со всей серьёзностью, не считали незначительными случаи насилия и агрессии, систематически отслеживали, жестокость единодушно считалась недопустимой» [5, С. 262]. Подобная работа должна включать в себя подготовку педагогического коллектива в части повышения осведомленности о психологических и социальных факторах вовлечения молодежи в деструктивные движения; применение эффективных образовательных подходов к профилактике, в том числе пропагандистской, обучающей работы; создание кодекса внешнего вида

---

<sup>4</sup> Авторы раздела: Мальцева Л.А., Тамицкий А.М.

и поведения; формирование комплекса мер по недопущению реализации фактов насилия в образовательном учреждении [5].

В организации эффективной профилактической работы по противодействию распространению идеологии терроризма и экстремизма важно учитывать следующие направления:

- установление доверительных отношений с молодежью, основанных на признании, принятии, взаимоуважении и сотрудничестве;
- оказание молодежи помощи в активизации личностного потенциала, выработке собственной жизненной траектории;
- оптимизация атмосферы и гармонизация межличностных отношений в молодежной среде;
- трансляция образцов правовой культуры, традиционных российских духовно-нравственных ценностей;
- формирование образа социально-приемлемого поведения в обществе.

Вместе с тем выбор стратегии и выстраивание тактики профилактической работы зависит от специфики и возможностей образовательной организации или учреждения по работе с молодежью, особенностей контингента, поставленных задач профилактики (развивающих, коррекционных, адаптационных и др.) профессионального уровня сотрудников, аспектов межведомственного взаимодействия и ряда других факторов. При этом важно соблюдение иерархического порядка, то есть распределение задач на стратегическом, оперативном, тактическом уровнях [1].

В рамках профилактической работы выстраиваются доверительные отношения с молодежью, формируется пространство для социально-личностного развития, создаются условия для повышения правовой культуры. В комплексе это содействует активизации ресурсов для стойкого неприятия идеологии терроризма, поскольку постепенно молодежь овладевают необходимыми жизненными стратегиями и тактиками поведения. Результативность профилактической работы по противодействию распространению идеологии терроризма и экстремизма в молодежной среде обеспечивается преимуществами воздействия на образовательную и воспитательную системы в целом и организацию полноценного субъект-субъектного взаимодействия:

- участники образовательных отношений вовлечены в единый процесс, в котором они познают мысли, чувства, переживания, ценности друг друга; становятся готовыми принять чужую точку зрения и скорректировать собственные установки;
- открытая система коммуникации повышает шанс обсуждения возникающих проблем, обучающиеся и специалисты / педагоги отработывают навыки равного, партнёрского, доверительного общения;
- достигается получение обратной связи, расширяется картина мира молодежи за счёт обмена опытом и мнениями.



Ряд авторов свидетельствуют о важности внедрения интерактивных элементов в профилактическую работу в сфере противодействия распространению идеологии терроризма и экстремизма. Подчеркивается, к примеру, что интерактивная система обучения обладает нужными особенностями становления личности, что определяет ее возрастающую роль в профилактике [6]. Установление доверительных отношений с молодежью предполагает усилия как со стороны последней, так и со стороны специалистов и педагогов. Молодежь начинает более чётко осознавать свои права и приобретать навыки по их защите, что является фактором противодействия вовлечению в незаконные акции, организации и движения экстремистского толка. Задача специалистов и педагогов – взглянуть на ситуацию «с позиции молодежи», понять точку зрения подопечных. Устойчивое развитие, расширение прав и возможностей, работа с подверженными радикализации группами составляет так называемый превентивный, альтернативный подход предотвращения насильственного экстремизма [9].

Система взаимодействия с молодежью в ходе реализации профилактической работы включает в себя несколько структурных компонентов: субъекты взаимодействия (участники профилактических мероприятий); атрибуты субъектов взаимодействия (например, для специалистов и педагогов – профессиональная компетентность, для молодежи – определённый уровень правовой и социальной культуры); наличие двух видов связи (как минимум) между субъектами взаимодействия (прямой и обратной); наличие управленческой системы, координирующей процесс и обеспечивающей качество взаимодействия. Для оптимального выстраивания профилактической работы целесообразно обладать информацией о специфике применяемых подходов к профилактике, реализуемых форматах, привлекаемых к проведению мероприятий экспертах.

В сентябре 2023 года Координационным центром по противодействию терроризму и профилактике экстремизма Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова было организовано и проведено социологическое исследование региональной практики по актуальным вопросам противодействия идеологии терроризма и профилактики экстремизма, в том числе межведомственного взаимодействия в указанной сфере, в деятельности образовательных организаций и учреждений по работе с молодежью Архангельской области. В анкетном опросе приняли участие 294 респондента, каждый из которых представлял отдельные образовательные организации или учреждения по работе с молодежью региона. В опросе приняли участие руководители / специалисты из разных типов учреждений, подавляющее большинство представляют общее образование (школы, лицеи или гимназии) – 81,9%. Еще 15,9% респондентов трудятся в техникумах, колледжах, училищах, менее 1% работают в системе высшего образования и 1,4% – сотрудники учреждений по работе с молодежью. Инструментарий исследования составила авторская стандартизированная анкета. Отдельный блок анкеты составили вопросы об организации и проведении мероприятий,

направленных на профилактику и выявление деструктивного поведения, противодействие идеологии терроризма и экстремизма в молодежной среде.

Прежде всего, рассматривались целевые ориентиры в профилактике распространения идеологии терроризма и экстремизма в молодежной среде, позволяющие сфокусировать усилия на основных проблемах и вызовах, с которыми сталкивается молодежь, и разработать соответствующие стратегии и методы, направленные на предотвращение радикализации и формирование позитивных ценностей. Повышение знаний молодежи по вопросам противодействия идеологии терроризма и профилактики экстремизма определяют 77,6% опрошенных. Далее следует развитие у молодежи личностных компетенций, снижающих риск вовлечения в деструктивные сообщества (60,5%). Каждый второй ставит более конкретные цели – снижение числа лиц из групп риска – 46,9%. Количественно измерима и такая цель как достижение показателей максимального охвата контингента профилактическими мероприятиями (38,1%). В 15,1% случаев обозначены «исполнительские» задачи – выполнение задач по организации профилактической работы, поставленных учредителем организации (рисунок 1).



Рис. 1. Наиболее значимые целевые ориентиры, которые преследует профилактика распространения идеологии терроризма и экстремизма в молодежной среде учреждения, в % (N = 294, вопрос допускал выбор нескольких вариантов ответа)

В основе профилактической работы, как правило, доминирует один из подходов к ее организации и реализации на практике. На основании анализа мероприятий, представленных организациями – субъектами профилактики на Интерактивной карте профилактической деятельности в образовательных организациях и научных учреждениях Российской Федерации [2], нами выделены четыре основных подхода – образовательный, медийный, партнерский, интерактивный.

Образовательный подход выстраивается на повышении компетентности молодежи, устранении дефицита специальных знаний, использовании универсальных способов «позитивного» воспитания. Данный подход предполагает правовое просвещение, объяснение последствий деструктивной и радикальной идеологии, опасности терроризма и экстремизма. Медийный подход означает широкое использование информационных кампаний, видеоматериалов и другого контента антитеррористической и антиэкстремистской направленности. Партнерский подход предполагает преодоление и устранение барьеров межличностной коммуникации, выявление и устранение причин конфликтов в образовательной среде, повышение доверия обучающихся к специалистам и педагогам. В данном подходе активно применяется ресурс сотрудничества с родителями и лицами, их заменяющими, местными органами власти, общественными организациями. Интерактивный подход подразумевает участие молодых людей в обсуждениях, ролевых играх и т.д., что позволяет рассматривать их полноценными субъектами профилактической работы.

Опрос показал, что чаще всего в профилактической работе применяется образовательный подход – это отметили 93,9% респондентов. По сути, этот подход можно назвать главенствующим в профилактической работе с молодежью (участникам опроса можно было выбрать до двух вариантов ответов). На втором месте (46,3%) оказался медийный подход, более четверти применяют партнерский подход, то есть сотрудничество с другими субъектами профилактики идеологии терроризма и экстремизма – 29,3%. Интерактивный подход указали лишь 15,6% респондентов (См. Рисунок 2).

В рамках профилактической работы организации проводят достаточно большое количество мероприятий. Порядка 29,6% провели за 2022-2023 гг. 6-10 мероприятий. Каждый пятый респондент указал на 11-20 мероприятий (21,4%), каждый четвертый – на 3-5 мероприятий (25,5%). Учреждений, которые не провели бы за этот период ни одного мероприятия, практически нет – 0,3%. Профессиональные образовательные организации проводят большее число мероприятий, нежели общеобразовательные организации (таблица 1).



Рис. 2. Подходы к профилактике в сфере противодействия идеологии терроризма и экстремизма в молодежной среде, в %  
(N = 294, вопрос допускал выбор нескольких вариантов ответа)

Таблица 1

Количество профилактических мероприятий в сфере противодействия идеологии терроризма и экстремизма среди молодежи, проведенных в 2022-2023 календарных годах, в % (N = 294)

| Количество           | Все опрошенные | ОО          | СПО         |
|----------------------|----------------|-------------|-------------|
| 1-2                  | 8,5            | 8,8         | -           |
| 3-5                  | 25,5           | <b>27,8</b> | 13,6        |
| 6-10                 | 29,6           | <b>33,0</b> | 20,5        |
| 11-20                | 21,4           | 18,1        | <b>40,9</b> |
| 21 и более           | 11,6           | 9,3         | <b>20,5</b> |
| ни одного            | 0,3            | 0,4         | -           |
| затрудняюсь ответить | 3,1            | 2,6         | 4,5         |

Форматы мероприятий, направленных на профилактику и выявление деструктивного поведения, противодействие идеологии терроризма и экстремизма в молодежной среде, могут быть разнообразными и адаптированными к особенностям целевой аудитории – это лекции, семинары, тренинги, вебинары, круглые столы, квесты, форумы и другие форматы. Исследование установило, что респонденты в своей работе преимущественно используют традиционные форматы, такие как лекции, семинары, беседы –

89,5%, каждый второй респондент проводит конкурсы, организует проекты, выставки, а также круглые столы, дискуссии и кинопоказы с обсуждением (54,1 – 52,7%). Флэшмобы, митинги – к этим форматам обращается пятая часть опрошенных (22,1%), почти столько же проводят тренинги и мастер-классы (18,7%) и интерактивные игры (17%). В целом, можно сделать вывод о том, что теоретические форматы преобладают над практикоориентированными (См. Рисунок 3).

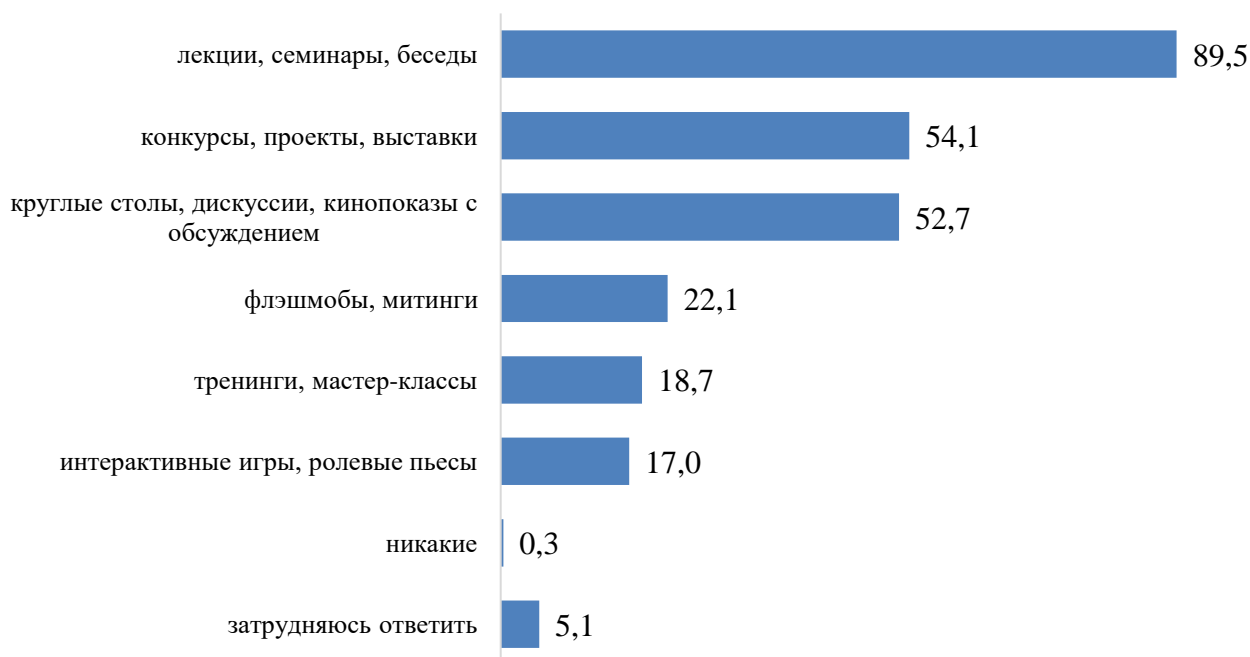


Рис. 3. Форматы профилактических мероприятий в сфере противодействия идеологии терроризма и экстремизма в молодежной среде, реализованные в 2022-2023 гг., % (N = 294, вопрос допускал выбор нескольких вариантов ответа)

В ходе исследования установлено, что в мероприятиях профилактической направленности в сфере противодействия идеологии терроризма и экстремизма среди молодежи в 2022-2023 годах активное участие принимали приглашенные эксперты, данная практика применяется в семи из десяти учреждений (75,3%). В основном речь идет о сотрудниках правоохранительных органов – 63,4%. Далее следуют психологи – 28,4%, затем – представители молодежных организаций (20,9%). Гораздо реже в качестве экспертов выступают представители культуры – 14,4%, представители муниципалитета – 11,3%, представители спорта – 6,5%. Стоит обратить внимание на то, что обходилась своими силами пятая часть специалистов – 20,9% (рисунок 4).



Рис. 4. Внешние эксперты, которые приняли участие в мероприятиях профилактической направленности в сфере противодействия идеологии терроризма и экстремизма среди молодежи в 2022-2023 годах, в % (N = 294, вопрос допускал выбор нескольких вариантов ответа)

Подавляющее большинство респондентов (98%) отметили, что применяют в работе наглядные, аудиовизуальные профилактические материалы. В первую очередь, это презентации и ролики на занятиях – 82,7%. Достаточно популярны памятки, информационные материалы на сайте учреждения или в социальных сетях (72,8%), плакаты, информационные стенды – 64,3%. Реже (35,7%) применяются буклеты и брошюры – в каждом третьем случае (рисунок 5).

В качестве основных источников получения наглядных, аудиовизуальных профилактических материалов в сфере противодействия идеологии терроризма и экстремизма среди молодежи выступают материалы, направляемые учредителем организации (63,1%), сайты и официальные группы в социальных сетях правоохранительных органов (55,6%), сайты, официальные группы в социальных сетях организаций, специализирующихся на работе с молодежью, профилактике деструктивного поведения (51,2%). В сети Интернет, социальных сетях находят такие материалы еще 40,3%, самостоятельно изготавливают их – 19,5%. Вместе с тем, опыт привлечения молодежи к созданию наглядных, аудиовизуальных профилактических материалов в сфере противодействия идеологии терроризма и экстремизма имеют 4 из десяти организаций – 41,2%. Не привлекают порядка 46,6% опрошенных. Вопрос о том, почему специалисты

находят такое привлечение важным элементом профилактики, но на практике этого не делают, остается открытым.



Рис. 5. Типы наглядных, аудиовизуальных профилактических материалов в сфере противодействия идеологии терроризма и экстремизма среди молодежи, которые использовались в учреждениях в 2022-2023 годах, в % (N = 294, вопрос допускал выбор нескольких вариантов ответа)

Резюмируя представленный материал, можно сделать вывод о важности рассмотрения контингента молодежи как целостной системы, где изменение одного элемента приводит к изменению всей системы, а любая проблема опосредована «контекстом» отношений в коллективе и предшествующим опытом каждого человека. Деструктивные процессы, которые могут иметь место в молодежной, носят циркулярный характер, а именно – неразрешенная проблема создает ряд стереотипных ситуаций с целью сохранения стабильности системы. В этой связи профилактическая работа должна коррелировать со следующими направлениями:

- создание поддерживающей среды, позволяющей каждому молодому человеку получить взаимопомощь и взаимоподдержку внутри образовательной организации или учреждения по работе с молодежью, с которой он взаимодействует;
- установление внутри учебной группы / молодежного коллектива партнерских отношений, отличающихся доверием и взаимоуважением, недопущение стигматизации и проявлений травли;
- «опосредованное» обучение социально-приемлемым моделям поведения.

Для повышения результативности профилактической работы по противодействию распространению идеологии терроризма и экстремизма в молодежной среде целесообразно расширение возможных форматов проведения профилактических мероприятий – от традиционных (лекция, информационный или классный час, семинар, беседа и пр.) в сторону интерактивных форматов (квест, игра, кинопоказ с последующим обсуждением, фестиваль, акция памяти и мн. др.), а также моделировать, синтезировать и комбинировать разные форматы. Подобные мероприятия могут предоставить молодежи платформу для общения, обмена опытом и мнениями, а также для обучения и развития ключевых навыков, необходимых для противодействия деструктивной и радикальной идеологии. Ключевым моментом в выборе формата является создание привлекательной и поддерживающей обстановки, где молодежь может чувствовать себя комфортно и свободно высказывать возникающие мысли и идеи.

Это позволит соблюсти принципы эффективной коммуникации и выстроить профилактическую работу в режиме конструктивного и открытого диалога, без излишней теории и назидательности, сформировать и развить компетенции, необходимые для противодействия вовлечению в деструктивные движения и организации. По завершении профилактического мероприятия необходимо получить обратную связь и / или провести рефлекссию, чтобы каждый участник выразил свои ощущения по итогам мероприятия, высказал особое мнение.

Вместе с тем, следует подходить к выбору того или иного формата максимально грамотно и аккуратно, с учетом особенностей контингента молодежи – возрастных и социально-психологических, специфики демонстрируемого контента или используемых стимульных материалов. В случае спорных моментов лучше проконсультироваться со специалистами и экспертами в обозначенной области. Следует привлекать молодежь к созданию наглядных, аудиовизуальных профилактических материалов в сфере противодействия идеологии терроризма и экстремизма, что в свою очередь является не только механизмом повышения субъектности, но также способом «разгрузки» педагога / специалиста от затрат времени на создание подобных материалов.

Педагогам и специалистам, реализующим профилактические мероприятия, важно иметь систему «Вопрос-Ответ» по каждой из обсуждаемых с молодежью тем. Это позволит гибко и аргументированно отвечать на вопросы участников мероприятия, в первую очередь, провокационные. Крайне важно не игнорировать темы или ситуации, которые участники мероприятия хотят обсудить, поскольку это является, с одной стороны, своеобразным маркером обеспокоенности или интереса по какой-либо проблеме, с другой стороны,



показателем доверия к педагогу / специалисту и готовности рассмотреть конкретные проблемы.

Следует также отметить необходимость усиления индивидуальной и адресной профилактической работы с обучающимися с целью повышения результативности работы с группами риска, обозначенными в Комплексном плане противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации [3].

Таким образом, вопросы организации профилактической работы по противодействию идеологии терроризма и проявлений экстремизма в молодежной среде становится все более актуальной проблемой, которая затрагивает каждое общество [11]. Молодежь является наиболее уязвимой социальной группой со стороны адептов деструктивных идеологических сил, способствующих радикализации и криминализации подрастающего поколения [10]. Эффективные комплексные меры, направленные на просвещение, образование, воспитание, вовлечение молодых граждан в позитивные и конструктивные практики сегодня играют важную роль в предотвращении и распространении террористических и экстремистских угроз, что, несомненно, является условием для формирования здорового и безопасного общества.

#### **Список литературы**

1. Венцель, С. В., Денисов, С. Ф. Практические рекомендации по обеспечению комплексной безопасности вуза / С. В. Венцель, С. Ф. Денисов // Обзор.НЦПТИ. – 2023. – № 3 (34). – С. 49-61.

2. Интерактивная карта профилактической деятельности в образовательных организациях и научных учреждениях Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – URL: <https://map.ncpti.ru/> (Дата обращения: 12.01.2024).

3. Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2024–2028 годы утверждён Президентом Российской Федерации 30 декабря 2023 № Пр-2610 // Информационно-правовой портал Гарант.ру. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408366785/> (Дата обращения: 01.02.2024).

4. МВД РФ сообщило о росте на 6% числа террористических преступлений в 2023 г. // Интерфакс. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.interfax.ru/russia/945212> (Дата обращения: 02.01.2024).

5. Медведева, Н. И. Социально-психологические условия противодействия экстремизму и терроризму в молодёжной среде / Н. И. Медведева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №3 (64). – С. 262-264.

6. Плиева, А. О., Сельмурзаева, Х. Р., Идигова, Ж. Р. Применение интерактивных методов в профилактике экстремизма среди студентов / А. О.

Плиева, Х. Р. Сельмурзаева, Ж. Р. Идигова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 282-286.

7. Председатель Национального антитеррористического комитета Бортников провел заседание НАК // Национальный антитеррористический комитет. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://nac.gov.ru/nak-prinimaet-resheniya/predsdatel-nacionalnogo-antiterroristicheskogo-komiteta.html> (Дата обращения: 02.01.2024).

8. СБУ ставит на маргиналов: Александр Бортников рассказал о новых террористических угрозах // Российская газета. – [Электронный ресурс]. - URL: <https://rg.ru/2023/08/09/sbu-stavit-na-marginalov.html> (Дата обращения: 05.01.2024).

9. Rui Saraiva, Alastair Erfe. Preventing violent extremism with resilience, adaptive peacebuilding, and community-embedded approaches // Current Opinion in Environmental Sustainability, Volume 61, 2023, <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2023.101271>.

10. Tamitskiy, A. M. Subjective Images of Terrorism among Higher Education Students in the Russian Arctic / A. M. Tamitskiy, L. A. Melkaya, O. V. Eseeva // European Journal of Contemporary Education. – 2023. – Vol. 12, No. 3. – P. 1002-1013. – DOI 10.13187/ejced.2023.3.1002.

11. UNESCO. Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers [Electronic resource]. Paris: UNESCO, 2017. – URL: <https://en.unesco.org/sites/default/files/policymakr.pdf> (Data: 19.02.2024)

## **1.5. Понятие «педагогическая инженерия»: эмпирический анализ осведомленности педагогических работников<sup>5</sup>**

### *1. Обоснование актуальности исследования осведомленности педагогических работников о категории «педагогическая инженерия»*

Анализ политико-экономического и социокультурного контекста жизни Нижегородской области и страны в целом; государственных и региональных приоритетов развития образования подводит к мысли о необходимости осуществить ревизию сложившихся в отечественной педагогике руководящих идей, принципов, механизмов и технологий, синтезировать достижения социально-гуманитарных и технологических наук и разработать новое теоретико-концептуальное, научно-технологическое и инструментальное знание, позволяющее успешно готовить будущие поколения к социально ответственному бытию, освоению индивидуальных и коллективных моделей адаптивного поведения в условиях глобальных вызовов и рисков. Одной из новых категорий современной образовательной реальности является педагогическая инженерия. Этот новый междисциплинарный феномен психолого-педагогической науки и образовательной практики представляет собой набор методов, приемов, техник и средств формирования и дальнейшего развитие у обучающихся универсальных способов деятельности, метапредметных компетенций, строящийся на интеграции социально-гуманитарного и научно-технологического типов знаний и проектировании возрастно - сообразных ситуаций развития [6, с. 1].

Критический анализ политико-экономических и социально-культурных реалий российского общества подводит нас к признанию своевременности и особой значимости работы по ревизии устоявшихся научных понятий, теорий, методологий и пересмотру теоретической и практической оставляющих предмета современной педагогики.

Целесообразность данной научной инициативы, касающаяся, в частности, обогащения терминологического аппарата современной педагогики категорией «педагогическая инженерия» обоснована целым рядом доводов и аргументов:

1. Потребность в создании эффективных моделей наращивания интеллектуального потенциала нации, как одной из стратегических целей научно-технологического развития Российской Федерации. [12, 15].

2. Понимание инженерного мышления как центрального навыка успешного работника XXI в. и важнейшего ресурса, интенсифицирующего влияние материальных и невещественных факторов производства на результативность индивидуального и коллективного субъекта труда.

3. Наличие дефицита квалифицированных рабочих и инженерных кадров в национальной экономике, который является одновременно следствием недостаточной готовности выпускников образовательных организаций к будущей профессиональной деятельности и фактором риска для безопасности, суверенитета и конкурентоспособности российского государства [12].

4. Необходимость поиска новых подходов к содержанию образования на всех уровнях для раскрытия способностей каждого юного гражданина;

---

<sup>5</sup> Авторы раздела: Игнатьева Г.А., Тулупова О.В.

формирования у подрастающего поколения готовности и способности осознанно выбирать профессиональный путь в высокотехнологичном и конкурентном мире [11, 12].

5. Признание связи и ведущей роли качественного образования и разностороннего развития для успешного будущего отдельного человека, и компетенций конкретных учителей и преподавателей, реализующих учебный процесс в конкретных образовательных организациях, – для строительства будущего всей страны [12].

Вполне очевидно, что для расширения возможностей педагогической инженерии в развитии теории и практики образования XXI в. необходимо изучить историю развития и современное состояние педагогической мысли, зарубежных и отечественных концепций применительно к анализу различных аспектов вводимого в научный оборот феномена «педагогическая инженерия», а также близких к нему по смыслу понятий и категорий.

Вместе с тем, достижению ресурсного состояния педагогической инженерии на теоретическом и прикладном уровнях способствует не только рефлексия и теоретическое моделирование, но социологический анализ эмпирических баз, позволяющий уточнить разработанные теоретические модели и обоснования, конкретизировать содержание всех модусов существования педагогической инженерии: как области научной деятельности, учебной программы, практики педагогического процесса.

## *2. Представление результатов эмпирического анализа.*

Исследование степени осведомлённости и уровня восприятия педагогическим сообществом нового понятия теории и практики образования XXI века – педагогическая инженерия проводилось на территории Нижегородской области в формате анкетирования педагогических работников, в котором приняли участие 3289 педагогических работников, работающих в общеобразовательных организациях. В качестве конкретного инструментария применялась оригинальная авторская анкета, состоящая из вопросов с заранее предусмотренными вариантами ответов.

Использование опроса по анкете, во-первых, обосновано отсутствием научной литературе методик, непосредственно направленных на диагностику осознанной осведомленности респондентов относительно содержания категории «педагогическая инженерия» как научного понятия и образовательной технологии: форматных характеристик (определение, научная школа и методология, в русле которой разработано понятие); возраста, который является сензитивным, т.е. наиболее благоприятным для формирования базовых компонентов инженерного мышления; компетенций, демонстрирующих владение образовательным подходом «педагогическая инженерия» (ПИ).

Анкетирование педагогических работников позволило:

- провести ревизию компетентности учителей, советников по воспитанию, педагогов дополнительного образования в области формирования инженерного мышления у современных школьников;

- изучить мнения представителей менеджмента в системе образования о том, какие формы, на их взгляд, являются наиболее приемлемыми в современной школьной практике;

- выявить общее и особенное во мнениях и оценках респондентов, в зависимости от должностной позиции и выполняемого ими функционала.

*2.1. Изучение осведомленности педагогических работников относительно теоретического аспекта категории «педагогическая инженерия» («ПИ»).*

Для исследования представлений респондентов было сформировано два вопроса. В первый мы включили несколько терминологически близких определений, характеризующих помимо педагогической инженерии также инженерную педагогику, STEM образование, профессионально-педагогический инжиниринг. Объединяет данные категории их принципиальная междисциплинарность, ориентация на универсальные способы действий. Главным отличительным фактором является предметная отнесенность данных категорий. Так, если педагогическая инженерия направлена на развитие субъектности человека на разных возрастных этапах в единстве деятельности, сознания и общности, то STEM образование ориентировано на формирование способности применять академические естественно-научные, научно-технические знания и умения для решения сложных, неопределенных прикладных задач, набор решений которых не очевиден [1]. Инженерная педагогика имеет отношение непосредственно к инженерному образованию, инженерной профессии и инженерному делу [5,8], а профессионально-педагогический инжиниринг представляет собой интегративный вид профессиональной деятельности педагога, особенностью которого является творческое применение научных методов и принципов в реализации инновационных процессов [118].

Нами установлено, что в сознании педагогов, вне зависимости от занимаемой должности, отсутствует четкое понимание критически важных параметров конструкта «педагогическая инженерия», которые отличают его от иных педагогических категорий, и это не случайно, так исследуемый феномен является новым в профессиональной педагогике. Теоретическая и практическая составляющие педагогической инженерии находятся в процессе уточнения и конкретизации, поэтому выборы педагогами тех или иных формулировок могут быть неточными, противоречивыми, ошибочными.

Вместе с тем, логично предположить, что выбор правильного варианта ответа возможен, если у респондентов актуализировано знание содержания, которое предлагается их вниманию, а именно: основных теоретических постулатов, основателей или наиболее ярких представителей каждой научной школы и пр. Вполне очевидно, что при наличии теоретического (философского, психолого-педагогического) базиса и развитых умений работать с информацией, анализировать, сопоставлять, даже имея начальные представления об изучаемой категории, методом рассуждений и исключений респонденты способны установить верную ассоциацию с диагностируемым понятием.

Однако результаты опроса по анкете показали, что лишь незначительная часть выборки либо знакома с категорией педагогической инженерии, либо

успешно решила интеллектуальную задачу ее («ПИ») определения от 6% до 14,28% выборки. Порядка 70% (68,9%) респондентов присваивают «ПИ» определения других междисциплинарных категорий педагогического знания. При этом подавляющее большинство участников анкетирования присвоили педагогической инженерии определение профессионально-педагогического инжиниринга, реагируя скорее всего на то, что инжиниринг имеет отношение к проявлению педагогом творческих качеств в приложении к инновационным процессам. Учитывая, что инженерия в переводе с французского означает «искусность», а латинские прототипы этого слова - «изобретательность», «выдумка», «знания», «искусный», логично сделать вывод о том, что в ответах респондентов сыграла большую роль интуиция.

Следует подчеркнуть, что при наличии семантической близости терминов «педагогический инжиниринг» и «педагогическая инженерия», последняя выходит за технологические рамки конструирования настоящего, носит опережающий характер, ориентируясь на моделирование в условиях образовательных ситуаций образов будущего устройства общества, экономики и других сфер.

В основе такого моделирования находится системная рефлексия и творческое развитие теоретических положений отечественной «школы мышления и действия» (Г.П. Щедровицкий), идей и мыслей Ю.В. Громыко. Но анализ ответов педагогических работников, участвовавших в анкетировании, демонстрирует отсутствие видения ими каких-либо смысловых, причинно-следственных связей между антропотехниками, социотехниками и культуротехниками как инструментами реализации образовательного подхода («ПИ») и исследованиями Г.П. Щедровицкого и Ю.В. Громыко как методологическими основаниями «ПИ» [4,10,14].

У 55% учителей, 44 % руководителей образовательных организаций (ОО), 43% специалистов органов управления образованием ОУО), 37% советников по воспитанию и 20% педагогов дополнительного образования (ДО) отсутствуют любые ассоциации (и правильные, и ошибочные) между понятием «ПИ» и фамилией ученого, сферу научных интересов которого составляет педагогическая инженерия. Данные респонденты «затруднились ответить» на вопрос анкеты.

В ходе исследования было обнаружено, что исключительно с личностью Г.П. Щедровицкого понятие «педагогическая инженерия» идентифицируют 6% руководителей ОО и 6% педагогов ДО, 12% школьных учителей, 18,5% советников по воспитанию, а с личностью Ю.В. Громыко – 1% учителей и 4,5% руководителей образовательных организаций.

Анализ эмпирических данных также позволил выявить группу респондентов, чьи ответы сформулированы как множественный выбор. Иными словами, 3% руководителей ОО, 3,7% советников по воспитанию, 5,6% учителей и 28,5% представителей ОУО назвали фамилию Г.П. Щедровицкого в коллаборации с именами зарубежных и отечественных ученых, разрабатывавших, как известно, другие научные проблемы, подходы, теории и т.д. Это вопросы: проектного обучения и образования в течение всей жизни (*Дж. Дьюи*), антропологического подхода в образовании (*В.И. Слободчиков*),

развивающего обучения (В.В. Давыдов), ТРИЗ-обучения (Г.С. Альтшуллер), программированного обучения (Б. Блум), инженерной педагогики (В.В. Кондратьев). STEAM-образования (Дж. Якман).

Данные результаты показаны на рисунках 2 и 3.

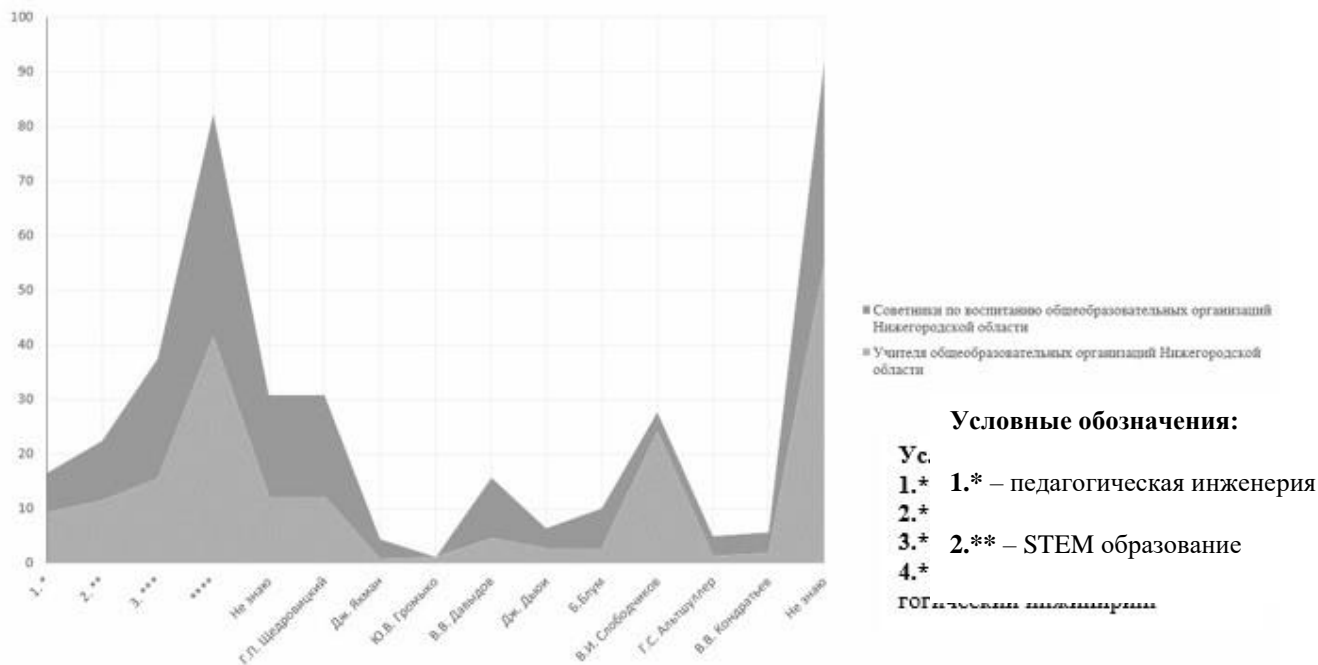


Рисунок 1 - Единичный выбор определения и методологии из предложенных вариантов учителей и советников по воспитанию

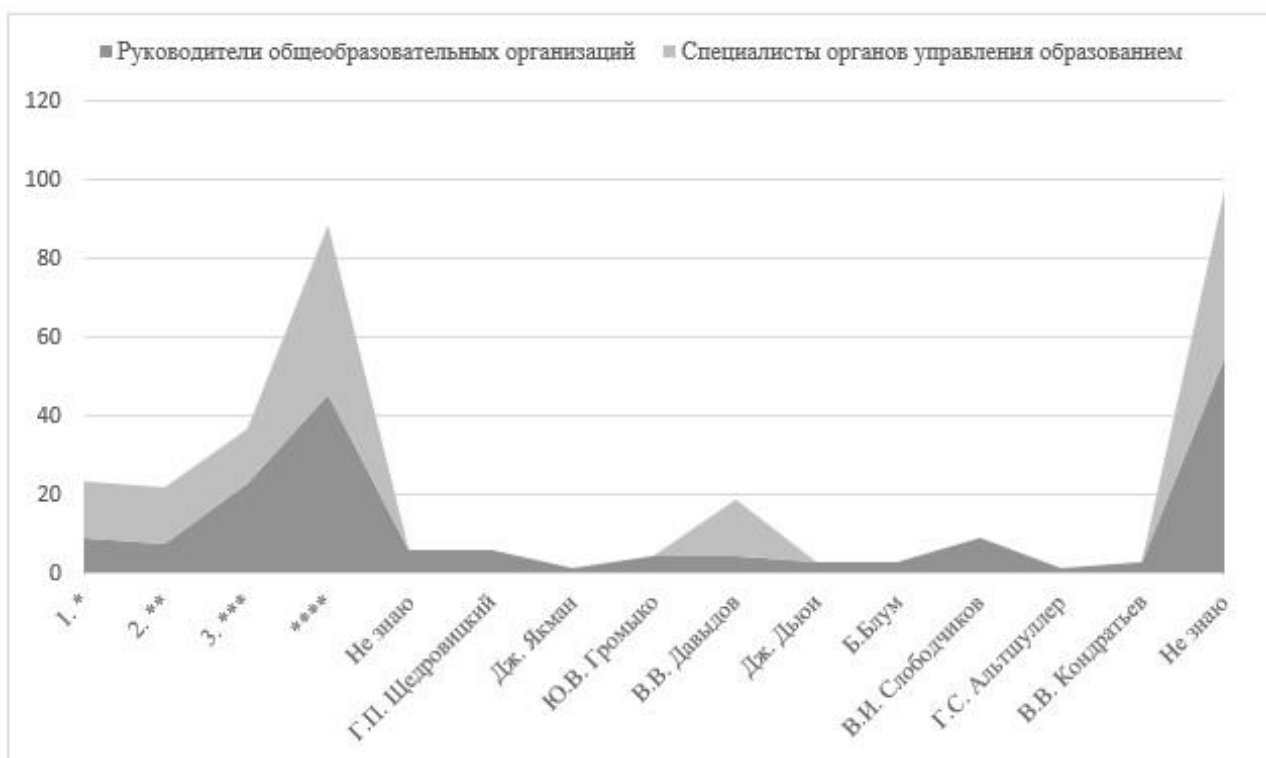


Рисунок 2 - Единичный выбор определения и методологии из предложенных вариантов руководителей ОО и специалистов ОУО

## *2.2. Изучение осведомленности педагогических работников о возрасте, в котором создаются благоприятные условия для формирования базовых компонентов инженерного мышления («ИМ»)*

Формирование инженерного мышления («ИМ») как особого интегративного качества личности, образованного разными типами мышления: образного, логического, научного, практического и другими, наделяющего человека способностью системного видения, проектными, конструкторскими, исследовательскими и рефлексивными способностями является одной из важнейших задач педагогической инженерии [9]. Особую значимость приобретает вопрос понимания механизмов формирования «ИМ» в онтогенезе, знания сензитивных периодов для развития его базовых компонентов и осведомленности педагогов в этих вопросах.

Особенно чувствительным периодом онтогенетического развития человека, когда в различных социальных ситуациях в рамках взаимодействия «взрослый – ребенок» можно достичь предельного развития психической функции, в нашем случае – базовых компонентов инженерного мышления, по мнению считают младший подростковый возраст – с 11 до 13 лет [7]. В этом возрасте возникают важные личностные изменения, происходит усложнение и качественное углубление всех интеллектуально-познавательных процессов: активно развивается устная и письменная речь, мышление становится понятийным, а восприятие – избирательной, целенаправленной, аналитико-синтетической деятельностью. Внимание младшего подростка становится избирательнее, обусловленным направленностью его интересов, но при этом в течение периода увеличиваются объем внимания, способность длительно сохранять интенсивность и переключаться с одного предмета на другой [2, с. 174 – 175; 6].

Младшие подростки приобретают внутреннюю готовность к осознанию смысла учебной деятельности и способность к обобщению, оперированию гипотезами, анализу абстрактных идей в учебной деятельности, установлению причинно-следственных связей, самостоятельным исследованиям и открытиям, практическому воплощению личных проектов, рассуждениям, формулированию и аргументированию собственных мыслей, публичным выступлениям, потребность и возможность моделировать способы построения социальных отношений.

Они становятся психологически готовыми к построению отношений со сверстниками, детьми младше или старше себя по возрасту, командной работе, самостоятельной и ответственной общественно оцениваемой деятельности, осознанию и реализации первичного социального и профессионального самоопределения в микросреде, приобретают более высокий уровень самосознания и чувство взрослости.



Таким образом, благодаря появлению новых, по сравнению с дошкольным и младшим школьным возрастом, черт в психологии подростка 11 – 13 лет, с одной стороны, и грамотным педагогическим воздействиям – с другой, этот возраст оказывается особенно благоприятным для формирования базовых компонентов инженерного мышления.

Сопоставляя научное понимание сензитивного периода в формировании инженерного мышления с эмпирическими результатами изучения осведомленности педагогического сообщества по данному вопросу, возникает предположение о том, что, во-первых, имеет место недостаточное знание педагогами возрастно-нормативных моделей психического развития детей и подростков и неспособность правильно вычленить период наиболее интенсивного развития конкретной психической функции. А, во-вторых, – о том, что потенциал наиболее интенсивной фазы развития базовых компонентов «ИМ» используется региональной образовательной системой недостаточно. Так, период 11 – 13 лет как оптимальный для формирования базовых элементов «ИМ» демонстрируют чуть менее 20% учителей и руководителей ОО (18,87% и 18,18%, соответственно) и около 30% советников по воспитанию (29,62%).

От 3% до 15% испытуемых, в зависимости от конкретной профессиональной группы: педагоги ДО (3,03%), учителя (9,59%), руководители ОО (15,15%), «затрудняются ответить» на вопрос: «Какой возрастной период, по их мнению, является сензитивным периодом ... для формирования базовых компонентов инженерного мышления?».

От 3% до 18,5% представителей педагогического сообщества наиболее благоприятным для формирования «ИМ» считают младший и средний дошкольный возраст (3 – 5 лет). При этом реже всего данной позиции придерживаются руководители ОО (3,03%), а наиболее часто – советники по воспитанию (18,5%).

Особенную «чувствительность» детей 3 – 5-ти лет к овладению базовыми компонентами инженерного мышления отмечают 7,9% учителей, 12,12% педагогов ДО и 14,28% специалистов ОУО.

19,9% учителей, 25,9% советников по воспитанию, 30,3% руководителей ОО и 36,36% педагогов ДО считают сензитивным периодом младший школьный возраст (6 – 10 лет), а 7,4% советников по воспитанию; 20,7% учителей; 21,21% руководителей ОО» 24,24% педагогов ДО; 28,57% специалистов ОУО – старший подростковый возраст (14 – 16 лет).

Ранняя юность (17 – 19 лет), согласно эмпирическим данным, является наиболее благоприятным календарным временем, по мнению 11,12% учителей и 11,11% советников по воспитанию, 12,12% руководителей школ и 18,18% педагогов ДО.

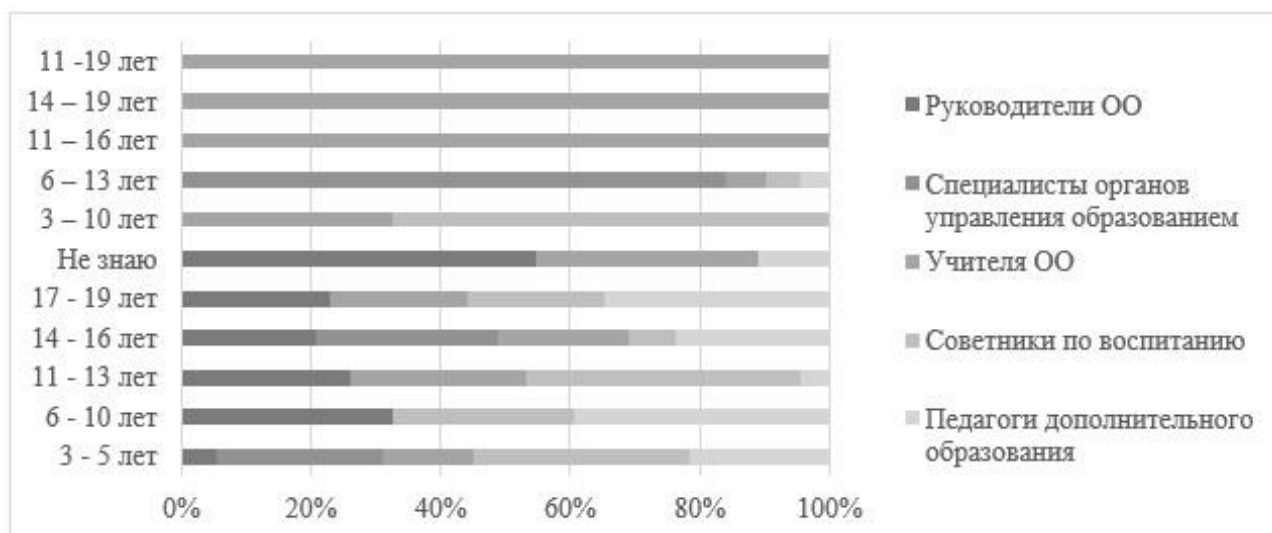


Рисунок 3 - Представления респондентов о сензитивном возрасте для формирования базовых компонентов инженерного мышления (ИМ)

В ходе исследования также выяснилось, что выборка представителей органов управления образованием, по сравнению с иными группами респондентов, является «наименее размытой» в своих оценках сензитивности, с явно выраженным «меньшинством» и «большинством» участников. Тем не менее, их выборы (т.е. «меньшинства» и «большинства» специалистов ОУО) расходятся с теоретическим тезисом о сензитивном периоде в формировании инженерного мышления. Для 14,28% специалистов ОУО – это дошкольное детство (3 – 5 лет), для 28,57% – старший подростковый период (14 – 16 лет) и для 57,14% – период, охватывающий младший школьный возраст и младшее подростничество (6 – 13 лет).

2.3. *Изучение осведомленности педагогических работников о содержательном наполнении образовательного подхода «педагогическая инженерия» («ПИ»).*

Результаты эмпирического анализа такого измерения категории «педагогическая инженерия», как практика педагогического процесса свидетельствует о наличии общего и специфичного в описаниях теоретической модели образовательного подхода «педагогическая инженерия», с одной стороны, и эмпирических представлений респондентов относительно тех компетенций, которые в наибольшей степени позволяют характеризовать владение данным подходом («ПИ»), – с другой.

Успешное решение задачи содействия средствами педагогической инженерии общекультурному и профессиональному развитию подрастающего поколения, формированию готовности к непрерывному наращиванию своего субъектного потенциала оказывается максимально возможным при условии обладания педагогами следующим минимальным набором способностей и навыков:

1) производить отбор и структурирование содержания на основе инновационных подходов;

- 2) интегрировать предметные и методологические знания в единое пространство развития личностного потенциала;
- 3) эффективно и обоснованно применять научные методов познания эмпирического и теоретического характера;
- 4) формировать навыки преобразовательной деятельности в процессе построения и изучения моделей предметов и явлений (инженерных устройств, разнообразных процессов – физических, химических и др.).

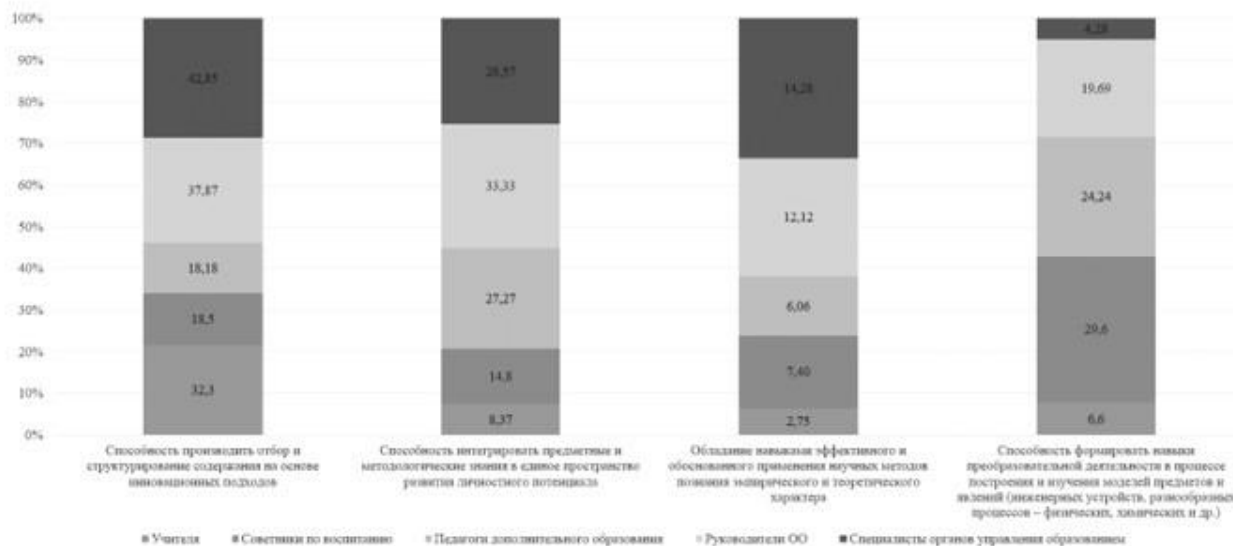


Рисунок 4 –Представления респондентов о профессиональных компетенциях «педагогической инженерии»

Среди наиболее часто выбираемой характеристики, действительно относящейся к «ПИ», респонденты называли способность «отбирать и структурировать содержание на основе инновационных подходов» (32,3% учителей; 37,87% руководителей ОО; 42,85% специалистов ОУО), а в качестве доминирующих квазихарактеристик – «умение организовывать проектную и учебно-исследовательскую работу обучающихся» (46,9% руководителей ОО; 54,54% педагогов ДО; 59,2% советников по воспитанию) и «способность решать конкретные практические задачи с применением техники и технологий на основе комплексного использования научных знаний» (57,14% специалистов ОУО).

Реже всего с педагогической инженерией участники анкетирования связывают владение навыками «эффективного и обоснованного применения научных методов познания эмпирического и теоретического характера» (2,75% учителей, 6,06% педагогов ДО, 7,4% советников по воспитанию, 12,12% руководителей ОО и 14,28% специалистов ОУО).

Все указанное выше подводит к мысли, во-первых, об отсутствии у большинства педагогов полной ориентировочной основы профессиональной деятельности в контексте и в соответствии с технологическими положениями «педагогической инженерии». А во-вторых – о том, что информационный дефицит (дефицит знаний о наборе компетенций современного педагога, действующего на основании и в соответствии с образовательным подходом

«ПИ») может становиться барьером для полноценного участия в построении суверенной системы национального образования, соответствующей шестому технологическому укладу, который отличает приоритет самостоятельного созидательного мышления во всех сферах жизнедеятельности человека и общества.

#### *2.4. Изучение мнений о применяемых педагогами формах развития инженерного мышления школьников.*

Результаты исследования мнений респондентов относительно тех форм развития инженерного мышления, которые наиболее применимы в современной практике школьного образования свидетельствуют как о сходстве, так и о различиях в оценках, в зависимости от функциональной позиции респондентов.

Согласно результатам исследования, несмотря на разное количество выборов наиболее применимой в современной школьной практике формы развития инженерного мышления («ИМ») внутри каждой группы (кроме педагогов ДО), общей тенденцией целесообразно считать предпочтение респондентами «технических проектов во внеурочной деятельности». Например, среди учителей общеобразовательных организаций работе обучающихся над техническими проектами во внеурочное время уделяют внимание 49,59% респондентов; среди советников по воспитанию – 44,44% участников анкетирования; среди руководителей ОО – 53,03%, а среди специалистов ОУО – 71,4% опрошенных педагогических работников.

В группе педагогов ДО, согласно эмпирическим данным, также имеется 33,33% респондентов, которые, как учителя, руководители ОО, советники по воспитанию и специалисты ОУО, считают технические проекты во внеурочной деятельности обучающихся актуальной и применимой в современных условиях формой развития «ИМ». Однако дополнительные общеразвивающие программы технической направленности (ДООП), в представлении педагогов ДО, обладают большим развивающим потенциалом, и это не случайно, поскольку организация деятельности обучающихся, направленной на освоение ДООП, и досуга детей в процессе реализации дополнительной образовательной общеразвивающей программы является важной трудовой функцией каждого педагога ДО.

Предположительно, именно поэтому 45,45% представителей данной группы считают, что, осваивая ДООП технической направленности определенного объема, в соответствии с концепцией, учебным планом, в течение определенного времени, можно эффективно решать задачу развития инженерного мышления детей и подростков.

Другой тенденцией, которая также в определенном смысле сближает выборки педагогических работников, занимающих разные функциональные позиции, на наш взгляд, может выступать тенденция к отождествлению форм развития инженерного мышления, прежде всего, с внеурочными видами деятельности обучающихся. В «репертуаре» образовательных активностей, нацеленных на развитие «ИМ», первые три места по частоте практического использования, согласно ответам учителей, советников по воспитанию и руководителей общеобразовательных организаций, занимают «технические

проекты...», «ДООП технической направленности» и «проектные инженерные задачи на уроке».

В представлении специалистов ОУО, «детские творческие объединения ТРИЗ» по силе влияния на процессы развития инженерного мышления являются равными «техническим проектам», а создание в школах «предпрофессиональных инженерных классов» также важно, как и организация дополнительного образования детей и подростков по общеразвивающим программам технической направленности. Так, 71,4% специалистов органов управления образованием считают одинаково применимыми современными форматами развития инженерного мышления и «технические проекты во внеурочное время», и детские объединения «ТРИЗ», а 42,85% – не только «ДООП технической направленности», но и «инженерные классы», в которых дополнительное техническое образование после уроков может составлять гармоничный элемент жизнедеятельности обучающихся.

Кроме того, анализ изучения мнений респондентов относительно наиболее целесообразных современных форм развития «инженерного мышления» подводит к мысли о наличии еще некоторых векторов в восприятии и оценках педагогов. Например, несмотря на то, что педагогические работники используют в профессиональной деятельности «направленные на решение сложных междисциплинарных задач инженерные олимпиады (хакатоны)», процент их введения в личную практику значительно ниже, чем устоявшихся форм развития критического, творческого, технического мышления («технических проектов», «ДООП технической направленности», «детских объединений ТРИЗ»). В ходе исследования было определено, что учителя применяют «хакатоны» только в 12,04% случаев, а педагоги дополнительного образования – в 15,15%.

Наиболее логичным объяснением подобного отношения к образовательному формату «хакатон» может выступать недостаточная осведомленность учительского сообщества о преимуществах, методологии и технологии проведения инженерных олимпиад, некомпетентность участников «хакатона», исполняющих роли организаторов/консультантов/жюри, слабая популяризация «хакатонов» в педагогической среде. Очевидно, что учителей и педагогов дополнительного образования может «демотивировать» трудоемкость процессов организации, реализации и подведения итогов «инженерных олимпиад». Как известно, мероприятия в формате «хакатон» редко ограничиваются коротким временным интервалом (2 – 3 часа). Они, как правило, включают в себя несколько этапов, распределенных во времени и растянутых на 2–3 дня: 1) установочное занятие, 2) «хакатон», 3) мини-конференция в формате защиты проектных результатов. Кроме того, успех «хакатона» зависит от наличия достаточной материально-технической базы для проведения мероприятия (технических средств, площадей), количественного состава команд и их (команд) численности, внешних партнеров и т.д. [3].

Что касается руководителей ОО и специалистов ОУО, то, согласно полученным данным, эти респонденты чаще, чем их подчиненные: учителя и педагоги дополнительного образования, считают «инженерные олимпиады»

максимально способствующим развитию «ИМ» форматом взаимодействия с детьми и подростками (В 21,21% и 28,57% случаев, соответственно). И, более того, 14,28% специалистов ОУО признают возможность и необходимость включения в профессиональную педагогическую деятельность всех форм развития инженерного мышления:

- «технические проекты во внеурочной деятельности»,
- «проектные инженерные задачи на уроке»,
- «дополнительные образовательные общеразвивающие программы технической направленности»,
- «детские творческие объединения ТРИЗ»,
- «предпрофессиональные инженерные классы»,
- «инженерные олимпиады (хакатоны)».

Таблица 1 - Иерархия наиболее применимых в современной школьной практике форм развития инженерного мышления обучающихся («ИМ») в представлении респондентов

| Ран- ги | Учителя ОО                                     | Советники по воспитанию   | Педагоги ДО   | Руководите ли ОО                                 | Специалисты ОУО  |
|---------|--|---|---|--|--|
| 1       | Технические проекты во внеурочной деятельности | Технические проекты во внеурочной деятельности                          | ДООП технической направленности   | Технические проекты во внеурочной деятельности и | - Технические проекты во внеурочной деятельности;<br>- Детские творческие объединения ТРИЗ |
| 2       | Проектные инженерные задачи на уроке           | Проектные инженерные задачи на уроке                                    | Технические проекты во внеурочной деятельности  | ДООП технической направленности                  | - ДООП технической направленности;<br>- Предпрофессиональные инженерные классы             |
| 3       | ДООП технической направленности и              | - ДООП технической направленности;<br>- Инженерные олимпиады (хакатоны) | Детские творческие объединения ТРИЗ   | Проектные инженерные задачи на уроке             | - Проектные инженерные задачи на уроке;<br>- Инженерные олимпиады (хакатоны)               |
| 4       | Детские творческие объединения ТРИЗ            | Детские творческие объединения ТРИЗ                                     | Проектные инженерные задачи на уроке;<br>Предпрофессиональные инженерные классы;<br>Инженерные олимпиады (хакатоны) | Детские творческие объединения ТРИЗ              |  |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 5 | Предпрофессиональные инженерные классы | Предпрофессиональные инженерные классы |  | Инженерные олимпиады (хакатоны)        |  |
| 6 | Инженерные олимпиады (хакатоны)        |  |  | Предпрофессиональные инженерные классы |  |

Условные ранги 1 – 6 – отражают частоту выбора респондентами конкретной формы развития инженерного мышления («ИМ»). Ранги указаны в порядке убывания количества выборов, которые сделали респонденты, отвечая на вопрос анкеты (в % выражении), где ранг 1 – это максимальное количество выборов, а ранг 6 – наименьшее количество выборов (в % выражении).

На наш взгляд, указанные представления респондентов целесообразно рассматривать как некий стратегический ориентир на обогащение профессиональной деятельности максимально возможным количеством форматов развития инженерного мышления, который следует поддерживать и развивать у всех категорий педагогических работников, предпринимая целенаправленные, системные организационно-управленческие и научно-методические усилия.

3. Основные выводы эмпирического анализа осведомленности педагогических работников о категории «педагогическая инженерия».

Анализ результатов эмпирического исследования степени осведомленности и уровня восприятия педагогическим сообществом нового понятия теории и практики образования XXI века – педагогическая инженерия показал, что в сознании педагогов отсутствует четкое понимание критически важных параметров конструкта, которые отличают его от иных педагогических категорий. В ходе исследования было установлено, что:

1. В зависимости от принадлежности к профессиональной группе, педагогическую инженерию как «методический набор антропотехник, социотехник и культуротехник, ориентированных на решение проблем человека и человеческих ресурсов в условиях меняющейся жизненной среды» [6, с. 7] интерпретирует от 6% до 14,28% выборки. Порядка 70% (68,9%) респондентов путают «ПИ» с другими категориями педагогического знания: инженерной педагогикой, STEAM-образованием и педагогическим инжинирингом.

2. Во всех выборках имеются респонденты, которые не знакомы с философскими основаниями педагогической инженерии и не владеют методологическим аппаратом нового научно-практического знания. В частности, 55% учителей руководителей ОО, 43% специалистов ОУО, 37% советников по воспитанию и 20% педагогов ДО демонстрируют отсутствие любых (и правильных, и ошибочных) ассоциаций между понятием «ПИ» и

фамилиями ученых, сферу научных интересов которых составляет педагогическая инженерия.

3. Имеет место дефицит педагогов, которые знают возрастнo-нормативные модели психического развития детей и подростков и, в частности, владеют информацией об оптимальном периоде формирования базовых элементов инженерного мышления. Так, знание сензитивного периода для развития «ИМ» продемонстрировали чуть 18,87% учителей, 18,18%, руководителей общеобразовательных организаций, 29,62% советников по воспитанию.

4. В большинстве случаев у педагогов отсутствует полная ориентировочная основа профессиональной деятельности в контексте и в соответствии с положениями «педагогической инженерии». Респонденты чаще всего в качестве необходимых профессиональных способностей и навыков, называли те компетенции, которые не отражают специфику образовательного подхода «ПИ».

5. Наиболее применимыми в современной школьной практике формами развития инженерного мышления («ИМ»), по мнению респондентов, независимо от их профессиональной позиции, являются «технические проекты...», «ДООП технической направленности» и «проектные инженерные задачи на уроке», а самыми нечастыми – «направленные на решение сложных междисциплинарных задач инженерные олимпиады (хакатоны)».

Подводя итоги, необходимо отметить, что в современных условиях глобальных вызовов и рисков проблема разработки нового теоретико-концептуального, научно-технологического и инструментального знания, позволяющего успешно готовить будущие поколения к социально ответственному бытию и освоению индивидуальных и коллективных моделей адаптивного поведения, представляется особенно актуальным и своевременным. В нашем понимании, эту миссию стоит возложить на «педагогическую инженерию», модус существования которой в качестве теоретического конструкта определяет методологические рамки, а в качестве образовательного подхода – технологический аспект современного профессионального педагогического образования.

С учетом результатов эмпирического исследования целесообразно утверждать, что использование потенциала «ПИ» для трансформации мотивационного, целевого и исполнительского компонентов профессиональной деятельности современных педагогов предполагает:

во-первых, трансформирование теоретической и практической подготовки педагогических кадров, причем на всех этапах профессионализации: в профильных педагогических классах, в процессе получения среднего или высшего педагогического образования, а также повышения квалификации и профессионального развития;



во-вторых, достижение преемственности ценностей и целей учащихся педагогических классов, студентов педагогических специальностей и действующих практиков;

в-третьих, создание специальных условий: для «единения педагогической науки и высокотехнологических производств», а также для организации «образовательных пространств «событийных встреч», в которых происходит осмысление и понимание границ ответственности каждого субъекта за прошлое, настоящее и будущее, самоопределенность педагогов и готовность к освоению инновационных и востребованных новых технологий и профессий в контексте национальных целей и стратегических ориентиров развития образования» [6, с. 7].

### Список литературы

1. Аршанский Е.Я., Сологуб Н.С. STEAM-образование: от модели к практической реализации//Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 9. – С. 22 – 30.
2. Батюра М.Б., Князева Т.Н. Возрастная психология. Н. Новгород: Изд-во ДЕКОМ, 2018. – 240 с.
3. Голикова Л.В., Кравцова М.В. Scratch-хакатон для начинающих программистов//Исследователь/Researcher. – 2020. – № 2. – С. 111 – 117.
4. Громько Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. – 2020. – Том 16. – № 1. – С. 57–67.
5. Иванов В.Г., Сазонова З.С., Сапунов М.Б. Инженерная педагогика: попытка типологии // Высшее образование в России. – 2017. – №8-9. – С. 32-42.
6. Игнатьева Г.А., Самерханова Э.К., Сдобняков В.В., Тулупова О.В. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта Мининского университета//Вестник Мининского университета. –2022. – Т. 10. – № 2. – С. 1 – 19.
7. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.
8. Мелецинек А. Инженерная педагогика. М.: МАДИ (ТУ), 1998. –185 с.
9. Мустафина Д.А., Рахманкулова Г.А., Ребро И.В. Критерии и сущность инженерного мышления // NovaInfo. – 2016. – №43. – С. 287-294.
10. О системе педагогических исследований (методологический анализ) // Оптимизация процессов обучения в высшей и средней школе. Душанбе, 1970. [Педагогика и логика]. М.: Касталь, 1993. URL: <https://www.fondgp.ru/publications /система-педагогических исследований/> (дата обращения: 15.05.2022).
11. Послание Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. Москва. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41550> (дата обращения: 12.01.2024).

12. Послание Президента Российской Федерации от 21.02.2023 г. б/н Москва. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010/page/4> (дата обращения: 12.01.2024).

13. Послание Президента Федеральному Собранию от 15 января 2020 года. Москва. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582> (дата обращения: 10.01.2024).

14. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. М.: Дело, 2004. 208 с.

15. Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. №642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 15.03.2021 № 143). URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 15.01.2024).

16. Шайдуллин Б.Р., Бочкарева Т.Н. Сущность, понятие и развитие инженерии учебной деятельности//Высшее педагогическое образование в провинции: традиции и новации: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции/Под общ. ред. О.В. Бессчетновой, П.А. Шацкова. Саратов: Изд-во "Саратовский источник". 2023. – 316 с.

17. Якушева С. Д. Профессионально-педагогический инжиниринг в становлении личности педагога // Инновации в науке. – 2012. – №10-2. – С.107 – 118.

## ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ<sup>6</sup>

### 2.1. Психолого-педагогическое обоснование инновационных образовательных процессов

Современная система образования, по-прежнему, модифицируясь и изменяясь благодаря многочисленным инновационным процессам, имеет своей конечной целью формирование личности с активной жизненной позицией, которой бы были свойственны гибкость, мобильность, умение адаптироваться в условиях, характеризующихся неопределенностью и др. Цифровая среда, неуклонно и целенаправленно внедряемая и в процесс обучения в том числе, вновь актуализирует проблему развития личности, в полной мере отвечающей таким вызовам цивилизации. В этом и необычность данной проблемы: многовековой практический опыт как результат решения задачи развития личности не всегда совпадает с общепринятыми суждениями, на первый взгляд противоречит здравому смыслу, не соответствует обычным представлениям.

Анализ ведущих направлений, по которым развивается педагогика в эпоху цифровизации, показывает, что при сравнении их с обучением до этих нововведений по основополагающим компонентам (цель, содержание, методика) выявляется определенная специфика. За основу были взяты как традиционная педагогика, так и такие ее направления, которые отлучили широкое распространение в образовательных организациях на рубеже XX-XXI вв. и имеют место в настоящее время.

Таблица 1

Сравнительная характеристика направлений современной педагогики

| Компо-<br>ненты | Традиционная<br>педагогика   | Педагогика<br>сотрудничества   | Личностно-ори-<br>ентированная<br>педагогика  | Развивающая<br>педагогика  |
|-----------------|--|--|---|--|
| 1               | 2  | 3  | 4   | 5  |
| Цель:           | -формирование системы знаний, -овладение основами наук; - формирование научного мировоззрения; - воспитание сознательных и высокообразованных людей, способных как к физическому, так и к умственному труду. | - переход от педагогики требований к педагогике отношений; - гуманно-личностный подход к обучающемуся; - единство обучения и воспитания. | - развитие индивидуальных познавательных способностей; - максимальное выявление, инициирование, использование, «окультуривание» индивидуального опыта обучающегося; -помощь личности в познании себя, в самоопределении, самореализации, а не в | - высокое общее развитие личности; - создание основы для разностороннего гармонического развития личности. |

<sup>6</sup> Автор главы: Куриленко Л.В.

|             |  |   |  |  |
|-------------|--|---|--|--|
|             |  |   | формировании заданных свойств.   |  |
| Содержание: | <ul style="list-style-type: none"> <li>- технократические знания адресуются, в основном, к рассудочному началу личности, а не к ее духовности, нравственности.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- дидактически активизирующий и развивающий комплекс;</li> <li>- воспитывающая функция;</li> <li>- педагогизация окружающей среды.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- сочетание обучения и учения;</li> <li>- образовательные программы для каждого обучающегося;</li> <li>- требования к овладению основными сферами человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло);</li> <li>- выделение психологического содержания с учетом индивидуальных особенностей интеллекта.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- общая картина мира на основе науки, литературы, искусства;</li> <li>- формирование мировоззрения и системы ценностей.</li> </ul>  |
| Методика:   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- регламентация деятельности;</li> <li>- принудительность обучающих процедур;</li> <li>- централизация контроля;</li> <li>- сообщение готовых знаний;</li> <li>- обучение по образцу;</li> <li>- индуктивная логика;</li> <li>- механическая память;</li> <li>- вербальное изложение;</li> <li>- репродуктивная деятельность;</li> <li>- отсутствие самостоятельности;</li> <li>- оценка-средство принуждения.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- гуманизм;</li> <li>- индивидуальный подход;</li> <li>- мастерство общения;</li> <li>- качественная оценка;</li> <li>- лекция-семинар - формы организации, вбирающие в себя всю, и спонтанную и организованную, жизнь обучающихся.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- актуализация субъективного опыта;</li> <li>- индивидуализация и дифференциация процесса обучения;</li> <li>- конструирование дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- основная мотивация - познавательный интерес;</li> <li>- сочетание рационального и эмоционального, фактов и обобщений, коллективного и индивидуального, объяснительного и поискового;</li> <li>- внедрение различных видов деятельности: дидактическая игра, дискуссия.</li> </ul> |

Рассматриваемые направления были выделены для анализа не случайно. Основными критериями послужили те тенденции, в соответствии с которыми

перестраивается современная профессиональная школа. Это – демократизация, гуманизация, цифровизация, создающие условия для подготовки специалиста, владеющего не только профессиональными компетенциями, но и готового к деятельности, характеризующего его как гражданина своей страны.

Результаты сравнительного анализа позволили сделать вывод о том, что в основе современных тенденций развития профессиональной педагогики лежит идея активизации деятельности обучающихся в учебно-воспитательном процессе на основе развития их индивидуальных способностей, актуализации субъективного опыта и тесного взаимодействия как друг с другом, так и с иными лицами, причастными к профессиональной подготовке будущего специалиста.

В связи с этим основными категориями, на которые опираются современные педагогические преобразования, в профессиональной школе являются личность, индивидуальность, деятельность, развитие. С одной стороны, ничего нового в этих категориях нет, изначально педагогическая наука на всех уровнях ориентировалась на эти категории, что говорит о некоей заурядности данной проблемы. Ее решали и продолжают решать гуманитарные науки, среди которых приоритетное положение занимают: философия как наука о законах мышления, бытия, общества, сознания, личности и ее месте в истории; психология, исследующая вопросы закономерностей развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности; педагогика, разрабатывающая теории и технологии воспитания и обучения подрастающего поколения в соответствии с запросами общества. Обзор категориального аппарата этих наук позволил определить в качестве основной категории понятие «личность», но, безусловно, каждая из них при трактовке понятия «личность» отражает свою специфику в соответствии со своими целями, задачами, функциями.

Так, философия практически до начала XX века в качестве ориентира признавала точку зрения К.Маркса, считавшего человека совокупностью общественных отношений и, следовательно, сущностью личности выступает не ее абстрактная физическая природа, а ее социальное качество [16], отражающееся в приятии или неприятии социальных норм и правил поведения, признанных в обществе на данном этапе развития.

Ученые-философы советского периода акцентировали внимание на личности, обладающей ярко выраженным социально-нравственным обликом, наличием так называемого общественного лица; на взгляд философии данного периода, человека тогда можно считать личностью, когда у него наличествует потребность в выработке собственного мировоззрения; когда человек проявляет активное отношение к значительным явлениям действительности, способен через творческую деятельность реализовывать свои умения и навыки, претворять в жизнь идеи, намерения. Важной характеристикой личности считалась умение быть частью коллектива и развиваться в коллективе и благодаря коллективу.

В тот период коллектив считался значимой ячейкой общества, создающей условия для развития и генерирования отношений в коллективе на основе сотрудничества, взаимопомощи и взаимной солидарности, что позволяло формировать коллективистскую психологию в обществе. Философия

советского периода преувеличивала роль коллектива в развитии личности, считая, что только коллектив способен устанавливать общественную связь, способствующую воспитанию свободной индивидуальности, характеризующейся развитым чувством ответственности и осознанием собственного достоинства.

Эта точка зрения совпадала и мыслью К.Маркса, который считал, что человек как член коллектива, во-первых, имеет общественную связь с людьми, а во-вторых, руководством к действию выбирает высокие, правомерные мотивы деятельности [17]. На взгляд мыслителя, своеобразие и неповторимость такой индивидуальности, как правило, выражается в поступках и поведении социально значимых для общества, духовно и морально качественных.

Опираясь на данное положение К.Маркса, отечественная философия доперестроечного периода утверждала, что формирование индивидуальности по большому счету проходит два этапа: первый - свойства, качества, характеристики задаются обществом и развиваются в обществе, второй - свойства, качества, характеристики индивидуальности должны быть осознаны самой индивидуальностью, т.е. пройти «через» самого человека в процессе общественной и профессиональной деятельности. Этот взгляд на личность утверждал факт выражения личностью лишь социально-устойчивых, социально-типичных свойств и качеств, составляющих общественное содержание индивидуальности.

Анализируя взгляды философии советского периода, опирающиеся на идеи К.Маркса, приходим к выводу о том, что вся жизнедеятельность человека с его вкусами, потребностями, мотивами, целями и др. объясняется не столько его психикой и психологией, что как раз и отличает одного человека от другого, сколько спецификой и особенностями социальной среды, в которой он находится, фактом его существования в определенном обществе. Другими словами, философия того периода фиксировала схожесть сущности личности и индивидуальности, доказывая таким образом, что индивидуальность содержит в себе прежде всего социальное содержание.

В послеперестроечный период вплоть до наших дней личность стала пониматься как некий этический феномен, так как несет в себе «...содержание, центр и единство актов, потенциально направленных на другие личности» [33, с. 238]. Современная философия акцентирует внимание, во-первых, на внутренние механизмы личности, которые побуждают ее к действию - мотивы, стремления, намерения, активизирующие волю человека и побуждающие в определенных ситуациях выражать свои мысли, взгляды, суждения через деятельность; во-вторых, на внешние побудительные механизмы, вынуждающие личность к взаимодействию с другими, что позволяет проявить себя как человека, характеризующегося социальными качествами имеющего свои взгляды, убеждения, утвердиться в них или задуматься о пересмотре тех или иных жизненных принципов. И если в первом случае важным является суть мотивов, стремлений и намерений личности, а значит и содержание детальности, то во втором случае определяющее значение имеет система ценностей личности, которая проявляется в субъективной форме. Именно

поэтому мы можем утверждать, что личность необходимо рассматривать через процесс персонализации, с одной стороны, а с другой стороны, личность и индивидуальность не могут быть тождественны, они имеют принципиальное несходство, о котором говорил еще великий И. Кант.

Следовательно, индивидуальность человека – это безусловная неповторимость, уникальность, неисчерпаемое богатство свойств, качеств, проявлений, которые невозможно воспроизвести другими. «Но эта неповторимость свойственна личности не в силу того, что она - человеческая личность, а постольку, поскольку она нечто единичное вообще, «индивид вообще», нечто «неделимое» [9, с.323], а значит личность, как нечто единичное, существует именно в данной точке пространства и времени и отличается от любого другого единичного, она бесконечна внутри себя, как пространство и время.

Таким образом, современная философия утверждает, что уникальность и неповторимость личности объясняется ее индивидуальностью, поскольку лишь индивидуальность позволяет человеку стать личностью, только она отличает одну личность от другой. Эта идея была высказана Г. Лейбницем, которой признавал всеобщую изменчивость и отрицал повторяемость вещей и наличие совершенного сходства во всем. Ученый вывел принцип всеобщих различий, из которого вытекают выводы, касающиеся индивидуализации всех вещей: различия в образовании и развитии вещей приводят к различному их внутреннему состоянию [13].

Итак, современная философия утверждает, что только направленность личности на взаимодействие с другими позволяет обнаружить наличие у нее общих (социальных) и единичных (индивидуальных) качеств, позволяющих понять, что только в зависимости от своеобразия каждой личности взаимодействие с окружающим миром может быть либо успешным, либо неуспешным, и с этих позиций можем говорить об индивидуальности как о некоем идеальном целостном характере, о совокупности качеств и отличительных свойствах, выражающих сущность отдельного человека.

Представленные рассуждения о сущности личности и индивидуальности в современной философии делают возможным выявить диалектику особенного (личностного) и единичного (индивидуального), которая пронизывает всю сферу их взаимоотношений и ярко проявляется в вопросе о критериях личности.

Так, одним из важнейших критериев личности и выступает уровень развития индивидуальности с позиций ее отношения к системе ценностей. «Привлекательность истинной индивидуальности состоит в том, что перед живущим вместе с ней человеком она, с одной стороны, открывает новое царство ценностей, а с другой стороны, устойчивую и ясную структуру» [10, с.176]. Данное высказывание позволяет считать индивидуальность мерой развития, которая может быть применима как по отношению к личности, так и по отношению к ней самой.

Категория «развитие» представляет собой основной предмет диалектики, позволяющий выявлять определенные стадии жизнедеятельности того или иного живого организма. Так, стадия «возникновение» связана с прохождением и одновременно дает становление. Согласно Г. Гегелю, «... становление есть

нераздельность бытия и ничто - не единство, абстрагирующееся от бытия и ничто; единство, в котором есть и бытие, и ничто» [6, с.166], т.е. стадия становления определяется, во-первых, тем, что начинается с ничто, соотносящегося с бытием и переходящего в него, а, во-вторых, становление начинается с бытия, переходящего в ничто. Философ называет эти переходящие стадии возникновением и прехождением. «Оба суть одно и то же, становление. Одно есть прехождение; бытие переходит в ничто; но ничто есть точно так же и своя противоположность, переход в бытие, возникновение. Это возникновение есть другое направление; ничто переходит в бытие точно так же и снимает само себя и есть скорее переход в ничто, есть прехождение. Они не снимают друг друга, одно внешне не снимает другое, каждое из них снимает себя в себе самом и есть в самом себе своя противоположность» [6, 167]. Данные выводы великого философа позволили современной философии считать развитие таким изменением состояний, «которое происходит при условии сохранения их основы, т.е. некоего исходного состояния, порождающего новые состояния» [30, с.27-28].

Классически выделяют следующие фундаментальные черты развития:

- 1) неотрывность от движения, позволяющая фиксировать признак «качественное изменение» в понимании развития;
- 2) необратимость как возникновение качественно новых возможностей, не существовавших ранее;
- 3) направленное преобразование, понимаемое как наличие преемственности между качественными изменениями на уровне системы и на этой основе появление у системы новых возможностей.

Следовательно, основной признак развития всего живого - качественный характер изменений, необратимость и направленность развития.

Анализ подставленных философских позиций позволил выделить три основных точки зрения относительно современного понимания сущности категорий «личность», «индивидуальность», «развитие»: 1) личность и индивидуальность рассматриваются как диалектическое единство, в котором и то и другое существуют неразрывно; 2) индивидуальность - способ бытия личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности, и в этом случае критерием развития индивидуальности выступает деятельность; 3) индивидуальность - критерий развития личности. «Индивидуальность выражает собственный мир индивида, его особый жизненный путь» [33, с.163].

Вместе с тем следует отметить, что разделять столь императивно выделенные подходы не следует, необходимо рассматривать их, имея в виду положение о диалектическом единстве личности и индивидуальности. Это положение играет роль цементирующей силы, позволяющей создавать условия для развития личности, индивидуальность и самобытность ее существования, самостоятельность и нестандартность деятельности представлять как способ совершенствования.



Таким образом, личность, индивидуальность, развитие - важнейшие философские категории, к которым применимы законы диалектики. Так, закон единства и борьбы противоположностей обнаруживает себя во взаимоотношениях особенного и единичного, а закон отрицания отрицания позволяет человеку как носителю единичного, преломляющегося в особенном, не стоять на месте, а идти вперед к достижению поставленных целей. Категория «развитие», помимо названных законов, в качестве основополагающего подчиняется закону о переходе количественных изменений в качественные.

Психологическая наука в своих исследованиях личности, индивидуальности, развития, деятельности опиралась на философские положения, что позволило ученым расширить представления об этих категориях. В этом смысле интерес представляют исследования Б.Г.Ананьева, А.А.Бодалева, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, А.А.Леонтьева, А.Н.Леонтьева, В.С.Мерлина, А.Б.Орлова, А.В.Петровского, В.А.Петровского, К.К.Платонова, С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова, А.Адлера, К.Левина, А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса и др.

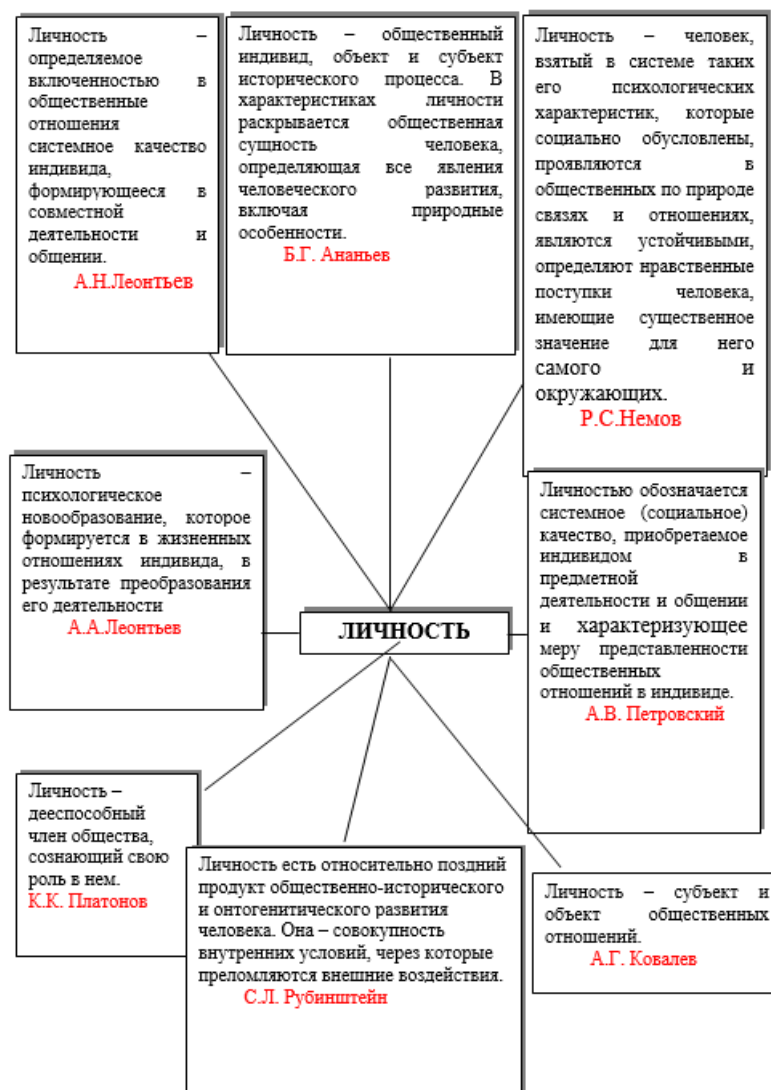
Имея в виду различия научных школ, направлений и течений, диапазон толкований понятия «личность» достаточно широк и многообразен. Как показывает анализ толкований понятия «личность», психологи, как и философы, акцентирует внимание на социальной сущности личности.

Обзор представленных дефиниций понятия «личность» позволил определить личность как социальную сущность. Б.Г.Ананьев характеризовал личность как это общественного индивида, объекта и субъекта исторического процесса [1]. Более того, ученый выделяет ряд условий, благодаря которым объекта и субъекта исторического процесса может развиваться и формироваться как личность. Среди таких условий Б.Г.Ананьев выделяет, например, экономическое, политическое, правовое, морально-нравственное состояние общества, поскольку такого характера воздействие на личность влечет за собой ее формирование как гражданина своей страны; многонациональный состав общества, различные культуры, традиции и обычаи народов создают условия для формирования толерантной личности эмпатичной по отношению к другим национальностям, что характеризует личность как субъекта, признающего равенство между людьми, независимо от их национальности и вероисповедания; общественный характер жизнедеятельности человека формирует его как субъекта общественного развития, что делает личность причастной к той исторической эпохе, в которой она существует, что позволяет считать ее продуктом данной эпохи и жизни страны, современницей и участницей событий ее жизненного собственного пути. Выделяя социальное содержание личности как ее квинтэссенцию, Б.Г.Ананьев признает, что исследование ее сущности возможно только в системе социальных связей и отношений, начиная от связей в малых группах, коллективах и кончая целыми культурами, обществами, эпохами. Таким образом ученый подчеркивает

отличительную черту личности – потребность в активном взаимодействии с основными социальными движениями своего времени.

Схема 1

### Дефиниции понятия «личность» в психологической науке



Вместе с тем Б.Г. Ананьев разграничивает понятия «личность» и «индивидуальность»: если личность открыта к взаимодействию, и оно является механизмом ее формирования, а значит, личность должна соответствовать требованиям общества, индивидуальность, наоборот, уникальна и неповторима, основными механизмами развития и формирования индивидуальности выступает потребность в самореализации, самоорганизации и самоактуализации. Следовательно, понятие «индивидуальность» необходимо при характеристике особого способа бытия человека, содержание и особенность которого определяется результативностью действий биологического, психологического и социального в человеке.

Опираясь на вывод Б.Г.Ананьева о социальной сущности личности, А.В.Петровский подчеркивает, что социогенная потребность человека может считаться основной в качестве потребности быть личностью. Ученый ее

определяет как потребность в персонализации [22] и объясняет стремлением человека включиться в систему социальных связей. А.В.Петровский поясняет потребность в персонализации готовностью человека привнести свое Я в сознание, чувства и волю других с помощью участия в совместной деятельности; присоединяя этих других к своим интересам и желаниям, человек тем самым удовлетворяет потребность в персонализации. Этот процесс может расширяться с появлением новых связей, взаимодействий, коммуникаций, прокат глубоко в сознание, что, безусловно, отражается и на самой личности, и на его деятельности. На основе этих размышлений ученого можно сделать вывод о том, что потребность в персонализации выступает в единстве с социально обусловленной способностью быть личностью. Эта способность быть личностью признается А.В.Петровским как собственно человеческая способность, которая и является источником деятельности субъекта.

А.Н.Леонтьев, учитывая взгляды Б.Г.Ананьева и А.В.Петровского на понимание личности и индивидуальности, заключающейся в выявлении деятельности как основного механизма удовлетворения потребности быть личностью, выделил две позиции на понимание сущности деятельности. Первая рассматривает деятельность в качестве условия психического отражения в предметах или явления. В этом случае она несет в себе оттенок некой предметности, что суживает понимание деятельности как механизма развития и формирования личности. Вторая позиция основывается на понимании деятельности как процесса, несущего в себе внутренние движущие противоречия, которые порождают психику и, развивая, изменяют ее [15].

Безусловно, вторая позиция в большей степени отвечает запросам личности, позволяя считать, что реальным базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, отношений, которые реализуются, а реализуются они только в деятельности.

Значит, деятельность становится исходной «точкой» для психологического анализа личности и с целью исследования и анализа личности нужно исходить из специфики деятельности личности, ее конкретных видов, форм и тех связей, в которые вступают разные деятельности друг с другом: «...направление исследования обращается не от приобретенных знаний, умений и навыков к характеризующим ими деятельности, а от содержания и связей деятельностей к тому, как и какие процессы их реализуют, делают их возможными» [15, с.186].

Таким образом, деятельность играет роль катализатора личности, помогая ей выявить успехи и неудачи в ее развитии и формировании.

Опираясь на свое учение о деятельности и ее роли в развитии и формировании личности, ученый подчеркивает значение активности в жизни личности: активность – это мощная побудительная сила, позволяющая человеку проявить те или иные особенности, выявить специфику его действий. В этой связи А.Н.Леонтьев вводит понятие «индивид», сущность которого определяет следующим образом: «...индивид как целостность - это продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит не только процесс дифференциации органов и функций, но также и их интеграции, их взаимного «слаживания» [15, с.173-174].

Данное понимание индивида позволяет выделить основные его характеристики: неделимость, целостность и наличие свойственных ему особенностей. Последняя характерная черта наталкивает на мысль о влиянии эволюции на жизненные проявления индивида, которые на каждой стадии эволюции усложняются в организации и более выраженными становятся различия в их природенных и прижизненно приобретаемых особенностях. В этом случае сущностью индивида выступает индивидуальность, что порождает проблему соотношения личности и индивидуальности.

Исследуя эту проблему, А.Н.Леонтьев, отталкиваясь от идеи о том, что личность создается общественными отношениями, в которые вступает индивид (индивидуальность), утверждал наличие важной закономерности: особенности, характеризующие индивида, не просто переходят в особенности личности, как бы самоуничтожаясь, они сохраняются, но именно как особенности индивида [15], т.е. при любых взаимодействиях, коммуникациях личности с внешним миром индивидуальность, как факт наличия, константна, а значит личность характеризуется внешней автономностью от индивидуальности.

Вместе с тем очевидно, что процесс взаимоотношений личности и индивидуальности сложнее и противоречивее, чем кажется. Например, тот же А.Н.Леонтьев, утверждавший внешнюю автономию личности от индивидуальности и признавая за личностью и индивидуальностью социальную сущность, подчеркивал, что специфика и особенности индивидуальности, изменяясь под воздействие социальной среды, модифицируясь и адаптируясь, составляют причину формирования личности, и в этом случае индивидуальность вторична по отношению к личности. Однако, считая личность относительно поздним продуктом общественно-исторического развития человека, отводил индивидуальности главную роль относительно личности. Ученый подчеркивал, что в этом случае деятельность, присущая индивидуальности, тоже имеет свои специфические черты, она также индивидуальна, не смотря на то, что несет в себе общественную направленность: «... деятельность каждого отдельного человека зависит от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как она складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах» [15, с.83]. В этом случае личность и индивидуальность представляют собой равноправные начала в системе «личность- индивидуальность».

Таким образом, А.Н.Леонтьев в зависимости от состояния социальной среды, от характера деятельности выводит три вида отношений в диаде «личность-индивидуальность»: первый – индивидуальность превалирует над личностью; второй – личность занимает главное место в диаде; третий вид декларирует равенство между личностью и индивидуальностью.

Этот вывод А.Н.Леонтьева нашел свое отражение в научных публикациях В.Н.Мясищева, который писал: «...свойства реакции человека, выражающие его темперамент и характер, проявляются лишь на уровне активных отношений» [19, с.149]. Эта мысль ученого позволяет утверждать, что в случае отсутствия указанных свойств можно говорить и об отсутствии индивидуальности, и об

отсутствии личности как таковой. Следовательно, личность и индивидуальность нерасторжимы.

С.Л.Рубинштейн в своих многочисленных исследованиях психики человека [28; 29] отмечал прочную взаимосвязь личности и индивидуальности, подчеркивая необходимость достижения высокого уровня природных особенностей человека с целью принятия человеком тех социальных отношений и внешних влияний, в которые он вступает и которые он на себе ощущает, в противном случае человек может быть не принят обществом, что, безусловно, отрицательно скажется на формировании его личности.

Ряд ученых, исследуя проблему развития и формирования личности, акцентировали внимание нравственную составляющую в структуре личности. Так, Р.С.Немов [20] в этой связи обращал внимание на качество взаимоотношений человека с окружающими, а А.А.Леонтьев считал, что личность - есть новообразование, приобретенное, «завоеванное» в процессе жизнедеятельности человека [14].

Таким образом, представленные дефиниции понятия «личность» делают возможным определение следующих ее сущностей:

1) личность – психологическое новообразование качество, приобретаемое в процессе жизнедеятельности и проявляющееся на определенном ее этапе;

2) одна из основных характеристик личности - уровень нравственного развития;

3) критерием степени сформированности личности является включенность личности в сознательную деятельность, во взаимодействие с другими людьми.

Помимо определенных сущностей личности можно выделить ряд закономерностей, одна из которых утверждает, что об уровне развития личности и государства можно судить, исходя из нравственного, морального, духовного состояния общества, поскольку личность и общественные отношения, царящие в государстве - это две стороны одного процесса; другая признает совокупность биологического (наследственного) и социального (приобретенного) в личности, так как природные качества, свойственные личности, и общественные отношения, в которые личность вовлекается в процессе жизнедеятельности, одинаково важны и значимы.

В этом смысле интерес представляют исследования зарубежной психологии и практики, которые в центр своих изысканий ставят понятие «persona». Ученые считают, что такой термин позволяет глубже проникнуть в сущность человеческой индивидуальности, с одной стороны, а с другой – таким образом понимание личности закладывает противоречие между личностным и индивидуальным, и чтобы разрешить его, представляется необходимым проектирование различных стратегий.

Поясняя обозначенное противоречие, зарубежные ученые обращаются к первоначальному толкованию понятия «личность». Как известно, термин «персона-личность» первоначально обозначал маску, обязательный атрибут древнегреческих театральных представлений. Это был период, когда под личностью понимали буквально внешний, поверхностный образ, который

принимал человек, играя те или иные роли, т.е. «личность» ощущалась как некая «личина», общественное лицо, обращенное к окружающим. В этом случае личность оценивалась лишь по внешнему виду и, следовательно, требования предъявлялись к умениям и навыкам вести себя в обществе, учитывались такие характеристики, как популярность личности, ее привлекательность и др.

Приведенная точка зрения на толкование понятия «личность» имеет ряд недостатков, связанных с односторонним взглядом на этот феномен: включаясь в социальные отношения, личность помимо социальных умений и навыков демонстрирует свои природные особенности. Более того, в процессе взаимодействия проявляются наиболее яркие и заметные характеристики индивидуальности. Значит, своего рода инициатором в выражении только присущих личности индивидуальных свойств будет выступать общение.

В этой связи представляют интерес идеи американской школы персонологии К.Роджерса, Г.Олпорта, Э.Эриксона, Л.Келли, А.Бандуры. В частности, первый анализировал личность в терминах самости, как организованную, долговременную, субъективно воспринимаемую сущность, составляющую самую сердцевину наших переживаний [25; 26]; согласно Г.Олпорту, личность - индивид, представляющий на самом деле внутреннее «нечто», которое определяет характер взаимодействия человека и социума [21; 24]; Э.Эриксон отводил личности роль функции: «...личность – это функция результатов психосоциальных кризисов» [34]; Л.Келли считал, что только личность владеет способом осознания жизненного опыта [11]; А.Бандура представлял личность сложным образованием вследствие непрерывного взаимовлияния индивида, поведения и социума [2].

Неоднозначность толкования сущности личности очевидна: с одной стороны, личность - некая абстракция, чье поведение складывается под воздействием собственных стремлений и намерений; с другой стороны, личность презентует себя в социуме как некую особость, что отличает ее от другой личности; с третьей стороны, личность, независимо от изменений в обществе, константа, что позволяет ей ощущать себя как значимой и самодостаточной; с четвертой стороны, личность характеризуется субъектным влиянием внутренних и внешних факторов в меняющихся обстоятельствах окружающей среды.

Богатый спектр взглядов по данной проблеме, весьма неоднозначный и иногда противоречивый, позволяет убедиться в сложности проблемы развития и формирования личности, с одной стороны, и актуальности ее исследования, с другой стороны.

Подводя итог вышесказанному, подчеркиваем, что, как и зарубежные, так и отечественные ученые, считают личность психологической категорией, которая представляет собой своего рода зону пересечения социального и индивидуального, межличностных отношений и рефлексии, общественной востребованности и самоактуализации.

Сформулированный вывод позволяет рассматривать личность как целостную систему, в которой пересечения и взаимосвязи социального и индивидуального делают возможным считать закон диалектической

противоречивости фундаментом данных связей. «Одни и те же особенности человека могут стоять в разном отношении к его личности» [15, с.165]. И далее: «В одном случае они выступают как безразличные, в другом - существенно входят в ее характеристику» [15, с.165].

Таким образом, мысль А.Н.Леонтьева о том, что личностью не рождаются, а ею становятся, обостряет проблему создания соответствующих условий, влияющих на приращение личности новыми образованиями.

Безусловно, что в этом вопросе следует обратиться к педагогической науке, тем более, что фундаментальной идеей педагогики является идея о разностороннем развитии личности.

Научная педагогическая литература трактует личность как участника историко-эволюционного процесса. На взгляд ученых, она выступает носителем социальных ролей и обладает возможностью выбирать жизненный путь согласно своим идеалам, целям, в соответствии со своими способностями и имеющимися возможностями. Имея это в виду, еще раз подчеркиваем основополагающее значение социальных свойств и качеств личности, не отрицая важности взаимодействия ее с обществом. Вслед за философами и психологами ученые-педагоги определяют последнее условие как фундамент развития и формирования личности.

Итак, категорию «личность», исследуемую с позиций социо-гуманитарного знания, можно представить в виде трехгранной модели:



Рис. 1. Модель личности с позиций социо-гуманитарного знания

Данная модель позволяет считать обучение и воспитание теми условиями, которые необходимы для развития важнейшего для человека социального качества (А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский) - личности.

С целью подтверждения этой идеи следует обратиться к истории педагогики, в частности Ж.-Ж.Руссо в свое время констатировал факт

воздействия природы, людей и общества на растущего человека, и современное социо-гуманитарное знание, придерживаясь данного утверждения, выделяют в качестве факторов формирования личности наследственность, семью и общественность.

Безусловно, наследственность как фактор формирования личности не вызывает сомнений. Вместе с тем врожденные, данные от природы, задатки и способности маленького человека развиваются в процессе взаимодействия его с окружающим миром и прежде всего с близкими людьми. Позже ребенок, находясь в своем развитии на стадии отождествления себя с окружающими, становясь частью общего целого, начинает испытывать влияния со стороны государственных учреждений: детские сады, школы, гимназии, лицеи, колледжи, вузы, учреждения дополнительного образования, т.е. все то, что составляет систему образования в обществе. Таким образом, семья становится одним из структурных компонентов в целом институте обучения и воспитания, цель которого – социализация личности.

Следует отметить, что находясь в этой системе, человек испытывает на себе ощутимые перемены в собственном развитии - физическом, умственном, нравственном, что обостряет проблему соответствия института обучения и воспитания естественному развитию человека, с одной стороны, и создания условий для его успешного формирования как личности, с другой.

Психолого-педагогическая наука занимается решением этой проблемы на протяжении многих десятилетий. Известны исследования таких ученых, как У.Джемса, К.Коффки, Ж.Пиаже, З.Фрейда, Э.Фромма, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, А.Н.Леонтьева, Н.А.Менчинской, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина и др.

Значительный вклад в решение проблемы развития и формирования личности внес Л.С.Выготский, актуализировав вопрос взаимосвязи обучения и развития – это «самый центральный и основной вопрос», без которого проблемы формирования личности не могут быть правильно решены, а некоторые из них даже и поставлены [5].

Руководствуясь этой целью, ученый на первом этапе исследования решал задачу по конкретизации понятий «развитие» и «формирование», так как часто эти понятия отождествляют.

Известно, что развитие в психолого-педагогической науке понимается как процесс формирования личности, причем личность представляется социальным качеством человека, которое вырабатывается в результате обучения и воспитания. «Обладая природными анатомо-физиологическими предпосылками к становлению личности, в процессе социализации ребенок вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества» [23, с.331].



Следовательно, развитие – это своего рода действие по количественному и качественному накоплению и изменению, которые протекают во всех структурах личности человека: мировоззренческой, познавательной, творческой, нравственной.

Термин «формирование» понимается как «результат развития личности, что означает ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств» [32, с.1103]. Следовательно, формирование, в отличие от развития, которому присущи количественные и качественные изменения, и этот процесс бесконечен, характеризуется некой устойчивостью, законченностью относительно тех или иных качеств личности.

Позже, в середине XX века Л.И.Божович детально исследовала процессы развития и формирования личности, что позволил ученому глубоко погрузиться в суть этих понятий. Согласно Л.И.Божович развитие и формирование «...это, во-первых, развитие познавательной сферы... Во-вторых, формирование нового уровня эффективно-потребностной сферы человека, позволяющего ему действовать не непосредственно, а руководствуясь сознательно поставленными целями. В-третьих, возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности, составляющих основу формирования его характера. И, наконец, развитие общественной направленности, т.е. обращенности к коллективу..., усвоение тех нравственных требований, которые он предъявляет» [4, с.291].

Итак, в процессе эволюции личность, развиваясь, формирует у себя различные новообразования, которые изменяются под внешним воздействием, совершенствуются, что способствует успешной социализации личности в общество. Безусловно, что этот процесс бесконечен, но как любой процесс имеет свои промежуточные этапы, которые фиксируют некоторые условные достижения человека, например, способность самостоятельно жить в обществе, распоряжаться своей судьбой, самостоятельно выстраивать свое поведение, осознавать свое отношение к миру, производить относительно устойчивый ценностный выбор и т.д. В этом случае имеет смысл говорить о становлении личности.

Анализируя вышесказанное, можно утверждать, что развитие личности – прежде всего процесс стремления к достижению конкретных результатов в ее формировании и становлении, отличающийся непрерывностью, последовательностью и целостностью. В этом смысле процесс развития личности можно соотнести с процессом воспитания, который имеет те же характеристики: непрерывность, последовательность, целостность, и поэтому может пониматься как процесс, направленный на привитие навыков вхождения человека в контекст современной культуры, имея в виду развитие, формирование и становление его как личности.

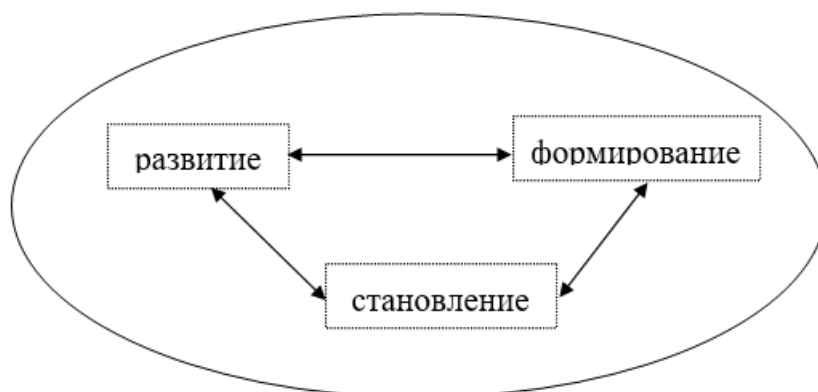
В этой связи модно утверждать, что процесс воспитания – это триединый процесс, включающий в себя процессы развития, формирования и становления

личности, которые дополняют и обогащают друг друга на протяжении всей жизни человека.

Схема 2

Взаимодействие процессов развития, формирования, становления в течение жизнедеятельности человека

П Р О Ц Е С С



В О С П И Т А Н И Я

Безусловно, большая часть работы в этом направлении принадлежит системе обучения и воспитания, так как формирование и становление основных качеств личности приходится на период обучения в школе различного уровня – среднего, профессионального, высшего и охватывает основные для развития личности возрастные периоды: младший школьный возраст, отрочество, раннюю юность.

## 2.2. Обоснование необходимости инновационных образовательных процессов на современном этапе развития общества

Несмотря на разный уровень обучения, неизменной остается основная его функция – обучающая. И в этом смысле вопрос приоритетности обучения или развития остается актуальным и по сей день. Науке известно несколько направлений исследования, посвященного выявлению влияния одного процесса на другой в тандеме «обучение-развитие».

Первое из них утверждает независимость развития от обучения. Эта точка зрения формулировалась, в частности, Ж.Пиаже, З.Фрейдом и др. Так, З.Фрейд, утверждал, что инстинкты, являясь силой, побуждающей человека к действию, и в начальных поисковых реакциях превалируют над разумом, они создают некое напряжение в психике человека и могут полностью или частично удовлетворять поисковую деятельность человека.

Эта идея ученого делает возможным предположить, что если человек в процессе развития начинает испытывать потребность в познании на уровне инстинктов, проявляет интерес, то обучение возможно, следовательно, познавательная потребность направляет человека на поисковую деятельность с целью поиска возможностей для ослабления напряжения. Другими словами,

З.Фрейд считал, что, во-первых, здоровый психический инстинкт всегда направлен на ослабление напряжения до приемлемого уровня, а во-вторых, человеческие инстинкты всего лишь иницируют потребность в действии, однако не конкретизируют само действие и то, как оно будет выполнено, т.е. познавательная деятельность человека объясняется биологической потребностью, «сознательным психическим или бессознательным желанием».

Взгляды ученого на проблему выявления влияния одного процесса на другой в тандеме «обучение-развитие» позволяют предположить, что З.Фрейд понимал процессы развития и обучения как самостоятельные, независимые друг от друга, подчеркивая, что обучение – это внешний инстинктивный процесс, направленный на удовлетворение познавательных потребностей, достигнув цели, развитие человека «возвращается в свою привычную колею». Л.С.Выготский, критикуя точку зрения З.Фрейда, указывал, что в этом случае обучение не может участвовать в развитии человека, оно ничего в нем не меняет, лишь использует достижения развития, но не формирует и не совершенствует личность.

Более последовательными и фундаментальными явились исследования Ж.Пиаже, который разработал концепцию стадияльного развития психики человека, что позволило ученому выдвинуть идею об эгоцентризме как главной отличительной характеристике познавательной деятельности человека. Он понимал эгоцентрическую мысль как некий переход от стадии мышления, в которой главную роль играет аутистическая мысль, к стадии мышления, где главенствует разумная мысль, т.е. процесс обучения – это процесс смены стадий мышления - от сенсомоторной и дооперациональной к операциональной. Очевидно, что в этом случае изменения в психике человека характеризуются лишь в количественном отношении, качественные характеристики, связанные с появлением новообразований, ученый отрицает.

Следовательно, Ж.Пиаже отрицал паритетность процессов обучения и развития, приравнивая первое к овладению знаниями, поступающими из внешних источников. Несмотря на это, ученый признавал процесс обучения следствием активности человека, поэтому возможны адресные попытки обучения человека с помощью создания познавательных ситуаций, вызывающих у него чувства удивления или осознания противоречия. «Ведь такой опыт может вызвать у человека новые адаптивные попытки и привести в действие процесс уравнивания (саморегуляции). Однако вероятность того, что обучение приведет к существенным результатам, зависит от стадии, на которой он находится» [8, с. 175-176].

Таким образом, Ж.Пиаже, понимая под развитием человека последовательную смену стадий познания, решительно исключает влияние обучения на процесс развития и считает, что оно протекает автономно, никак не соприкасаясь с обучением.

Этой же точки зрения придерживалась и американская психологическая школа в лице ученых-психологов С.У.Бижу и Д.М.Баер [3]. Они утверждали, что человек приобретает и изменяет имеющийся у него определенный опыт вследствие взаимодействия с предметами и людьми, образующими его

микросоциум. В этом и заключается суть развития человека. Другими словами, развитие личности – это процесс последовательного взаимодействия человека с окружающим миром, в котором последовательность и упорядоченность проявляется в действиях, становящихся ступенькой для овладения последующими за ними, т.е. ученые соотносят поведение человека с теми событиями, которые коррелируют с возрастом, а не наоборот. Такой взгляд на решение проблемы выявления влияния одного процесса на другой в тандеме «обучение-развитие» не имеет никакого отношения к пониманию процессов развития и обучения, тем более, что игнорируется подлинная, социальная природа развития человека.

Л.С.Выготский, критикуя взгляды сторонников идеи автономности процессов развития и обучения, поясняет: «...развитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу» [5, с.323].

Современные исследования в области педагогики, посвященные поиску инновационных стратегий обучения и воспитания, выявляют схожесть идей сторонников первого направления разработки проблемы соотношения процессов обучения и развития с отечественной педагогикой XX века, которая акцентировала свое внимание в процессе обучения прежде всего на принципе доступности, понимаемого как посильное обучение: детей можно учить лишь тому, что они могут понять, «для чего у них уже созрели познавательные способности» [7, с.30].

Представители второго направления, исследующие выявление влияния одного процесса на другой в тандеме «обучение-развитие», отождествляют эти процессы, утверждая, что обучение уже есть развитие. В частности, У.Джеймс, считая вслед за З.Фрейдом, что инстинкты есть орудие и стимул, побуждающие к действию, подчеркивал в этом смысле и роль привычки, возводя ее в ранг искусства: «Привычка - это действия или мысли, которые кажутся автоматическим ответом на данный опыт... Привычка упрощает движения, необходимые для достижения определенного результата, делает их более точными и менее утомительными. В этом смысле привычка - одна из граней обретения искусства» [31, с.19]. Данный взгляд ученого позволяет считать, что обучение человека какому-либо действию должно предваряться формированием привычки: чем больше сформированных привычек, тем быстрее человек продвигается в своем развитии, следовательно, обучение, согласно У. Джеймсу, и есть развитие.

Данное направление представляется более перспективным в сравнении с первым, так как по первому впечатлению отводит процессу обучения главную

роль в ходе развития личности человека. Вместе с тем Л.С.Выготский отмечает, что такое утверждение обманчиво, поскольку в действительности эти два направления по основным критериям совпадают. Так, процесс формирования привычек поведения и деятельности есть воспитание, и если развитие сводится к накоплению привычек, то данный процесс можно считать основным, и именно этот процесс является целеполагающим в обучении. Это утверждение наводит на мысль о том, что обучение должно считаться с природными законами развития, идти за ним, т.е. обучение не в силах что-либо изменить в человеке.

Кроме того, Л.С.Выготский обращает внимание на значительную разницу в первых двух направлениях выявления влияния одного процесса на другой в тандеме «обучение-развитие»: сторонники первого направления заявляют о том, что циклы развития предшествуют циклам обучения, а значит, процесс обучения значительно отстает от процесса развития человека, как бы «ползет» за ним. Сторонники второго направления утверждают равномерность и параллельность в протекании процессов обучения и развития. Другими словами, каждое действие в обучении соответствует действию в развитии. «Развитие следует за обучением, как тень следует за отбрасывающим ее предметом» [5, с.324].

С позиции проблемы развития и формирования личности второе направление более привлекательно, поскольку, если развитие и обучение совпадают друг с другом, то неважно, что предшествует чему, что следует позади и как нужно строить процесс обучения.

Представители третьего направления, имея в виду недостатки первого и второго направлений, сосредоточили свои исследования на сочетании точек зрения своих предшественников: ученые признали, во-первых, факт независимости процесса развития от процесса обучения, и во-вторых, факт идентичности процесса обучения и процесса развития человека.

С этих позиций третье направление может считаться инновационным, поскольку оно не только соединяет противоположные точки зрения, которые по своей сути являются вполне самостоятельными и независимыми, с одной стороны, а с другой стороны, не исключают друг друга, а имеют между собой нечто общее, но и утверждает взаимное влияние, взаимозависимость, взаимопроницаемость процессов обучения и развития, что позволяет постичь их суть, заключающуюся в подготовительной функции процесса развития, что делает процесс обучения привлекательным и доступным, а последний приобретает стимулирующую функцию, продвигающую вперед процесс развития, следовательно, процессу обучения придается роль некоего расширителя процесса развития человека.

Именно это утверждение представляет научный интерес с точки зрения проблемы выявления влияния одного процесса на другой в тандеме «обучение-развитие». В этом смысле актуальны идеи культурно-исторической теории развития психики Л.С.Выготского, которые отражают в той или иной степени вопрос о роли обучения в развитии ребенка.

Ученый считал, что неким стартом является подготовленность человека к обучению вообще, т.е. обучение не начинается на пустом месте, обучению всегда предшествует определенный период развития человека. Следовательно,

система обучения не должна пренебрегать предшествующим развитием человека, она должна отталкиваться от этапа развития, проделанного человеком до начала обучения.

Исследования в этом направлении позволили ученому разработать теорию о необходимости создания условий развития человека, которая стала отправной точкой для современных инновационных процессов в системе обучения и воспитания.

Суть теории заключается в том, что в процессе обучения нужно исходить из актуального уровня развития человека, т.е. иметь в виду тот уровень развития психических функций, который сложился в результате определенных, уже завершенных этапов развития. Это условие позволяет человеку выполнять ряд заданий самостоятельно, без помощи из вне.

Следующее условие, необходимое для обучения и развития, взаимодействие уже сформированных умений и навыков, приемов деятельности с новыми знаниями, умениями, навыками, мотивирующих к проявлению иных способностей и формирующих иные компетенции. Тем самым в психике человека образуется внутренне противоречие, разрешение которого приводит к формированию нового новообразования в личности человека. Таким образом, согласно теории Л.С.Выготского, основным условием успешного обучения и развития является создание так называемой зоны ближайшего развития, т.е. необходимо создание некоего пространства вокруг человека, которое бы двигало его на развитие посредством постижения нового знания. Ученый пояснял это таким образом: «...чтобы обучение вызывало самодвижение, т.е. чтобы определяло развитие, оно должно ориентироваться на те психические функции, которые еще не созрели, т.е. на зону ближайшего развития». Зоной ближайшего развития Л.С.Выготский определял второй уровень развития человека. Суть этого уровня заключается в том, что человек выполняет определенные задания с помощью из вне через механизмы подражания и воспроизведения. Следовательно, при таких условиях обучение опирается не на созревшие умения и навыки, приемы деятельности, а на те, которые находятся на стадии созревания, двигая тем самым развитие вперед. Это процесс по своей сути бесконечен, поскольку зона ближайшего развития постепенно переходит в зону актуального развития и механизм обучения и развития запускается вновь.

Это открытие Л.С.Выготского трудно переоценить по ряду причин. Первая – поскольку развитие психики человека протекает на фоне процесса обучения, то оно имеет социальную природу; вторая – процессы развития и обучения находятся между собой в диалектическом единстве и представляют единство и борьбу противоположностей.

Признавая за процессами обучения и развития социальную и природную начала, можно утверждать, что такое всестороннее влияние на человека может вызвать диссонанс в структуре его личности. Диссонантность – один из признаков наличия противоречия, которое обостряет в личности социальное и индивидуальное. Разрешение противоречия между социальным и индивидуальным в структуре личности, с одной стороны, углубляет,

совершенствует отношения между ними, а с другой стороны, приводит к исчезновению, ослаблению тех или иных качества, которые не требует общество и в которых не нуждается сама природа личности. В итоге с позиций целостного развития личности человека необходим специально сконструированный процесс обучения, цель которого будет направлена на развитие и формирование качеств, свойств личности, приемов деятельности, востребуем обществом и природой самой личности по принципу «здесь и сейчас».

Признавая выявленную специфику современного процесса обучения и развития, становится очевидной необходимость разработки новых инновационных подходов к процессу обучения и модификация рассматриваемых категорий. В частности, в практике современного обучения и воспитания наблюдается актуализация таких методологических подходов, как гуманистический, личностно-ориентированный, индивидуально-адресный, деятельностный и компетентностный подходы. Нетрудно провести параллели между основными рассматриваемыми категориями и выделенными подходами: личность - личностно-ориентированный подход; индивидуальность - индивидуально-адресный подход; деятельность - деятельностный и компетентностный подходы; развитие – гуманистический подход.

В представленных параллелях требует пояснения последние два соотношения, так как предыдущие идентичны как по названию, так и по содержанию.

Деятельность представляет собой способ взаимодействия с окружающим миром, который присущ только человеку, так как только человек может ставить цели и задачи, планировать свою деятельность, подбирать средства для ее осуществления и корректировать деятельность по мере необходимости, вследствие чего деятельностный подход подразумевает организацию процесса обучения, где главное место отводится активной, самостоятельной, познавательной деятельности человека, Компетенции – это ничто иное как набор личных и деловых качеств специалиста, знаний, умений, способностей, которые необходимы для эффективного выполнения деятельности и достижения высоких результатов, то компетентностный подход подразумевает использование в процессе обучения активных и интерактивных форм проведения занятий, которые позволяют формировать умения и развивать способности, востребуемые деятельностью. Таким образом, деятельностный и компетентностный подходы к процессу обучения позволяют соотносить цели образования с ситуациями, возникающими в том или ином виде деятельности.

Известно, что развитие – это процесс накопления качеств, свойств человека, которые необходимы ему для жизнедеятельности, другими словами, развитие человека – это процесс развития того единичного, что присуще только ему и никому больше. На этой основе современная педагогическая наука трактует развитие, во-первых, как природное качество личности; во-вторых, как механизм наследственности; в-третьих, как социальный механизм, влияющий на формирование личности, и, в-четвертых, как специфическую систему, имеющую собственный вариант развития.

Процесс обучения, построенный с учетом таким образом понимания развития, будет являться гуманистическим по своему содержанию и цивилизованным, по существу. В этом смысле гуманистический подход к процессу обучения как нельзя лучше отвечает запросам современной педагогики.

Анализируя представленные подходы к процессу обучения и имея в виду выявление их содержания относительно задач, касающихся развития и формирования личности человека, были определены два основных критерия, характеристика которых позволила обнаружить их специфику. В роли таких критериев выступили сущность подходов и цель.

Личностно-ориентированный подход – «последовательное отношение к человеку как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия» [27, с.522].

На основе представленного понимания сущности личностно-ориентированного подхода можно выделить две его стороны: первая - человек признается полноправным участником процесса обучения, вторая - он рассматривается как субъект взаимодействия, что, несомненно, говорит об амбивалентности процесса обучения: обучая - воспитываем, воспитывая - обучаем.

Следует отметить, что идея личностно-ориентированного подхода к процессу обучения не нова. Одним из первых о нем заговорил Д.Дьюи, подчеркивавший, что основная задача системы обучения и воспитания - формирование личности, умеющей адаптироваться к различным ситуациям «в условиях свободного предпринимательства». Очевидно, что таким образом трактуемый личностный подход в системе обучения и воспитания в эпоху рыночной экономики звучит вполне современно и актуально.

Позднее, в середине XX века, американские исследователи в области педагогики и психологии (А.Маслоу, К.Роджерс) разработали важные положения личностного подхода. В частности, А.Маслоу, апеллируя к основной идее своей концепции, посвященной проблемам мотивации - идее самоактуализации личности, выдвинул в качестве основной педагогической задачи создание условий, способствующих возможности обнаружить человеку в себе то, что уже заложено в личности [18]; К.Роджерс, опираясь на учение А.Маслоу, считал, что в качестве таких условий может выступить благоприятная межличностная атмосфера, функция которой – исключение различных трудностей на пути здорового развития личности [24].

Анализ соответствующих учений отечественных исследователей по данной проблеме (К.А.Абульханова-Славская, И.С.Кон, А.В.Мудрик, И.С.Якиманская и др.) позволил прийти к пониманию личностно-ориентированного подхода: на взгляд ученых, личностно-ориентированный подход выступает в качестве ресурса, необходимого для разработки идеальной модели личности, на которую должна опираться современная система обучения и воспитания.

Принимая разработку идеальной модели личности с учетом личностно-ориентированного подхода в качестве цели, становятся очевидными задачи ее



достижения. Они связаны с созданием условий, которые можно дифференцировать, исходя из ее внутренних и внешних характеристик: условия для личностного роста, личностного саморазвития, с одной стороны, и создание окружающей среды, благоприятной для личности, с другой стороны. Решение этих задач позволит предоставить реальные возможности для проявления сущностных сил и способностей личности, для самопознания, самоопределения и самореализации.

Выявленные сущность, цель и задачи личностно-ориентированного подхода позволили определить его специфику: личностно-ориентированный подход в системе обучения и воспитания является ее методологической основой, опираясь на которую развитие и формирование личности протекают в соответствии с законами природы, следовательно, данный подход выполняет системообразующую функцию, позволяя представить личность как целостную структуру во взаимосвязи ее уникальности и неповторимости со стандартными, принятыми в обществе стереотипами поведения.

Таким образом, личностно-ориентированный подход декларирует личность как целостность, направленную на реализацию своих возможностей, открытую восприятию нового, способную на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Поэтому специфическими признаками личностно-ориентированного подхода могут быть как акцентуация на индивидуальных особенностях личности, так и опора на социальные связи, обогащающие личность и реализующие ее возможности.

Следовательно, личностно-ориентированный подход в системе обучения и воспитания – это прежде всего создание условий для проявления уникальности личности в ситуациях взаимодействия с другими.

Индивидуально-адресный подход - «осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (темперамента, характера, способностей, склонностей, мотивов, интересов и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях» [27, с.361]. Данное понимание индивидуально-адресного подхода позволяет выявить его сущность, заключающуюся в конструировании процессов обучения и воспитания с учетом получения оптимальных результатов по отношению к каждому участнику.

С точки зрения инновационных процессов обращение к индивидуально-адресному подходу в педагогике тоже не ново (план Трампа, Дальтон-план, мангеймская система, йена-план, бригадно-индивидуальное обучение и др.), но учитывая современную ситуацию обучения и воспитания, для которой характерны глобальные социальные связи, цифровизация системы обучения и воспитания, формирование универсальных компетенций, а не накопление знаний и на их основе развитие умений и навыков, цель индивидуально-адресного подхода подверглась коррекции: если ранее целью индивидуально-адресного подхода являлось сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности человека, его потенциальных возможностей, то в настоящее время индивидуально-адресный подход подразумевает необходимость человеком осознавать свою индивидуальность и неповторимость.

Следовательно, решение задач по созданию условий, способствующих адекватной оценке возможностей, разработке программ, направленных на развитие сильных сторон человека и на нивелирование слабых, представляется основным.

Цели и задачи индивидуально-адресного подхода позволяют выявить его специфику: приоритет уникальных способностей каждого; ориентация на успешность; продвижение идей и возможность проявить себя в интересной для человека деятельности. В связи с этим повышается мотивация к деятельности, стимулируется познавательный интерес, а в глобальном смысле разрешается противоречие между имеющимися программами обучения и возможностями человека, благодаря чему формируется индивидуальность личности, повышается ее самооценка, создаются условия для самореализации.

Деятельностный и компетентностный подходы позволяют развиваться личности на основе реализации мотивационно-потребностной, процессуальной и содержательной сторон деятельности. Это утверждение вытекает из структуры деятельности А.Н.Леонтьева [15], включающей в себя потребности, мотивы, цели, задачи, средства, действия, операции. Ученый подчеркивал, что активность человека отличается от активности остальных живых существ наличием осознанной цели деятельности, которая аккумулирует, а себе конструктивную, направляющую и регулирующую функции, благодаря чему, по словам Ю.К.Бабанского, в процессе деятельности не только достигается результат, но и совершенствуются методы деятельности, ее алгоритмы.

Деятельностный и компетентностный подходы стали основой для конструирования интерактивных технологий обучения: коммуникативные и игровые технологии, проблемное обучение и др. Их задача заключается в включении каждого участника процесса обучения и воспитания в деятельность, вызывающую, с одной стороны, интерес у обучающихся, а с другой - представляющую собой пространство для максимального развития каждого.

Педагогическая наука разработала ряд технологий обучения на основе деятельностного и компетентностного подходов, так, один из них подразумевает обучение, которое в результате знакомит обучающихся и с методами воспроизводства содержания информации, и с методами научного познания, и с методами переработки и сохранения информации. В этом случае обучающиеся проходят несколько стадий в познании: ознакомление с учебным заданием и осознание полученной информации; интерпретация учебного задания; концентрация внимания на выявленных связях и отношениях в процессе выполнения учебного задания; формулирование результата выполнения учебного задания в виде выводов, обобщений, сконструированной модели и т.д.

Такая стадийность научного познания делает возможным развитие личности обучающихся в процессе аналитической деятельности, которая направлена не столько на получение информации и ее переработку, сколько на получение информации высокой степени достоверности и релевантности.

Другая технология обучения на основе деятельностного и компетентностного подходов имеет в своей основе идею о единстве внутренней

и внешней деятельности человека, т.е. развитие человека, его мыслительная деятельность протекает согласно законам интериоризации, что означает формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом.

Игровые технологии в качестве своего фундамента используют игру, поскольку она в большей степени, чем другие средства, может воссоздать профессиональные ситуации, смоделировать внутрипроизводственные отношения и тем самым овладеть основными методами и приемами профессиональной деятельности, усвоить общественный опыт взаимодействия.

Коммуникативные технологии в своей основе имеют в виду взаимодействие, характеризующееся прежде всего практической направленностью, что делает возможным проявление имеющихся у человека умений и навыков в деятельности, демонстрирует наличие способностей, раскрывает индивидуальные особенности человека, позволяет оценить собственный жизненный опыт и совершенствует эмоционально-чувственную сферу личности.

Технология проблемного обучения подразумевает обучение на основе создания проблемной ситуации, решение которой мотивирует человека к поиску выхода из нее, причем имеется возможность конструирования нескольких вариантов решения проблемы, что способствует активизации мыслительной деятельности человека. Таким образом организованный процесс обучения интенсифицирует творческую деятельность человека и на этой основе развитие эмоционально-чувственной сферы.

Анализируя представленные технологии обучения на основе деятельностного и компетентностного подходов, приходим к выводу о том, что цель организации такого процесса – стимулирование мотивационно-потребностной сферы для выполнения деятельности, основанной на поиске и творчестве, на деятельности, соответствующей социальным нормам.

Задачи, решаемые в результате деятельностного и компетентностного подходов, подразумевают, во-первых, формирование активного отношения к деятельности; во-вторых, проявление умений и навыков деятельности, степени их освоения; в-третьих, совершенствование диалектики общения; в-четвертых, демонстрация системы принятых в обществе ценностей; в-пятых, конструирование условий для свободной творческой деятельности.

Как и в случаях с личностно-ориентированным и индивидуально-адресным подходами, деятельностный и компетентностный подходы обладают своей спецификой, суть которой заключается в активизации мотивационно-потребностной сферы личности человека через включение его в деятельность, характеризующейся чертами добровольности и соревнования, альтернативой в выборе направлений и путей решения задачи, благодаря чему появляется возможность в самореализации, самоактуализации, что, безусловно, влияет на самооценку человека.

Подводя итог анализу сущности деятельностного и компетентностного подходов, приходим к выводу, что их альфой и омегой выступает активность человека, вовлекающая его в деятельность.

Гуманистический подход, один из старейших в педагогике, утверждает неповторимость личности, стремящейся к самоактуализации,

Содержание гуманистического подхода формируется, опираясь на принципы уважения к человеку, веры в него, на законах общения и др., что позволяет установить атмосферу доверия и непринужденности, сотрудничества и взаимопонимания.

Гуманистический подход отечественной и зарубежной педагогикой рассматривался как методологический. В частности, отечественная педагогика провозглашала доверие и уважение к личности, признание ее самоценности и неповторимости, подчеркивала необходимость создания в процессе обучения условий, способствующих выбору индивидуального пути познания, развитию активности, творческой и др., противопоставляя такой взгляд рутинизации и некоторой консервативности.

Зарубежная педагогика считала гуманистический подход ведущим одного из психолого-педагогических направлений – персоналистической психологии. И отечественная и зарубежная педагогика, опираясь на гуманистический подход, в качестве основной задачи выделяли организацию жизнедеятельности человека с опорой на продуктивную деятельность, с одной стороны, и на освоение способов саморазвития, самореализации, с другой стороны, что, безусловно, превращает обязательный процесс обучения в увлекательное путешествие с целью познания как научной информации, так и приобретения опыта взаимодействия.

Более того, процесс развития и формирования личности на основе гуманистического подхода позволяет совершенствовать и эмоционально-нравственную сферу человека, поскольку таким образом организованный процесс опирается на принципы обучающего воспитания, суть которого заключается в признании закономерности единства обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе и предполагает формирование базовой культуры личности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, сущность гуманистического подхода заключается в деятельности, которая признает право личности на самореализацию и самоактуализацию, в связи с чем цель гуманистического подхода будет заключаться в ориентации на самого человека, на уважение его достоинства, создание условий для свободного развития.

Для реализации этой цели необходимо решение таких задач, как: организация процесса обучения с элементами поисковой деятельности, благодаря которой человек постигает законы исследования; создание условий для предоставления свободы выбора человеку в методах и средствах познания; конструирование ситуаций, проигрывание которых позволяет человеку постигать и оценивать свои возможности, делать прогнозы относительно результатов своих действий.

В этом случае специфика гуманистического подхода проявляется в установлении субъект-субъектных отношений между участниками процесса обучения, что означает культуру коммуникаций; выстраивание диалога, в котором возможно самовыражение того и другого; эмпатию по отношению друг к другу.

Таким образом, основная идея гуманистического подхода - это создание атмосферы, дающей возможность утвердиться в своих способностях, проявить качества личности, необходимые для достижения цели, спрогнозировать свое дальнейшее развитие и состояться как личность, имеющая свою точку зрения на основе сложившегося мировоззрения и системы ценностей.

Анализ основных понятий «личность», «индивидуальность», «развитие», «формирование» выявил основополагающие, ставшие фундаментальными, подходы к процессу обучения: личностно-ориентированный, индивидуально-адресный, деятельностный и компетентностный, гуманистический. Необходимость таким образом трактуемого процесса обучения и воспитания объясняется объективной реальностью, в которой живет современное общество. Во-первых, коренные изменения наблюдаются в повседневной жизни, которые проявились в ускорения ее темпа и увеличении мобильности населения, результатом этого процесса стала глобальная переоценка ценностей и жизненных приоритетов; качественно изменилось общественное самопознание, испытывающее колоссальное влияние со стороны компьютерных технологий и сети Интернет. Социальные сети открыли доступ к актуальному образу жизни, ценностям и принципам иных членов общества. Этот процесс естественен, поскольку общество, как известно, динамично по своей природе и всегда реагирует на те или иные изменения, и в этом случае образование должно реагировать на происходящие перемены и предпринимать действия, направленные на сохранение и дальнейшее развитие общепринятых ценностей. Во-вторых, кардинально изменившийся экономический курс страны востребовал реализацию потенциальных способностей каждого члена общества, что, в свою очередь, предъявляет серьезные требования к уровню образования. В-третьих, сама система образования претерпевает перемены, поскольку одна из основных ее функций, наряду со специфическими, присущими только ей (обучающая, развивающая, воспитательная) – социальная, позволяющая в рамках социальной стратификации повысить человеку его социальный статус, следовательно, зависимость общественного положения человека от уровня его образования можно рассматриваться как закономерность.

Эти обстоятельства привели к возникновению в системе образования ряда противоречий между:

- возрастающими требованиями к личности человека в связи с усложняющейся социальной средой и недостаточной подготовленностью человека к системным изменениям в обществе;

- запросами на личность, готовой мобильно реагировать на вызовы со стороны общества, и отсутствием у личности адаптационных средств, позволяющих адекватно отвечать на них;

- высокими требованиями, предъявляемыми обществом к личности, и недооценкой инновационных процессов, внедряемых в систему образования.

Разрешение данных противоречий обусловило необходимость значительных перемен в системе образования, цель которого, согласно документам ЮНЕСКО, заключается в том, что «...современное образование направлено на подготовку молодежи к активному освоению в ситуации социальных перемен» [12, с.3].

Цель, безусловно, носит консолидирующий характер и отражает важнейшие образовательные тенденции, имеющие место и в нашем обществе: ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности; адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности; направленность обучения на личность обучающегося, обеспечение возможностей его самораскрытия и самореализации.

На основе этого идея о разностороннем развитии личности, о гармонизации всех ее сфер и сторон, ее психики в целом постепенно из декларативной стала превращаться в действенное средство становления человека как активного субъекта.

Приоритетной становится цель системы образования – развитие личности на основе целей и задач, подвергшихся анализу фундаментальных подходов к процессу обучения и воспитания с учетом их специфики, средством достижения цели становится задача по формированию компетентной личности, владеющей знаниями основ жизнедеятельности, навыками их применения и способной к преобразованию окружающего мира.

Именно в данной переориентации системы образования – с общепринятой и традиционной на развивающую и инновационную – и заключается первопричина кардинальных изменений, происходящих в этой сфере.

Новый тип системы образования характеризуется мотивацией к активному отклику на возникающие перед человеком проблемные ситуации, что означает возможность принять роль инициатора в процессе обучения; познание мира в ситуации взаимодействия; индивидуальный творческий поиск ответов на основе исследовательской деятельности.

Такой тип обучения отличается от традиционного прежде всего способами накопления социального опыта: участники процесса обучения и воспитания не столько воспроизводят навыки существующей культуры и социального опыта, сколько совершенствуют имеющиеся компетенции, прирастая новыми, отвечающими запросам общества, навыками, и развивая способности.

С этой точки зрения суть инновационных процессов заключается в создании такой образовательной среды, которая бы стимулировала его участников на саморазвитие и самосовершенствование, причем такой тип обучения направлен на развитие и саморазвитии качеств личности, способствующих качественной адаптации личности к непрерывным изменениям в социальной среде и в этой связи к совершенствованию своей уникальности и неповторимости. Следовательно, современная система

образования направлена на всестороннее развитие личности человека с точки зрения ее социальной и индивидуальной составляющих.

Итак, с целью определения необходимости инновационных процессов в системе образования и выявления их методологической основы для обоснования фундаментальности и глубины, применяя метод наложения направленности и содержания инновационных образовательных процессов с основополагающими выводами о сущности личности и индивидуальности, их взаимосвязи и диалектическом единстве, приходим к выводу о том, что в основе инновационных процессов лежат классические философские законы: закон диалектической противоречивости и закон диалектического синтеза, которые подчеркивают диалектическое единство и взаимосвязь между естественной потребностью человека в развитии и запросом общества на активную личность, способную к созиданию и творчеству. В связи с этим представляет интерес принцип объективности, сущность которого Платон объяснял через необходимость «...рассматривать вещи сами по себе, с одной стороны, в их всеобщности, с другой - не отклоняться от них, хватаясь за побочные обстоятельства, примеры и сравнения, а иметь в виду единственно лишь эти вещи и доводить до сознания то, что в них имманентно» [цит. по 6, с.295].

Необходимость в инновационных образовательных процессах диктует и факт того, что личность, как первопричина педагогических преобразований, представляет собой точку пересечения социального и индивидуального способа ее существования: личность социальна и индивидуальна одновременно. Данное понимание личности отражает сущность понятия «индивидуальность личности», которое в полной мере несет в себе смысл глубинных диалектических процессах, протекающих в ней.

Таким образом, признавая за инновационными образовательными процессами наличие прочной методологической основы в виде единства и гармонии философских, психолого-педагогических законов, можно прийти к следующим выводам.

Факторы внедрения инновационных образовательных процессов глубоко историчны, их причина объясняется характером и спецификой общественных отношений, сложившихся на данный период в обществе. В этой связи движущей силой инновационных образовательных процессов выступает закон философии о всеобщности и повторяемости: всеобщность выражается через проявление в инновационных образовательных процессах связей и закономерностей, свойственных и проявляющихся в иных сферах жизнедеятельности; повторяемость указывает на способность данных связей и закономерностей репродуцировать в аналогичных исторических, экономических, политических ситуациях, но на более высоком витке их развития.

Предопределенность инновационных образовательных процессов определяется взаимодействием общественных явлений, составляющих непреходящие основы общественной жизни: экономического базиса, производительных сил, языка, различных форм общественного сознания и, безусловно, сферы образования и воспитания. Следовательно, законы

педагогики, благодаря ее социальной детерминированности, соответствуют объективным законам - закону единства жизни общества и воспитания, закону интеграции образования, обучения, развития и формирования личности в процессе деятельности, общественных отношений и общения.

Несомненно, что эти законы носят базовый фундаментальный характер, вместе с тем существование этих законов влечет за собой необходимость выделения законов регулятивного характера. В частности, цели, задачи, направленность системы образования вносят порядок в процедуру выбора и внедрения инновационной системы, технологии, содержания обучения, методов и форм ее организации.

Значимым ресурсом обращения к инновациям в системе образования выступает необходимость решения задачи по формированию индивидуальности личности. В рамках современной ситуации, сложившейся в системе образования (цифровизация, внедрение дистанционных технологий обучения, зависимость от глобальных социальных сетей и др.) обостряется противоречие между формированием нравственно-этической и эстетической сторонами личности, т.е. ее особенными и единичными характеристиками, отражающими индивидуальность личности, и ее общими характеристиками, позволяющим адаптироваться к существующим условиям жизнедеятельности.

Разрешение противоречия возможно в случае, если есть ответы на вопросы: до какой степени должно быть сформировано единичное Я, чтобы стало возможным развитие Я, которое может принять общество; как и при каких условиях можно добиться органического единства того и другого.

С этой точки зрения инновационные процессы подчиняются диалектическому закону взаимосвязи количества и качества. По всей видимости, качеством можно считать устойчивые психические состояния личности, определяющие отношение к действительности, составляющие его собственную общественную сущность. Эти явления укореняются, совершенствуются и дают стимул для формирования новых качеств личности.

Этап формирования новых качеств личности характеризуется отбором лучшего из уже имеющихся качеств, исключением отработанных проявлений качеств и, как следствие, созданием основы для формирования других, более сложных качеств. Суть этого этапа отражает содержание одного из важнейших философских законов - закона отрицания отрицания в инновационных образовательных процессах.

Кроме того, учитывая, что наличие противоречий в тех или иных процессах, в том числе и образовательных, влечет за собой необходимость поиска их решения, можно утверждать, что противоречия являются некой движущей силой, стимулирующей к развитию и совершенствованию. Следовательно, закон единства и борьбы противоположностей как нельзя лучше выражает существо инновационных образовательных процессов: имеющаяся педагогическая система, технологии, применяемые методы и формы организации обучения не соответствуют запросам общества, целям и задачам, которые ставит государство перед образованием, Выход из этой ситуации находится в разработке таких систем образования, внедрении таких



технологий, методов и форм организации обучения, которые отвечают передовым общественным тенденциям. Вместе с тем следует подчеркнуть, что в период стабилизации общества противоречия между требованиями общества и инновационными процессами постепенно исчезают и инновации рутинизируются.

Таким образом, очевидно, что в основе циркуляции инновационных образовательных процессов находятся ведущие философские законы, влияющие, с одной стороны, на все сферы жизнедеятельности общества, а с другой стороны, на каждого его члена в отдельности.

Однако обоснования необходимости инновационных образовательных процессов и их протекания только философскими законами недостаточно прежде всего потому, что речь идет об образовании и воспитании личности, а как известно, сущность личности определяется совокупностью конкретно-исторических общественных отношений, сложившихся в данный момент в определенной сфере, в частности, в сфере образования. Это утверждение представляет собой суть одного из законов, которым руководствуется психологическая наука, что делает целесообразным обращение к законам психологии. Так, в этой связи важным является закон о единстве развития психики, где важное место занимают процессы обучения и воспитания по отношению к процессу формирования психических (личностных и индивидуальных) качеств человека. Этот закон психологии позволяет прийти к выводу о том, что обучение – это мощный ресурс развития психики человека, и эта идея представляется основополагающей, поскольку означает признание личности как некой ценности, а ее развитие и формирование - цель системы образования.

Имея в виду понимание того, что инновационные процессы, внедряясь в систему образования, имеют установку на развитие личности на основе организации среды, мотивирующей к взаимодействию, востребованным видится действие закона психологии об активно-преобразующей деятельности человека в системе общественных отношений. В связи с этим необходимо отметить, что этот закон ученые считают основной движущей силой развития личности и психики в целом.

Помимо обозначенных законов следует подчеркнуть влияние на действие инновационных образовательных процессов психологических законов об индивидуальной сущности личности, ее спонтанного развития и самостановления в системе общественных отношений. Принимая во внимание содержание этих законов, система образования получает возможность отслеживать уровень спонтанности процессов формирующейся психики с помощью включения человека в активную деятельность, которая выступает триггером возникновения новых связей и качеств психики, что способствует пониманию и осознанию причин их появления.

Таким образом, и с позиции психологии в основе инновационных образовательных процессов - закон социальной обусловленности развития индивидуального и общественного сознания, психических процессов в их органической совокупности как целостной психики личности и

индивидуальности. В этом случае любое педагогическое воздействие можно объяснить сознанием человека, его эмоциональной сферой, психическим состоянием и особенностями проявления познавательных процессов.

Наряду с философскими и психологическими законами, действие инновационных образовательных процессов объясняется и рядом педагогических законов. Один из них признает за объективными процессами, протекающими в обществе, факторы, которыми определяется влияние общественных отношений, социального строя на формирование структуры системы обучения и воспитания. В этом смысле актуален закон социальной обусловленности целей, содержания, методов обучения. Значение его в том, что с его помощью можно полно и эффективно перевести социальный заказ на уровень педагогических методов и средств. Закон социальной обусловленности целей, содержания, методов обучения актуализирует действие объективной закономерности, определяющей внешнее взаимодействие образовательно-воспитательных явлений с ведущими общественными явлениями.

Закон важности преемственности между поколениями важен с точки зрения естественной смены жизнеобеспечения общества и одновременного развития природных сущностных сил каждой личности и индивидуальности. Кроме того, этот закон позволяет считать процессы обучения и воспитания непрерывными и безграничными, что предъявляет требования к совершенствованию себя на протяжении всей жизни и делает необходимым обучение через всю жизнь.

Поскольку современные инновационные образовательные процессы протекают в атмосфере взаимодействия и ориентированы на интеракцию, то закон связи социализации и воспитания, имеющий в виду коллективную организацию жизни человека в различных конкретно-исторических условиях, закон связи обучения и воспитания с жизнью, закон единства и взаимосвязи теории и практики в процессе обучения и воспитания как нельзя лучше отражают специфику современных инновационных образовательных процессов.

Подводя итог выше сказанному, считаем необходимым упомянуть и гуманистические антропологические законы, такие как: закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации процессов обучения и воспитания, закон системности, означающий обучение и воспитание человека на основе формирования системы компетенций, включающих в себя знания, умения, способности к системному мышлению, а также нравственных и личностно-характерологических качеств, системного физического и физиологического развития, законы гуманистических отношений в процессе обучения и воспитания, предполагающие соотношение мер педагогического воздействия, единства воспитания, развития и творческой реализации участников процесса обучения и воспитания.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. /Б.Г.Ананьев. - СПб.: Питер, 2001. — 288 с.

2. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. / Bandura A. - American Psychologist, 1982. - P.122-147.
3. Бижу С.У., Баер Д.М. Некоторые методологические достижения функционального анализа процесса развития ребенка. //Изучение развития и поведения детей. /Под ред. Л.П.Липситта, Ч.К.Спайкера. - / Бижу С.У., Баер Д.М. - М.: Просвещение, 1966. - С. 199-240.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович - СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
5. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте //URL.: [https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0031.htm#\\$p3](https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0031.htm#$p3) (Дата обращения 17.02.2024)
6. Гегель Г. Наука логики. / Гегель Г. – М.: АСТ, 2019. – 320 с.
7. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. - // URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/davydov\\_o-ponyatii-razvivayuschego-obucheniya\\_](http://elib.gnpbu.ru/text/davydov_o-ponyatii-razvivayuschego-obucheniya_) (Дата обращения: 20.01.2024)/
8. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей /М.Доналдсон. - М.: Педагогика, 1985. - 192 с.
9. Ильенков Э.В. Что же такое личность? //С чего начинается личность? /Под ред. Р.И.Косолапова. - /Э.В.Ильенков. - М.: Политиздат, 1984. - С. 319-358.
10. Краткая философская энциклопедия. /Ред.-сост. Е.Ф.Губский. - М.: ИНФРА-М, 1997. - 576 с.
11. Kelly L. A theory of personality. The psychology of personal constructs. / L. Kelly. - New York, 1963.
12. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - /М.В.Кларин. - Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1995. - 176 с.
13. Лейбниц Г. Новые опыты о человеческом разуме. /Под ред. П.С.Юшкевича. / Г.Лейбниц. - М.-Л.: Гос.Соц-эконом. изд-во, 1936. - 484 с.
14. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. / Под ред. М.К.Кабардова – 2-изд., перераб. и дополн. /А.А.Леонтьев. – М.-Нальчик, 1996. – 96с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. /А.Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
16. Маркс К., Энгельс Ф. К критике гегелевской философии права. - /К.Маркс, Ф.Энгельс. - М.: Изд-во политической литературы. Собр. соч., 2-е изд. 1955. - Т.1. - С. 221-368.
17. Маркс К., Энгельс Ф. Критика политической экономики. Отдел второй: Процесс обращения капитала. / К.Маркс, Ф.Энгельс //Там же. - Т. 46. - Ч. 1. - С. 377-508.
18. Маслоу А. Самоактуализация. //Психология личности. Тексты. /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтор. /А.Маслоу. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 108-117.
19. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии. /В.Н.Мясищев. - //Вопросы психологии. 1957. - № 5. - С. 142-155.
20. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективности деятельности коллектива. / Р.С.Немов. - М.: Педагогика, 1984. - 201 с.
21. Олпорт Г. Личность в психологии /Г.Олпорт. - СПб.: «КСП+», «Ювента»,1988.-345 с.

22. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив /А.В.Петровский. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
23. Психологический словарь. /Под ред. А.В.Петровского. - М.: Политиздат, 1990. 2-е изд., испр. и доп. - 494 с.
24. Rogers C.R. Client - centered therapy: Its current practice, implications and theory. /C.R. Rogers. - Boston: Houghton Mifflin Company, 1951.
25. Rogers C.R. Toward a science of the person. In T. Wann (E.I.) Behaviorsm and phenomenology: Cjntrasting bases for morden psychology (pp. 109-140). /C.R. Rogers. - Chicago: University of Chicago Press.
26. Роджерс К. К науке о личности. // История зарубежной психологии. (30-60-е гг. XX в.) Тексты. /Под ред. П.Я.Гальперина. /К.Роджерс. - М.: Изд-во МГУ, 1986. С. 200-230.
27. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. /Под ред. В.В.Давыдова. - М.: «Большая российская энциклопедия». - Т.1. - 1993. - 608 с
28. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии, 1957. - № 3. - С. 30-38.
29. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания. //Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии /С.Л.Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1976. - С. 182-192.
30. Свидерский В.И. О некоторых особенностях развития. /В.И.Свидерский. - //Вопросы философии, 1985. - № 7. - С. 27-28.
31. Теории личности в западноевропейской и американской психологии. /Ред.-сост. Я.Райгородский. - Самара: Бахрах, 1996. - 480 с.
32. Толковый словарь русского языка. /Под ред. Д.Н.Ушакова. В. 4-х т. - М: Изд. иностр. и национ. словарей. 1940. - Т. 4. - 1500 с.
33. Философский словарь. / Под ред. И.Т. Фролова. – М., Политиздат, 1987. Изд-е 5. - 588 с.
34. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. /Пер. с англ., общ. ред. А.В. Толстых / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. - 340 с.

## ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

### 3.1. Определение уровня сформированности гражданской ответственности и патриотизма казахстанских школьников<sup>7</sup>

Для того чтобы понять, насколько патриотичны дети школьного возраста, сначала нужно выяснить, а что для них означает слово Родина? Какой смысл в данное слово вкладывают родители опрошенных детей, учителя и просто население, проживающее в населенных пунктах, где проводился опрос.

По результатам исследования выяснено, что среди учащихся, так же, как и среди взрослых, более распространенным является понятие «малой родины». Родина для детей, прежде всего, – это родной край, родная земля, где он родился (37%), вырос (34%), его семья (24%), родной (15%). Среди родителей населения (жители населенного пункта, респонденты, не привязанные к обследуемой школе) наблюдаются такие же тенденции. Однако дети более эмоционально, чем взрослые, интерпретируют «родину». Так, 15% школьников отметило, что для них родина – это самое дорогое, бесценное, важное, святое. Среди родителей опрошенных детей 11% респондентов давало такую эмоциональную окраску пониманию данного слова, а среди населения – 5%. В меньшей степени, чем взрослые, школьники придают значение истории страны, языку, культурным ценностям и традициям, когда объясняют значение слова «родина» [1].

Очень часто как родители, так и дети приводили пословицы и поговорки, описывающие значение слова «родина»: «Отан отбасынан басталады» (Родина начинается с семьи); «Отан оттан да ыстық» (Родина теплее огня); «Отан үшін отқа түс, күймейсің» (Ради Родины и в огне не сгоришь); «Где родился, там и пригодился».

У учеников младших классов более широко распространена интерпретация родины как родного дома, семьи (29%), то есть семья является основой личностного мира. Чем старше дети, тем этот мир расширяется за пределы семьи и родного дома – это место, где родился, вырос человек. «Малая родина» связана с чувственностью, эмоциональностью – окрашенные эмоциями впечатления свойственны детям. Для взрослых воспоминания о детстве также очень дороги и запоминаются больше, чем другие периоды жизни. Поэтому мы наблюдаем, что понятие «малой родины» доминирует в ответах всех групп респондентов.

«Большая родина» – страна, в которой родился человек, или откуда произошли предки, корни человека, страна, к судьбе которой человек ощущает свою духовную сопричастность.

«Большая» и «малая» родина, конечно, неразрывные понятия, но почитание «большой родины» формируется несколько иначе. Чтобы ощущать духовную сопричастность к своей стране, нужно знать историю своей страны, знать о проблемах, которые волнуют народ, стремиться сохранить культуру своей страны, способствовать ее процветанию. В разных странах почитание

---

<sup>7</sup> Автор раздела: Джилкишиева М.С.

«большой родины» формируется по-разному: это может быть почитание королевской династии, исторических личностей, государственных символов и т.д. Все это подкрепляется формированием соответствующих эмоций. Чтобы формировать в людях понятие «родина» как единое целое, т.е. как родную страну, нужны усилия общества, государственная политика, идеология. Причем возвеличивание «большой родины» нуждается в подлинных личностях, событиях, исторических взлетах, достижениях страны, иначе сложно поднять уровень патриотизма в обществе. Не случайно, по результатам исследования, незначительная доля респондентов воспринимает родину как «родной край, родную землю» (менее 20%), как «Казахстан – моя страна, отчизна» (менее 15%).

По результатам исследования также выяснилось, что среди респондентов были и такие, для которых слово «родина» ничего не значит, то есть пустое слово. Среди учащихся такая группа респондентов составляет 0,7%, родителей – 0,8, населения – 1,6%. В региональном разрезе доля таких родителей в Актюбинской, Костанайской и Северо-Казахстанской областях составляет 3%, Алматинской области – 2%. Среди населения доля таких ответов наиболее высокая в Алматинской области – 7% и в г. Алматы – 6% [2].

Анализ данных, касающихся восприятия родины всеми участниками исследования, еще раз доказал, что воспитание должно начинаться в семье и иметь свое продолжение в школе и в обществе. Чтобы слова «родина для меня самое дорогое, бесценное, важное» не превратились в пустой звук, и не было людей, для которых слово «родина» ничего не значит, необходимо создавать содержательный образ той самой родины. А для того, чтобы прививать детям любовь к родине, взрослые и, в частности, родители должны знать, за что ее любить, то есть знать ее историю, героев, традиционный уклад жизни, язык, достижения.

Патриотическое сознание закрепляется в общественной жизни, поддерживается и направляется государством. Все три компонента патриотического воспитания (семья, общество и государство), безусловно, важны, и ни один из них не существует без других.

По результатам исследования, большинство респондентов понимают патриотизм как любовь к своей стране и гордость за свою Родину (57% детей, 54% родителей). Что касается населения, то 37% согласно с этим утверждением, при этом больше городское население, нежели сельское.

Многие родители понимают патриотизм как знание истории своего народа (39%), «трудиться на процветание своей страны» (25%), соблюдение традиций и обычаев своего народа (24%) и «быть честным человеком» (23%). Такие интерпретации понятия патриотизма как «знание истории своего народа» (52%), «соблюдение законов» (34%), «ходить на выборы» (16%), «улучшать жизнь своего аула» (13%) более характерно для родителей, проживающих в отдаленных селах. Последний показатель можно объяснить отсутствием минимальных бытовых условий в отдаленных селах, и тот факт, что родители задумываются над этим, не может не радовать, так как активность местного населения в решениях вопросов, приносящих пользу для сообщества, является

показателем гражданственности и патриотизма людей. Родители из областных центров чаще, чем другие, вкладывают в слово «патриотизм» любовь к родной земле. Соблюдение законов было отмечено у 32% родителей, 31% учеников и 29% населения. При этом, соблюдение законов более важно для сельских людей.

Как и восприятие Родины, понимание патриотизма у детей является более эмоциональным, чем у взрослых. Так, любовь к родной земле является патриотизмом по мнению 35% учеников, 22% населения и только 18% родителей. 33% школьников и 25% населения отметили, что патриотизм означает «знать и беречь родную природу, край», и только 16% родителей согласны с этим. По мнению учащихся, патриотизм означает также «знать историю своего народа» (32%) и «трудиться на процветание своей страны» (30%). Хотелось бы отметить, что для населения (41%) знание истории родного края является более приоритетным в определении патриотизма. В то время как 24% учащихся отметило готовность пожертвовать своими интересами ради своей страны, с ними согласилось только 13% родителей. По сравнению с родителями, школьники в большей степени считают службу в армии проявлением патриотизма, нежели их родители (3% родителей, 9% детей).

Для 2% учащихся значение патриотизма непонятно, главным образом – для учеников 4 классов (7%). Из них больше всего детей, не понимающих значение данного слова, обучаются в малокомплектных, неполных, начальных школах (26%).

Учителя отметили патриотизм как одно из приоритетных качеств, которые они воспитывают в детях (57%). В рейтинге воспитываемых качеств по результатам опроса педагогов патриотизм уступает только честности (61%).

Чтобы узнать, в чем заключается смысл патриотизма для учителей, им был задан вопрос, что бы они сделали, если бы имели безграничную возможность проявить себя как патриот Казахстана. К сожалению, на данный вопрос не ответило больше половины учителей (58%). 9% опрошенных педагогов улучшило бы уровень благополучия населения, 6% – оказало бы поддержку патриотизма и призвало народ к единению, 6% – сделало бы все для процветания страны, 4% – занялось бы повышением статуса государственного языка и 3% респондентов, имея такую возможность, сделала бы все для безопасности страны и ее защиты. Однако многие педагоги проигнорировали данный вопрос и никак не ответили на него. Доля не ответивших на этот вопрос составляет для некоторых регионов более 65%: Карагандинская – 66%, Атырауская – 67%, Актыбинская – 70% и Северо-Казахстанская – 74% [3]. В интеллектуальных школах (38%) и неполных/начальных, малокомплектных школах (45%) наблюдается меньшая доля учителей, затруднившихся ответить на данный вопрос, чем в гимназиях-лицеях (56%) и полных общеобразовательных школах (61%). Таким образом, наблюдается большая доля педагогов, у которой нет понимания сути патриотизма, что может отразиться в их поведении и поступках, а значит негативно отразиться на воспитании их подопечных.

По результатам выполненного факторного анализа, большинство учащихся имеет представление о том, что такое патриотизм. Причем, смысловая интерпретация данного слова для них наполнена не только эмоциональным содержанием. На сегодня актуальным для детей является понимание патриотизма как служение Родине, что означает гражданскую ответственность, сопричастность к будущему своей страны. Также немаловажным является знание истории родного края, своей страны и уважение ее законов.

Таблица 1

Факторный анализ интерпретации понятия патриотизма (факторы)

| учащиеся   | родители   | население   |
|--|--|---|
| 1) разные представления о патриотизме<br>2) знание истории народа, родного края, законопослушность<br>3) любовь к Родине и гордость за свою страну<br>4) служение Родине | 1) честность, законопослушность<br>2) незнание, непонимание патриотизма<br>3) учиться, чтобы любить, заботиться и защищать людей<br>4) служение Родине, любовь к Родине<br>5) любить, беречь и улучшать свой родной край | 1) незнание, непонимание патриотизма<br>2) законопослушность<br>3) быть честным и любить, заботиться о людях<br>4) учиться, чтобы служить своей стране, заботиться о людях<br>5) соблюдение традиций и служение стране<br>6) любить и защищать свою Родину, землю |

Если сравнить понимание патриотизма у школьников, их родителей или населения, то можно сказать, что на сегодня дети в большей степени чувствуют сопричастность к будущему своей страны. Часть родителей и населения признаются в незнании и непонимании патриотизма.

Для родителей важны честность и законопослушность, затем – учиться, чтобы любить, заботиться и защищать людей, то есть приоритетны больше этические качества. Служение Родине и любовь к Родине объединяет следующую группу родителей. Близка к ним по интерпретации патриотизма группа, для которой патриотизм – это любить, беречь и улучшать свой родной край.

Важным фактором в понимании патриотизма для населения так же, как и для родителей, является законопослушность, быть честным, любить, заботиться о людях. Часть населения считает, что нужно учиться, чтобы служить своей стране, заботиться о людях. Отдельную группу респондентов объединяет соблюдение традиций и служение стране. Любить и защищать свою Родину, землю считает главным проявлением патриотизма другая группа населения.

Таким образом, современный патриотизм действительно является многогранным и сложным явлением. Поэтому необходимо вести целенаправленную работу для того, чтобы объяснять учащейся молодежи значение современного патриотизма, формировать гражданско-патриотическое сознание.



С целью определения уровня сформированности гражданственности и патриотизма исследователи предложили учащимся совместно с родителями очертить круг ориентиров, которым они бы хотели посвятить свою жизнь.

У детей школьного возраста наиболее приоритетными жизненными ориентирами являются сохранение родной культуры, языка (47%), соблюдение справедливости, равенства среди людей (34%), сохранение независимости страны (32%), создание и укрепление своей семьи (30%), сохранение родной природы (28%) [4].

Среди общественных целей главными, по мнению родителей, является создание и укрепление своей семьи (46%) и сохранение родной культуры и языка (44%). Родителям действительно очень важно сохранение и укрепление семьи, они считают это общественным значимым. Также к числу наиболее приоритетных целей родителей относятся: соблюдение справедливости и равенства среди людей – 34%, достижение высокого положения в обществе, карьера – 33%. Сегодня родителей беспокоят проблемы, связанные с нарушением прав людей, несправедливостью, поэтому не случайно вопросы справедливости и равенства занимает третью позицию по приоритетности практически наравне с другим противоположным мнением, как достижение высокого положения в обществе, карьерного роста, так как в таком случае человек имеет больше возможностей защитить свои интересы.

Для родителей и детей одинаково важно сохранение в обществе родной культуры и языка (47% и 44% соответственно) и соблюдение справедливости (34%).

Общественные цели детей не всегда совпадают по приоритетности с взглядами родителей. Значительная доля школьников не разделяет мнение родителей о приоритетности достижения высокого положения в обществе, карьеры, создания и укрепления своей семьи, профессионального роста. Такие общественные цели, как сохранение родной природы, сохранение независимости страны, рост благополучия города или села, для детей представляются более значимыми, чем для родителей.

По результатам факторного анализа видно, насколько учащиеся глубоко понимают, возможно, еще не совсем осознанно, что значит быть патриотом и гражданином:

- способствовать росту экономического благополучия страны, развивать науку;
- развивать духовно-нравственные, национальные ценности (язык, культуру, сохранять национальные богатства);
- стремиться к соблюдению справедливости и равенства, росту благополучия населения в родном городе/селе и сохранению родной природы;
- способствовать сохранению независимости и соблюдению безопасности страны.

Быть патриотом своей страны – это не только любовь к родине, гордость за нее, знание истории своего края и государственной символики, но и настоящее и будущее своей страны. Джон Кеннеди говорил: «Не спрашивай, что твоя родина может сделать для тебя, а спроси, что ты можешь сделать для

своей родины. А это значит, что человек должен задумываться о том, как улучшить жизнь в своей стране, и соответственно, о трудовой деятельности на благо своей страны. А, если ребенок, учась в школе, не связывает свое будущее со страной, в которой живет и воспитывается, то государству необходимо задуматься об этом» [5].

То есть одним из показателей патриотизма или любви к своей Родине является готовность, желание и стремление жить в своей стране. По результатам выполненного исследования, только 38% школьников ни за что не уедет из страны. Если рассматривать этот показатель по национальному составу, то это 40% респондентов казахской, 32% – русской и столько же – другой национальности.

12% подростков обязательно уедут, если представится возможность, 10% – постараются уехать и 36% – покинут страну при определенных обстоятельствах. 3% учащихся не знают, как поведут себя в данной ситуации.

Показатели ответов школьников, ответивших, что обязательно уедут, наиболее высок среди учащихся выпускных классов общеобразовательных школ – 16%. Это можно связать с тем, что скорее всего выпускники уже определились с выбором места, где собираются получать высшее образование. Не секрет и то, что возможность не сдавать ЕНТ также играет роль в желании молодежи учиться за рубежом. В то же время в этих же школах высока доля учащихся, которые не собираются покидать страну – 39% в среднем.

Учащиеся, проживающие в городах, больше склонны уехать, чем в сельской местности. Не уедут на постоянное место жительства в другую страну 45% сельских детей и 35% городских. Высокий уровень желания остаться и жить в своей стране проявили учащиеся Атырауской (50%), Карагандинской (49%), Южно-Казахстанской (47%) и Кызылординской (46%) областей. Самый низкий уровень желающих остаться на родине наблюдается в г. Астана (31%), г. Алматы (32%) и Восточно-Казахстанской области (31%).

Более половины опрошенных учителей ни за что не уедет из Казахстана, причем среди мужчин наблюдается большая доля респондентов с таким мнением (66%), чем среди женщин (53%). Сельские учителя, так же, как и опрошенные другие сельские жители, чувствуют большую привязанность к стране, чем городские. Педагоги Южно-Казахстанской, Алматинской, Жамбылской, Атырауской областей, г. Астаны и г. Алматы (более 60%) не уедут из страны ни при каких обстоятельствах.

Среди населения наблюдается меньшая доля респондентов, которые не собираются покидать страну – 46%, остальные – либо уедут при определенных обстоятельствах (36%), либо обязательно уедут (8%). Среди населения более привязаны к своей родине жители Жамбылской, Атырауской, Южно-Казахстанской, Кызылординской, Восточно-Казахстанской, Алматинской областей – более 50% респондентов [1,3].

Если патриотическое сознание будет закрепляться в общественной жизни, поддерживаться и направляться государством, то количество людей, желающих остаться в своей стране, будет намного больше. И работать нужно,

как показали результаты исследования, не только с учащейся молодежью, но и со взрослым населением, в том числе и среди педагогов.

Среди детей преобладает понятие «законопослушного гражданина». 76% опрошенных отметили среди свойственных для гражданина качеств соблюдение законов нашей страны. 46% учащихся считает обязательным знание гимна Республики Казахстан и 35% – выполнять свои обязательства. Все другие качества отмечают не более 30% респондентов. Около 20% учащихся отмечают такие качества гражданина, как готовность защищать свои права и права других, готовность пожертвовать своими интересами в пользу общества и государства, активно участвовать в делах общества и государства, знание прав и свобод, важных событий, происходящих в стране. Данные качества, по мнению школьников, к сожалению, не являются приоритетными для гражданина. А наличие каких-то собственных убеждений стоит на последнем месте – только 6% учащихся отметили наличие принципов, которые могут повлиять на поступки, отношение ко всему окружающему.

Родители и население придают меньшее значение таким качествам гражданина, как знание гимна РК (28%), выполнению своих обязательств (23% -24%). По другим качествам, свойственным для гражданина, значимых различий с детьми не наблюдается.

Разительно отличаются характеристики педагогов. Значительная доля учителей выделяет такие качества, как готовность защищать свои права и права других (39%), активное участие в делах общества и государства (34%), знание прав и свобод (30%), важных событий. Педагоги более широко понимают значение гражданственности, чем дети и их родители.

В современной жизни слово «гражданин» имеет два основных значения:

1. Лицо, принадлежащее к населению какого-либо государства, пользующееся всеми правами, обеспеченными законами этого государства, и исполняющее все обязанности, установленные законами этого государства (Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой), подданный какого-нибудь государства (Толковый словарь Д.Н. Ушакова).

2. Человек, служащий родине, народу, заботящийся об общественном благе (Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой); сознательный член общества; человек, подчиняющий свои личные интересы общественным (Толковый словарь Д.Н. Ушакова) [6,7].

Среди респондентов наиболее распространенным является первое значение данного слова. Второе значение использовали немногие, в том числе, и среди педагогов. Поэтому неудивительно, что в этом высоком значении понятие «гражданин» не является близким для детей. Конечно, школьникам знакомы выражения гражданский долг, гражданская совесть, гражданская ответственность, гражданское самосознание. Однако учащиеся не проникаются ими, так как гражданин для них, прежде всего, человек, соблюдающий законы страны, знающий права и свободы своего государства. Образ современного гражданина РК нужно наполнять более высоким значением, чтобы воспитать в детях гражданский патриотизм.

Как показали результаты опроса, 57,4% родителей, 34% опрошенного населения дали высокую оценку работе школы по патриотическому воспитанию и 62,7% – среди самих педагогов.

Закономерным является вопрос, что не устраивает родителей в воспитательной работе по гражданско-патриотическому воспитанию? Как показал качественный анализ, барьеров множество, и следует обратить внимание, что они не только со стороны школы, но и со стороны семьи/детей, общества/государства. Ответы респондентов были объединены в более обобщенные группы ответов. Таким образом, были получены следующие данные.

Респондентов больше не устраивает в гражданско-патриотическом воспитании неэффективность мероприятий, форма разовых акций, нехватка внимания, времени и средств в школе, неоснащенность и отсутствие технического оборудования, материальной базы на проведение мероприятий такого характера, отсутствие идеологии и системности данной работы. Педагоги и родители судили о мероприятиях в рамках школы, поэтому показатель на уровне 1,7% в среднем. Население судило в масштабе страны, поэтому показатель значительно выше – на уровне 10,3% (доля респондентов).

Респондентов не устраивает воспитание общечеловеческих ценностей у подрастающего поколения. 8,2% среди населения и 1,7% педагогов/родителей отмечает данный фактор.

Следует также отметить неудовлетворенность населения всем («всё не устраивает» 2,5%), отношением к языку, истории и культуре страны (3,7%), системой обучения (3,1%), работой СМИ в этом направлении и более того, отмечая возрастающее негативное его воздействие на детей (2,5%).

Большая часть респондентов не ответила на данный вопрос: от 42% среди населения и до 52%-59% среди педагогов и населения соответственно. Часть респондентов всё устраивает: 24,8% педагогов, 34,6% родителей, 11,4% населения.

Когда респонденты пишут о том, что нужно изменить, то на первом месте респонденты ставят работу СМИ, затем систему обучения, отношение государства и семьи к гражданско-патриотическому воспитанию детей.

Педагоги считают, что гражданско-патриотическому воспитанию мешает, прежде всего, негативное влияние средств массовой информации, безответственное отношение родителей к вопросам воспитания, формирования системы жизненных ценностей.

- Негативное влияние средств массовой информации (20,2%): это фильмы с насилием и откровенными сценами, бессмысленные мультфильмы. Материалы СМИ деструктивного характера. Недостоверная информация. Негативное влияние публичных лиц. На экране преимущественно информация о преступлениях, «героях», воспитывающих антикультуру. Большой поток информации чуждой, зарубежной.

- Безответственность некоторых родителей к воспитанию (13,3%): невоспитанность, низкая культура или отсутствие знаний некоторых родителей по вопросам гражданско-патриотического воспитания. Низкий уровень

воспитания семейных ценностей. Вседозволенность, бесконтрольность детей, недостаточное внимание к потребностям ребенка. Нехватка времени родителей на воспитание детей, занятость.

- Другие жизненные ценности (10,2%): неправильные ценностные ориентации в обществе – соответственно низкие морально-нравственные качества детей. В сложившемся обществе на первом месте стоит материальный достаток. Забота только о своем благополучии, отсутствие чувства ответственности. Избалованность некоторых школьников достатком родителей. Нежелание трудиться, безразличное отношение к окружающей среде. Легкомыслие, нежелание искать глубокий смысл.

- Роль религии в жизни подрастающего поколения (5,3%): деятельность различных религиозных течений и сект, антиобщественных организаций и нетрадиционных культов. Отсутствие контроля со стороны властей всех уровней за деятельностью религиозных организаций в стране.

- Неэффективность работы СМИ в этом направлении (5,3%).
- Незнание языка, истории, традиции и культуры (4,6%).
- Низкий уровень жизни населения (2,6%).
- Равнодушие, лень, бюрократия, неправильное отношение к жизни (2,6%).
- Недостаточная заинтересованность высших органов власти (2,3%).
- Неуважение к национальным символам, незнание символов (2,2%).
- Коррупция (2,1%).

Ниже предоставлены обобщенные варианты ответов по группам:

Таблица 2

Что мешает формированию у школьников гражданско-патриотических качеств?  
(Педагоги)

| Школа  | Общество/государство   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Недостаток времени на проведение воспитательной работы.</li> <li>-Большой объем бумажной работы, не имеющий важности и срочности, что занимает много времени.</li> <li>-Слабая материально-техническая оснащенность школ.</li> <li>-Недостаток воспитательных мероприятий в планах работы школ.</li> <li>-Расхождение воспитательных тем с реальной жизнью в социуме.</li> <li>-Воспитание в школе ведется, но уроки школьные и жизненные расходятся. Можно сказать, что они находятся на разных плоскостях, и переломить это очень тяжело (из анкеты учителя).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Отсутствие действенных программ по гражданско-патриотическому воспитанию.</li> <li>-Недостаточный контроль над СМИ касательно транслируемых программ, печатного материала и другое.</li> <li>-Большая часть общества (взрослое население) само не обладает развитым чувством патриотизма.</li> <li>-Ограниченное количество интересных для детей передач патриотического характера.</li> <li>-Информация, преподносимая для населения, расходится с реальной жизнью в стране.</li> <li>-Слабая языковая политика.</li> <li>-Формальное отношение к воспитательной политике.</li> </ul> |
| Семья  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Низкий воспитательный уровень семьи.</li> <li>-Незаинтересованность родителей в воспитательном процессе школы.</li> <li>-Отсутствие заинтересованности детей, желания быть гражданином, патриотом страны.</li> </ul>   |  |

Что мешает формированию у школьников гражданско-патриотических качеств?  
(Родители)

| Семья/дети  | Общество/государство  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Родители не прививают уважения к старшему поколению.</li> <li>-В семье нет культуры чтения книг, не проявляется интерес к событиям в стране и мире.</li> <li>-Часто в отношениях между детьми много грубости, обмана, унижения.</li> <li>-Семья полностью сняла с себя полномочия по воспитанию детей, переложив все на плечи школы.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Засилье безнравственного материала в СМИ.</li> <li>-Формальный подход к воспитанию детей, нет заинтересованности государства в развитии гражданской активности в стране.</li> <li>-«Проблема в политике страны, не в уровне гражданско-патриотического воспитания».</li> <li>-Недостаточно общественных, детских, патриотических организаций.</li> <li>-Теряются общечеловеческие ценности.</li> <li>-К сожалению, мы не умеем и не хотим гордиться своей страной.</li> <li>-«Иногда можем очень сильно радоваться за успехи других стран, забывая о достижениях своей».</li> </ul> |
| Школа   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Нет четкой программы и методики по гражданско-патриотическому воспитанию.</li> <li>-Отсутствие общей идеологии, на которую можно равнять страну.</li> <li>-Формальный подход к воспитательному процессу, нет работы на результат.</li> <li>-В воспитательной практике педагогов присутствуют мало примеров выдающихся личностей, героев современности, истории.</li> <li>-Недостаточно уделяется внимания вопросам прав и свобод учащейся молодежи.</li> <li>-В школах отсутствует политическое просвещение старшеклассников.</li> <li>-Отсутствие у педагогов собственной гражданской позиции, патриотических чувств к стране.</li> <li>-Низкий образовательный уровень педагогов.</li> <li>-Ориентация на западную систему образования, утрата собственных, национальных ориентиров.</li> <li>-«На каждом предмете каждый учитель должен связывать свой урок с гражданско-патриотическим воспитанием на национальных примерах, а не обожествлять Запад».</li> </ul> |   |

Исходя из вышеприведенных данных, можно констатировать, что множество причин кроется в общегосударственной политике и подходах к вопросам гражданско-патриотического воспитания. В обществе нет четкого видения воспитательной политики в ракурсе казахстанской идеологии.

Стоит заострить внимание на вопросе соответствия ресурсов школы эффективному процессу реализации гражданско-патриотического воспитания. По данным качественного анализа, этот фактор является одним из основополагающих в воспитательной работе. Согласно полученным результатам в среднем, по данным всей выборки учителей, значимых несоответствий не отмечается, но это только на первый взгляд.

В частности, практически все педагоги (94%) придерживаются мнения, что знания и умения учителей достаточно хорошего уровня для реализации политики гражданско-патриотического воспитания; отметим, что из всей

положительной доли 72% оценили уровень знаний как высокий, 60% респондентов оценило управление школой на высоком уровне.

На фоне таких высоких показателей слабым звеном является вовлеченность родителей в школу. При общей доле положительных ответов, лишь 23% учителей подчеркивает высокий уровень соответствия данного ресурса для эффективной работы, основная доля отмечает средний уровень. Сравнительно невысоки доли высокой оценки по материально-технической оснащенности школ (33%), готовности учащихся участвовать в воспитательном процессе (38%); по данным пунктам преобладают средние оценки.

Стоит обратить внимание на работу с родителями и детьми, необходимо продумать, каким образом родители могут стать надежными партнерами школы, и как учащихся вовлекать в этот процесс.

Обобщая сказанное, следует подчеркнуть, что именно эти два фактора (дети и родители) очень важны: даже при условии, что по всем остальным пунктам будет высокий уровень, без заинтересованности объекта воздействия все ресурсы не принесут желаемого результата. Возможно, ненадлежащий учет этих моментов и является одной из причин недостаточной эффективности работы воспитательной системы [8,9].

#### **Список литературы**

1. Социологическое исследование «Молодежь Казахстана». – Нур-Султан: НИЦ «Молодежь», 2020. – 146 с.
2. Национальный доклад «Молодежь Казахстана – 2013». – Астана: НИЦ «Молодежь», 2013. – 164 с.
3. Анализ положения в области народонаселения в Республике Казахстан. – Министерство национальной экономики Республики Казахстан. Комитет по статистике и ЮНФПА, 2020. – URL: <https://kazakhstan.unfpa.org/ru/publications> (Дата обращения: 21.02.2024)
4. Оценка гражданско-патриотического воспитания детей Республики Казахстан. – Астана: АОО «НИШ», 2013. – 83 с.
5. Словарь крылатых слов и выражений. – [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_wingwords/3423/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/3423/) (Дата обращения: 24.02.2024)
6. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. – В 3-х томах. – М.: Астрель, 2006. – 1165 с.
7. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. – М.: Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.
8. Джилкишиева М.С. Современные методологические подходы к формированию гражданственности и патриотизма студенческой молодежи // Международный журнал экспериментального образования. – М.: РАЕ, 2016. – №4. – С. 49-52.
9. Jilkishiyeva M., Zhumabekova G. Civil-Patriotic education of students in the Republic of Kazakhstan. – Opcion. – Vol. 34, Núm. 86-2, 2018. – P. 366-375.

### **3.2. Межпредметные понятия в системе формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся общеобразовательной школы<sup>8</sup>**

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ныне действующих Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на всех трех уровнях общего образования – начальном, основном и среднем – предполагает, прежде всего, результативность образовательного процесса [1, с. 19]. Педагогам школ стала уже привычной и понятной система требований к образовательным результатам школьников, обозначенная в образовательных стандартах, согласно которой на каждом уровне общего образования установлены личностные, метапредметные и предметные результаты, которых каждый обучающийся должен достичь в процессе освоения образовательной программы соответствующего уровня. Совершенно очевидно, что разработчики образовательных стандартов предусмотрели преемственность образовательных результатов между образовательными уровнями, и на каждой следующей ступени учитываются результаты, достигнутые на предыдущем уровне [16]. Представляется важным содержательно проанализировать взаимосвязь между образовательными результатами каждого вида на каждом образовательном уровне с целью выявить их преемственные компоненты и этапы их достижения. Это будет способствовать более глубокому пониманию целостности и системности в работе над достижением каждого вида образовательных результатов, а также тщательному продумыванию и качественной организации педагогической деятельности по реализации образовательной программы [13, 17].

Результаты анализа образовательных стандартов позволили проследить преемственные содержательные линии в формировании всех трех групп метапредметных образовательных результатов: познавательных, коммуникативных и регулятивных. Охарактеризуем их, опираясь на данные таблицы 1. Образовательные стандарты начального общего и основного общего образования совершенно идентичны в описании метапредметных образовательных результатов. На уровне среднего общего образования метапредметные результаты представляют собой гораздо более сложные образования.

Если в начальном и основном образовании их сущность заключается в способности овладевать знаково-символическими средствами, то на уровне среднего образования они включают уже освоенные межпредметные понятия и универсальные учебные действия. Относительно отдельных видов универсальных учебных действий на основании данных таблицы 1 можно заключить, что на уровнях начального и основного образования они более детализированы, носят характер формируемых компонентов деятельности. На уровне среднего общего образования они представлены в виде сформированных способностей в области познавательной, социальной, учебной, проектной деятельности и служат выработке индивидуальных стратегий поведения и деятельности.

---

<sup>8</sup> Автор раздела: Невзорова А.В.



Таблица 1

Преемственность метапредметных образовательных результатов в начальном общем, основном общем и среднем общем образовании

| Начальное общее образование   | Основное общее образование | Среднее общее образование   |
|---|----------------------------|---|
| Метапредметные результаты отражают способность использовать на практике УУД, составляющие способность овладевать учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами овладения программы (НОО, ООО)  |                            | Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия                                    |
| Универсальные учебные познавательные средства: замещение, моделирование, кодирование и декодирование информации, логические операции, включая общие приемы решения задач  |                            | Способность их использования в познавательной и социальной практике   |
| Универсальные учебные коммуникативные действия:<br>- умение учитывать позицию собеседника организовывать и осуществлять сотрудничество, коррекцию с педагогическими работниками и со сверстниками,<br>- умение адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером |                            | Самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками             |
| Универсальные регулятивные действия:<br>- способность принимать и сохранять учебную цель и задачу,<br>- планировать ее реализацию,<br>- контролировать и оценивать свои действия,<br>- вносить соответствующие коррективы в их выполнение,<br>- ставить новые учебные задачи,<br>- проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве,<br>- осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания   |                            | Способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности |

Сопоставление требований образовательных стандартов трех уровней общего образования к метапредметным результатам освоения образовательной программы представлены в таблице 2.

Таблица 2

Требования стандарта к метапредметным результатам освоения образовательной программы

| Начальное общее образование   | Основное общее образование  | Среднее общее образование  |
|---|---|--|
|   | <i>Освоение</i> обучающимися межпредметных понятий (используются в нескольких предметных областях и позволяют связывать знания из различных учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей в целостную научную картину мира) и универсальных учебных действий (познавательные, коммуникативные, регулятивные) | <i>Освоенные</i> обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные) |
| Универсальные познавательные учебные действия (базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работа с информацией) | Способность их использования в познавательной и социальной практике, готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности, организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории  |  |
| Универсальные коммуникативные действия (общение, совместная деятельность, презентация)  |   |  |
| Универсальные регулятивные действия (саморегуляция, самоконтроль)   | Овладение навыками работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории   | Овладение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности   |

На уровне начального общего образования сформулированы требования только в отдельности к каждой конкретной группе метапредметных образовательных результатов. В основной и старшей школе отличия в требованиях заключаются только в том, что в основном образовании – это *освоение* межпредметных понятий и универсальных учебных действий, а в среднем общем образовании – *освоенные* межпредметные понятия и универсальные учебные действия.

На уровне начального общего образования требования к универсальным познавательным и коммуникативным учебным действиям представляют собой, фактически, сформированность конкретных видов действий: базовые логические, начальные исследовательские действия, работа с информацией, общение, совместная деятельность, презентация. В то время как требования к этим группам действий на основном и среднем уровнях общего образования объединены и предполагают активное использование этих сформированных действий в жизни и деятельности школьников. Особое внимание уделяют стандарты требованиям к универсальным регулятивным учебным действиям, они специфичны на каждом образовательном уровне. В начальной школе в качестве ориентиров формирования таких действий выступают саморегуляция и самоконтроль. В основной школе регулятивные действия формируются в ходе овладения навыками работы с информацией. Старшеклассники совершенствуют регулятивные действия в процессе овладения навыками научно-исследовательской деятельности.

Далее в таблицах 3, 4 и 5 представлено сопоставление содержания образовательных стандартов относительно отдельных групп метапредметных результатов.

Таблица 3

Специфика овладения универсальными учебными познавательными действиями на разных уровнях общего образования

| Начальное общее образование  | Основное общее образование  | Среднее общее образование   |
|--|---|---|
| 1) Базовые логические действия:  |   |   |
| Сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии        | Выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений)                             | Самостоятельно формулировать и актуализировать проблему, рассматривать ее всесторонне     |
| Объединять части объекта (объекты) по определенному признаку                             |   |   |
| Определять существенный признак для классификации, классифицировать предложенные объекты | Устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии | Устанавливать существенный признак или основания для сравнения, классификации и обобщения |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | проводимого анализа   |   |
|  | С учетом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях  | Определять цели деятельности, задавать параметры и критерии их достижения   |
|  | Предлагать критерии для выявления закономерностей и противоречий  | Выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых явлениях   |
| Выявлять недостаток информации для решения учебной (практической) задачи на основе предложенного алгоритма                           | Выявлять дефициты информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи   | Вносить коррективы в деятельность, оценивать соответствие результатов целям, оценивать риски последствий деятельности |
| Устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, поддающихся непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, делать выводы | Делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, по аналогии, формулировать гипотезы о взаимосвязях  | Развивать креативное мышление при решении жизненных проблем   |
|  | Самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев) |   |
| 2) Базовые исследовательские действия  |   |   |
| Определять разрыв  | Использовать  | Ставить и   |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогическим работником вопросов</p>  | <p>вопросы как исследовательский инструмент познания</p>   | <p>формулировать собственные задачи в образовательной деятельности и жизненных ситуациях</p>  |
| <p>С помощью педагогического работника формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации</p>   | <p>Формулировать вопросы, фиксирующие разрыв между реальным и желательным состоянием ситуации, объекта, самостоятельно устанавливать искомое и данное</p>  | <p>Способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания</p>   |
| <p>Сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев)</p>  | <p>Формировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других, аргументировать свою позицию, мнение</p>   | <p>Выявлять причинно-следственные связи и актуализировать задачу, выдвигать гипотезу ее решения, находить аргументы для доказательства своих утверждений, задавать параметры и критерии решения</p> |
| <p>Проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть - целое, причина - следствие)</p> | <p>Проводить по самостоятельно составленному плану опыт, несложный эксперимент, небольшое исследование по установлению особенностей объекта изучения, причинно-следственных связей и зависимостей объектов между собой</p> | <p>Анализировать полученные в ходе решения задачи результаты, критически оценивать их достоверность, прогнозировать изменение в новых условиях</p>  |
| <p>Сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных</p>   | <p>Оценивать на применимость и достоверность информации, полученной в ходе</p>   | <p>Давать оценку новым ситуациям, оценивать приобретенный опыт</p>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| критериев)  | исследования<br>(эксперимента)   |   |
| Формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования) | Самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения, опыта, исследования, владеть инструментами оценки достоверности полученных выводов и обобщений     | Разрабатывать план решения проблемы с учетом анализа имеющихся материальных и нематериальных ресурсов   |
|   |  | Осуществлять целенаправленный поиск переноса средств и способов действия в профессиональную среду   |
| Прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях   | прогнозировать возможное дальнейшее развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях, выдвигать предположения об их развитии в новых условиях и контекстах | Уметь переносить знания в познавательную и практическую области жизнедеятельности   |
|   |  | Уметь интегрировать знания из разных предметных областей  |
|   |  | выдвигать новые идеи, предлагать оригинальные подходы и решения   |
| <b>3) Работа с информацией</b>  |  |   |
| Выбирать источник получения информации  | Применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев                        | Владеть навыками получения информации из источников разных типов, самостоятельно осуществлять поиск, анализ, систематизацию и интерпретацию информации различных видов и форм представления |
|   | Выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления  |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | Находить сходные аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках  |  |
| Согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде  | Самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями | Создавать тексты в различных форматах с учетом назначения информации и целевой аудитории, выбирая оптимальную форму представления и визуализации   |
| Анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую, информацию в соответствии с учебной задачей  |  |  |
| Самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации  |  |  |
| Распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки                             | Оценивать надежность информации по критериям, предложенным педагогическим работником или сформулированным самостоятельно   | Оценивать достоверность, легитимность информации, ее соответствие правовым и морально-этическим нормам   |
| Соблюдать с помощью взрослых (педагогических работников, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся) правила информационной безопасности при поиске | Эффективно запоминать и систематизировать информацию   | Использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| информации в сети Интернет | гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности  |
|                            | владеть навыками распознавания и защиты информации, информационной безопасности личности |

Таблица 4

Специфика овладения универсальными учебными коммуникативными действиями на разных уровнях общего образования

| Начальное общее образование   | Основное общее образование  | Среднее общее образование   |
|---|---|---|
| 1) Общение  |   |   |
| Воспринимать и формулировать суждения, выразить эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде | воспринимать и формулировать суждения, выразить эмоции в соответствии с целями и условиями общения  | Осуществлять коммуникации во всех сферах жизни  |
| Проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии                       | Выразить себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах   | Аргументированно вести диалог, уметь смягчать конфликтные ситуации  |
| Признавать возможность существования разных точек зрения  |   |   |
| Корректно и аргументированно высказывать свое мнение  | Распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, знать и распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты, вести переговоры | Распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать |
|   | Понимать намерения других, проявлять уважительное отношение к   |   |



|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>собеседнику и в корректной форме формулировать свои возражения</p> <p>В ходе диалога и (или) дискуссии задавать вопросы по существу обсуждаемой темы и высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения</p> | конфликты   |
| <p>Строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей</p>   | <p>Сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций</p>  | <p>Владеть различными способами общения и взаимодействия</p>  |
| <p>Создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование)</p>  | <p>Публично представлять результаты выполненного опыта (эксперимента, исследования, проекта)</p>  |   |
| <p>Готовить небольшие публичные выступления</p> <p>подбирать иллюстративный материал (рисунки, фото, плакаты) к тексту выступления</p>  | <p>Самостоятельно выбирать формат выступления с учетом задач презентации и особенностей аудитории и в соответствии с ним составлять устные и письменные тексты с использованием иллюстративных материалов</p>   | <p>Развернуто и логично излагать свою точку зрения с использованием языковых средств</p>  |
| <p>2) Совместная деятельность</p>   |   |   |
| <p>Формулировать краткосрочные и долгосрочные цели (индивидуальные с учетом участия в коллективных задачах) в стандартной (типовой) ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков</p> | <p>Понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы при решении конкретной проблемы, обосновывать необходимость применения групповых форм взаимодействия при решении поставленной задачи</p>                                    | <p>Понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы</p> <p>Выбирать тематику и методы совместных действий с учетом общих интересов и возможностей</p> |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | каждого члена коллектива  |
| Принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы | Принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы  | Принимать цели совместной деятельности, организовывать и координировать действия по ее достижению: составлять план действий, распределять роли с учетом мнений участников, обсуждать результаты совместной работы |
| Проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться   | Уметь обобщать мнения нескольких людей, проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться  | Оценивать качество своего вклада и каждого участника команды в общий результат по разработанным критериям   |
|   | Планировать организацию совместной работы, определять свою роль (с учетом предпочтений и возможностей всех участников взаимодействия), распределять задачи между членами команды, участвовать в групповых формах работы (обсуждения, обмен мнений, «мозговые штурмы» и иные) |   |
| Ответственно выполнять свою часть работы  | Выполнять свою часть работы, достигать качественного результата по своему направлению и координировать свои действия с другими членами команды   |   |
| Оценивать свой вклад в  | Оценивать качество своего  | Предлагать новые  |

|   |   |   |
|---|---|---|
| общий результат   | вклада в общий продукт по критериям, самостоятельно сформулированным участниками взаимодействия   | проекты, оценивать идеи с позиции новизны, оригинальности, практической значимости  |
|   |   | Координировать и выполнять работу в условиях реального, виртуального и комбинированного взаимодействия                        |
| Выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы | Сравнивать результаты с исходной задачей и вклад каждого члена команды в достижение результатов, разделять сферу ответственности и проявлять готовность к предоставлению отчета перед группой | Осуществлять позитивное стратегическое поведение в различных ситуациях, проявлять творчество и воображение, быть инициативным |

Таблица 5

Специфика овладения универсальными учебными регулятивными действиями на разных уровнях общего образования

| Начальное общее образование   | Основное общее образование  | Среднее общее образование   |
|---|---|---|
| 1) Самоорганизация  |   |   |
| Планировать действия по решению учебной задачи для получения результата | Выявлять проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях   | Самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, выявлять проблемы, ставить и формулировать собственные задачи в образовательной деятельности и жизненных ситуациях |
|   | Ориентироваться в различных подходах принятия решений (индивидуальное, принятие решения в группе, принятие решений группой) |   |
| Выстраивать последовательность  | Самостоятельно составлять алгоритм решения задачи   | Самостоятельно составлять план  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| выбранных действий                                       | (или его часть), выбирать способ решения учебной задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей, аргументировать предлагаемые варианты решений       | решения проблемы с учетом имеющихся ресурсов, собственных возможностей и предпочтений   |
|  | Составлять план действий (план реализации намеченного алгоритма решения), корректировать предложенный алгоритм с учетом получения новых знаний об изучаемом объекте | Давать оценку новым ситуациям   |
|  | Делать выбор и брать ответственность за решение   | Делать осознанный выбор, аргументировать его, брать ответственность за решение  |
| 2) Самоконтроль  |   |   |
|  | Давать адекватную оценку ситуации и предлагать план ее изменения  | Давать оценку новым ситуациям, вносить коррективы в деятельность, оценивать соответствие результатов целям                        |
|  | Владеть способами самоконтроля, самомотивации и рефлексии   | Владеть навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований |
| Устанавливать причины успеха/неудач учебной деятельности | Объяснять причины достижения (недостижения) результатов деятельности, давать оценку   | Использовать приемы рефлексии для оценки ситуации, выбора   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | приобретенному опыту, уметь находить позитивное в произошедшей ситуации  | верного решения  |
| Корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок               | Вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменившихся ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей               |  |
|   | Оценивать соответствие результата цели и условиям  |  |
|   | Учитывать контекст и предвидеть трудности, которые могут возникнуть при решении учебной задачи, адаптировать решение к меняющимся обстоятельства | Уметь оценивать риски и своевременно принимать решения по их снижению  |
| <b>3) Эмоциональный интеллект</b>   |  |  |
| Специфические требования для начального общего образования не установлены | Различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмоциями других  | Сформированность самосознания, включающего способность понимать свое эмоциональное состояние, видеть направления развития собственной эмоциональной сферы, быть уверенным в себе                   |
|   | Выявлять и анализировать причины эмоций  | Сформированность саморегулирования, включающего самоконтроль, умение принимать ответственность за свое поведение, способность адаптироваться к эмоциональным изменениям и проявлять гибкость, быть |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | открытым новому  |
|   |   | Сформированность внутренней мотивации, включающей стремление к достижению цели и успеху, оптимизм, инициативность, умение действовать, исходя из своих возможностей              |
|   | Ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого | Сформированность эмпатии, включающей способность понимать эмоциональное состояние других, учитывать его при осуществлении коммуникации, способность к сочувствию и сопереживанию |
|   | Регулировать способ выражения эмоций  | Сформированность социальных навыков, включающих способность выстраивать отношения с другими людьми, заботиться, проявлять интерес и разрешать конфликты                          |
| <b>4) Принятие себя и других</b>  |   |  |
| Специфические требования начального образования установлены для общего не | Принимать себя и других, не осуждая   | Принимать себя, понимая свои недостатки и достоинства  |
|   | Открытость себе и другим  |  |
|   | Осознанно относиться к другому человеку, его                                | Принимать мотивы и аргументы других  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | мнению   | людей при анализе результатов деятельности                    |
|  | Признавать свое право на ошибку и такое же право другого | Признавать свое право и право других людей на ошибки          |
|  | Осознавать невозможность контролировать все вокруг       | Развивать способность понимать мир с позиции другого человека |

Прежде всего, проследим формулировки стандарта, использованные для характеристики метапредметных образовательных результатов в целом. Предполагается, что за период обучения в школе с 1 по 9 класс у обучающихся происходит формирование метапредметных результатов, а к окончанию основной школы они уже достигнуты. При этом вводится понятие универсальных учебных действий, суть которых заключается в способности овладеть учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения программы начального или основного общего образования. На уровне среднего общего образования метапредметные результаты трактуются как уже освоенные межпредметные понятия и универсальные учебные действия.

Терминология, использованная для описания метапредметных результатов в стандартах, на наш взгляд, требует пояснения.

Рассмотрим понятия универсальных учебных действий. Как уже стало привычным для многих учителей, согласно многочисленным публикациям педагогических сайтов и порталов, они, вслед за А.Г. Асмоловым, понимают категорию универсальных учебных действий как умение учиться [4, 15]. На наш взгляд целесообразно конкретизировать и детально пояснить суть этой категории, поскольку она предполагает несколько важных аспектов, понимая и учитывая которые, учитель может грамотно и осознанно планировать каждый урок, видеть перспективу, принимать во внимание особенности контингента, конкретной образовательной организации, вести постоянное включенное наблюдение за процессом формирования универсальных учебных действий. Для этого, во-первых, остановимся на качественной характеристике слова “универсальные”. Предполагается, что эти действия формируются при изучении любой предметной области, и, напротив, уже сформированные действия могут использоваться в любой предметной области. Например, научился ребенок на уроке окружающего мира составлять и заполнять таблицу: это умение в терминологии советских лет называли бы общеучебным (Ю.К. Бабанский), поскольку теперь это умение является достоянием ребенка, он может осуществить перенос на другой учебный предмет, например, литературное чтение или русский язык [3]. Отметим, что современный стандарт

не исключил понятие общеучебных действий, оно используется как один из видов универсальных учебных познавательных действий. С научной точки зрения, можно подвергнуть сомнению правомерность употребления терминов “действие” и “умение” в почти синонимичном смысле. Строго говоря, это совершенно разные вещи, поскольку действие – структурный компонент деятельности, действие может совершаться на любой стадии освоения деятельности (неумелое, неуверенное, произвольное, отточенное, автоматизированное, уверенное действие); а умение характеризует освоенный способ выполнения действия. Таким образом, с нашей точки зрения, универсальные учебные действия можно поставить в один ряд с умениями лишь тогда, когда они (действия) уже сформированы. Второе качество в этом словосочетании – “учебные” – отсылает нас к структуре учебной деятельности. Согласно теории В.В. Давыдова, структура учебной деятельности включает следующие основные компоненты: учебная задача, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль, и оценка, переходящая в самооценку [6, с. 14]. Задача педагога заключается в организации такой деятельности. Не углубляясь в теорию деятельности, и подразумевая, что для педагога ключевые понятия педагогической психологии являются необходимым минимумом знаний (его можно освоить, изучив работы В.В. Давыдова, И.А. Зимней, Н.Ф.Талызиной, И.И. Ильясова и др.), отметим, что суть понятия учебных действий как компонента учебной деятельности состоит в том, что это такие действия, полноценное и правильное выполнение которых ведет к решению учебной задачи [5, 7, 8, 14]. Подчеркнем, что учебная задача – это вовсе не учебное задание, предметом которого является поиск ответа на вопрос (учебника, учителя). Учебная задача – это задача, направленная на освоение нового способа действий. Возвращаясь к вопросу об учебных действиях, отметим, что В.В. Давыдов подробным образом описал некоторые из них. Первое и основное – преобразование школьником условий задачи, не решаемой известными ему способами. Это действие направлено на поиск и обнаружение общей основы частных особенностей всех однородных задач. Второе действие – это моделирование в предметной, графической или знаковой форме уже выделенного отношения в решаемой учебной задаче. Причем, моделью можно назвать такое изображение, которое фиксирует некоторое общее, существенное отношение условий учебной задачи. Наряду с приведенными учебными действиями, наиболее существенными также, являются еще два: действие преобразования самой модели с целью тщательного изучения свойств выделенного в ней общего отношения, а также действие конкретизации этого отношения в системе различных частных задач, однородных с учебной задачей. Таким образом, объединяя все вышесказанное относительно понятия универсальных учебных действий, отметим, что под универсальными учебными действиями следует понимать обобщенные способы действий, осваиваемые обучающимися при изучении всех предметных областей в процессе решения учебных задач, и будучи освоенными, использующиеся также во всех предметных областях.



Другая категория, о которой шла речь при описании сути метапредметных образовательных результатов – межпредметные понятия. Рассмотрим смысл каждого слова в этом словосочетании. Начнем со слова “понятие”. Как известно, знание существует на двух основных уровнях: на уровне представлений и понятий. Если знание сформировано на уровне представлений, то во внешнем плане оно характеризуется узнаванием объектов познания, необходимостью опоры на визуальные образы, текст, помощь взрослого при применении такого знания. Знание на уровне понятия характеризуется высокой степенью осознанности, глубоким пониманием смысла, способностью к самостоятельному воспроизведению учебного материала, возможностью мысленно проследить ключевые теоретические положения. Таким образом, понятие – это знание, которое стало достоянием ученика, включилось в его картину мира, прошло процесс интериоризации, то есть перешло из внешнего плана во внутренний. Что же следует понимать под межпредметными понятиями. В науке есть общенаучные понятия – универсальные, необходимые и понятные в категориальном аппарате любой науки, например, такие как метод, взаимодействие, теория, концепция, структура и многие другие. Межпредметными понятиями в школьном обучении можно считать такие понятия, которые включены в категориальный аппарат нескольких предметных областей. С нашей точки зрения, для развития системы знаний, научного мировоззрения, картины мира ребенка, очень важно, чтобы учитель акцентировал внимание учеников на таких понятиях, проводил аналогии, разграничивал похожие, но не тождественные термины, приводил примеры, сопоставлял специфику разных наук.

Далее хотелось бы обратить внимание на такое понятие как способность овладевать учебными знаково-символическими средствами. Этот вопрос неразрывно связан с вопросом об учебных действиях, о которых шла речь выше. Выполняя учебные действия, ребенок, так или иначе, оперирует со знаково-символическими системами. В контексте деятельностного подхода все виды человеческой деятельности осуществляются при помощи знаково-символических средств. Знания формируются в процессе перехода от объектов к знаково-символическим системам и от одних знаково-символических систем к другим. Знаково-символические средства – это абстрактные объекты, которые замещают реальные объекты или процессы. Известно, что знаково-символические средства выполняют три основные функции: коммуникативную, познавательную и замещающую [11, с. 14]. Познавательная функция предполагает четыре вида знаково-символической деятельности: моделирование – оперирование знаково-символическими средствами с целью получения нового знания об изучаемом объекте; кодирование – аккумуляция знания об изучаемом объекте в определенном коде; схематизация – выявление связей между объектами в наглядной форме; замещение – перенос функций изучаемого объекта на знаково-символическое средство. Что конкретно дает эта информация для учителя? Она, фактически, дает реальный инструмент формирования метапредметных образовательных результатов, а именно то, что любое универсальное учебное действие

необходимо формировать с применением этих способов деятельности – моделирование, кодирование, схематизация, замещение. Иными словами, в любом содержании учебного материала находить возможности их применения, анализировать учебно-методические материалы – учебники, рабочие тетради, методические рекомендации для учителя и подбирать те педагогические средства для формирования универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных), которые хорошо воспринимаются конкретными учениками конкретного класса.

В представленных таблицах 3, 4, 5 проведены параллели между действиями каждого вида на каждом образовательном уровне, что дает возможность педагогу проследить, как они должны развиваться и усложняться по мере продвижения ребенка в освоении образовательных программ и сравнивать с актуальными достижениями детей. Приведем конкретный пример. Таблица 4 открывается рассмотрением универсальных коммуникативных учебных действий в области общения. Даны характеристики этих действий в порядке их совершенствования, а именно: на уровне начального общего образования – это умение воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде; на уровне основного общего образования – все то же самое, но отсутствует формулировка относительно знакомых условий, то есть предполагается, что ученик в основной школе способен формулировать суждения и выражать эмоции не только в знакомой ситуации, но и вообще в любой ситуации; старшеклассники по замыслу авторов образовательного стандарта способны осуществлять коммуникации во всех сферах жизни. Все перечисленные характеристики имеют статус планируемых образовательных результатов. Ориентируясь на эти описания, учитель начальных классов может сравнить с ними актуальный уровень сформированности у детей этого вида универсальных коммуникативных учебных действий и получить информацию о том, достигнуты ли планируемые образовательные результаты.

Это может помочь определить дефициты в сформированности универсальных учебных действий, даже не прибегая к специальным диагностическим методикам. Когда педагог ясно представляет весь перечень универсальных учебных действий, понимает ориентиры образовательного уровня и хорошо знает целевые ориентиры на конкретный учебный год, он может непрерывно осуществлять включенное наблюдение за продвижением учеников в достижении метапредметных образовательных результатов, фиксировать результаты наблюдения, проводить сбор эмпирических данных. По сути, любая форма устного и письменного контроля – это диагностический инструмент, который предоставляет эмпирические данные об образовательных результатах учеников. Кроме форм контроля, в качестве объектов наблюдения могут выступать поведение учеников, межличностные отношения, деятельность, общение, суждения и высказывания, любые продукты деятельности. Вопрос об адекватной интерпретации этого эмпирического материала, возможностях его качественного анализа связан с уровнем сформированности диагностической культуры учителя: для педагога,

обладающего психолого-педагогической компетентностью, эта информация служит источником грамотной оценки текущих достижений детей; выявления причин “пробелов”, “запазданий”, низких результатов; планирования коррекционно-развивающей работы; выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов для опережающих детей. В большей степени все это касается, несомненно, универсальных учебных познавательных действий. Относительно других двух групп – универсальных учебных коммуникативных и регулятивных действий – базовые понятия будут несколько иными. Обе эти группы, на наш взгляд, в значительной степени затрагивают сферу поведения, которая, в свою очередь, отражает во внешнем плане особенности личности ученика. Именно поэтому, коммуникативные и регулятивные действия, их сформированность, являются, прежде всего, результатом воспитательной деятельности учителя.

В качестве ключевых понятий в описании универсальных учебных коммуникативных действий стандарт использует такие категории как позиция собеседника, сотрудничество, учет мнений, аргументация и обоснование своей позиции. Помимо классических пояснений этих понятий с помощью достижений психологии общения, нам бы хотелось обратить внимание учителей на то, что этот тип образовательных результатов во многом зависит от таких факторов, как культура общения педагогов (как образец коммуникации, транслируемый взрослым человеком, к тому же профессионально занимающимся воспитанием детей), социальная среда ребенка (имеется в виду домашняя среда, образцы поведения и общения, в которые ребенок погружен вне школы) и психологическая атмосфера класса, межличностные отношения детей, сформированность или несформированность коллектива детей. В педагогике и психологии появляется все больше работ о благополучии ребенка в образовательном процессе и о безопасной образовательной среде (в том числе психологически безопасной), об атмосфере доверия в детском коллективе [2]. Современная школа должна уже не просто провозглашать себя, а быть психологически комфортной, безопасной и благополучной. Педагогам необходимо в ежедневной практике культивировать традиции взаимно доброжелательных отношений всех субъектов образовательного процесса. Параллельно с этим необходимо показывать пример и обучать детей общаться в разных жизненных ситуациях, давать инструменты коммуникации, показывать общепринятые клише, формировать коммуникативную культуру, базирующуюся на системе ценностей, ценностных ориентаций и духовно-нравственном воспитании детей.

Третья группа метапредметных образовательных результатов – универсальные учебные регулятивные действия характеризуются в стандарте с помощью таких понятий как принятие и сохранение учебной цели, планирование, контроль, оценка, коррекция, познавательная инициатива, индивидуальная образовательная траектория. По сути, если педагогу удалось организовать полноценную учебную деятельность детей, то все эти действия как компоненты учебной деятельности постепенно формируются у обучающихся. В данном случае важна, на наш взгляд, последовательность,

целенаправленность и систематичность в работе самого учителя. Для формирования регулятивных действий важна управленческая функция в деятельности педагога: первоначально именно он ставит цели, планирует, организует, корректирует, контролирует, оценивает деятельность детей. Важна постепенная передача этих функций самим детям – сначала в ситуациях совместной деятельности, затем индивидуально. Ребенку всегда легче и интереснее учиться у педагога, который может хорошо организовать весь учебный процесс: четко сформулировать цели, тему, содержание, средства достижения результатов, алгоритмы деятельности, критерии оценивания. Спектр используемых в образовательном процессе педагогических средств может расширяться, создавая возможность для детей овладевать новыми способами саморегуляции деятельности [12]. Отправной точкой для запуска всех этих процессов, на наш взгляд, является мотивация [10]. Ясное представление педагога о силе и качестве мотивации школьников позволяет подбирать подходящие способы формирования, развития, поддержания познавательной мотивации школьников.

Таким образом, можно сделать следующее заключение. Реализация педагогами образовательного стандарта происходит более полно, целенаправленно и результативно в том случае, когда учитель во-первых, хорошо знает эти документы не только относительно того образовательного уровня, с которым непосредственно связана его педагогическая деятельность, но и предыдущего и последующего уровней, что позволяет в реальном образовательном процессе организовывать преемственную работу. Во-вторых, важно глубокое понимание учителем ключевых категорий стандарта, причем не просто их смысла, а сути тех психологических явлений, которые они описывают. Наконец, в-третьих, важно использовать содержание образовательных стандартов и в качестве диагностического инструментария для постоянной «сверки» текущего образовательного процесса с целевыми установками стандарта. Педагогика в целом, является областью именно технологических, практико-ориентированных решений, а компетенции в области психологии дают педагогу ключ к пониманию самих этих явлений и более грамотному выстраиванию образовательного процесса [9].

Анализ категориального аппарата, использованного в образовательных стандартах для характеристики метапредметных образовательных результатов, может способствовать более глубокому пониманию педагогами смысла и содержания педагогической деятельности на каждом уровне общего образования.

### **Список литературы**

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
2. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография / Т. А. Ахрямкина, И. Н. Чаус. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. – 104 с.
3. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев ;

авт. коммент. А. М. Моисеев] ; Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1989. – 558 с.

4. Виды УУД, задачи, их формирование. URL:<https://multiurok.ru/files/vidy-uud-zadachi-ikh-formirovanie.html> (дата обращения 12.09.2023)

5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2004. – 288 с.

6. Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность? // Начальная школа. 1999. №7. С.12-18.

7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

8. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – Москва: Изд-во Московского университета, 1986. – 200 с.

9. Карпов А.В. Соотношение психологического и педагогического знания / А.В. Карпов. – Москва: ИД РАО, 2018. – 144 с.

10. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. – 569 с.

11. Лукин Ю.А. Знаково-символические средства в изучении понятийного аппарата педагогики (из опыта работы преподавателя вуза) // Вестник ВГУ. Серия: проблемы высшего образования. – Воронеж: ВГУ, 2020. № 3. – С. 43-47.

12. Малеванов Е. Школа возможностей как ответ на время перемен / Малеванов Е., Адамский А., Асмолов А., Фрумин И., Соловейчик А., Реморенко И., Ракова М., Семенов А., Абанкина И., Марголис А. // Образовательная политика. 2020. № 2 (82). С. 8-17.

13. Невзорова, А.В. Воспитание самостоятельности школьников в учебной деятельности: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Невзорова Анна Витальевна. – Архангельск, 2005. – 199 с.

14. Талызыина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

15. Универсальные учебные действия. Статья. Овчинникова Ю.М. Доклад на ШМО учителей начальных классов. URL:<https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2020/01/25/universalnye-uchebnye-deystviya> (дата обращения 14.09.2023)

16. Универсальные учебные действия в системе ФГОС основного общего образования: понятие, классификация, примеры: практ. пособие / авт.-сост. Т. Ю. Артюгина [и др.]. — Архангельск: изд-во АО ИОО, 2014. —30 с.

17. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1989. – 555 с.

### 3.3. Применение интернет-мемов как элемента современной массовой культуры для решения задач обучения английскому языку как иностранному<sup>9</sup>

Тесная связь между языком и культурой очевидна и не вызывает сомнений ни у специалистов в области культурологии и лингвистики, ни у людей, которые изучают язык преимущественно для того, чтобы использовать его как средство коммуникации. С.Г. Тер-Минасова сравнивала язык с зеркалом, в котором отражается культура. Она пришла к выводу, что язык, мышление и культура связаны самым тесным образом, составляют практически единое целое и не могут существовать друг без друга [9]. Все вместе они соотносятся с реальным миром и, с одной стороны, зависят от него, а с другой стороны, его формируют (рисунок 1).

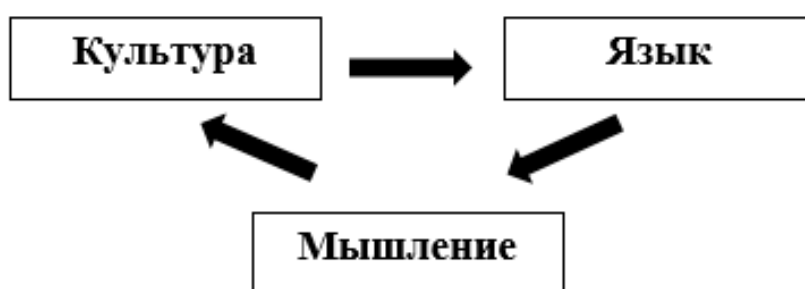


Рис.1. Связь культуры, языка и мышления

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров под «культурой» понимали определенное общество или цивилизацию с ее идеями, искусством, образом жизни [2]. Национальный характер, образ жизни, менталитет, традиции, обычаи, система духовно-нравственных ценностей, вся картина мира в восприятии носителей той или иной культуры отражаются в их языке. И одновременно носители языка, мыслящие на нем, не только сохраняют культуру, но и продолжают ее формировать. Это непрерывный процесс, в который включаются все новые и новые поколения.

Термин «массовая культура» появился в 40-х годах XX века в работах М. Хоркхаймера и Д. Макдональда, посвященных телевидению. «Массовая культура» противопоставлялась «культуре элитарной». Массовая культура представляет собой сложный социальный феномен XX века. Одной из предпосылок возникновения массовой культуры явилась демократизация общества и, как следствие, демократизация культуры. Все более широкие слои населения стали получать доступ к культурным ценностям. Еще одна важная предпосылка – научно-технический прогресс, благодаря которому было создано принципиально новое информационное пространство, ядром которого в конечном счете стал Интернет.

В настоящее время трудно найти обучающегося (по программам любого направления и любого уровня), который не пользовался бы Интернетом. По

<sup>9</sup> Авторы раздела: Красилова И.Е., Поддубская О.Н.

мнению многих психологов и педагогов, современному обучающемуся свойственно «клиповое мышление» (от англ. clip, «фрагмент текста», «вырезка»). Это такой тип мышления, при котором человек воспринимает информацию фрагментарно, небольшими кусками и яркими образами. Сам термин стал общеупотребительным в 1990-е годы, когда на телевидении клипы и реклама с динамичной «нарезкой» пришли на смену относительно статичному изображению. Зрителям пришлось приспособливаться и фокусировать внимание все более избирательно.

Понятие «клипового мышления» связано с понятием «клиповой культуры», которое ввел в 1980 году социолог Элвин Тоффлер в своей книге «Третья волна». Он выделял три основных стадии (волны) развития человечества — аграрную, индустриальную, постиндустриальную. Под «волной» автор понимал рывок в науке и технике, который приводит к глубинным сдвигам в жизни общества. По мнению Э. Тоффлера, к 2025 году третья волна должна полностью сменить вторую [10].

Люди с клиповым мышлением с трудом воспринимают большие тексты, длинные видеосюжеты. Клиповое мышление противопоставляют системному, которое помогает глубоко погружаться и систематизировать информацию, выполняя все операции последовательно. Очевидно, острота проблемы формирования читательской грамотности в рамках общего образования объясняется широким распространением клипового мышления. В связи с этим возникает вопрос о возможности и целесообразности использования клипового мышления в учебном процессе в целом и в обучении иностранному языку в частности.

Массовая культура отличается большой адаптивностью. Она очень быстро реагирует на изменения настроений в обществе, на появление новых объектов интереса обитателей глобального информационного пространства и предлагает все новые формы выражения, воздействуя на сознание пользователей [8]. Одной из таких новых форм, в которых массовая культура представлена в Интернете, стал интернет-мем.

Интернет-мем можно рассматривать как информационно-коммуникационную единицу, получившую широкое распространение в глобальной сети на рубеже первого и второго десятилетий 21-го века. С помощью интернет-мема один пользователь Интернета передает другому пользователю (или пользователям) некую информацию. Однако то, как эта информация оказывается представлена, позволяет говорить о сложившейся форме. Интернет-мем сочетает в себе изображение (рисунок, кадр из фильма или мультфильма, фотографию) и текст, который чаще всего имеет юмористический характер. Автор интернет-мема выражает через него свое отношение к тому или иному явлению жизни. Он посылает интернет-мем другому человеку или размещает в сети для того, чтобы его послание дошло сразу до многих людей и вызвало определенные эмоции. Таким образом, интернет-мем выполняет функции, сближающие его с произведением искусства.

Наиболее удачные, выразительные интернет-мамы распространяются в сети как вирус. Интернет-мемы настолько популярны, что не оставляет сомнений утверждение о том, что они стали неотъемлемой частью массовой культуры сегодняшних пользователей Интернета. Они сталкиваются с интернет-мемами в социальных сетях или на форумах ежедневно, привыкли к ним и легко «считывают» заложенный в них посыл. Это обстоятельство позволяет предположить, что интернет-мемы можно использовать как наглядное средство обучения.

Интернет-мемы обладают большим лингводидактическим потенциалом в обучении иностранному языку [5]. Чтобы понять, в чем он собственно заключается, необходимо лучше разобраться в природе интернет-мема.

На сегодняшний день не существует единого, общепринятого определения интернет-мемов. Само слово «мем», как принято считать, было введено Ричардом Докинзом в книге «Эгоистичный ген» в 1976 году [3]. Тем не менее, оно греческого происхождения от слова “mimema,” что означает «имитировать», «повторять». Опираясь на определения в словарях Макмилана, Кэмбриджского словаря, словаря Коллинза, Urban Dictionary и Мэриам Вэбстер, можно предложить следующее определение: интернет-мемом является элемент коммуникации, выраженный словом, изображением, фразой или знаковым образом, который со значительной скоростью набирает популярность и распространяется по интернет-пространству, становясь частью массовой культуры.

Интересно, что продолжительность существования интернет-мема предугадать почти невозможно. Учитывая, что большинству мемов предшествует какое-то особенное событие политического, культурного или социального характера, можно прийти к выводу, что, отражая события действительности они теряют актуальность, как только дискуссии о произошедшем прекращаются. Это обстоятельство следует учитывать, если интернет-мем используется в учебном процессе как средство наглядности. Он может утратить свою актуальность и, как следствие, интерес к нему у обучающихся пропадет.

Существует несколько классификаций интернет-мемов. Например, по способу их отображения: картинки, видео, гифки. Гифка – это анимированное изображение, которые не нужно включать или выключать как видео, но при этом оно передаёт суть контента в наглядном виде.

А.Г. Квят рассматривает мемы по способу воплощения в медиаобъекты:

- Речевые клише (цитаты, крылатые выражения).
- Визуальные и аудиовизуальные объекты (фотографии, рисунки и т.п.).
- Образы реальных или вымышленных персонажей медиапространства.
- Бренды компаний или товаров.
- Тематические доминанты медиапространства (Евровидение, Олимпиада) [4].



Интернет-мем является культурным элементом не только благодаря изобразительной составляющей, но и благодаря текстовой. В интернет-мемах используется ряд художественных средств выразительности. Наиболее используемые из них следующие: аллегория, метафора, антитеза, сравнение. Как уже отмечалось, мемы включают в себя элементы иронии или шутки. Сама структура мема может способствовать достижению комического эффекта. Например, в начале текстового компонента интернет-мема описывается некая ситуация, а в конце используется фраза или слово, которое придает всей предшествующей части абсурдность, комичность, вызывая смех или иную реакцию, в зависимости от цели. Это формирует у пользователя Интернета привычку внимательно дочитывать текст до конца, в ожидании интересного эффекта.

Интернет-мему свойственно менять свою первичную структуру. Оригинальный мем трансформируется и распространяется в Интернете в совершенно разных формах, а вслед за формой может меняться и содержание, появляться какие-то новые оттенки значений. Подобных дубликатов становится настолько много, что порой найти первичный мем бывает невозможно. Такой свободный подход к мемам стимулирует творческую мысль. Любой пользователь сети имеет возможность включиться в этот процесс и получить результат, который может быть задан, например, учителем иностранного языка. Создание интернет-мема (в основу которого должна быть положена, например, какая-то изучаемая лексическая единица) может стать интересным учебным заданием. Обучающийся получит возможность проявить креативность, а также выразить свое собственное мнение по поводу явления, отраженного в сюжете мема. Таким образом, даже при беглом обзоре становится видно, что интернет-мемы, используемые в учебном процессе, могут способствовать достижению не только предметных результатов, но и метапредметных, а также личностных. Иначе говоря, они помогают в достижении целей обучения иностранному языку на прагматическом, когнитивном и ценностном уровнях.

Интернет-мемы достаточно эффективны для достижения предметных результатов в соответствии с требованиями обновленных ФГОС ОО, рабочих программ по иностранному языку. Для примера рассмотрим потенциал интернет-мемов для формирования языковых знаний и навыков. В соответствии с требованиями обновленного ФГОС ОО учащиеся должны не только знать, но и понимать основные значения изученных лексических единиц, способы словообразования, особенности структур предложений, различных по сложности и коммуникативному типу; уметь выявить изученные лексические и грамматические явления по заданным критериям [6]. Объясняя разницу американского и британского вариантов английского языка, можно, например, использовать интернет-мем, представленный на рисунке 2.



Рис.2. Интернет-мем об отличиях лексического состава английского и британского вариантов английского языка

Разные по значению и одинаковые по написанию и звучанию слова (омонимы) могут вызвать непонимание со стороны учащихся, особенно при аудировании. На рисунке 3 можно видеть мем, основанный на многозначности английского слова «right» («право», «верно»).

Nobody:  
The English language:



Рис. 3. Мем, основанный на омонимии

Слова с разным значением и написанием, но похожие по звучанию (омофоны) также могут привести к неловким ситуациям, как можно видеть на рисунке 4. Суть шутки в значениях двух омофонов: dear (дорогой) и deer (олень).

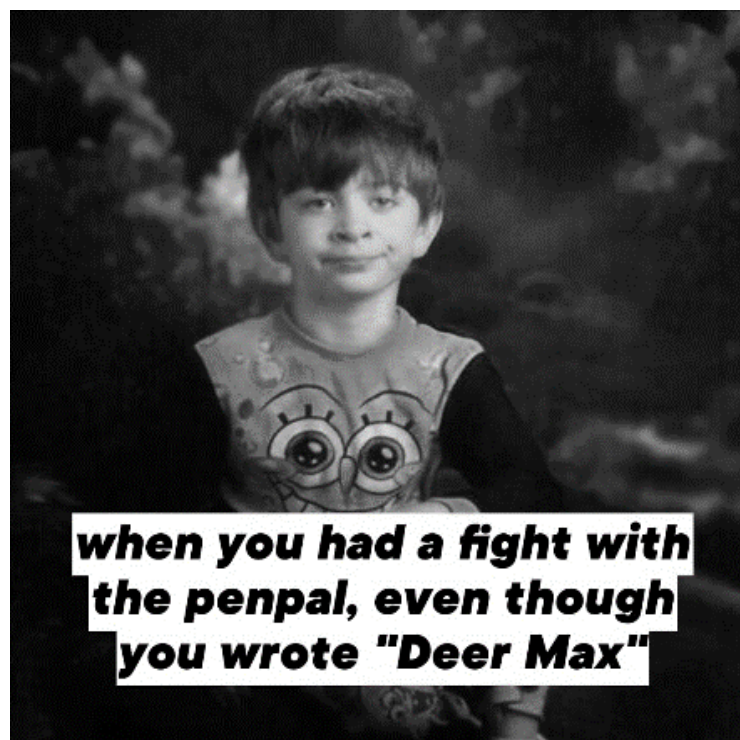


Рис. 4. Мем с юмором, основанным на использовании омофонов

При изучении идиоматических выражений учащиеся сталкиваются с ситуацией, когда буквальный перевод далёк от действительного значения фразы. Например, на рисунке 5 показана ситуация, когда герой мультфильма опешил, поскольку мама сказала: «Боб – твой дядя!», ведь такого родственника у мальчика нет. Дело в том, что данная фраза стала идиомой в Британии в 20-х годах прошлого века со значением «Готово», «Дело в шляпе!



Рис. 5. Мем с идиомой

Вероятно, большинство поговорок имеют близкие значения в разных языках, но дословный перевод может кардинально отличаться. Иллюстрацией этому может служить мем на рисунке 6.



Рис. 6. Мем «Кто не работает, тот не ест»

Интернет-мемы успешно применяются для отработки тематической лексики. Так, во втором модуле учебника Spotlight 7 рассматривается тема «Книги» [1]. После совместной работы в классе, направленной на знакомство с новой лексикой, учащимся можно предложить задание соединить по смыслу мемы с соответствующими жанрами.

Различия в значениях слов, составляющих, так называемые, минимальные пары, наглядно представлены в меме на рисунке 7. Шутка основана на паре слов sheep-ship («овца» - «корабль»).



Рис. 7. Мем с минимальной парой лексических единиц

Интернет-мемы могут служить хорошим иллюстративно-наглядным материалом и при обучении английской орфографии. На рисунке 8 можно видеть мем, который содержит несколько слов, написание которых часто вызывает сложности у обучающихся.

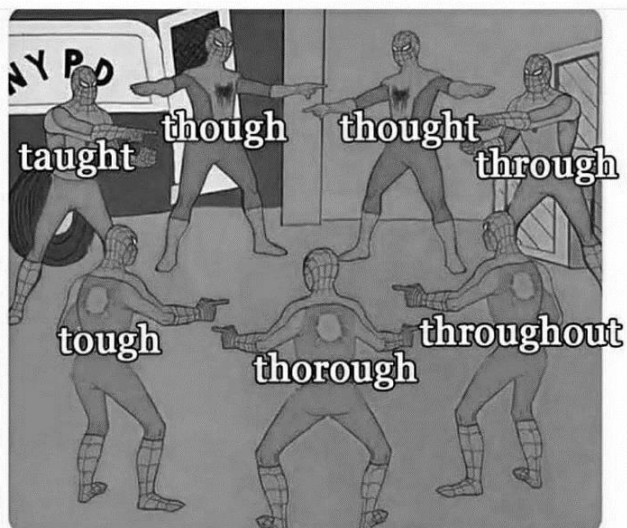


Рис. 8. Мем со сложными словами

Мемы могут стать основой различных упражнений (лексических и грамматических). Например, подстановочных (рисунок 9).



Рис. 9. Мем-подстановка

Это могут быть упражнения с выбором одного варианта ответа из нескольких (multiple choice) (рисунок 10).



Рис. 10. Мем-выбор

Трансформационные задания (transformation tasks) также могут быть построены на основе мема. Например, в меме на рисунке 11 учащимся необходимо поставить в нужную форму глагол, данный в скобках.



Рис. 11. Мем-трансформация

Мем можно использовать для проверки знания правил словообразования. Например, на рисунке 12 неправильная приставка использована для образования производного слова от possible.

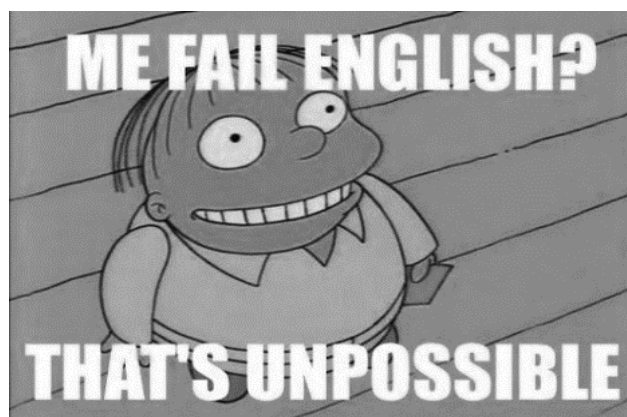


Рис. 12. Мем с ошибкой

Интернет-мемы помогают установлению межпредметных связей (например, связи английского языка с литературой, географией, астрономией, физикой, историей и другими школьными предметами).

Помимо предметных результатов (включая формирование языковых знаний и навыков), должны формироваться и метапредметные результаты. Например, познавательные УУД: базовые логические действия (выявление причинно-следственных связей, ассоциативное, критическое мышление и т.д.), базовые исследовательские действия, работа с информацией (умение выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления). Удачным может быть использование интернет-мемов для формирования коммуникативных УУД: общение и совместная деятельность. Учащиеся могут обсудить мем в группе или паре, а также создать собственный мем с заданными характеристиками.

Мем может содержать проблему, которую учащиеся должны увидеть и предложить свой план ее решения. Кроме того, мемы часто очень эмоциональны. Различать эмоции, выявлять их причины – УУД, связанные с эмоциональным интеллектом (регулятивные УУД).

В соответствии с ФГОС общего образования в результате освоения образовательных программ должны достигаться не только предметные и метапредметные, но также и личностные результаты [6]. Среди личностных результатов, определенных в обновленном ФГОС ООО (2021 г.), указаны результаты, связанные с патриотическим воспитанием. В качестве основы для мема могут использоваться, например, кадры из известных отечественных фильмов, мультфильмов, произведений живописи, способствующие осознанию российской гражданской идентичности, ценностное отношение к достижениям своей страны. Это может способствовать в то же время и эстетическому воспитанию.

В области духовно-нравственного воспитания мемы могут быть ориентированы на формирование ориентации «на моральные ценности и нормы в ситуациях нравственного выбора», «готовность оценивать своё поведение и поступки, поведение и поступки других людей с позиции нравственных и правовых норм с учётом осознания последствий поступков» [7, С.45]. Детями младшего и среднего школьного возраста легко узнаваемы герои известных мультфильмов (как отечественных, так и зарубежных). Например, в сериале «Табалуга» Дракону угрожает злодей-снеговик. Но когда снеговик в беде, Табалуга его выручает. Мем на рисунке 13, с одной стороны, направлен на формирование грамматического навыка (употребление отрицательной формы глагола), а с другой, на формирование отрицательного отношения к плагиату («списыванию» домашнего задания).



Рис. 13. Мем, ориентирующий на правильный нравственный выбор

Следующий мем (рисунок 14) помимо отработки новой лексической единицы (endangered species – вымирающие виды) способствует экологическому воспитанию.



Рис.14. Экологический мем

Интернет-мему можно найти применение практически на всех этапах урока. Так, в начале урока, на мотивационно-целевом этапе применение мема может, с одной стороны, подсказать учащимся тему урока, а с другой, создать хорошее настроение, поскольку в основе мема чаще всего лежит юмористическое высказывание.

Существует множество разнообразных готовых интернет-мемов, пригодных для использования на уроках английского языка в средних классах. Вместе с тем имеется большой выбор ресурсов для создания учителем собственных мемов. Этими ресурсами могут воспользоваться и учащиеся, но при этом учитель должен контролировать процесс создания учащимися мемов, начиная с выбора изображений для основы мема. Возможность вовлечения учащихся в процесс самостоятельного создания интернет-мемов для их последующего использования на уроках иностранного языка позволяет активизировать творческие, креативные способности школьников. Они становятся более активными участниками образовательного процесса.

На рисунке 15 можно видеть мемы, созданные учащимися.



Рис. 15. Мемы, созданные учащимися



Опираясь на опыт применения интернет-мемов в курсе обучения английскому языку в школе, можно предложить следующие рекомендации:

1) Не следует давать новую лексику в мемах при первом ознакомлении с ней. Учащиеся не воспримут смысл мема и не обратят должного внимания на роль конкретного слова в контексте.

2) Для того, чтобы разнообразить процесс работы с лексикой или грамматикой, можно прибегнуть к мемам-гифкам, то есть коротким видеоизображениям без звука. В таком случае учащиеся смогут не только ассоциировать мем с ситуацией, но и с действием, что способствует запоминанию.

3) Не следует злоупотреблять применением интернет-мемов, даже если они отличаются разнообразием. Перенасыщенность такого рода средствами наглядности может привести к потере интереса со стороны учащихся.

4) Следует индивидуализировать мемы. Сам выбор мема того или иного типа должен соответствовать интересам конкретного ученика.

5). Мемы должны быть актуальными. Это повышает интерес учащихся к содержанию мемов.

6) Мемы должны соответствовать возрастным особенностям, интересам учащихся, уровню подготовки.

7) Мем должен быть понятен и прост в восприятии. В нем прослеживаются очевидная связность картинки и текста, уместность шутки, а также учащимся должно быть понятно, в чем заключается задание (соединить мемы с шутками, дописать слова в мем, изменить грамматическую форму слова, найти ошибку и так далее). Несомненно, текст на фоне также должен быть хорошо виден учащимся и не сливаться с ним.

8) Необходимо привлекать учащихся к творческому процессу создания интернет-мемов. В Интернете достаточно ресурсов и сервисов, позволяющих учащимся успешно справиться с этой задачей. Личный вклад учащихся повышает ценность учебных материалов, прежде всего, для самих учащихся.

Интернет-мемы стали неотъемлемой частью современной массовой культуры, средством выражения отношения людей к различным сторонам нашей жизни. Благодаря гибкости и простоте самой формы интернет-мема, доступности инструментов для его создания в сети Интернет в творческий процесс включились миллионы пользователей, что обеспечило большое разнообразие интернет-мемов. Обязательной и очень важной частью интернет-мема является его текстовая составляющая, которую достаточно активно стали использовать в языковом образовании для решения таких задач, как формирование языковых навыков, коммуникативных умений, лингвострановедческих знаний. Изобразительная составляющая интернет-мема делает его ярким и запоминающимся. Интернет-мемы удачно сочетаются с другими средствами обучения и наряду с предметными результатами способствуют достижению метапредметных и личностных результатов, что отвечает требованиям обновленных ФГОС общего образования.

### Список литературы

1. Ваулина Ю.Е. Английский в фокусе 7 класс (Spotlight 7) / Ю.Е. Ваулина, Д Дули, О.Е. Подоляко. – Москва: Просвещение, 2022. – 152 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностр: учеб. пособие для студентов филол. специальностей и преподавателей рус. яз. и литературы иностранцам / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров ; МГУ. Науч.-метод. центр рус. яз. при Моск. гос. ун-те им. М. В. Ломоносова. Группа страноведения. - Москва, 1973. - 232 с.
3. Докинз Р. Эгоистичный ген / пер. с англ. / Р. Докинз – Corpus: АСТ, 2013. – 512 с.
4. Квят А.Г. Медиамем как инструмент политического PR: когнитивный подход // Медиаскоп. – 2013. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediamem-kak-instrument-politicheskogo-pr-kognitivnyu-podhod> (дата обращения: 23.02.2024).
5. Максимкина Е.Ю., Красилова И.Е. Интернет-мемы как современное лингводидактическое средство // В сборнике: Лингвистика и лингводидактика. сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции. – Орехово-Зуево, 2023. – С. 181-186.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) / Сайт «Единое содержание общего образования» // URL [https://edsoo.ru/Normativnie\\_dokumenty.htm](https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm) (Дата обращения: 20.02.2024).
7. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Английский язык». Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г. / Сайт «Единое содержание общего образования» // URL [https://edsoo.ru/Rabochie\\_programmi\\_po\\_uch.htm](https://edsoo.ru/Rabochie_programmi_po_uch.htm) (Дата обращения: 20.02.2024).
8. Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на наше сознание / Д. Рашкофф – М., 2003 – 368 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 264 с.
10. Тоффлер, Э. Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер – М.: АСТ, 2002 – 557 с.

## **ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **4.1. Цифровизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза как средство преобразования системы подготовки специалистов<sup>10</sup>**

Цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека, постоянное использование интернет-ресурсов, применение цифровых устройств для профессиональной деятельности и в быту подтверждают трансформационные изменения, которые открыли широкие возможности для человечества, но в том числе определили и серьезные задачи.

Для современного человека, работающего в определенной области, становятся определяющими такие характеристики как цифровая грамотность, цифровые навыки, цифровой опыт. Тем более значимыми эти качества являются при трудоустройстве на рабочее место в связи с требованиями, сформулированными работодателями. Сегодня «слово» «нанимателей» играет важную роль и в подготовке кадрового потенциала любой отрасли. Образовательные и учебные программы, содержание дисциплин разрабатывается в соответствии с запросом работодателей, учитывая конкретные требования определенной организации.

В связи с этим на систему профессионального образования возлагается особая роль по подготовке специалистов, соответствующих времени, отвечающих потребностям профессионального сообщества. В век цифровых технологий уже недостаточно в образовательной деятельности использовать только «живое общение», в большинстве случаев это связано с тем, что студенты сейчас наиболее мобильны.

По вопросам цифровизации, по проблемам трансформации социума в результате внедрения в разные области цифрового формата в настоящее время проводятся многочисленные исследования, однако единого понимания дефиниции «цифровизация» нет, что отражено в трудах Н.Н. Мещеряковой, Е.Н. Роготневой, О.Н. Миркиной [15, С. 44; 22, р. 119].

Необходимо отметить, что особое внимание этому термину уделяется в сфере экономики и управления. Так, в широком смысле понимается «тренд эффективного мирового развития», а в узком – «преобразование информации в цифровую форму» [2, С. 23; 7, С. 204; 12, С. 47; 19, С. 46].

Т.А. Герасимова и Н.В. Москвитина рассматривают цифровизацию в качестве «процесса, включающего внедрение и использование инновационных технологий, а также принципы цифровой экономики в контексте социально-экономической жизни общества, сопровождающейся абсолютной автоматизацией, роботизацией и внедрением искусственного интеллекта» и как «создание и применение современных систем, технологий и инструментов в целях повышения эффективности управленческих решений и предлагаемых услуг» [4, С. 310].

---

<sup>10</sup> Автор раздела: Курина В.А.

Т.Ф. Кузнецова определяет цифровизацию как преобразование отдельных предприятий или экономической отрасли в новые модели процессов, которые основаны на использовании информационных технологий [13, С. 3].

Дефиницию «цифровизация» рассматривают и в социальных и гуманитарных исследованиях.

Учёные Я.В. Гайворонская, О.И. Мирошниченко и А.Ю. Мамычев определяют три значения понятия «цифровизация»:

- 1) переход с аналоговой формы передачи информации на цифровую;
- 2) «оцифровывание информации», т.е. перевод информации в цифровой формат для последующего хранения, распространения и использования;
- 3) широкий комплекс экономических, управленческих, социальных процессов, связанных с использованием и широким распространением собственно цифровых, компьютерных, информационных, электронных и сетевых (телекоммуникационных) технологий, систем искусственного интеллекта в современной жизни» [3, С. 27].

Рассматривая цифровизацию как средство преобразования системы подготовки специалистов в вузе необходимо отметить важность цифровых навыков, которыми должен обладать каждый современный профессионал в своей сфере деятельности. Будущие специалисты социально-культурной деятельности (менеджеры, организаторы досуга, аниматоры) постоянно занимаются сбором и обработкой информации, работают с документами разного формата, пользуются интернетом и платформами для работы с клиентами и вышестоящими организациями. Можно сказать, что владение цифровыми навыками поможет им продуктивно, творчески и эффективно выполнять свои обязанности.

Цифровые навыки – это способность человек использовать программы на компьютере, мобильном телефоне и других цифровых устройствах, устанавливать и запускать на них необходимые приложения, находить нужную информацию в сети и уметь ее защитить [8].

Digital-skills, или цифровые навыки – умение использовать цифровые устройства и интеллектуальные технологии в учебе и работе [21].

Приобретая в вузе базовые навыки, будущий специалист социально-культурной сферы получает возможность развивать и разные уровни цифровых навыков (базовый, промежуточный и продвинутый).

Базовый уровень цифровых навыков связан с владением фундаментальной грамотностью и включает такие виды деятельности как работа с клавиатурой, обработка текста, заполнение on-line форм, управление файлами, пользование электронной почтой. Этот уровень позволяет всем нам на минимальном уровне функционировать в общества и профессиональной среде.

Промежуточный уровень связан с использованием цифровых технологий в более значимой форме и дает возможность специалисту выполнять широкие цифровые задачи: работа с данными, компьютерная верстка, цифровой маркетинг и т.д.

Продвинутый уровень необходим для профессионалов в области ИКТ.

Нас интересуют базовый и промежуточный уровень, который важен для представителей системы социально-культурной деятельности.

Любой сотрудник на базовом уровне должен владеть системой знаний, куда входят основные принципы поведения в проектной команде: верно, формулировать цели, правильно оценивать риски, назначать ответственных и создавать отчеты. Базовые навыки позволяют человеку качественно функционировать в социуме, а кроме того, перейти на следующий – промежуточный уровень навыков. Промежуточные навыки обеспечивают возможность успешного трудоустройства, расширяют возможности в использовании современных технологий.

Названные факторы непосредственно связаны с развитием специализированных, необходимых для профессионала навыков, где особое место занимает цифровая грамотность. Важно подчеркнуть, что цифровая грамотность хотя и связана с компьютерной грамотностью, однако она, по сути, включает и другие виды грамотности.

Быстро развивающиеся технологии цифровой экономики страны вызывают необходимость отражения в содержании курсов компьютерной грамотности инноваций, с которыми пожилому поколению приходится сталкиваться, не имея общих представлений о принципах работы компьютерных и информационных систем. При этом в современных реалиях уже недостаточно говорить только о компьютерной грамотности, необходимо владеть информационной, коммуникативной, медиа грамотностями, а также знать основы информационной безопасности и понимать пользу технологических инноваций, что является составляющими цифровой грамотности [5, с. 3].

В ряде документов (в исследованиях ЮНЕСКО, Организации объединенных наций, аналитического центра «Национальное агентство финансовых исследований») рассматривается понятие цифровой грамотности, где информационная грамотность выступает её составляющей частью.

Цифровая грамотность – это набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых инструментов и технологий, а также ресурсов интернета. Основами компьютерной грамотности являются цифровое потребление, цифровые компетенции и цифровая безопасность [16].

Авторы научных трудов, преподаватели-практики подчеркивают значение цифровой грамотности для любого специалиста наравне с такими характеристиками как критическое, креативное, неординарное мышление, умение находить решение имеющихся проблем в профессиональной деятельности.

Развитие цифровых навыков у студентов разных профилей рассматривается в работе И.А. Алябина, Е.И. Бровкоса, Я.В. Дмитриевой, С.Ю. Двининой, О.В. Демьяновой [6]; Ю.В. Воронина исследует проблему педагогической цифровой грамотности [1]; Ш.П. Турашова формирует навыки цифровой грамотности у студентов вузов [18]; психологические модели

цифровой компетентности российских подростков и родителей представляют Г.У. Солдатов и Е.И. Рассказова [17].

Необходимо отметить, что подготовка будущих специалистов должна ориентироваться на конкретную профессиональную среду, где важны не общие цифровые навыки, а специальные, так как цифровые навыки подкрепляют конкретные практические [14, С. 208].

Специализированные цифровые навыки определяют направление создания учебных программ по освоению цифровых навыков разных уровней. Важную роль в этом процессе играют образовательные организации, которые создают образовательные программы, разрабатывают учебные планы, в которых включены дисциплины, направленные на развитие цифровых навыков, в том числе и специализированных. Преподаватель обновляет дидактические средства донесения информации до студентов по конкретной дисциплине, используя цифровой формат коммуникации – «преподаватель-студент». Хотя цифровизация системы образования не предполагает отрицания традиционного обучения, однако реализация цифровых технологий во многих видах деятельности требует постоянного совершенствования цифровой компетентности участников образовательного процесса.

Обеспечивая цифровой формат обучения студентов, преподаватель использует электронный информационный образовательный контент при планировании и организации учебной деятельности: методическое обеспечение, разработка содержания дисциплины, создание практикума, формирование фонда оценочных средств, размещение пособий, рекомендаций и указаний в электронной образовательной среде, проведение оценки усвоения знаний и т.д. При этом происходит совершенствование организации преподавания; ускорение доступа к учебной информации; повышение у студентов мотивации и активизации обучения; динамика в исследовательской деятельности студентов; гибкость процесса обучения.

При подготовке будущих специалистов социально-культурной сферы базовый и продвинутой уровни реализуются при изучении таких дисциплин как «Информационное сопровождение туристических и культурных услуг», «Информационное сопровождение проектно-творческой деятельности». Базовый и промежуточный уровни цифровых навыков необходимы всем специалистам, в том числе и сотрудникам социально-культурной сферы, продвинутой уровень важен при проведении исследований и оценке деятельности учреждений культуры. Подготовка к таким видам деятельности осуществляется при изучении дисциплин «Оценка эффективности творческого проекта», «Экономический анализ в проектной деятельности». Студенты выполняют практическое задание, связанное с разработкой on-line-опросов, которое проводят в разных социальных сетях, осуществляют аналитический обзор деятельности учреждений культуры по созданию и реализации проектов и программ. Специализированные цифровые навыки определяются конкретно реализуемыми профессиональными видами деятельности, должностной инструкцией и не могут быть типовыми/универсальными в широком круге существующих профессиональных стандартов [14, С. 209].

Для успешного преобразования учебного процесса преподавателю приходится постоянно осваивать новые возможности цифровых технологий: платформы беспроводного взаимодействия для организации видеоконференций, вебинаров, групповых чатов. Повышению уровня цифровой компетентности преподавателя способствуют курсы повышения квалификации или профессиональная переподготовка по вопросам применения цифровых технологий в образовательном процессе.

Разработкой структуры цифровых навыков занимаются многие организации и международные агентства. В комплекте материалов по цифровым навыкам дается их структура. Представляют цифровые навыки как «навыки XXI столетия» [11, С. 10]. В них включены фундаментальная грамотность (финансовая, культурная, гражданская грамотность), цифровые навыки (входит и грамотность в области ИКТ), умения (критическое мышление, творчество, взаимодействие) и личностные качества (инициатива, настойчивость, лидерство, социокультурная осведомленность). Цифровые навыки развиваются в континууме, и они постоянно обновляются согласно изменениям в технологиях.

В настоящее время цифровые технологии используются в различных сферах жизнедеятельности: бизнесе, образовании, медицине. Примером могут служить такие социально-экономические направления как коммуникация (мобильная связь, электронная почта, мессенджеры и социальные сети), бизнес (онлайн-торговля и электронные платежи), медицина (электронная медицинская документация и системы управления данными пациентов), развлечения (стриминговые сервисы, компьютерные игры, виртуальная и дополненная реальность), наука (суперкомпьютеры и высокопроизводительные вычисления, анализ больших данных и искусственный интеллект, цифровая обработка сигналов и изображений), образование (электронные учебники и онлайн-курсы, технологии для дистанционного обучения, интерактивные доски и приложения для изучения иностранных языков) [20].

В связи с тем, что в цифровом обществе к системе образования выдвигаются особые требования, преподавателю, обеспечивающему развитие и совершенствование страны за счёт подготовки специалистов для разных сфер деятельности, необходимо обладать цифровой компетентностью.

В системе образования преподавателю предназначена роль создателя современного учебного пространства, когда он разрабатывает лекционный курс, практикум, ориентируясь на цифровые технологии, цифровые инструменты и педагогическое программное обеспечение для подготовки будущих специалистов. Активно преобразуется и система коммуникации между преподавателем и студентами (по *принципу "равный-равному"*). В результате такого учебного процесса происходит совершенствование навыков использования on-line-инструментов и сервисов, применения цифровых технологий при разработке и проведении культурно-просветительских и информационных мероприятий для социально-культурного пространства. В помощь студентам – выполнение практических заданий (проектирование анимационных программ, туристических маршрутов, создание развлекательных

мероприятий) по ряду профильных дисциплин («Педагогика досуга», «Режиссерские основы социально-культурной деятельности», «Продюсирование в сфере культуры», «Технологии проектирования в сфере культуры и туризма» и др.), геймификация (создания веб-квестов, интеллектуальных on-line-игр, on-line-викторин) [14, С. 210].

При подготовке современных специалистов важно помнить, что они будут обеспечивать количество потенциальных посетителей мероприятий и пользователей социально-культурных услуг (проектов и программ). Это связано с тем, что в социально-культурном пространстве цифровые технологии также занимают активные позиции: приходят в музеи, библиотеки, концертные залы, культурно-досуговые учреждения, способствуя расширению их аудитории. Российские музеи используют в своей деятельности различные цифровые технологии – общее и прикладное программное обеспечение, цифровое оборудование, а также 3Dтехнологии, технологии виртуальной и дополненной реальности, технологии искусственного интеллекта, мобильные приложения [9].

Студенты, отрабатывая профессиональные навыки на практических занятиях, получают возможность повысить свой уровень работы в творческой команде/коллективе, осуществлять коммуникацию в процессе игровых ситуаций (дисциплина «Культура делового общения»). Для рекламы реализуемых в учреждении культуры проектов и программ сотрудникам необходимо разрабатывать эффективный презентационный материал. При изучении курсов «Презентация творческого проекта» и «Продвижение творческого проекта» используются различные мобильные устройства при создании рекламной продукции культурно-просветительских проектов и программ (афиша, буклеты, информационные письма, приглашительные билеты и т.д.) [14, С. 210].

Таким образом, можно говорить о том, что использование цифрового формата обучения имеют следующие положительные моменты:

- *интегрирование развития навыков коммуникации и деловых навыков в программы профессиональной подготовки и обучения цифровым навыкам:* достичь успеха в цифровой экономике любому человеку необходимы базовые цифровые навыки, связанные с эффективным использованием технологий, а также навыки коммуникации, необходимые для эффективной коллективной работы, что важно для обеспечения эффективного применения этих навыков на практике;

- *внедрение динамичного преподавания по принципу "равный-равному"* предполагает освоение цифровых навыков, что способствует уверенному решению задач, развивает творчество и ориентирует на коллективную работу; принцип *"равный-равному"* обеспечивает партнерский доступ к информации и преподавателей и студентов, позволяет осуществлять субъект-субъектные отношения в ходе приобщения к знанию через реальный диалог, через обмен обобщенными способами деятельности, смыслами и ценностями;

- *использование существующей системы образования, учебных планов и инструментов для развития цифровых навыков:* в учебных заведениях ряд



дисциплин предполагает формирование информационной грамотности, развитие цифровых компетенций. Это подтверждает анализ учебного плана по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность, который реализуется в вузе культуры.

В современном социально-экономическом пространстве невозможно обойтись без цифровых навыков. Организационно-дидактические отличия такого обучения заключаются в том, что в современной парадигме вся необходимая учебная информация представляется в открытом, развернутом виде и даётся обучаемым порциями по этапам обучения. Теоретико-методологический подход к рассмотрению обозначенной темы позволил уточнить основные понятия, связанные с цифровизацией системы образования; обзор публикаций по проблеме исследования подтвердил неоднозначность понятия «цифровизация», его многоаспектность, а также значимость для разных сфер жизнедеятельности человека, где особое место занимает образование.

На основе теоретико-методологического анализа публикаций по теме исследования выявлено, что цифровая компетентность обеспечивает равное взаимодействие субъектов образовательного процесса; предполагает умение эффективно и безопасно работать с образовательным контентом; постоянно повышать свой уровень цифровых навыков; приобретать новые знания и расширять цифровую грамотность; применять умения критично, уверенно, безопасно и эффективно использовать цифровые и информационные технологии во всех сферах своей жизнедеятельности.

Профессиональный опыт преподавательской деятельности, опыт реализации основных профессиональных образовательных программ и созданию учебных планов по направлению подготовки Социально-культурная деятельность позволяет говорить об изменении учебного процесса в соответствии с современными требованиями и отвечающим потребностям общества и работодателей в специалистах, обладающих цифровой грамотностью и навыками.

Особое значение в современном профессиональном образовании приобретают специализированные цифровые навыки, позволяющие будущему специалисту на достаточном уровне выполнять свои должностные обязанности. Преобразование традиционного процесса обучения с учётом цифровых технологий позволит находить новые пути повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов социально-культурной сферы, обладающих необходимыми специализированными цифровыми навыками.

#### **Список литературы**

1. Воронина, Ю.В. Цифровая грамотность педагога: анализ содержания понятия и структура / Ю.В. Воронина // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2 (26). – С. 232-245.
2. Гадецкий, В.Г. Особенности цифровизации на муниципальном уровне / В.Г. Гадецкий, А.А. Корякина // Вестник Гжельского государственного университета. – 2020. – № 5. – 23-30.

3. Гайворонская, Я.В. Правовые проблемы цифровизации: теоретико-правовой аспект / Я.В. Гайворонская, О.И. Мирошниченко // Правовая парадигма. – 2019. – № 18 (4). – С. 27-34.

4. Герасимова, Т.А. Содержание понятий «цифровая экономика» и «цифровизация в сфере государственного управления» / Т.А. Герасимова, Н.В. Москвитина // Социальная реальность виртуального пространства: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: ИГУ, 2019. – С. 310-315.

5. Грохотова, Е.В. Формирование цифровой грамотности людей третьего возраста на основе курса-трансформера: автореферат диссертации на соискание ученой степени к. п. н: специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Грохотова Екатерина Вячеславовна; [Краснояр. гос. пед. ун-т]. – Красноярск, 2022. – 24 с.

6. Дмитриев, Я.В. Развитие цифровых навыков у студентов вуза: де-юре VS де-факто / Я.В. Дмитриев, И.А. Алябин, Е.И. Бровко, С.Ю. Двинина, О.В. Демьянова // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tsifrovyyh-navykov-u-studentov-vuzov-de-yure-vs-de-fakto> (Дата обращения: 01.02.2024).

7. Едзаева, М.О. Цифровизация избирательного процесса / М.О. Едзаева, А.П. Чижик // Студенческая молодежь XXI века: наука, творчество, карьера, цифровизация. – М.: МЭИ, 2020. – С. 204-209.

8. Зачем нужны цифровые навыки и как их получить – Карьера на vc.ru // URL: <https://vc.ru/hr/637614-zachem-nuzhny-cifrovye-navyki-i-kak-ih-poluchit#:~:text=> (Дата обращения: 01.02.2024).

9. Итоги исследования «Цифровые компетенции сотрудников музея» // URL: <https://raec.ru/live/raec-news/11679/> (Дата обращения: 11.02.2024).

10. Катрин, Е.В. "Цифровизация": научные подходы к определению термина / Е.В. Катрин // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2022. – № 7. Т.28. – С. 49.

11. Комплект материалов по цифровым навыкам / Place des Nations CH-1211. Geneva 20 Switzerland, 2018. – 84 p.

12. Коньков, А.Е. Цифровизация политики vs политика цифровизации / А.Е. Коньков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. – 2020. – 13 (1). – С. 47-68.

13. Кузнецова, Т.Ф. Цифровизация как культурная ценность и цифровые технологии / Т.Ф. Кузнецова // Горизонты гуманитарного знания. – 2019. – № 5. – С. 3-13.

14. Курина, В.А. Формирование специализированных цифровых навыков у будущих сотрудников социально-культурной сферы / В.А. Курина // Образование в современном мире: риски и перспективы цифровизации. сборник научных трудов всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Самара, 2023. – С. 207-211.

15. Мещерякова, Н.Н. Цифровизация: новые риски для людей с инвалидностью. Постановка проблемы / Н.Н. Мещерякова, Е.Н. Роготнева // Цифровая социология. – 2021. – № 4 (3). – С. 44.

16. Онлайн школа Skysmart // URL: <https://skysmart.ru/articles/programming/cifrovaya-gramotnost> (Дата обращения: 11.02.2024).

17. Солдатова, Г.У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – №2(14). – 2014. – С. 25–31.

18. Турашова, Ш.П. Формирование навыков цифровой грамотности у студентов вузов / Ш.П. Турашова // Образование и воспитание. – 2022. – № 2 (38). – С. 50-53 // URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/219/7157/> (Дата обращения: 01.02.2024).

19. Хомякова С.С. Трансформация и закрепление термина «цифровизация» на законодательном уровне // Молодой ученый. – 2019. – № 41. – С. 9-12.

20. Цифровые технологии: что это, где применяются – ключевые цифровые технологии, их развитие // URL: <https://practicum.yandex.ru/blog/tsifrovye-tehnologii/> (Дата обращения: 01.02.2024).

21. Что такое цифровые навыки и какие из них необходимы для работы // URL: <https://blog.rt.ru/b2c/chto-takoe-cifrovye-navyki-i-kakie-iz-nikh-neobkhodimy-dlya-raboty.htm> (Дата обращения: 01.02.2024).

22. Herrmann P. Living Standarts of the Population in the Regions of Russia (Living Standarts of the Population in the Regions of Russia), 2020, no. 4, pp. 119. – 171 p.

## **4.2. Исследование влияния цифровых технологий на трансформацию образовательной парадигмы<sup>11</sup>**

Современное образование переживает эпоху значительных трансформаций, обусловленных внедрением цифровых технологий. Эти изменения затрагивают не только методы преподавания и обучения, но и фундаментальные принципы образовательной парадигмы. Приоритетными направлениями развития современной школы становятся повышение качества образования и создание условий для развития личности каждого обучающегося [3, С. 203; 6, С. 111]. Цель параграфа - исследовать, как цифровые технологии влияют на образовательный процесс и какие новые возможности они открывают для учащихся и преподавателей.

Для более глубокого понимания трансформации современного образования под влиянием цифровых технологий, важно рассмотреть несколько ключевых аспектов:

- Интеграция ИКТ в образовательные программы включает в себя анализ текущего использования информационно-коммуникационных технологий в образовании и исследование перспектив их применения. ИКТ - это (информационно-коммуникационные технологии) обозначают широкий спектр технологий и инструментов, используемых для обработки, хранения, передачи и получения информации. Эти технологии включают в себя компьютеры, мобильные устройства, интернет, различное программное обеспечение (например, прикладные программы и операционные системы), а также средства коммуникации, такие как электронная почта и мессенджеры. ИКТ играют важную роль в современном обществе, оказывая значительное влияние на различные аспекты жизни, включая образование, бизнес, здравоохранение и многое другое. В образовательной сфере ИКТ способствуют повышению доступности и качества обучения, а также профессиональному развитию учителей. Они могут использоваться для создания более интерактивной и вовлекающей учебной среды, обеспечивая при этом доступ к широкому спектру образовательных ресурсов и материалов. ЮНЕСКО подчеркивает значимость ИКТ в образовании, указывая на их способность обеспечивать доступность, справедливость и качество образовательного процесса. Организация активно работает над развитием и внедрением ИКТ в образовательной сфере, поддерживая создание и использование многоязычных образовательных ресурсов, обучение учителей навыкам использования ИКТ, а также содействие инклюзивному образованию и гендерному равенству через применение технологий [2]. Таким образом, ИКТ являются неотъемлемой частью современного образовательного процесса, предоставляя новые возможности для обучения и развития, а также способствуя созданию более совершенной и адаптивной образовательной среды.

- Инновационные методы обучения, поддерживаемые цифровыми технологиями, описывают передовые стратегии, такие как обратный класс,

---

<sup>11</sup> Авторы раздела: Ерофеева В.В., Иевлев О.П., Яблочников С.Л.

геймификация и мобильное обучение, которые делают процесс обучения более интерактивным и персонализированным.

- Цифровая грамотность и компетенции подчеркивают важность развития умений эффективно использовать цифровые инструменты, что является ключевой компетенцией в современном мире.

Эти аспекты помогают понять, как цифровые технологии переформируют образование, выделяя возможности для инноваций и необходимость адаптации как для учителей, так и для учащихся.

Современное образование находится на перекрестке традиций и инноваций, где каждый аспект играет критически важную роль в формировании эффективной и адаптивной образовательной среды. С одной стороны, образовательные традиции, передаваемые из поколения в поколение, представляют собой фундамент, на котором строится весь процесс обучения. С другой стороны, непрерывное развитие цифровых технологий предлагает новые возможности для обучения и развития, делая образование более доступным, интерактивным и индивидуализированным [5, С. 291]. Система современного образования представлена на рисунке 1.

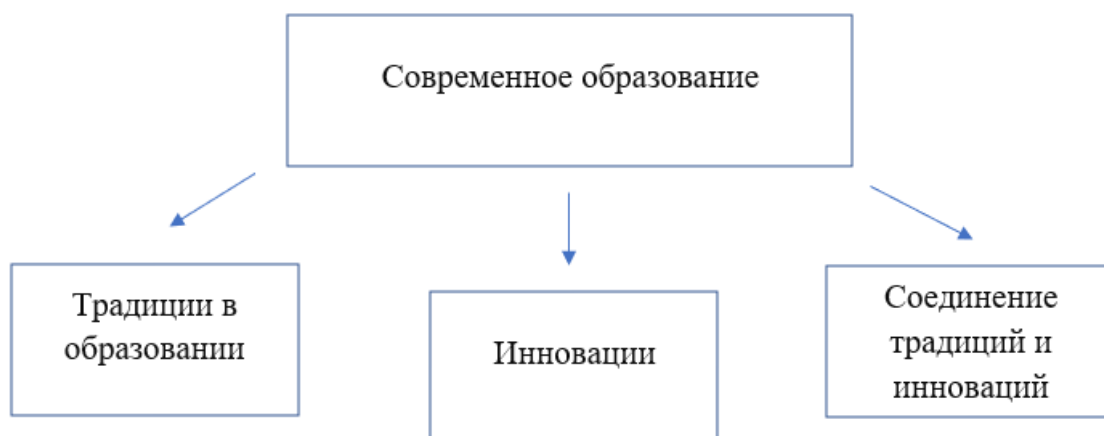


Рис. 1. Система современного образования

- Традиции в образовании обеспечивают стабильность и непрерывность педагогического процесса, сохраняя ценности и методы, проверенные временем.

- Инновации, особенно цифровые технологии, открывают новые горизонты для образования, делая его более гибким и адаптируемым к современным вызовам.

- Соединение традиций и инноваций является ключом к созданию современной эффективной образовательной среды, способной отвечать на потребности каждого учащегося.

Традиции в образовании играют важную роль, обеспечивая стабильность и непрерывность педагогического процесса. Они служат опорой, сохраняя ценности и методы, проверенные временем, что важно для формирования фундаментальных знаний и культурных ценностей. С другой стороны, инновации, и особенно внедрение цифровых технологий, открывают новые

горизонты для образовательного процесса, делая его более гибким и адаптируемым к современным вызовам. Интеграция инновационных подходов в традиционную образовательную систему позволяет создать современную эффективную образовательную среду, которая способна отвечать на индивидуальные потребности каждого учащегося, обогащая традиционные методы новыми возможностями и инструментами для обучения. Такое соединение традиций и инноваций требует баланса и гармонии между сохранением проверенных временем практик и принятием новаторских решений, что является ключом к созданию эффективной и включающей образовательной среды. В этом контексте особое внимание уделяется разработке и внедрению образовательных программ, которые учитывают как наследие прошлого, так и требования будущего, поддерживая бесперебойное и качественное образование для всех.

В современном образовании ключевым аспектом является умение сочетать традиционные подходы с инновационными решениями. Это соединение позволяет создать образовательную среду, которая одновременно уважает прошлое и стремится к будущему, предлагая учащимся лучшее из обоих миров.

При соединении традиций и инноваций можно выделить три стратегии интеграции в образовательный процесс (рис. 2).

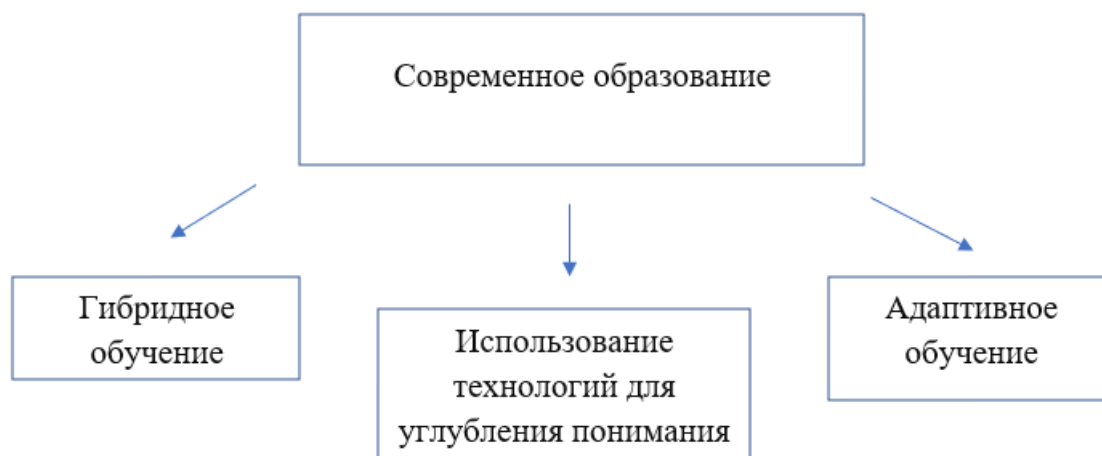


Рис. 1. Система стратегий интеграций в современный образовательный процесс

1. Гибридное обучение. Комбинация прямого обучения в классе с онлайн-курсами позволяет студентам учиться в удобном для них темпе, сохраняя при этом преимущества традиционного общения и взаимодействия с преподавателями и одноклассниками.

2. Использование технологий для углубления понимания. Цифровые инструменты могут использоваться для обогащения традиционных учебных планов, предлагая студентам интерактивные задания, виртуальные экскурсии и

доступ к онлайн-ресурсам, которые делают обучение более наглядным и запоминающимся.

3. Адаптивное обучение. Технологии могут помочь адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям учащихся, позволяя каждому студенту продвигаться в своем собственном темпе и по своему индивидуальному пути обучения.

Гибридное обучение объединяет преимущества традиционного классного обучения и онлайн-курсов, предоставляя студентам гибкость в выборе темпа обучения при сохранении возможности непосредственного общения с преподавателями и одноклассниками. Это сочетание способствует развитию коммуникативных навыков и глубокому пониманию учебного материала. Цифровые инструменты, такие как интерактивные задания и виртуальные экскурсии, обогащают учебные планы, делая обучение более наглядным и запоминающимся. Адаптивное обучение, реализуемое с помощью технологий, позволяет индивидуализировать процесс обучения, адаптируя его к уникальным потребностям и темпу каждого студента, что способствует более глубокому усвоению материала и улучшению академических результатов.

В современном образовательном процессе все чаще применяются гибридные методы обучения, сочетающие онлайн-ресурсы с традиционными подходами. Например, проектные задания, объединяющие использование виртуальных и физических ресурсов, открывают новые возможности для студентов в реализации сложных исследовательских проектов. Это позволяет не только глубже погрузиться в тему исследования, но и развить навыки работы с разнообразными информационными источниками. Кроме того, программное обеспечение для обратной связи в реальном времени становится мощным инструментом в руках преподавателей, позволяя им оперативно оценивать студенческие работы и предоставлять конструктивные комментарии. Такой подход не только ускоряет процесс обучения, но и способствует более тесному взаимодействию между студентами и преподавателями, что важно для формирования профессиональных компетенций и навыков критического мышления. Примером могут быть: «проектные задания»: сочетание онлайн-ресурсов с традиционными методами проектного обучения позволяет студентам реализовывать сложные исследовательские проекты, используя как физические, так и виртуальные ресурсы. Также в качестве примера может выступать «обратная связь в реальном времени»: использование программного обеспечения для обратной связи позволяет учителям быстро и эффективно оценивать работу студентов, предоставляя им конструктивные комментарии и рекомендации по улучшению».

Анализируя сложности, с которыми сталкиваются образовательные учреждения при попытке объединить традиционные учебные методы с новыми технологиями. Основные вызовы включают нахождение гармонии между проверенными временем подходами и инновациями, а также необходимость в обучении и поддержке преподавателей для эффективного применения новых инструментов. Можно выделить два основных направления:

1. Баланс между новым и старым. Нахождение идеального баланса между сохранением традиционных методов и внедрением новых технологий является ключевым вызовом.

2. Обучение преподавателей. Для эффективного использования инновационных технологий необходимо обеспечить, чтобы учителя были должным образом обучены и поддерживались в процессе интеграции новых инструментов в учебный процесс.

Соединение традиций и инноваций в образовании открывает новые возможности для улучшения учебного процесса и подготовки студентов к вызовам современного мира. Эта интеграция требует тщательного планирования, поддержки и готовности к постоянному обновлению, но ее потенциал для трансформации образования безграничен.

В последние десятилетия, прогресс в области информационных технологий оказал значительное влияние на образовательную сферу, приведя к появлению новых подходов и методик обучения. Настоящее исследование посвящено глубокому анализу успешных примеров интеграции технологий в образовательный процесс. Основываясь на различных кейс-study, мы стремимся выявить ключевые факторы, которые способствуют эффективному внедрению инновационных технологий в учебную деятельность. В частности, акцент делается на такие аспекты, как повышение доступности и качества образования, улучшение взаимодействия между учителями и учащимися, а также на развитие критического мышления и самостоятельного обучения среди студентов. Данное исследование не только демонстрирует позитивные примеры использования технологий, но и обсуждает возникающие при этом вызовы и проблемы, предлагая пути их решения для достижения наилучших образовательных результатов.

Рассмотрим несколько примеров успешной интеграции технологий в образование:

*Пример 1: Использование виртуальной и дополненной реальности в обучении.*

Контекст: Виртуальная (VR) и дополненная реальность (AR) находят всё большее применение в образовательных учреждениях по всему миру. Эти технологии предлагают уникальные возможности для погружения студентов в учебный материал, делая обучение более интерактивным и захватывающим.

Пример использования: Школы и университеты используют VR и AR для моделирования сложных научных процессов, исторических событий и даже для виртуальных экскурсий по музеям и историческим местам. Один из примеров – использование VR для изучения анатомии человека в медицинских учебных заведениях, где студенты могут "проводить" виртуальные операции, что повышает их понимание и навыки без риска для живых пациентов.

Результаты: Улучшение понимания учебного материала, повышение мотивации студентов и улучшение образовательных результатов благодаря более глубокому погружению в предмет.

*Пример 2: Обучающие платформы и адаптивное обучение.*



Контекст: Адаптивные обучающие платформы используют алгоритмы машинного обучения для анализа процесса обучения студента и адаптации учебного материала под индивидуальные потребности и скорость обучения каждого учащегося.

Пример использования: Платформы, такие как Khan Academy и Coursera, предлагают адаптивные курсы, которые автоматически настраивают сложность заданий и темп обучения в зависимости от успехов учащегося, обеспечивая более персонализированный учебный опыт.

Результаты: Повышение эффективности обучения, улучшение удержания информации и сокращение времени, необходимого для освоения материала, благодаря индивидуализированному подходу к обучению.

*Пример 3: Интерактивные доски и коллаборативное обучение.*

Контекст: Интерактивные доски и платформы для совместной работы становятся важными инструментами в классах, позволяя учителям и студентам взаимодействовать с учебным материалом в реальном времени.

Пример использования: Интерактивные доски, такие как Smart Boards, используются для демонстрации образовательного контента, выполнения упражнений в классе и проведения групповых проектов, где студенты могут совместно работать над заданиями, используя цифровые инструменты.

Результаты: Улучшение взаимодействия и сотрудничества между студентами, повышение вовлеченности в учебный процесс и улучшение навыков командной работы.

В эпоху цифровизации образовательная среда претерпевает значительные изменения, в центре которых находится интеграция новейших технологий. Настоящее исследование посвящено анализу того, как технологические инновации влияют на мотивацию студентов к обучению. Мотивация, являясь критическим фактором в образовательном процессе, определяет степень вовлеченности и стремления студентов к достижению учебных целей. В работе рассматриваются различные аспекты взаимодействия между студентами и технологическими инструментами, включая электронные учебники, образовательные платформы, мобильные приложения и виртуальные лаборатории. Особое внимание уделяется исследованию того, как доступность и применение этих инструментов могут способствовать повышению интереса к изучению предметов, улучшению восприятия информации и развитию самостоятельности в обучении. Целью данного исследования является выявление потенциала технологических средств в формировании положительного отношения к учебному процессу и определение наиболее эффективных практик их использования для стимулирования мотивации студентов.

Мотивация в обучении – это комплексный процесс, который включает в себя внутренние и внешние стимулы, побуждающие студентов к активному участию в учебном процессе. Технологии могут служить как средство усиления этих стимулов, так и каналом для предоставления новых, более эффективных форм обучения.

Положительное влияние технологий на образовательный процесс представлено на рисунке 3.

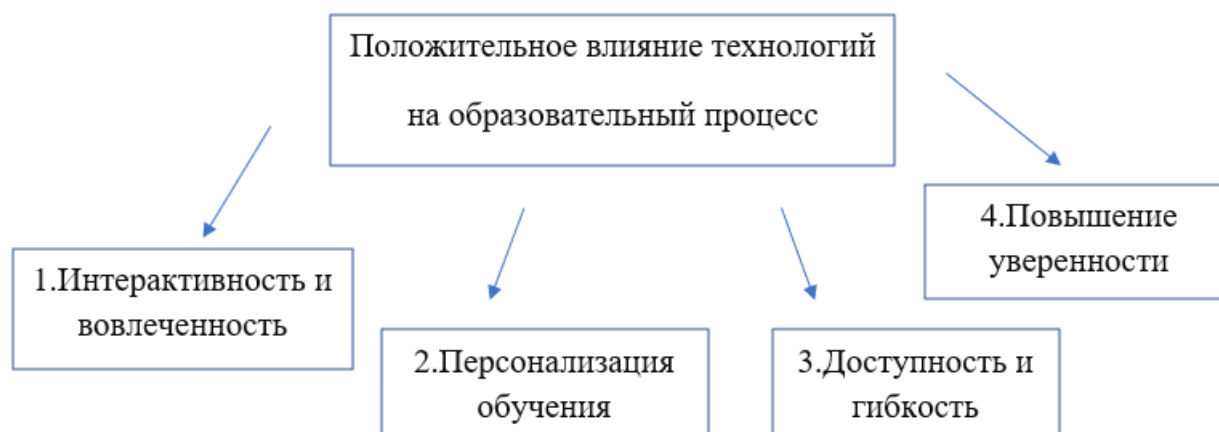


Рис. 3. Образовательный процесс и его положительное влияние

1. **Интерактивность и вовлеченность:** использование интерактивных технологий, таких как игровые приложения, виртуальные лаборатории и интерактивные доски, может сделать учебный процесс более захватывающим и интересным, что повышает уровень вовлеченности студентов.

2. **Персонализация обучения:** технологии позволяют адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности каждого студента, что способствует повышению мотивации за счет чувства собственной значимости и уникальности обучения.

3. **Доступность и гибкость:** онлайн-платформы и цифровые ресурсы делают образование более доступным, позволяя студентам учиться в удобное для них время и темпе, что может повысить их мотивацию к самостоятельному изучению материала.

4. **Повышение уверенности:** технологии могут помочь студентам лучше освоить учебный материал, что повышает их уверенность в собственных силах и мотивацию к дальнейшему обучению.

В процессе интеграции технологий в образование важно осознавать, что их применение не гарантирует автоматического улучшения мотивационной составляющей учебного процесса. На пути к достижению высокой степени вовлеченности и мотивации студентов могут возникать серьезные препятствия, среди которых выделяются следующие ключевые риски и ограничения.

Первоначально, проблема перегрузки информацией остается актуальной, поскольку неограниченный доступ к информационным ресурсам без кураторства и методической поддержки может привести к информационному стрессу. В такой ситуации студенты испытывают трудности с фильтрацией и систематизацией данных, что негативно сказывается на их способности к обучению и, как следствие, на мотивации. Самооценка силы воли для студента важна при планировании и освоении дисциплин [7, С. 251]. Сокращение прямого социального взаимодействия является еще одним значимым риском. В условиях усиленного использования цифровых технологий возможности для

непосредственной коммуникации и сотрудничества могут уменьшаться. Это, в свою очередь, может привести к ослаблению социальных связей и ухудшению командной работы, что имеет критическое значение для развития навыков взаимодействия, важных как для профессионального, так и личностного развития.

Наконец, технические проблемы и неравенство в доступе к технологиям представляют собой значительные препятствия. Технические сбои, проблемы с интернет-соединением и отсутствие необходимого оборудования у части студентов могут серьезно подорвать образовательный процесс. Это не только ведет к прерыванию учебы, но и способствует увеличению разрыва в качестве образования между студентами, имеющими свободный доступ к современным технологиям, и теми, кто оказывается в менее выгодных условиях.

Таким образом, важно учитывать, что технологии не всегда автоматически ведут к повышению мотивации. Существуют определенные риски и ограничения, такие как:

- *Перегрузка информацией:* без должного руководства и поддержки студенты могут чувствовать себя перегруженными доступным объемом информации.

- *Отсутствие социального взаимодействия:* чрезмерная зависимость от технологий может снизить возможности «лицом к лицу» общения и коллаборации, которые также важны для мотивации и обучения.

- *Технические проблемы и неравенство в доступе:* технические неисправности и отсутствие доступа к необходимым технологиям у некоторых студентов могут негативно сказаться на мотивации.

Признание и преодоление этих рисков и ограничений требует комплексного подхода, включая разработку адаптивных обучающих программ, обеспечение доступа к необходимым технологиям для всех студентов, а также создание условий для развития социального взаимодействия и командной работы. Только таким образом можно полностью раскрыть потенциал технологий в повышении мотивации студентов к обучению.

Технологии имеют значительный потенциал для повышения мотивации студентов, делая обучение более персонализированным, интерактивным и доступным. Однако для достижения наилучших результатов важно сбалансировать технологическую интеграцию с другими аспектами обучения, такими как социальное взаимодействие и поддержка преподавателей.

В контексте перспектив развития технологий в образовании, акцентируется внимание на прогрессивных методологиях и алгоритмах, основанных на принципах искусственного интеллекта (ИИ) и машинного обучения. Эти технологии обеспечивают адаптивность образовательных процессов, позволяя реализовать индивидуализированный подход к обучению на основе анализа больших данных об успеваемости и предпочтениях учащихся. Современные алгоритмы ИИ способны обрабатывать обширные массивы информации для выявления закономерностей и прогнозирования образовательных траекторий, что способствует оптимизации учебных программ и методик оценки. Применение этих передовых технологий в образовательной

сфере открывает новые возможности для повышения качества и доступности обучения, а также для развития ключевых компетенций и навыков критического мышления у студентов.

Дальнейшее развитие образовательных технологий направлено на интенсификацию применения алгоритмически сложных систем, основанных на глубоком обучении и нейронных сетях, для создания ультра-персонализированных учебных планов. Эти системы, анализируя огромные объемы данных об обучающихся, способны предоставлять рекомендации по оптимизации учебного процесса, выявляя индивидуальные потребности и предпочтения студентов. Прогресс в области аналитики больших данных позволит с высокой точностью оценивать и прогнозировать академические достижения, а также адаптировать образовательный контент, делая обучение максимально эффективным и целенаправленным.

В условиях цифровизации современного образования технические и этические вызовы приобретают особую актуальность. Технические проблемы, включающие в себя защиту данных, обеспечение конфиденциальности и надежность систем, требуют комплексного подхода к информационной безопасности и разработки эффективных механизмов защиты личной информации учащихся и преподавателей. Этические вызовы касаются прав и обязанностей участников образовательного процесса в цифровой среде, в том числе вопросов равного доступа к образовательным ресурсам, недопущения дискриминации и обеспечения честности оценки знаний. Решение данных проблем требует не только технических решений, но и развития культуры цифрового взаимодействия, основанной на уважении прав и интересов всех участников образовательного процесса.

Технические и этические вызовы можно разделить на несколько категорий:

1. Проблемы безопасности данных. В условиях цифровизации образования обеспечение безопасности данных становится критически важным. Это включает защиту личной информации студентов и преподавателей от несанкционированного доступа, а также предотвращение утечек данных, которые могут возникнуть при использовании образовательных платформ и ресурсов. Для решения этих задач необходимо применение современных методов шифрования, аутентификации и контроля доступа.

2. Конфиденциальность. Сохранение конфиденциальности информации в образовательной среде требует разработки и внедрения политик и процедур, которые регулируют сбор, хранение и обработку личных данных учащихся и преподавателей.

3. Этические аспекты использования технологий. Включают вопросы справедливого и равноправного доступа к образовательным ресурсам, а также этику использования искусственного интеллекта и алгоритмов в образовании. Необходимо развитие этических кодексов и стандартов для регулирования использования цифровых технологий в образовательном процессе.

*Профессиональное развитие преподавателей.* Постоянное профессиональное развитие: Важность непрерывного обучения преподавателей

в условиях быстро меняющегося технологического ландшафта обусловлена необходимостью поддерживать актуальность их знаний и навыков. Это требует создания системы профессионального развития, включающей в себя как онлайн-курсы, так и очные семинары и мастер-классы по работе с новыми образовательными технологиями.

*Интеграция новых технологий в учебный процесс.* Преподавателям необходимо осваивать инновационные методы и инструменты обучения, такие как платформы для обратного класса, геймификацию и мобильное обучение, чтобы повысить эффективность и интерактивность учебного процесса. Переход на цифровые технологии в сфере образования призван сохранять лучшие традиции изучения аналого-цифровых устройств, применения измерительных приборов, аппаратуры, передового опыта работы по преподаванию физики, как школьной, так вузовской дисциплины [4, С. 207].

*Тенденции развития образовательных технологий.* Анализируются направления развития, такие как расширение использования искусственного интеллекта для персонализации обучения, развитие облачных технологий и виртуальной реальности в образовательных целях. Эти технологии предлагают новые форматы взаимодействия и обучения, делая процесс более гибким и доступным. В дополнение к искусственному интеллекту, облачным технологиям и виртуальной реальности, существуют и другие перспективные направления в области образовательных технологий. Адаптивное обучение, основанное на больших данных, позволяет системам обучения анализировать процесс обучения в реальном времени и адаптировать учебный материал в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями студента. Технологии блокчейна могут революционизировать систему оценки и аттестации, обеспечивая прозрачность и надежность хранения учебных достижений. Кроме того, развитие интернета вещей (IoT) предлагает уникальные возможности для создания интерактивной и интегрированной учебной среды, где физические объекты в классе могут взаимодействовать с цифровым учебным контентом. Эти и другие инновационные технологии открывают новые горизонты в образовании, делая обучение еще более персонализированным, эффективным и доступным для каждого учащегося.

*Влияние на образовательную парадигму.* Предполагается, что внедрение цифровых технологий приведет к пересмотру традиционных подходов к обучению, смещению акцентов с запоминания информации на развитие критического мышления, креативности и способности к самостоятельному поиску знаний. Внедрение цифровых технологий несомненно приведет к фундаментальным изменениям в образовательной парадигме. Это изменение ознаменует собой переход от преподавания, основанного на передаче знаний, к подходу, сосредоточенному на стимулировании активного и критического мышления учащихся. Традиционная модель образования, акцентирующая внимание на запоминании и воспроизведении информации, будет трансформирована в направлении развития аналитических навыков, креативности и умения самостоятельно находить, анализировать и применять знания в различных контекстах.

Это сдвигает фокус обучения на формирование навыков, необходимых для успешной адаптации и продуктивной работы в быстро меняющемся цифровом мире. Помимо этого, ожидается, что внедрение цифровых инструментов углубит индивидуализацию обучения, позволяя учебным программам адаптироваться под конкретные потребности и интересы каждого ученика, тем самым увеличивая мотивацию и вовлеченность в учебный процесс [1, С. 98-99].

Более того, цифровизация образования способствует расширению границ традиционного класса, предоставляя доступ к глобальным образовательным ресурсам, виртуальным лабораториям и онлайн-курсам, что обеспечивает более широкие возможности для обучения и профессионального развития. В целом, цифровые технологии в образовании открывают новые перспективы для подготовки учащихся к жизни и работе в информационном обществе, подчеркивая важность постоянного самообразования и адаптации к изменениям.

*Решение проблем цифрового разделения.* Перспективы развития цифрового образования включают в себя преодоление цифрового разрыва, обеспечивая равный доступ к образовательным ресурсам для всех слоев населения, независимо от их географического положения или экономического статуса. Для решения проблемы цифрового разделения, необходимо уделять особое внимание мерам, направленным на обеспечение универсального доступа к высокоскоростному интернету и цифровым учебным ресурсам. Это включает в себя разработку и реализацию государственных и частных инициатив по строительству инфраструктуры в отдаленных и малообеспеченных районах, а также программы по обеспечению школ и учебных заведений необходимым технологическим оборудованием. Кроме того, важно обеспечить доступность и адаптацию образовательного контента для людей с ограниченными возможностями, что потребует разработки специализированного программного обеспечения и учебных материалов. Также ключевым аспектом является обучение и повышение квалификации учителей в области использования цифровых технологий в образовательном процессе, чтобы они могли эффективно использовать все возможности цифровизации для повышения качества обучения.

Эти вызовы и перспективы требуют комплексного подхода и сотрудничества между образовательными учреждениями, правительством, частным сектором и обществом, чтобы максимально реализовать потенциал цифровых технологий в образовании и обеспечить подготовку кадров, способных эффективно работать в условиях новой цифровой экономики.

*Заключение.* Цифровые технологии несут в себе огромный потенциал для трансформации образовательной парадигмы, делая обучение более персонализированным, доступным и эффективным. Однако для реализации этого потенциала необходимо адресовать существующие вызовы и активно работать над развитием цифровой грамотности как у учащихся, так и у преподавателей. Не последнюю роль в педагогической деятельности преподавателей играют опора на амбиции студентов, формирование лидерских

качеств, усвоение базовых социальных моделей, таких как: достоинство, ответственность, уважение, честь, патриотизм [5, С. 291]. В будущем можно ожидать дальнейшего сближения технологий и образования, что откроет новые горизонты для учебного процесса и образовательной системы в целом.

### Список литературы

1. Быкова Е.А. Особенности развития волевых качеств у студентов // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – Т. 2. – №. 013. – С. 98-103.

2. Информационно-коммуникационные технологии: ключевые понятия и их роль в современном мире. – Текст : электронный // nauchniestati.ru : [сайт]. – URL: <https://nauchniestati.ru/spravka/informaczionno-kommunikaczionnye-tehnologii/> (дата обращения: 24.02.2024).

3. Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем : Сборник статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 25 января 2018 года / Ответственные редакторы С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. Том Часть 2. – Москва: «5 за знания». Московский педагогический государственный университет, 2018. – 527 с.

4. Самедов, М.Н. Научно-исследовательский эксперимент в подготовке бакалавров-энергетиков: традиции и инновации / М.Н. Самедов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 3(24). – С. 207-211.

5. Фролов, В.П. Традиции и инновации в преподавании дисциплины «История» в техническом университете / В. П. Фролов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 1(34). – С. 291-294. – DOI 10.26140/bgz3-2021-1001-0067.

6. Шакиров К.Ф., Ерофеева В.В., Яблочников С.Л. Аспекты поведенческой экономики в мотивации сотрудников предприятия // Детерминанты развития малого и среднего предпринимательства в Республике Беларусь: Сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, Минск, 14 мая 2021 года. - Минск: Минск: Ковчег, 2021. - С. 111-112.

7. Шакиров К.Ф., Ерофеева В.В., Яблочников С.Л. Целевой капитал университета и развитие культуры благотворительности среди студентов технического вуза // В сборнике: Формирование конкурентной среды, конкурентоспособность и стратегическое управление предприятиями, организациями и регионами. Сборник статей V Международной научно-практической конференции. 2020. С. 251-255.

### 4.3. Зоны коррупционных рисков в высшем образовании в условиях цифровизации<sup>12</sup>

Мировая тенденция в контексте глобальной цифровизации состоит в нарастающей и ускоренной экспансии информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), в охвате все большего спектра функций в деловой, экономической, политической, культурной, социальной сферах жизни и деятельности населения практически всех стран мира. Понятие «информационная среда», впервые сформулированное немногим более 20 лет назад, в процессе развития ИКТ, постепенно наполнялось современным содержанием. Так, изначально под информационной средой понималась совокупность информационных условий существования субъекта (это наличие информационных ресурсов и их качество, развитость информационной инфраструктуры) [1, с. 51; 2]. В ходе развития информационных технологий данное представление подвергалось соответствующим изменениям и сегодня информационная среда – это совокупность информационных систем, информационной инфраструктуры, других средств, обеспечивающих порождение, перемещение, хранение, обработку и предоставление информации, носителей информации, а также самой информации, (совокупность) обеспечивающая деятельность субъекта [3, с. 71]. Расширение сфер применения ИКТ отразилось и на его определении как области науки и практики, охватывающая все пространство человеческой жизни и деятельности. Безусловно, возросла роль информационной среды в вузовском образовании. Современный вуз оперирует таким новым понятием, как «электронная информационно-образовательная среда» (ЭИОС).

Высшее образование как элемент культурной политики государства более всего оказалось привязанным к цифровым технологиям. Данное обстоятельство приобретает особую значимость в условиях, когда ряд стран, включая страны постсоветского пространства, наряду со здравоохранением, признает образовательную деятельность одной из наиболее пораженных коррупцией сфер.

По данным Transparency International в Списке 180 стран по индексу восприятия коррупции в 2021 году в первой десятке государств с наименьшей степенью коррупции показаны: Дания (88), Новая Зеландия (88), Финляндия (88), Сингапур (85), Швеция (85), Норвегия (85), Швейцария (84), Нидерланды (82), Люксембург (81). Германия (80). Страны постсоветского пространства в данном Списке заняли места в диапазоне от 13 до 169: 13. Эстония (74), 34. Литва (61), 36. Латвия (59), 45. Грузия (55), 58. Армения (49), 82. Белоруссия (42), 102. Казахстан (37), 105. Молдова (36), 124. Украина (32), 128. Азербайджан (30), 136. Россия (28), 140. Узбекистан (28), 144. Киргизия (27), 150. Таджикистан (25), 169. Туркменистан (19) [4]. К концу 2023 года и началу 2024 года ситуация изменилась незначительно. Так, к означенному моменту в

---

<sup>12</sup> Авторы раздела: Толеубекова Б.Х., Сайлибаева Ж.Ю., Хведелидзе Т.Б.



десятку самых коррумпированных стран мира вошли: Венесуэла, Йемен, Сомали, Россия, Гвинея, Сирия, Судан (Южный), Ливия, Афганистан, Северная Корея. К самым коррумпированным странам Европы отнесены: Литва, Молдова, Украина. В Украине среди десяти наиболее коррумпированных сфер образование стоит на первом месте [5].

Региональные исследования свидетельствуют о том, что в России, Белоруссии, Казахстане, Узбекистане, Киргизии к наиболее коррумпированным сферам относятся следующие восемь: 1) судебные органы; 2) таможенная сфера; 3) правоохранительные органы; 4) финансово-кредитная сфера (банковский сегмент); 5) земельные ресурсы; 6) строительство; 7) здравоохранение и 8) образование [6]. Небольшие расхождения по отдельным странам не влияют на общую картину, например, в Казахстане указан потребительский рынок вместо судебных органов, в России – избирательная система вместо финансово-кредитной сферы. Но постоянством отличаются здравоохранение и образование, где показатели характеризуются большим сходством. Наиболее часто встречаемое объяснение коррумпированности сферы образования состоит в признании такого фактора, как самый низкий уровень зарплаты у школьного учителя и вузовского преподавателя. Факт постыдный, принижающий социальную значимость образования в целом.

Таким образом, сфера образования стабильно сохраняет свои позиции в мировых рейтингах как наиболее коррумпированная область профессиональной деятельности. Но эта область также в числе сфер, где охват процессами цифровизации находится на достаточно высоком уровне.

Степень вовлеченности стран в процессы цифровизации достаточно велика. В своих исследованиях российские ученые А. М. Копылов и А. Л. Унтила статистически доказывают, что темпы развития отрасли ИКТ в мире в 8 раз выше, чем темпы развития добывающей промышленности [7]. Это одновременно затрагивает и сферу подготовки кадров высшей квалификации. Внедрение цифровых технологий в определенные сферы управления, контроля и производства означает, что эти технологии где-то разрабатываются. Очевидно, что в числе разработчиков усматриваются не только НИИ, но и специализированные лаборатории, кафедры и иные подразделения вузов. Зачастую бывает сложно определить, какой именно субъект (вуз или промышленное производство) выступает в качестве заказчика и потребителя ИКТ. Без тесного взаимодействия вуза со сферами экономики и финансов, управления и контроля, планирования и социального обеспечения, консалтинга и маркетинга, образования и информатизации и т. д. невозможно осуществлять подготовку специалистов высшей квалификации для этих же сфер. А все эти сферы активно внедряют ИКТ. Сегодня уже невозможно представить какую-либо область жизни и деятельности общества без применения цифровых технологий.

В сложившейся ситуации определяющее значение имела и продолжает сохранять свою значимость общегосударственная политика в области

вузовского образования. Цифровизация образовательной сферы в последние 25-30 лет стала главенствующей идеей ведомств, осуществляющих координацию, управление и контроль в общегосударственной системе просвещения, науки и высшего образования. При этом задача цифровизации в вузе решается в двух направлениях: первое направление – не отставать от запросов той сферы деятельности, для нужд которой вуз готовит специалистов; второе направление – ИКТ внедрить в управление учебным процессом, включающим контроль за степенью усвоения знаний обучаемыми. При этом, гуманитарные отрасли знаний, будучи наименее заинтересованными в цифровизации областями, более всего подверглись атакам вузовских подразделений, осуществляющих контроль за прохождением промежуточных и итоговых аттестаций. Гуманитарии оказались самыми уязвимыми субъектами в силу того, что они осведомлены о разрешительных способностях цифровых технологий ровно в той мере, в какой это им дает возможность удовлетворять свои потребности, не требующие профессиональных знаний в области информатизации. Иными словами, гуманитариев легче ввести в заблуждение относительно степени чистоты и корректности операций, проводимых персоналом, обслуживающим информационный парк вуза.

Ускорение процессам внедрения ИКТ в высшее образование придали события мирового значения – угрозы пандемии COVID – 2019 [8]. По мнению россиян Т. А. Поляковой, А. В. Минбалева и Н. В. Кротковой «наука информационного права активно развивается под влиянием динамических процессов, происходящих как в глобальном мире, в первую очередь в условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, так и на национальном уровне... Вместе с тем возрастают риски, угрозы и вызовы информационной безопасности» [9, с. 98]. Применительно к области высшего образования в качестве вызова информационной безопасности нами усматриваются процессы формирования новых зон коррупционных рисков, основанных на манипулировании ИКТ, применяемых в целях управления и контроля в образовательной деятельности.

Массовый переход на дистанционную форму обучения повлек ускоренное создание всевозможных компьютерных программ по организации и контролю в области образовательного процесса и аттестации обучаемых. На период 2019-2021 годов пришелся пик цифровизации образования и падения уровня подготовки специалистов высшей квалификации. Как показывает преподавательский опыт, даже один год обучения студентов, которые застали пандемию на последнем курсе обучения, в условиях массового применения цифровых технологий оказал свое негативное влияние на общий уровень их подготовки и результаты итоговой аттестации.

Традиционный подход, применяемый для выявления причин сложившейся ситуации, не позволяет выходить за пределы уже достаточно известного набора узких мест, не теряющих своей актуальности на протяжении

последних 100 лет, только с использованием новых терминов, связанных с ИКТ, например:

- недостаточная эффективность разработанных цифровых технологий, рекомендуемых к применению вузами для целей организации учебного процесса и контроля за качеством получаемых знаний;

- слабая осведомленность и отсутствие навыков работы с соответствующими программами среди профессорско-преподавательского состава и обучаемых;

- недостаточная технико-технологическая оснащенность вузов.

Однако современный взгляд на старую проблему позволяет увидеть, что здесь присутствует еще одна немаловажная причина снижения качества подготовки специалистов высшей квалификации – использование ИКТ для совершения коррупционных правонарушений. Там, где раньше в зоне коррупционного риска традиционно находились такие субъекты, как преподаватель и обучаемый, то в новых условиях применения цифровых технологий в зоне коррупционного риска оказались обучаемый и персонал, обслуживающий компьютерные подразделения, применяющие ИКТ в образовательной деятельности вуза. Изменилось также основное место совершения коррупционных правонарушений: оно переместилось из учебной аудитории на территорию, занимаемую вспомогательными службами.

Результаты исследований, проведенных авторами в период 2020-2022 гг. в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая по проблемам противодействия коррупции в вузовской системе образования, свидетельствуют о том, что общегосударственная политика внедрения ИКТ в образовательную сферу соответствует мировым тенденциям цифровизации и оценивается как значительный шаг в поступательном развитии рынка образовательных услуг. Однако наряду с несомненными преимуществами перед традиционными методиками преподавания, непродуманная и несбалансированная цифровизация таит в себе угрозу преступного манипулирования этими технологиями в целях совершения коррупционных правонарушений [10]. В современных условиях проблемы управления и контроля высшем образовании значительно усложнились, что обусловлено следующими факторами:

- ИКТ, применяемые в сфере высшего образования, используются для неправомерного манипулирования в корыстных целях;

- структурные подразделения вузов, осуществляющие техническое обслуживание ИКТ, выпадают из зоны антикоррупционного контроля и тем самым создаются условия, способствующие безнаказанному манипулированию цифровыми технологиями;

- применение традиционных способов профилактики коррупционного поведения профессорско-преподавательского состава показывает резкое снижение уровня коррумпированности в этой среде, что зачастую пытаются ошибочно объяснить результативностью профилактической работы комплаенс-

службы вуза. При этом вне поля анализа и оценки остаются показатели коррупционных проявлений, которые сохраняют прежний уровень. На самом деле речь идет о перемещении «коррупционного ядра» из преподавательской среды в службы, специально созданные для обеспечения надлежащего внедрения и применения цифровых технологий в управлении и контроле в образовательной деятельности;

- отсутствуют эффективные способы технической защиты ИКТ от неправомерного манипулирования именно в условиях вуза;

- отсутствуют нормативные акты, регулирующие правоотношения, возникающие по кругу дозволенных решений и действий, обусловленных функцией информационной безопасности вуза;

- отсутствуют методики выявления зон коррупционных рисков в условиях широкого применения ИКТ в вузовском образовании.

Мы солидарны с мнением В. М. Пермякова, В. В. Котова и О. Н. Ходасевича о том, что «коррупция обладает удивительной «живучестью» и приспособляемостью в различных слоях общества, в соответствии с научно-техническими прогрессивными изменениями времени» [11, с. 282]. Названные авторы обратили внимание на то, что проблема коррупции заключается, во-первых, в последствиях несоблюдения существующих правил ради личной выгоды, во-вторых, в общем высоком уровне преступности в стране. В нашем случае профессорско-преподавательский состав обратил внимание на то, что, во-первых, сократился объем педагогической нагрузки из-за выпадения нагрузки по приему экзаменов, что равнозначно снижению заработной платы, во-вторых, стала ярко проявляться искусственно (намеренно) созданная тенденция все большего отдаления преподавателя от процессов контроля за качеством и уровнем остаточных знаний у обучаемых. Благодаря временному применению дистанционной формы обучения в период пандемии администрации вузов оказались перед лицом еще одного обстоятельства: студенты перестали узнавать преподавателей в лицо, не знали их имен и отчеств, не знали названий учебных дисциплин, не говоря уже о том, по каким учебникам надлежит заниматься. Достижение такого, не иначе как побочного, результата не входило ни в какие программы или планы в контексте вузовской стратегии противодействия коррупции. Цель была иная – уменьшить контакты студента с преподавателем. Достижение этой цели было обусловлено убеждением администрации вуза в том, что аудиторный контакт преподавателя и студента – это идеальная среда для совершения преподавателем коррупционных правонарушений. Наряду с этим на начальном этапе противодействия коррупции не предпринималось каких-либо иных мер по профилактике неправомерного поведения преподавателей путем применения тех же технических средств, например, установлением видеокамер в аудиториях, лекционных и читальных залах, применением механизма досрочного расторжения индивидуального трудового договора с преподавателем, замеченным в коррупционных нарушениях, наконец, путем

повышения заработной платы и иного материального стимулирования добросовестного отношения преподавателя к своим обязанностям и надлежащего поведения.

Дифференциация функций в системе вузовского образования осуществлялась на основе разделения некогда единой преподавательской деятельности, состоявшей из синтеза преподавания и оценки результатов усвоения учебного материала, на две функции: 1) деятельность по преподаванию и 2) деятельность по оценке качества усвоения студентами образовательной программы. Функция подготовки программного материала по учебной дисциплине и преподавания осталась за профессорско-преподавательским составом. Функция оценки качества усвоения студентами образовательной программы перешла к подразделениям вуза, обеспечивающим информатизацию на основе внедрения цифровых технологий в образовательную деятельность. Таким образом, «оценщиками» данного качественного показателя стали не профессора, которые разрабатывали образовательный учебно-методический материал и преподавали учебную дисциплину, а обслуживающий персонал, работающий в сфере компьютеризации учебного процесса [12].

Первые признаки перемещения центра коррупционных правонарушений из учебной аудитории в службы информатизации проявились в следующем: наиболее слабые студенты, уровень знаний которых ранее не поднимался выше показателя «удовлетворительно» либо требовал переэкзаменовки, по результатам промежуточных аттестаций стали получать такие высокие баллы, что преподаватели приходили в изумление; эти же студенты по результатам итоговых аттестаций, когда прием госэкзаменов осуществлялся очно комиссией, демонстрировали по тем же дисциплинам крайне низкий уровень знаний. Задаваясь вопросами причин таких расхождений, администрация вуза, как это было ранее, искала причину в пороках учебно-методического сопровождения процесса обучения и виновником традиционно считала преподавателя.

При всей объективности оценки учебно-методического сопровождения как важнейшего фактора, определяющего качество получаемых студентами знаний, акцент был сделан не на современные особенности цифровизации, а на хорошо известные ранее «болевы точки»: устаревший источниковый материал, слабая презентационная база, недостаточный уровень индивидуальной работы, отсутствие творческого подхода и т. д. При этом за пределами анализа оставались следующие немаловажные детали, которые относятся к признакам неправомерной манипуляции цифровыми технологиями:

- непосредственное участие преподавателя в образовательном процессе в известных случаях (недостаточность аудиторного фонда, введение карантина по линии здравоохранения и т. п.) ограничилось формами контакта, доступными в режимах Zoom или Teams. Очевидно, что сокращение «живых» контактов преподавателя со студентами не способствует выявлению их

индивидуальных способностей и наклонностей, а индивидуальная работа в дистанционном режиме сводится к даче заданий и проверке их выполнения, что не благоприятствует обеспечению полноты достижения образовательных целей и решения задач (выполнение индивидуальных заданий сводилось к представлению преподавателю в режиме on-line на проверку компиляции компьютерной информации либо купленного в интернете реферата);

- подготовка презентационных материалов не по всем учебным дисциплинам актуальна и целесообразна, отсюда их демонстрация через интерактивные доски и иные технические средства в отдельных случаях носит формальный характер и превращается в дублирование тезисов лекций (в зависимости от жесткости требований методических центров вузов), иллюстративные материалы не всегда обладают содержательным богатством;

- обязательность разработки тестовых заданий по всем дисциплинам. В ряде вузов неоправданно большое значение придается тестовому контролю, в результате чего тесты воспринимаются в качестве одного из обязательных элементов учебно-методического комплекса. Тесты без указания правильных ответов приводятся в конце тезисов каждой темы лекционного курса. Ключи правильных ответов находятся у разработчика (преподавателя) и в подразделении информатизации. Изучение вузовского опыта свидетельствует о том, что в разных вузах нормативы количества тестовых заданий разные: в расчете на 1 кредит от 50 до 100 заданий. Структуры тестовых заданий разные: от 5 до 7 вариантов ответов, из которых являются правильными от 1 до 3 вариантов. При этом тестовый контроль применяется только в 25-30% учебных дисциплин. Перечень дисциплин, подпадающих под тестовый контроль, определяется, как правило, произвольно (по остаточному принципу) накануне экзаменационной сессии. Проверка выполнения тестовых заданий осуществляется автоматически путем подсчета набранных студентом баллов. Далее следует оплаченная студентами «корректировка» баллов усилиями работников подразделения информатизации. Превалирующее большинство коррупционных правонарушений совершается в ходе проведения экзаменов в тестовой форме;

- уязвимым местом является проверка по системе «Антиплагиат» выпускных работ на наличие некорректных заимствований. Манипуляции в этой части до примитивного просты и до гениальности «плодотворны»: они состоят в намеренном занижении результатов проверки и направлении работы на доработку (обратите внимание – на доработку направляет работу не научный руководитель, а технар, уполномоченный применять систему «Антиплагиат»). Авторами был проведен эксперимент: студенту выпускного курса дали объемный текст, замаскированный под дипломную работу. В тексте не было ни единого цитирования, ни одного случая заимствования. После проверки по системе «Антиплагиат» студенту был выдан результат, свидетельствующий о том, что уровень заимствований не позволяет допустить работу к защите. По достижении студентом известных «договоренностей» с руководителем этой

службы через несколько дней та же работа уже была оценена как отвечающая предъявляемым требованиям (авторам известен случай, когда на работу в качестве руководителя соответствующей службы был принят молодой человек, не имевший «ни кола, ни двора», а через два года был изгнан с этой работы за нарушение антикоррупционного законодательства, но он не просто ушел, а уехал на дорогой иномарке, и не на скромное съемное жилье, а в собственную квартиру в элитном районе города).

Снижение качества высшего образования в условиях цифровизации и особенно в условиях применения дистанционной формы обучения – факт, подтверждаемый результатами ряда исследований, проведенных в России, Казахстане, Беларуси. Здесь усматривается определенная связь цифровизации и коррупции. Так, исследователи приходят к выводу о том, что в условиях цифровизации произошла переориентация субъектов коррупции [13]. Интернет переполнен предложениями об оказании услуг в режиме on-line, включая сферу науки и образования: продаются сертификаты о прохождении курсов повышения квалификации без фактического их прохождения (преподаватели обязаны повышать свою квалификацию и за неимением времени на это они покупают пустые сертификаты ради отчетности); продаются дипломные работы по заданной теме, магистерские диссертации, статьи, размещаемые в изданиях, входящих в наукометрическую базу Scopus. Качественные характеристики результатов таких услуг не поддаются разумной оценке. Подобные «услуги» оказывают сами научные руководители из числа преподавателей. В Казахстане в свое время практиковалась купля-продажа одной и той же дипломной работы, изначально написанной на русском языке, а через год-другой – в переводе на казахский язык с несколько измененным названием, но уже как оригинальная новая работы (распознавать это мошенничество научились путем сличения списков использованных работ, которые в русскоязычном и казахоязычном вариантах совпадают).

Особого внимания требуют вопросы своевременного выявления зон коррупционных рисков, которые формируются в системе высшего образования. Для выявления таких зон необходимо исследовать перспективы цифровизации в пределах основных направлений применения ИКТ в образовательной сфере. К основным направлениям применения ИКТ принято относить:

- разработку веб-сайтов, ориентированных на образовательные цели;
- разработку учебно-методических комплексов применительно к каждой учебной дисциплине независимо от ее принадлежности к обязательному компоненту или компоненту по выбору;
- планирование, управление и контроль в образовательном процессе;
- промежуточная и итоговая аттестация;
- исследовательская деятельность в рамках образовательных программ;
- целенаправленный поиск необходимой информации;
- соблюдение академической честности.

Этими направлениями не исчерпывается вузовская деятельность, в нашем случае акцент сделан на образовательную сферу без включения в нее сугубо научно-исследовательской деятельности, не связанной непосредственно с образовательным процессом. Таким образом, в качестве отрицательных факторов, оказывающих влияние на субъекта информационно-образовательной среды, могут выступать:

- в результате чрезмерного информационного давления наблюдается возрастание физиологической напряженности индивида, которая трансформируется в тревожность;

- происходит снижение качества мотивации к самореализации, снижение собственной ответственности за свою жизнь на фоне создания иллюзии безопасности, опосредованной цифровыми технологиями;

- возрастает риск формирования искаженного восприятия сущности сведений и фактов, что способствует нарушению исполнения социальных функций;

- формируется повышенное недоверие к получаемой информации либо противоположное – некритическое восприятие получаемой информации как абсолютно достоверной, которая никем не может быть ни оспорена, ни опровергнута;

- рост угрозы совершения правонарушений с использованием цифровых технологий, обусловленных уверенностью субъекта в собственной полной безопасности при совершении несанкционированных манипуляций в киберпространстве;

- угроза наступления экзистенциального кризиса личности (например, постижение бытия как неразделимой целостности субъекта и объекта), психических расстройств и деструктивного изменения сознания (например, погружение в виртуальный мир и его восприятие как реального) [3, с. 72];

- снижение актуальности или полная потеря реальных социальных связей (круг традиционного общения индивида резко сужается, трансформируясь в передачу сообщений через SMS, посредством погружения в чат, позволяющего в режиме реального времени общаться с одним или несколькими виртуальными собеседниками;

- угроза духовного обнищания и обезличивания человека, стирание индивидуальных черт его характера;

- рост среди молодежи субтильного телосложения вследствие снижения мышечной активности, обусловленной отсутствием потребности в физической динамике (не надо ходить в библиотеку, в книжную лавку, к сокурснику в поисках нужной литературы и т. п.);

- отсутствие условий для формирования этических навыков поведения в реальном обществе [14, с. 170].

Самое значимое в контексте настоящей работы негативное последствие информационного пространства в образовательной сфере – это реальное снижение индивидуальной потребности в приобретении глубоких истинных



знаний [14]. На это обстоятельство обращают внимание практики, анализирующие внешние проявления коррупционных рисков. Так, Б. Омирбеков, выделяя сферу образования как одну из наиболее коррумпированных в Казахстане, отмечает, что внешний анализ коррупционных рисков позволяет выявить риски превентивными мерами, упреждая создание условий, способствующих совершению более серьезных правонарушений [15, с. 16]. Снижение индивидуальных потребностей в получении глубоких знаний и есть предмет для внешнего анализа. Правильная оценка ситуации в данном случае позволит установить основную причину, толкающую студента к активному поиску способов получения формальных (для обучающегося) признаков, свидетельствующих об усвоении им материала образовательной программы. Формальные признаки формируются в подразделениях, обеспечивающих цифровизацию процессов управления и контроля в образовательной сфере. Тут, как говорится, на ловца и зверь бежит. Создаются порочные связи: сотрудник подразделения информатизации – студент, желающий получить фиктивные или завышенные баллы по результатам семестровых экзаменов.

Исследование причин низкой успеваемости студентов в условиях широкого применения ИКТ, проведенное авторами настоящей работы, показало целесообразность дозированного применения ИКТ как непосредственно в организации и осуществлении учебного процесса, так и в процессах управления и контроля в образовательной сфере. Так, по отдельным результатам проведенного в сентябре-октябре 2022 года анкетированного опроса 2 287 студентов Казахского национального педагогического университета имени Абая выявились следующие данные: 78% студентов владеют ИКТ в той мере, которая позволяет им быть активными на любых занятиях, проводимых в режимах ZOOM или TEAMS, а также свободно пользоваться возможностями ИКТ во время экзаменов. Остальные 22% опрошенных заявили, что испытывают трудности в процессе применения ИКТ на любых видах занятий и во время экзаменов. При этом последние данные относятся к студентам первого курса, что вполне объяснимо. Среди 78% студентов, не испытывающих трудностей в процессе применения ИКТ, 35% показали, что им больше нравятся занятия и экзамены, которые проводятся в традиционных формах в режиме of-line так как на таких занятиях «больше возможностей для профессионального и творческого развития», «живое общение расширяет кругозор», «глубже усваивается учебный предмет», «во время экзаменов объективность оценок значительно выше». И только 18% высказались за целесообразность полной замены of-line на on-line. Причины: «не надо рано вставать и бежать на занятия», «отсутствует преподавательский контроль», «можно получить высокие баллы, не прикладывая к этому больших усилий», «можно обмануть технику», «можно договориться и не обязательно готовиться к экзаменам», «можно не посещать занятия и время посвятить другим более интересным делам». К «более интересным делам» студенты

относят: подработку, «халтурку», посещение кафе, «зажигать с подружкой/другом», отдыхать и др. И только 2% студентов изъявили желание посвятить время, которое они смогут «урвать» от занятий в вузе, спорту, для оказания помощи родителям или деду с бабушкой в домашнем быту. Открытых высказываний, что можно путем подкупа обеспечить высокие баллы на экзаменах, никто не делал. Однако при опросах, проводимых регулярно на разных факультетах и курсах по вопросам противодействия коррупции, полученные ответы свидетельствуют о том, что цифровизация в немалой степени способствует росту коррупционного поведения студента и сотрудников подразделений, обслуживающих компьютерную технику. Таким образом, в порядке постановки, вопросы цифровизации сферы высшего образования должны решаться в комплексе со всеми направлениями организации и деятельности конкретного вуза с учетом особенностей специальностей и, безусловно, находиться под жестким контролем администрации вуза. Внедрение цифровых технологий не должно превращаться в панацею от всех реальных и воображаемых угроз, оно должно носить осознанный и взвешенный характер, быть объективной потребностью, гарантией надежности и качества используемого в образовательных целях информационного пространства.

Основные выводы:

1. Процессы внедрения цифровых технологий (ИКТ) стали определяющими в системе мировых тенденций. Развитие ИКТ было ориентировано на создание более современных условий для человека, реализующего свои социальные функции. Широкое и масштабное внедрение этих технологий практически во все сферы жизни и деятельности общества, помимо решения программно-целевых задач, создает условия, способствующие формированию угроз национальной безопасности.

2. Внедрение ИКТ в систему высшего образования – объективное явление, обусловленное необходимостью решения двух задач: 1) создать надлежащие условия для обеспечения организации и реализации учебного процесса или, говоря современным языком, создать современную электронно-информационную образовательную среду с параллельным осуществлением функций управления и контроля при предоставлении образовательных услуг; 2) занять опережающую позицию в деле создания и применения ИКТ при подготовке специалистов высшей квалификации инженерно-технического профиля.

3. Отсутствует надлежащее правовое регулирование отношений, складывающихся в образовательной сфере в условиях внедрения и применения ИКТ. Актуализировалась потребность в правовых установлениях критериев дозволения, наложения запретов, определения пределов и ограничений в процессе выбора и применения ИКТ для образовательных целей. Этот пробел активно используется в целях несанкционированного манипулирования разрешительными способностями ИКТ в корыстных целях, вследствие чего наблюдается формирование новых зон коррупционных угроз.

4. Предупреждение несанкционированного манипулирования ИКТ предполагает строгую избирательность при определении моделей ИКТ, внедряемых в информационно-образовательную среду вуза, поэтапное апробирование их разрешительных способностей, постоянный мониторинг и анализ результатов промежуточных и итоговых аттестаций обучаемых на предмет чистоты соблюдения правил академической честности круга лиц, имеющих допуск к работе с ИКТ.

5. Обеспечение взвешенности и разумности внутренней политики вуза в области цифровизации с тем, чтобы исключить факторы случайности и субъективизма в деле создания эффективной электронно-информационной образовательной среды, свободной от зон коррупционных рисков.

#### **Список литературы**

1. Смирнов М. А. Информационная среда и развитие общества // Информационное общество. – 2001. – Вып. 5. – С. 50-54.

2. Электронный ресурс. Режим доступа: // [https://wiki.iis.ru/wiki/Информационная среда](https://wiki.iis.ru/wiki/Информационная_среда) (дата обращения: 15.01.2024.).

3. Ивлиев П. В., Кондрашов С. В. Современные угрозы личности в информационном пространстве//Евразийский юридический журнал, 2022, № 3 (166). – С. 71-72.

4. Список стран по индексу восприятия коррупции, составленный Transparency International - неправительственной международной организацией по борьбе с коррупцией и исследованию уровня коррупции по всему миру. По странам постсоветского пространства на первом месте – порядковый номер страны по Списку, в скобках – индекс коррумпированности, который исчисляется от 0 до 100, где индекс 100 – отсутствие восприятия коррупции, индекс 0 – высший уровень восприятия коррупции. // [ru.wikipedia.org/wiki/Список стран по индексу восприятия коррупции](http://ru.wikipedia.org/wiki/Список_стран_по_индексу_восприятия_коррупции). (дата обращения: 06.01.2024.).

5. Электронный ресурс. Режим доступа://[visas.am.ru/emigration/vybor/strany-po-urovniu -korrupcii.html](http://visas.am.ru/emigration/vybor/strany-po-urovniu-korrupcii.html) (дата обращения: 06.01.2024.).

6. Рейтинг самых коррумпированных профессий//Электронный ресурс. Режим доступа//[komanda2.ru/article-reyting-samih-corrumpirovannih-professiy/](http://komanda2.ru/article-reyting-samih-corrumpirovannih-professiy/) (дата обращения: 06.01.2024.).

7. Копылов А. М., Унтила А.Л. Тенденции развития информационно-коммуникационных технологий (интеграция сетей электросвязи, компьютерных сетей и телерадиовещания) //itu.int/TV-D/tech/events/2010/RDF10\_EUR\_Presentation\_A.Kopylov (дата обращения: 06.01.2024.).

8. Ускенбаева Р. К. Перспективы развития ИКТ-образования в Казахстане//[365-tv.ru/index.php/analitica/Kazakhstan/279-perspectivy-razvitya-ict-v-kazakhstane](http://365-tv.ru/index.php/analitica/Kazakhstan/279-perspectivy-razvitya-ict-v-kazakhstane) (дата обращения: 10.01.2024.).

9. Полякова Т. А., Минбалеев А. В., Кроткова Н. В. Развитие науки информационного права и правового обеспечения информационной

безопасности: формирование научной школы информационного права (прошлое и будущее) //Государство и право, 2021, № 12. С. 97-108. DOI: 10.31857/S102694520017761-8 (дата обращения: 11.01.2024.).

10. Khvedelidze, T. B., Toleubekova, B. K., Sailibaeva, Z. Y., Tynybekova, Z. K. Political and Legal Prerequisites for the Formation of the Modern Policy of the Republic of Kazakhstan in the Field of Higher Education//Interchange, 2021, 52 (3). Pp. 377-391. //https://www.researchgate.net/publications/353154635 (дата обращения: 11.01.2024.).

11. Пермяков М. В., Котов В. В., Ходасевич О. Н. Коррупция как фактор стагнации экономики и повышения преступности//Евразийский юридический журнал, № 8 (159), 2021. DOI: 10.46320/073-4506-8-159-281-282 (дата обращения: 12.01.2024.).

12. Толеубекова Б. Х., Хведелидзе Т. Б. Особенности реализации Концепции антикоррупционной политики Республики Казахстан на 2022–2026 годы вузами в условиях внедрения цифровых технологий//Хабаршы КазНПУ им. Абая, Серия «Юриспруденция», 2022, № 1 (67). С. 26– 33.

13. Коррупция в сфере образования Казахстана//Электронный ресурс. Режим доступа: // <https://www.inform.kz/bolee-400-korruptcionnyh-pravonarushenyi> (дата обращения: 12.01.2024.).

14. Ивлиев П. В., Кошелюк Б. Е. Влияние СМИ на молодежь с целью формирования ЗОЖ: актуальные проблемы и пути решения//Евразийский юридический журнал, 2021, № 5 (156). – С. 170-172.

15. Омирбеков Б. Внешний анализ коррупционных рисков//Заң жөне заман, № 5 (245),2023. – С. 15-16.

#### **4.4. Педагогическая рефлексия в обеспечении условий личностно-развивающей подготовки будущих специалистов<sup>13</sup>**

Актуальность познавательной ситуации по данной теме обусловлена имеющейся в науке и практике проблемой обеспечения гармоничного, всестороннего развития личности соискателя высшего образования и формирования его личностных, профессиональных качеств и компетенций. Процесс профессиональной подготовки закономерно детерминирован характером определенной трудовой деятельности и ее органической связью с интеграцией в разные сферы жизни человека и общества.

Вместе с тем, отражая специфику будущей деятельности, профессиональная подготовка, постоянно модернизируясь, в значительной степени ориентируясь на «рационально-профессиональный» и в некоторых случаях на узкопрофильный характер обучения, в последнее время остро нуждается в образовательных стратегиях социального, личностного самоопределения и развития соискателя высшего образования.

В создаваемых педагогических условиях, которые должны соответствовать новой образовательной ситуации, будущие специалисты, определяя и выбирая стратегии личностного роста, оптимальные способы личностной перспективы, часто нуждаются в эмоциональном и духовном содержании контента обучения. Этот контент контекстуален, с одной стороны, как отражение специфики профессиональной подготовки и, с другой стороны – как выражение личностной ориентации и самоопределения субъектов образования.

На разных направлениях трансформационных изменений в образовании проблема профессионального роста и самоопределения соискателей высшего образования была исследована многими учеными. Концептуальные разновекторные обоснования, обобщения и проблемные решения нашли отражение в трудах К.А. Абульхановой-Славской [1], И.А. Зимней [4], А.В. Хуторского [16], Г.П. Щедровицкого [17], Н. Мёсснера и Ф.Китчера [23] и других исследователей.

В разных дискурсах они раскрыли сущность самоопределения как процесса нахождения личностью своего ценностно-смыслового единства с обществом и практической реализацией профессиональных социальных компетенций, как самодетерминации личностной деятельности относительно интеграции компонентов формирования готовности к этой деятельности.

Исследование целей, содержания и педагогических условий профессиональной подготовки и анализ практического опыта подготовки будущих специалистов, в частности бакалавров права, также свидетельствует о значительном внимании к указанному вопросу. Направления, главные тенденции современного правового обучения и воспитания, безусловно, должны быть когерентными правовым аспектам жизнедеятельности человека, социальным, личностным ценностно-смысловым компонентам образования в профессиональной подготовке [3].

---

<sup>13</sup> Авторы раздела: Кулида О.А., Троицкая Е.М.

Анализ большей части исследовательского арсенала (концепций, подходов, технологий и т.п.) высветил определенные противоречия, сложности и упущения как в формировании целей и содержания профессиональной подготовки бакалавров, так и в организации результативного оценивания отдельных компетентностей будущего специалиста. Причем, наибольшее число противоречий связано с использованием возможных технологий и методов процесса измерения программных результатов обучения и усвоения интеллигентных, образных и логических способов осуществления профессиональной деятельности, что, по нашему мнению, связано с определенным несоответствием условий и технологий обучения гуманитарным стандартам всего культурно-образовательного пространства.

В разных контекстах личностно-ориентированный и социальный смысл культурно-образовательного пространства подчеркивают многие авторы [8, с.101 – 120; 19, с. 25-37; 14 и другие]. В этом смысле следует заметить, что культурно-образовательное пространство, активно влияя на личностное развитие студенческой молодежи, не только не является в полной мере «включённым» в область выбора студентами стратегий настоящего и будущего, их субъективных переживаний, моральных и эмоциональных оценок, но и не стало компонентом современного институционального образовательного контекста, который бы представлял собой систему активного взаимодействия вуза и социально-культурных сообществ, студенческого общества, неформального образования, производственных, государственных структур и гражданского общества

В этой сложноорганизованной целостности самые большие переживания будущих специалистов связаны с неизвестными процессами будущей деятельности и с вызовами, которые определяются новейшими техническими достижениями, трансдисциплинарным характером научного знания, интеркультурной коммуникацией мира и единства. Поиски концепций, стратегий, теорий, методов и способов повышения роли личностно-ориентированных и социальных факторов в образовании активизировались на всех уровнях открытия нового знания. Готовность к ответам на такого рода вызовы международные образовательные организации и ЮНЕСКО определили как важнейшую задачу высшего образования. Именно образование во взаимодействии с социально-культурным пространством должно сформировать социально-культурные компетенции будущих специалистов [2; 20].

Поскольку речь идет о социально и личностно-ориентированных компетенциях и навыках, то они изначально должны были, по нашему мнению, формироваться как трансверсальные. На практике они получили название «soft-skills» (социальные и мягкие, гибкие) навыки: критическое, *рефлексивное* и инновационное мышление, необходимые для открытия новых знаний, обоснованное принятие решений, *концептуальность* и др.; интерперсональные навыки (презентационные и коммуникационные навыки, лидерство, организационные навыки, работа в команде, сотрудничество, инициатива, коммуникабельность, коллегиальность и др.); интра-персональные навыки (самодисциплина, энтузиазм, настойчивость, самомотивация,

сопереживание, честность, целенаправленность и др.); глобальное гражданство и *этика природы* ( осведомлённость, толерантность, открытость, уважение разнообразия, интеркультурное понимание, способность развязывать конфликты, гражданское / политическое участие, уважение окружающей среды и др.). Причем, большая часть этих навыков (критическое мышление, креативность и др.) занимает тройку лидерских позиций в ТОП-10 навыков [21; 18, с. 329–337].

Следует заметить, что перечень компетенций, обозначенных ЮНЕСКО, допускает добавления. Поэтому в название блока «критическое и инновационное мышление», исходя из опыта реализации образовательных программ и роли философии в этом процессе, исследователь Т.С.Троицкая добавляет необходимые и целесообразные трансверсальные навыки, обозначенные нами в тексте курсивом: «рефлексивное мышление»; «концептуальность» (поскольку в перечне программных результатов обучения будущих магистров определено умение концептуализировать явления, процессы, события); «этика природы» внесена в блок «глобальное гражданство» вместо навыка «уважение окружающей среды», как более корректное обозначение блока трансверсальных компетенций [13, с. 17 -28, с.25].

Сложно, по нашему мнению, в этом плане переоценить значение образования и подходов к измерению, оцениванию и формированию компетентностей будущих специалистов, особенно если речь идет о новых формах образовательных программ, о новых группах компетенций, о новых вызовах времени. Мы считаем, что научные поиски продолжались в совершенствовании условий формирования именно трансверсальных компетенций. Неслучайно Т.М. Ковалева предлагает дополнить типологию специфических навыков «hard skills» (компетентности, необходимые человеку в жизни в условиях современной технологической среды) и «soft skills» (социальные компетентности, то есть навыки групповой и коллективной работы, коммуникативные навыки и т.п.) навыками «self skills» (компетентности организации самого себя, позволяющие человеку удерживать в любых проблемных ситуациях собственную позицию, самоопределяться и действовать в этом неопределенном мире [5, с.16-22, с.18-19].

На протяжении нескольких лет мы, работая в рамках компетентностной парадигмы, в разных вариантах и форматах проектировали имплементацию в культурно-образовательное пространство будущих специалистов гуманитарные стандарты формирования целей, содержания и организационно-педагогических условий. Исследуя специфику современных вызовов образованию, противоречивость и неопределенность динамики и диалектики мировых и отечественных тенденций, трендов и драйверов высшего образования, пришли к выводу о необходимости разработки способов, условий использования рефлексии в социальном, профессиональном и личностном росте будущего специалиста.

Общепризнанным является положение о том, что рефлексия как способ духовного производства вскрывает предельные и латентные образы

действительности, выявляет формы фиксации проявления сущностных признаков природного, общественного, познавательного, собственно человеческого универсумов. Индивидуальные, личностно-ценностные траектории развития будущих специалистов и горизонты их роста как раз попадают «в поле зрения» рефлексии. Поэтому рефлексивное мышление необходимо не только в формировании социальных навыков (soft-skills) и личностно-ориентированных компетентностей (self-skills), но и в глубокой рефлексии парадигмальных изменений в образовании, культуре, социальной жизни.

На этот факт серьезное внимание обратили российские исследователи проблем современного высшего образования В. М. Розин [11, с. 9-15.], А. В. Попова [9, с. 72–83] и другие исследователи, предложившие переход к новой парадигме образования на основе использования многогранного исторического и современного гуманитарного опыта целостного процесса культурного роста будущих специалистов. Данный аспект исследования мотивировал и нашу работу.

Анализ профессиональной подготовки будущих специалистов права в обозначенном объектно - предметном аспекте высветил противоречия познавательной деятельности и реализации педагогической теории:

- в педагогическом проектировании и моделировании составляющих профессиональной подготовки (методологической и общенаучной, предметно-специальной, методической и практической) личностное развитие будущего специалиста не всегда представлено сквозными программными компетентностями и результатами;

- в формировании профессиональных компетентностей и личностного развития не в полной мере используется потенциал педагогической рефлексии;

- личностное развитие бакалавра права происходит в процессе профессиональной подготовки по общепризнанным подходам и принципам обучения вместо постоянного поиска инновационных механизмов и смыслов конкретной правовой деятельности;

- рефлексивно-критическое мышление как экспликация идей и инициатив субъектов педагогического процесса и их социальности не является главным механизмом организации обучения;

- недостаточно используется весомый философско-образовательный и методолого-теоретический потенциал исследований педагогической рефлексии.

Поэтому целью исследования было определено создание познавательного образа методологических, теоретических и методических оснований педагогической рефлексии в личностном развитии будущих специалистов, в частности бакалавров права. Согласно цели исследования в объектно-предметной области педагогических рефлексивных основ содержания, когнитивных процедур и условий реализации педагогической рефлексии сформирована методологическая база работы. Основу открытия нового знания составляют традиционно используемые подходы (личностно ориентированный, системный, синергетический, информационный, деятельностный, культурологический и другие общенаучные подходы), а также философские



подходы, ориентированные на осмысление психолого-педагогических учений и опыта развития творческой личности, ее мировоззрения и практической деятельности (антропологический, аксиологический, праксеологический, коммуникативно-диалогический и другие).

На основе методологии и методов исследования (теоретических – системно-структурного анализа философской, педагогической, психологической литературы, учебно-методических и нормативных документов по проблеме исследования, герменевтической реконструкции содержания понятийно-терминологического аппарата), эмпирических (наблюдения, интервьюирования, бесед с будущими бакалаврами права, преподавателями высшего образования, контент-анализа содержания основных образовательно-профессиональных программ, оценки результатов рефлексивной деятельности студентов и т.п.) был создан проект познавательного образа педагогической рефлексии.

Большую помощь в его составлении оказал глубокий анализ исследований рефлексии в российской психологии, сделанный Т.Э.Сизиковой, Т.В.Волошиной и А.Ф.Повещенко [12, с. 98 - 110]. Авторы выделили особенности рефлексии, охарактеризовали ее многомерность как объекта и указали на то, что именно многомерность обусловила возникновение трех основных школ, занимающихся изучением рефлексии – школа психологии рефлексии, школа мыследеятельностного подхода, школа методологии рефлексии интеллектуальных систем. В обзоре исследователи подчеркнули тот факт, что в «настоящее время рефлексия приобрела одно из наиболее важных значений и трактуется как механизм социальной жизни человека во всех ее проявлениях, как механизм самоорганизации и саморазвития сложных систем, источник и средство свободы личности» [12, с.102].

Важным следует считать положение о том, что доминирующим в многообразии исследовательских программ рефлексии становится педагогический аспект, который связан с развитием рефлексивных способностей, владением техниками рефлексии, формированием многопланового, многомерного сознания, способностей самоопределяться в истории культуры.

А самым главным фактором, по нашему мнению, следует считать формирование у личности рефлексивно-критического, ценностно-смыслового мышления, которое будет представлять собой инвариант трансверсального разума. А.Н. Леонтьев, рассматривая психологические вопросы сознательности учения, указывал, что проблема формирования и развития мышления не может быть целиком сведена к проблеме овладения знаниями, умственными умениями и навыками, необходимо психолого-педагогическое воздействие на смысловые, собственно личностные образования мышления в целях его развития. Он неоднократно подчеркивал, что «смыслу не учат – смысл воспитывается..., смысл можно только раскрыть в процессе обучения, воплотить его в ясно сознаваемую, развитую идею...» [7, с.215].

На основе изученного исследовательского материала и нашего опыта педагогическую рефлексию можно представить как особенный компонент

онтологического пространства рефлексии, которая интегрирует все ее разновидности, представляющие различные процессы: экзистенциальная рефлексия, направленная на выяснение условий и факторов бытия субъекта; философская рефлексия, являющаяся теоретизацией способов духовного производства; методологическая рефлексия, которая конструирует образы получения нового знания на основе анализа предельных оснований и допустимых границ применения исследовательских методов; интеллектуальная рефлексия, позволяющая человеку осваивать предметности проблемной ситуации и открывать новое знание, новые умения и новые навыки; личностная рефлексия, связанная с самопознанием субъекта, с анализом им своего биосоциодуховного потенциала и его реализации.

Экстрополяция интерпретаций рефлексии на различные этапы педагогической деятельности, несомненно, увеличит объем ее сущностного тезауруса, тем более, что в процессе профессиональной подготовки специалистов, педагогическая рефлексия становится учебной, коммуникативной, организационно-методической, научной, практической и

Причем, требования современной высшей школы ориентируют профессиональную подготовку будущего специалиста, в том числе бакалавра права, на всестороннее становление личности специалиста, способного мыслить и действовать инновационно и духовно-практически. Это означает, что рефлексия в обучении должна стать механизмом выработки новообразований в научных, образовательных, культурных продуктах и также духовно ориентированно применяться в практической деятельности. Следует отметить, что такая возможность появляется только тогда, когда в образовательном процессе высшего образования развитие личности студента осуществляется в условиях, приближенных к его будущей практической деятельности и к обозначенным выше критериям.

Более того, по нашему мнению, педагогическую рефлексивную деятельность следует рассматривать в двухвекторном измерении: а) рефлексивная деятельность педагога по совершенствованию собственного личностного (акмеологического) роста; б) рефлексивно-методологическая, методическая и практическая организация процесса коллективного обучения студентов рефлексивному мышлению.

Теоретический анализ научной литературы и практического опыта позволяет констатировать, что эффективность процесса использования и формирования педагогической рефлексии как способа профессионального роста и личностного самоопределения будущих бакалавров права зависит в значительной степени от организационных условий. Причем эти условия должны быть специальными и специфическими настолько, чтобы будущий специалист в процессе обучения постоянно мог столкнуться с разнообразием профессиональных ситуаций, необходимостью поиска выхода из них, принятием оптимального решения, анализа различных противоречивых стратегий, проблем и т.п..

Проблема организационно-педагогических условий в процессе подготовки специалистов была раскрыта в исследованиях многих ученых,

которые выделяют такие организационно-педагогические условия, мотивация, оценка и самооценка результатов своей деятельности, прогнозирование результатов, умение определить свой уровень сформированности готовности, рассматриваемых обстоятельств и деятельности, содержания и задачи, другие определяли организационно-педагогические условия как обстоятельства, от которых зависит и в которых происходит целостный продуктивный педагогический процесс профессиональной подготовки специалистов, опосредуемый активностью личности или группы людей.

В этом смысле важно обратить внимание на понимание условия как философской категории, которая выражает отношение предмета к определенным окружающим его явлениям, без которых он вообще не может существовать. «Условие – то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса, в отличие от *причины*, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действие, результат действия), и от *основания*, которое является логическим условием следствия» [15, с.479]. Именно условия определяют характер взаимодействия предметов с другими предметами и наличие соответствующих сущности условий обеспечивает существование, функционирование и развитие предмета. В этом смысле мы предлагаем первое примерное предложение для организации эффективных педагогических условий: максимальное использование рефлексии в определении сущности процесса, ситуации и т.п.

В процессе научного поиска установлено, что организационно-педагогические условия ученые в большинстве своем понимают как обстоятельства процесса обучения, в которых, во-первых, учтены имеющиеся условия обучения; во-вторых, предусмотрены способы преобразования данных условий в направлении целей обучения; в-третьих, выбраны элементы содержания, методы и формы обучения с учетом эффективных результатов их предыдущего апробирования, а также с учетом принципов оптимизации конкретной образовательной ориентации (в нашем случае – рефлексия личностно-профессионального и социального роста). Это будет второе примерное утверждение.

Без сомнения, выбор необходимых компонентов эффективных условий должен включать широкий спектр обусловленностей: формы, методы, педагогические приемы или мысленные результаты педагогического процесса; совокупность обстоятельств, способствующих изменению организации и характера процесса познавательной деятельности, а также изменению отношений между участниками педагогического процесса; совокупность мер, позволяющих достичь наилучших результатов; проявление педагогических закономерностей, обусловлены действием определенных факторов; совокупность мер, направленных на поэтапное моделирование и эффективное функционирование подготовки специалистов, обеспечивающих субъект-субъектное взаимодействие и т.п..

Целесообразно отметить, что формирование организационно-педагогических условий охватывает все сферы взаимодействия между преподавателями, студентами и другими субъектами образовательного

процесса высшей школы. Исследуемые условия способствуют выведению процесса профессиональной подготовки будущих специалистов на новый уровень, а также обеспечивают преемственность и последовательность усвоения профессиональных компетентностей.

В этом смысле, во-первых, следует установить взаимосвязь между понятиями «организационные условия» и «организационно-педагогические условия». Как правило, организационные условия трактуются как разновидность организационно-педагогических условий, которые зависят от особенностей организации образовательного процесса заведений высшего образования и что они отражают функциональную зависимость существенных компонентов педагогического явления от комплекса объектов (вещей, их состояний, процессов, взаимодействий) в различных проявлениях, формах, методах, приемах, средствах педагогического процесса, обеспечивающих успешное решение поставленных и спроектированных задач.

Вместе с тем, совокупность факторов, обеспечивающих регулирование, взаимодействие объектов и явлений образовательного процесса для достижения поставленной цели, совершенствование межличностных отношений субъектов образования для решения конкретных профессиональных задач, активизации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов, их самостоятельности, инициативности, профессионального интереса, личностного самоопределения и роста не всегда и не всецело зависят только от педагогических условий. Тем самым мы формируем третье примерное утверждение о необходимости выхода педагогической рефлексии на междисциплинарный, надпредметный уровень. Тем более, что рефлексивный поиск смыслов регуляции деятельности выходит в широкие горизонты, открываемые рамками известных и малоизвестных культур с множеством свойственным им убеждений, идеалов, смысловых и ценностных интенций и детерминаций. По крайней мере, организационные условия следует включить в систему функционирования обусловленностей социально-культурного пространства, которое в последнее время становится влиятельной средой развития культуры, образования, личности и общества.

Считая, что успешность подготовки будущих специалистов и, в частности их умение пользоваться рефлексивно-критическим мышлением зависит в значительной степени от организационных условий, в которых осуществляется подготовка, следует исходить из того, что главными концептами в осмыслении выбора и проектирования организационных условий формирования рефлексии являются, во-первых, составляющие актуальности проблемы (реальное состояние; разнообразное сущее; наличное) и потенциальное, проектируемое (желаемое; должное; необходимое) и, во-вторых, конкретная предметность изучаемого или планируемого образа. В нашем случае речь идет об условиях формирования рефлексии личностного развития будущих специалистов.

В этом направлении в процессе исследования выделялись и обосновывались организационные условия подготовки будущих бакалавров к использованию рефлексии как способа моделирования личностного развития,

отражаемого в совокупности проявлений анализируемого феномена, главным способом изучения которого является педагогическая рефлексия.

Практический опыт и изучение современной психолого-педагогической литературы [6, с. 103 – 118; 10, с.73-77 и другие] дает возможность спроектировать более подробно выделенные нами организационные условия изучаемой проблемы. Первое условие, касающееся ориентации целей и мотивов использования педагогической рефлексии в личностном развитии будущих специалистов, в частности бакалавров права, представляется как целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения и установки. Следовательно, такое качество личности будущего бакалавра права можно сформировать с помощью когнитивного и мотивационно-ценностного компонента, которые должны стать предметом педагогической рефлексии моделирования личностного развития.

Согласно логике образовательного процесса и рефлексивного его содержания данное условие не может не способствовать формированию у студентов устойчивого интереса к рефлексии, к внутренней мотивации, к процессу приобретения знаний и умений, что обеспечивает заинтересованность и активность в обучении. Существенно меняет рефлексивное обучение включение в образовательные программы тем, связанных с историей и теорией высшего юридического образования, правовой педагогикой, проведение тренинговых упражнений коммуникативно-диалогического характера, реализации трансверсальных навыков, рефлексивных процедур и т.п. С одной стороны, это обогащает будущего специалиста права опытом практической работы, навыками педагогической рефлексии, а с другой – создает реальную основу для проверки истинности личностного знания, индивидуальных возможностей, усовершенствования и развития профессиональной деятельности.

Второе условие связано с обновлением содержания профессиональной подготовки будущих специалистов через увеличение объема личностно ориентированного контента в образовательных программах дисциплин и расширения блока гуманитарных дисциплин. Процесс обновления содержания профессиональной подготовки будущих специалистов осуществлялся, с одной стороны, через использование педагогической рефлексии в рассмотрении всех предметно-специальных проблем, в трансфере знания, в его усвоении и использовании на практике и, с другой стороны, через актуализацию и имплементацию личностно ориентированных стратегий, концепций, теорий, подходов и принципов.

Выполнение указанного условия в нашем преподавании учебной дисциплины «История и теория высшего юридического образования» для соискателей высшего образования специальности «Право» предусматривало подготовку методических рекомендаций к самостоятельной работе по курсу «Правовая педагогика» и указанной выше дисциплины [22, с. 159-165]. Главными аспектами методических рекомендаций были практическая направленность, внедрение инновационных методов учения, использование

педагогической рефлексии. Работа студентов на основе методических рекомендаций дала возможность будущим бакалаврам продемонстрировать в форме программных результатов обучения значительный объем знаний, приобретенных с помощью рефлексивных процедур, а также умений и навыков:

- творчески внедрять приобретенные теоретические знания и практические навыки в моделировании личностного развития;
- использовать техники профессионального саморазвития;
- анализировать состояние и динамику развития личностного самоопределения;
- оценивать показатели профессиональной деятельности и личностного самоопределения;
- критически и продуктивно выполнять профессиональные задачи;
- выполнять разные задачи профессиональной деятельности и жизнедеятельности в нестандартных и конфликтных ситуациях;
- организовывать положительное межличностное взаимодействие с субъектами профессиональной деятельности и культурно-образовательного пространства.

Третьим организационным условием обеспечивается создание системы постоянного, непрерывного профессионального рефлексирования проблем личностного и социального развития в культурно-образовательном пространстве и в индивидуальном самоопределении. Отметим, что социально-личностные навыки очень важны, поскольку успех будущих бакалавров права в дальнейшей профессиональной деятельности во многом зависит от умения налаживать сотрудничество, грамотно реагировать на критику, презентовать себя, достойно держаться в аудитории, среди коллег, в обществе и т.д.

На занятиях по образовательным компонентам формируется способность строить эффективное межличностное взаимодействие и коммуникацию, работать в команде, решать проблемные ситуации, способность к критике и самокритике, презентовать результаты выполненных задач, планировать и управлять временем, способность придерживаться морально-нравственных ценностей и т.д. Приобретению навыков “hard skills”, “soft skills” и особенно “self skills” (личностное развитие) также способствуют привлечения соискателей к работе в разноуровневых конференциях, круглых столах, тренингах и семинарах.

Четвертым условием является создание целостной системы постоянной профессиональной подготовки будущих бакалавров на взаимовлияния, взаиморазвития и взаимодополнения всех компонентов системы и комплементарного дополнения действия различных подходов, принципов, методов. Нарушение целостности приводит к распаду всей системы. И, хотя каждое из названных организационных условий ориентировано на формирование определенного компонента профессиональной готовности будущих специалистов, опыт свидетельствует, что соблюдение одного условия не может полностью обеспечить эффективность целостной системы, достичь высоких результатов в решении проблем обучения и профессиональной деятельности. Представленческие образы и категориально-логические формы

рефлексии в современных условиях имеют потенциал регулирования подобных проблем.

Процесс формирования рефлексивных умений и навыков предполагает интеграцию определенных ситуаций «разрывов», выделения противоречий, рефлексию различных ценностных отношений к личности и деятельности, рефлексию смысловых отношений к окружающему миру, природе во все выше обозначенные трансверсальные навыки. Именно рефлексия на основе ценностно – смысловых, нравственных норм, существующих в обществе, культивирует управляемое и самоуправляемое развитие личности.

Таким образом, необходимость поисков концепций, стратегий, теорий, методов и способов повышения роли личностно-ориентированных и социальных факторов в образовании, что активизировались на всех уровнях открытия нового знания нашли подтверждение в исследовании. На основе методологических подходов и процедур изучения научной литературы и опыта сформирован познавательный образ рефлексии как базового профессионального качества личностного роста будущего специалиста и педагога и в тоже время как механизма перехода субъектов образования к определенному виду мыслительной деятельности, связанной с концептуальным моделированием идей, принципов, подходов продуктивного процесса формирования личностного развития.

В работе установлен потенциал рефлексии как способа превращения неявных предположений, латентных факторов влияния на процесс личностного развития будущих специалистов в явный предмет исследования и конструктивной деятельности и раскрыта роль педагогической рефлексии в обеспечении эффективных организационных условий профессиональной подготовки (на конкретных примерах обучения будущих бакалавров права).

Для организации эффективных педагогических условий сформированы примерные предложения максимального использования рефлексии в определении сущности процесса, ситуации, образовательной направленности личностно-профессионального и социального роста, необходимости выхода педагогической рефлексии на междисциплинарный, надпредметный уровень и в культурно-образовательное пространство.

Расширение представлений о рефлексии как составляющей процесса личностного становления будущих бакалавров, об ее роли в направлении мышления соискателей на осознание способов формирования собственных (индивидуальных) усилий в понимании принципов личностного развития и фиксации уровней роста может поповнить концептуальные основы и научные подходы исследования проблемы интенсификации процесса имплементации гуманитарного знания в высшее образование.

Практическое значение полученных результатов заключается в расширении «арсенала» возможностей методологических, мировоззренческих, аксиологических, социальных регуляторов личностно ориентированного образования через экспликацию идей, стремлений, инициатив, мероприятий, предопределяющих культурно-цивилизационные принципы и формы процесса профессиональной подготовки специалистов, в частности личностного

самоопределения право. Анализ эффективных средств и методов педагогической рефлексии может стать основой оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов через использование педагогической рефлексии в проектировании образовательных программ, целей, структуры, содержания, эффективных организационно-управленческих условий обучения, преподавания и качества культурного развития субъектов образования.

### Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1990. – 335 с.

2. Ведущая роль ЮНЕСКО в реализации глобальной Повестки дня «Образование – 2030». Электронный ресурс <http://ru.unesco.org/themes/vedushchaya-rol-yunesko-v-realizacii-globalnoy-povestki-dnya-obrazovanie-2030>

3. Есенова А. Ю. Изучение рефлексивности будущих юристов в контексте профессионально-личностного становления // Наука и школа. 2022. № 6. С. 196–204. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-196-204

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

5. Ковалева Т. М. «Self skills» и современное педагогическое образование / Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. 26 октября - 27 октября 2021 г. М.: ДПК Пресс, 2021. – 350 с. – С. 16-22.

6. Коржуев А. В., Икренникова Ю. Б., Никитина Э. К., Рязанова Е. Л. Философско-методологическая рефлексия педагогической теории как феномена науковедения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Том 8. – № 2. – С. 103 – 118. DOI: 10.15293/2226-3365.1802.06

7. Леонтьев А.Н. и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой, О.К. Тихомирова. – М.: МГУ, 1983. – 290 с.

8. Миронов В.В. Трансформация культуры в пространстве глобальной коммуникации // Гуманитарий Юга России. – 2012. – С.101 – 120.

9. Попова А. В. Компетентностный подход в англо-американской системе образования vs парадигма личностно развивающего и трансфессионального образования российской психолого-педагогической научной школы // Проблемы современного образования. – 2023. – № 3. – С. 72–83. DOI: 10.31862/2218-8711-2023-3-72-83

10. Расковалова О.С. Педагогическая рефлексия как междисциплинарное понятие // Педагогические науки. – 2018. – №2. – С.73-77.

11. Розин В. М. Педагогическое образование глазами философа // Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции



(XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. 26 октября – 27 октября 2021 г. М.: ДПК Пресс, 2021. – 350 с. – С. 9-15.

12. Сизикова Т.Э., Волошина Т. В., Повещенко А.Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 3. – С. 98-110; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1500>

13. Троицкая Т.С. Философско-педагогическая рефлексия социальных перемен: вызов науке, обучению и воспитанию /Приоритетные направления развития высшего образования в Российской Федерации: коллективная монография/отв. ред. А.Ю.Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2023. – 347 с. – С.17-28.

14. Фегулова Т.А. Потенциал социокультурного образовательного пространства вуза в становлении и развитии профессиональной мобильности будущего специалиста. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/potentsial-sotsiokulturnogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-vuza-vstanovlenii-i-razviti-professionalnoy-mobilnosti-budushego>

15. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 576 с.

16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

17. Щедровицкий Г.П. Образование как объект культурной политики //Образовательная политика. Журнал. – 2011. – №1 (51). – С.11 – 16.

18. Эбзеева Ю.Н., Смирнова Ю.Б. Современные тенденции развития образования: дорожная карта высшего образования ЮНЕСКО // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2023. – Т. 23. – № 2. – С. 329–337.

19. Boychenko M. I., Yakovleva, O. V., & Kushnir, O. Ya. Normative and performative aspects of social predictions in the context of philosophy of education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 25-37. Doi: 10.32744/pse.2019.2.2.

20. Care E., Luo R. Assessment of Transversal Competences. Policy and Practice in Asia-Pacific Region. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2016. – 50 p.

21. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. Posted on 19 Jan 2016. URI:<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive>

22. Kulida O. The pedagogical reflection in the modeling of the purposes of the professional preparation of the future specialists // *pnapsc: Wydawnictwo Akademii Polonijnej w Czestochowie*. Том 38. – № 1-1. – (2020): Научный журнал Университета Полонии, Ченстохов. – С.-159-165.

23. Mössner N., Kitcher Ph. Knowledge, democracy and the Internet // *Minerva*, 2017. – Vol. 55, n 1. – P. 1-24. – Doi: 10. 1007/s11024-016-9310-0

#### **4.5. Выбор содержания программы, методики изучения и освоения учебной дисциплины «Методология и технология профессионального образования» аспирантами обучающимися по специальности 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования<sup>14</sup>**

Учебная дисциплина «Методология и технология профессионального образования» – одна из тех учебных дисциплин, по которым аспиранты, обучающиеся по специальности 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования сдают государственные экзамены так называемого кандидатского минимума. Другие учебные дисциплины кандидатского минимума, по которым аспиранты сдают госэкзамены – это история и философия науки и иностранный язык. Важно отметить, что программы учебных дисциплин, что программы учебных дисциплин по «Истории и философии науки», а также по иностранному языку являются универсальными для аспирантов всех технических специальностей, они разрабатываются централизованно научно-методическими комиссиями при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, в то время как программы учебной дисциплины «Методология и технология профессионального образования» является персонафицированной, поскольку в программе базовые методологические компоненты должны быть тесно связаны с теоретико-методологическими положениями выполняемой аспирантом диссертационной работы и разрабатывается для каждого аспиранта преподавателями кафедры, осуществляющей подготовку аспирантов. Существующая разница между этими учебными дисциплинами имеет место и в формах изучения и освоения содержания учебных программ и в формах сдачи экзаменов кандидатского минимума.

В типовых учебных планах подготовки аспирантов по учебным дисциплинам «История и философия науки» и иностранный язык предусмотрены плановые академические занятия: история и философия науки и иностранный язык (6 лекций, семинарские занятия 6 часов, реферирование, конспектирование, самостоятельная работа) в 1-ом семестре и столько же во втором семестре 1 года обучения. Государственные экзамены по этим дисциплинам, как правило, проводятся в конце второго семестра первого курса обучения. Учебная дисциплина «Методология и технология профессионального образования» изучается и осваивается аспирантами в режиме самоорганизуемой самостоятельной работы в течении всех трех лет обучения. Экзамен по этой дисциплине, как правило, проводится в конце шестого семестра 3 курса. Последовательность в изучении и освоении отдельных методологических компонентов ограничена, она обусловлена возникающей потребностью в использовании тех или иных методологических компонентов в процессе выполнения аспирантом исследований по разделам диссертационной работы. Научная специальность 5.8.7.- Методология и технология профессионального образования учреждена правительством Российской Федерации (Приказом Минобра №118 от 24.02.2021 года). Именно таким

---

<sup>14</sup> Авторы раздела: Михелькевич В.Н., Овчинникова Л.П.

сроком ее функционирования можно объяснить тот факт, что в педагогической литературе пока не нашла определения проблемы выбора содержания программы учебной дисциплины «Методология и технология профессионального образования» для аспирантов.

Отвечая на этот вызов времени, авторы данного исследования предлагают свою разработанную версию выбора содержания программы учебной дисциплины «Методология и технология профессионального образования» для аспирантов, обучающихся по специальности 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования. Опираясь на фундаментальные научные положения известных российских ученых – методологов Краевского В.В., Загвязинского В.И., Шейнбаумана В.С., Новикова А.М.[3,5,11,17], а также на свой многолетний педагогический опыт подготовки аспирантов[1] рекомендуем включить в содержание программы учебной дисциплины «Методология и технология профессионального образования», для подготовки аспирантов по одноименной специальности по разделу «Методология» пятнадцать методологических компонентов, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Методологические компоненты, рекомендуемые для включения в содержание учебной дисциплины «Методология и технология профессионального образования» для аспирантов, обучающихся по специальности 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования

| №п/п | Методологические компоненты                        | Отдельные понятия методологической компоненты. Ее цель, задача, область практического использования  |
|------|--|--|
| 1.   | Предмет и задачи методологии научного исследования | 1.Задачи и сфера использования методологии.<br>2.Особенности научного познания в методологии.<br>3.Наука как знание. Наука как деятельность.<br>4.Предмет методологии научного познания. |
| 2.   | Научный метод                                      | 1.Метод в системе познавательной деятельности.<br>2.Структура научного метода.<br>3. Теория и метод.<br>4.Классификация научных методов.   |
| 3.   | Методологические принципы научных исследований     | 1.Особенности принципа как формы научного познания.<br>2.Принципы историзма.<br>3.Принципы актуализма<br>4.Принципы конкретизации.   |
| 4.   | Важнейшие общности средства познания               | 1.Методика как средство научного познания.<br>2.Статистика.<br>3.Систематизация.<br>4.Творческий скептицизм как одно из средств.   |

|     |  |   |
|-----|--|---|
| 5.  | Методы эмпирического исследования  | 1. Наблюдение.<br>2. Эксперимент.<br>3. Измерительный эксперимент.  |
| 6.  | Экспериментальные исследования: математическая обработка экспериментальных данных. | 1. Планирование научного эксперимента.<br>2. Обработка данных эксперимента. Выбор статистического критерия.<br>3. Анализ и обобщение результатов эксперимента.  |
| 7.  | Модели и модельный эксперимент.  | 1. Определение понятия модели.<br>2. Классификация научных моделей.<br>3. Модельный эксперимент.<br>4. Адекватность модели.   |
| 8.  | Научный факт.  | 1. Определение понятия научного факта.<br>2. Факт как познавательный фрагмент деятельности, как искомый элемент научного знания.<br>3. Методы обобщения научных фактов.                                 |
| 9.  | Умозаключение в научном творчестве.  | 1. Дедуктивное и индуктивное умозаключения.<br>2. Умозаключения по аналогии.  |
| 10. | Использование законов и правил логики в научных исследованиях.                     | 1. Закон тождества.<br>2. Закон противоречия.<br>3. Закон исключения третьего.<br>4. Закон достаточного основания.  |
| 11. | Гипотеза.  | 1. Определение понятия гипотезы.<br>2. Условия выдвижения и состоятельности научных гипотез.<br>3. Обоснование гипотезы и пути превращения ее в научную теорию.   |
| 12. | Теория.  | 1. Природа и структура теории.<br>2. Восхождение от обратного к конкретному.<br>3. Моделирование объектов познания.   |
| 13. | Методологические проблемы междисциплинарного исследования.                         | 1. Междисциплинарная основа формирования новых областей исследования.<br>2. Организация междисциплинарного изучения комплексной проблематики.<br>3. Междисциплинарное исследование объектов как систем. |
| 14. | Проблемы научной дискуссии   | 1. Полемика, дискуссия, спор как способ обмена мнениями.<br>2. Структура процесса обмена мнениями.<br>3. Обмен мнениями как необходимое условие и закономерность развития науки.                        |

|     |  |   |
|-----|--|---|
|     |  | 4.Аргументирование суждений. Правила доказательства своих суждений. Опровержение доводов оппонентов.  |
| 15. | Методологические аспекты разработки и критика диссертационной работы [6] | 1.Диссертация – как научно-квалификационная работа.<br>2.Композиция диссертационной работы.<br>3.Основные характеристики диссертации: актуальность, цели и задачи исследования; объект и предмет исследования, методы исследования, методологическая и теоретическая база, новизна, теоретическая и практическая значимость.<br>4.Язык и стиль написания диссертационной работы.<br>5.Библиографический аппарат диссертационной работы. |

Для аспирантов, обучающихся по специальности «Методология и технология профессионального образования», осваивающих ее в режиме самоорганизованной самостоятельной работы, руководителем аспирантов в начале второго, третьего, четвертого и пятого семестров проводятся двухчасовые установочные лекционно-практические занятия по программе учебной дисциплины [2,7]. Консультации для аспирантов проводятся оперативно по мере возникновения у них вопросов по использованию методологических компонентов в начинаемых ими исследованиях по новым разделам диссертационной работы. Апробация и аттестация выполненных разделов диссертационной работы, в том числе с использованием инновационных методологических компонентов и методологических подходов оперативно апробируются и аттестуются в различных формах: в форме докладов на научно-методических семинарах кафедры; докладов на университетских, региональных, всероссийских и международных научно-практических конференциях; в форме публикуемых статей в сборниках научных работ аспирантов и в периодических научных журналах, в том числе, включенных в список Высшей аттестационной комиссии РФ.

Трудности выбора содержания программы учебной дисциплины «Методология и технология профессионального образования» для аспирантов, обучающихся по специальности – 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования обусловлена огромным количеством образовательных технологий, существующих и используемых в отечественной и мировой педагогике. Ведь только в «Энциклопедии образовательных технологий» разработанной Г.К. Селевко рассмотрено и всесторонне описано более пятисот различных образовательных технологий [15].

Из этой большой базы известных образовательных технологий авторы сочли целесообразным избрать два десятка наиболее эффективных и перспективных образовательных технологий, которые следует включать в

содержание программы рассматриваемой нами учебной дисциплины, давно сформированных в виде образовательных кластеров – кластера интенсивных технологий и кластера креативных технологий. Проведенные расчеты показали, что по трудоемкости освоения аспирантами этих двух образовательных кластеров учебная дисциплина является оптимальной, но минимально достаточной [4,13,12,16].

Кластер интенсивных образовательных технологий, рекомендованных для включения в содержание учебной программы дисциплины кандидатского минимума «Методология и технология профессионального образования» по разделу «Технология» для аспирантов, обучающихся на одноименной специальности, представлена для более наглядного и образного восприятия программы учебной дисциплины представлена на рисунке 1.

Кластер образовательных технологий условно расчленен на три подгруппы технологий в соответствии с принятой классификационной формой: подгруппа технологий по форме организации учебного процесса, подгруппа технологий по способу представления учебной информации и подгруппа технологий по использованию активного обучения в группе [9,10,11,13].

В подгруппу интенсивных технологий по форме организации учебного процесса включены: технология проектной деятельности, модульные технологии и технологии концентрированного обучения [15,16]. Здесь особо следует отметить широкие масштабы и перспективы применения проектных технологий обучения (метод проектов). В 2020 году Министерство науки и высшего образования Российской Федерации на основе изучения и обобщения передового позитивного опыта применения проектных технологий сделало указание подведомственным вузам о более активном и масштабном использовании метода проектов во всех формах учебного процесса. Как и следовало ожидать, вузы, в особенности технические, очень быстро и позитивно отреагировали на эти рекомендации.

Так, в Самарском государственном техническом университете в структуре научно-методического управления был образован отдел организации проектной деятельности, а в учебные планы подготовки бакалавров технических, социально-экономических и гуманитарных направлений была введена базовая учебная дисциплина «Проектная деятельность». Такую же широкую перспективу применения в профессиональной подготовки специалистов и бакалавров имеет и модульная технология и не только из-за своей высокой интенсивности, но и из-за того, что она создает весьма благоприятные условия обучающимся для самоорганизуемой самостоятельной работы по освоению заданного учебного материала [2,7].

В подгруппу интенсивных образовательных технологий по форме представления учебной информации включены: мультимедийные образовательные технологии, технологии построенные на архивировании учебной информации и технологии базирующиеся на междисциплинарной интеграции [4, 16].

В подгруппу интенсивных образовательных технологий, сформированных по классификационному кластеру активного обучения в

группе включены: технология активного группового обучения, технология диалогового обучения и игровые технологии обучения [12,15].



Рисунок 1. Кластер образовательных технологий.

Кластер креативных образовательных технологий рекомендован для включения в содержание программы учебной дисциплины «Методология и технология профессионального образования» в разделе «Технология» по одноименной специальности подготовки аспирантов для более глубокого, наглядного и образного восприятия представлен графически на рисунке 2.

Из рисунка видно, что в структуре кластера креативных технологий содержится три классификационных подгруппы: подгруппа универсальных креативных технологий, подгруппа эвристических креативных технологий и подгруппа компьютерных креативных образовательных технологий.

В классификационную подгруппу универсальных креативных технологий включены технологии проблемного обучения, сократовский вопросно-развивающий метод и психологический креативный метод Эдварда де Боно «Шесть развивающих шляп» [10,12,13].

В классификационную подгруппу эвристических креативных технологий включены: метод мозгового штурма группового поиска новых идей, синектика и метод морфологического синтеза технических систем [13].

Классификационную группу компьютерных креативных технологий составили: компьютерная технология технического творчества КТТТ-3С, компьютерная технология «Изобретающая машина», компьютерная технология сочинения аналогов стихов древне-японских поэтов и компьютерная технология дополненной виртуальной реальности [9, 14].



Рисунок 2. Кластер креативных образовательных технологий.



Полагаем, что программа учебной дисциплины «Методология и технология профессионального образования» для аспирантов, обучающихся по специальности -5.8.7.- Методология и технология профессионального образования должна быть написана в соответствии с представленными выше рекомендациями и представлена аспирантам в начале 2 семестра первого курса, а вопросы для кандидатского экзамена по этой дисциплине, составленные из содержания программы, должны быть написаны и представлены аспирантам в начале шестого семестра третьего курса.

### Список литературы

1. Галицков С.Я., Михелькевич В.Н. Методология научных исследований: методическое пособие для аспирантов 1-го года обучения. – Самара : Изд-во Самарского архитектурно-строительного университета, 2011 – 22 с.

2. Гречников Ф.В., Клентак Л.С. Самоорганизация самостоятельной работы студентов. Пути совершенствования: монография. – Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН. – 2018. – 164 с.

3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов вузов. 4 издание.-М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

4. Инженерная педагогика: творчество, инновационные технологии и междисциплинарная интеграция: коллективная монография/под редакцией д.п.н. Ю.В.Лопуховой – Самара: Изд-во Самарского государственного технического университета, 2022. – 328 с.

5. Краевский В.В., Бережкова В.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Издательский дом «Академия», 2006. – 400 с.

6. Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления, порядок защиты. Практическое пособие. – М.: Изд-во «Ось-89», 2001. – 224 с.

7. Михелькевич В.Н., Овчинникова Л.П. Учебный модуль-конструкт самоуправляемой дидактической системы формирования предметных компетенций // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. №1(15). С. 83-88.

8. Михелькевич В.Н., Нестеренко В.М., Кравцов П.Г. Инновационные педагогические технологии: учебное пособие. – Самара: Изд-во Самарского государственного технического университета, 2004. – 91 с.

9. Михелькевич В.Н., Радомский В.М. Основы научно-технического творчества: учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2004. – 320 с.

10. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие. – М.; Изд-во Академический проект»-2020. – 560 с.

11. Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов и преподавателей педагогики. – М.: Изд-во «Эгвес», 2010. – 208 с.
12. Овчинникова Л.П. Инновационные педагогические технологии подготовки специалистов для железнодорожного транспорта по заочной форме обучения: монография. Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН. – 2010. – 210 с.
13. Овчинникова Л.П., Михелькевич В.Н. Креативные педагогические технологии: актуальность, опыт, перспектива применения в высшей технической школе // Вестник педагогических наук. – 2022. № 5. С. 228-234.
14. Радомский В.М. Проектирование и использование информационно-коммуникативной системы непрерывного обучения учащихся и студентов дисциплине «Научно-техническое творчество: монография. – Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН.2005. – 352 с.
15. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: НИИ Школьных технологий в 2-х томах.Т.1 – 2006. – 816 с.
16. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под.ред. Н.В. Бордовской. 3 издание. – М.: Изд-во КНОРУС, 2018. – 432 с.

#### **4.6. Смешанное обучение как необходимый компонент современной подготовки медицинских работников в системе дополнительного профессионального образования<sup>15</sup>**

В последнее десятилетие смешанное обучение стало неременной частью образовательной системы, объединяя в себе традиционные методы преподавания и интерактивные онлайн-технологии. Прогрессивные учебные программы, основанные на этом подходе, являются ключевым элементом формирования компетентности в различных профессиональных областях. Мы рассмотрим применение смешанного обучения в контексте подготовки медицинских специалистов в системе дополнительного профессионального (ДПО) образования, исследуя его эффективность и потенциал для дальнейшего использования в системе обучения медицинских работников.

Смешанное обучение в медицинской сфере постепенно становится стандартом для профессиональной подготовки, предоставляя студентам и слушателям дополнительного профессионального образования возможность сочетать академические знания с практическими навыками и непосредственным опытом работы. Такой подход к обучению позволяет более эффективно проводить профессиональную переподготовку и повышение квалификации у врачебного состава, медицинских сестер и других специалистов, а также обеспечивает возможность персонализации образовательного процесса в зависимости от индивидуальных потребностей каждого обучающегося.

##### *Введение в смешанное обучение и его роль в подготовке медицинских работников*

В условиях постоянно развивающихся медицинских знаний и усиленного внедрения информационных технологий в клиническую практику, система ДПО медицинских работников претерпевает существенные изменения. Основной задачей является не только предоставление новых знаний, умений и навыков, но и обеспечение высокого качества обучения, способного преобразовать теоретическую подготовку в реальные клинические умения.

Смешанное обучение предполагает комбинацию традиционных, присутственных занятий в учебных аудиториях и онлайн-форматов, что позволяет обучающимся получать знания и навыки посредством разнообразных методов, обеспечивая более гибкое учебное окружение и повышение уровня включенности слушателей в образовательный процесс. [8]

Цифровизация или цифровая трансформация медицинских вузов, особенно региональных, по мнению О.В. Иванчук, Е.В. Плащевой, переживает достаточно трудный период. Цифровое медицинское образование сталкивается с рядом проблем, которые нуждаются в реальных решениях [4]. Однако, нужно отметить, что внедрение цифровых технологий в образование не является простым процессом и требует особого подхода, медицинское образование, основанное на цифровизации, становится неотъемлемой частью успеха в медицинской сфере. Нормативно-правовые документы, Федеральные

---

<sup>15</sup> Авторы раздела: Свиридова Т.Б., Кузнецова М.Н.

государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) [7] и наша действительность выделили одну из приоритетных целей современного высшего образования – создание информационно-образовательной среды (ИОС). Актуальность и требования к ИОС напрямую и контекстно отражены в содержании ФГОС ВО в характеристике направлений подготовки (пункт 3.4 о праве применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологиях, в том числе с предусмотренной возможностью приема-передачи информации в доступной форме), в требованиях к результатам образования (пункт 5.3 об обладании выпускниками общепрофессиональными компетенциями), в требованиях к условиям реализации образовательной программы (пункт 7.1.2 об индивидуальном неограниченном доступе обучающихся к информационно-образовательной среде организации) [9].

В последнее время онлайн-занятия пользуются особой популярностью. Участники таких занятий могут подготовиться к ним самостоятельно, изучая учебный материал заранее и выполняя задания до начала обучающего курса. Данный подход облегчает перенос занятий в удаленный формат и сокращает затраты слушателей на транспортные расходы и проживание. Онлайн-формат также позволяет использовать интерактивные инструменты для более эффективного обучения. Например, преподаватель может использовать онлайн-голосования или опросы, чтобы включать слушателей в активное обсуждение. Это помогает им лучше понять материал и развивать критическое мышление.

Большинство исследователей считают, что понятие «смешанное обучение» используется с момента появления Интернета и началось внедрение в обучение в конце 1990-х годов [2]. В течение длительного времени не существовало единого определения и понимания этого понятия. Однако, начиная с 2006 года, педагоги стали понимать смешанное обучение как сочетание очного обучения и использования компьютерных технологий. В мировой педагогической практике до сих пор можно встретить различные интерпретации смешанного обучения. По мнению Пашковой И.Г. «Смешанное обучение представляет собой рациональное сочетание традиционной формы обучения и информационно-коммуникативных технологий, что позволяет обучающимся контролировать время, место, темп и способ изучаемого материала» [5].

Существует несколько моделей смешанного обучения. В вузах чаще всего используют следующие модели: ротация, перевёрнутый класс, индивидуальный план и гибкая модель. Эти методики разработаны для обеспечения эффективного и удобного процесса обучения, которые сочетают в себе преимущества традиционного и дистанционного обучения.

*Модель ротации* представляет собой систему, в которой студенты или слушатели переключаются между различными типами обучения, такими как лекции, самостоятельные задания в онлайн-среде и групповая работа. Этот подход позволяет им получать более глубокое понимание предмета через активное участие и интерактивные методы обучения.

*Перевернутый класс* – это методика, при которой студенты или слушатели изучают материалы самостоятельно перед занятием и используют время на уроке для обсуждения и практического применения полученных знаний. Этот подход помогает слушателям развивать критическое мышление и применять теоретические знания на практике.

*Индивидуальный план* – это модель, основанная на индивидуальных потребностях и уровне подготовки каждого слушателя. Обучающемуся предоставляется индивидуальный учебный план, который позволяет ему работать в своем собственном темпе и сосредоточиться на конкретных темах и заданиях, которые требуют большего внимания.

*Гибкая модель* обучения предоставляет студентам или слушателям возможность выбора и комбинирования различных методов обучения, включая использование традиционных уроков, онлайн-курсов и проектной работы. Этот подход способствует развитию самостоятельности и творческого мышления обучающихся.

Современные технологии делают смешанное обучение все более доступным и эффективным. Использование различных моделей смешанного обучения позволяет создавать интерактивный образовательный процесс, который положительно сказывается на результатах обучения студентов или слушателей (см. табл. 1).

Таблица 1

Основные аспекты смешанного обучения

| № п/п | Преимущества смешанного обучения | Характеристика компонентов   |
|-------|----------------------------------|--|
| 1.    | Сотрудничество и коммуникация    | Возможность сотрудничества и коммуникации между обучающимися и преподавателями. Слушатели и студенты могут объединяться в группы для коллективного решения задач, обсуждения материалов и обмена идеями. Это способствует развитию навыков работы в коллективе и способствует более глубокому пониманию обучающимися тематики.   |
| 2.    | Индивидуализация обучения        | Смешанное обучение позволяет обучающимся индивидуализировать свой процесс обучения и выбирать для себя удобное время и темп изучения материала. Каждый студент или слушатель может освоить материал в своем темпе, пропуская ненужные разделы и уделяя больше времени пониманию более сложных для него тем. В результате это увеличивает мотивацию и эффективность обучения. |
| 3.    | Гибкость и доступность           | Студенты или слушатели могут получать материалы и задания через онлайн-платформы, а также посещать офлайн-занятия для личного общения с преподавателями и участия в  |

|    |                         |   |
|----|-------------------------|---|
|    |                         | практической работе. Это позволяет обучающимся сочетать комфорт онлайн-обучения с возможностью услышать ответы на свои вопросы и получить обратную связь от опытных специалистов во время посещения очных занятий.  |
| 4. | Оценка и обратная связь | Смешанное обучение также предоставляет возможность для оценки успеваемости студентов или слушателей. Дают реальную обратную связь. Онлайн-платформы позволяют автоматизировать процесс оценивания заданий и тестов, что значительно экономит время преподавателей. К тому же, обратная связь может быть предоставлена мгновенно, что помогает обучающимся получать необходимые знания более эффективно. |

Одним из основных методов смешанного обучения является использование виртуальных платформ для проведения вебинаров и онлайн-конференций. Это даёт медицинским работникам возможность общаться с коллегами и преподавателями из разных уголков мира, обсуждать клинические случаи и последние научные открытия, и достижения. Такой подход стимулирует обмен знаниями и опытом, что является неоценимым вкладом в качество обучения.

Кроме того, применяются интерактивные курсы и онлайн-модули, которые позволяют медицинским работникам выполнять тесты для самопроверки, изучать видеоматериалы и принимать участие в симуляционных тренингах. Смешанное обучение также включает в себя практические компоненты, такие как мастер-классы, клинические тренинги и стажировки на рабочем месте. Это позволяет медицинским работникам применять полученные теоретические знания в реальной клинической среде под руководством опытных наставников.

Интеграция элементов дистанционного обучения в систему дополнительного профессионального образования медицинских работников, несомненно, повышает эффективность учебного процесса. Сочетание различных форм и методик позволяет создать индивидуализированный и гибкий подход к каждому специалисту, что важно для динамично развивающейся отрасли, каковой является медицина.

Смешанное обучение в контексте медицинских дисциплин позволяет создать многоаспектную образовательную среду. Медицинские работники, используя подход смешанного обучения, получают возможность самостоятельно управлять своим временем, ритмом и стилем обучения, что способствует более глубокому усвоению материала. Это особенно актуально для медицинских специалистов, поскольку их работа требует непрерывного обновления знаний и навыков для обеспечения качественной медицинской помощи.

Качество обучения в рамках смешанной модели повышается за счет персонализированного подхода. Например, электронные платформы часто содержат аналитические инструменты, которые отслеживают прогресс обучающихся и позволяют адаптировать программы к их индивидуальным потребностям. Такой подход способствует не только улучшению усвоения информации, но и повышает мотивацию медицинских работников к непрерывному профессиональному образованию.

#### *Преимущества использования смешанного обучения в медицинском образовании*

Прогресс современных технологий и интернета позволяет обучающимся идти в ногу со временем и выбирать свой уникальный путь развития. Онлайн-форумы, групповые проекты и видеоконференции активно способствуют развитию коммуникативных навыков и социальной интеграции. С помощью онлайн-материалов, адаптивных образовательных платформ и инструментов, слушатели могут получить обучение, полностью соответствующее их потребностям, уровню знаний и способностям.

Каждый слушатель уникален, и важно предоставить ему возможность расти и развиваться именно по его индивидуальной траектории развития. Такое индивидуализированное обучение поможет каждому обучающемуся раскрыть свой потенциал и достичь больших результатов в дальнейшей профессиональной деятельности.

Непрерывное обучение играет важную роль в профессиональном развитии медицинских работников. Система дополнительного профессионального образования обеспечивает необходимое обновление знаний и умений, позволяя специалистам оставаться на переднем крае медицинских инноваций и практик. Ключом к эффективности такой системы является интеграция смешанного обучения в медицинское дополнительное профессиональное образование.

Преимущества смешанного обучения в медицинском дополнительном профессиональном образовании очевидны. Этот подход позволяет слушателям ДПО гибко управлять своим временем, изучая материалы в удобное для них время и в индивидуальном темпе. Кроме того, онлайн-платформы содержат дополнительные материалы, включающие видеолекции, тексты, тесты и клинические случаи, что обогащает процесс обучения и помогает лучше запомнить и применить полученные знания на практике.

Помимо этого, смешанное обучение стимулирует активное участие слушателей в процессе обучения. Вместо пассивного прослушивания лекций, они могут задавать вопросы, обсуждать материалы с коллегами и преподавателями, а также применять полученные знания на реальных практических занятиях. Такое взаимодействие способствует более глубокому пониманию и освоению материала.

Более того, смешанное обучение позволяет преподавателям оценить прогресс обучения слушателей и предоставить индивидуальную помощь, а также адаптировать образовательную программу в соответствии с потребностями обучающихся. Обратная связь и регулярный анализ процесса

усвоения знаний являются важными аспектами смешанного обучения. В этом типе обучения слушатели имеют возможность оценить свои знания и навыки как в онлайн, так и офлайн-среде. Система непрерывной оценки помогает преподавателям и слушателям понять, где они находятся в своем обучении и какие аспекты нужно улучшить.

Благодаря использованию онлайн-платформ и программ для обучения, слушатели могут получать обратную связь в режиме реального времени. Это позволяет им мгновенно исправлять ошибки и улучшать свои навыки. Кроме того, технологии онлайн-обучения позволяют преподавателям анализировать данные об учебном прогрессе слушателей и адаптировать учебный материал под индивидуальные потребности каждого обучающегося.

В итоге, смешанное обучение в медицинском дополнительном профессиональном образовании является эффективным и прогрессивным подходом, который помогает слушателям не только усвоить и применить полученные знания, а также развивает их навыки самообучения и самоорганизации, что является важными качествами для успешной работы в медицинской сфере.

Однако есть и другие вменения по поводу внедрения дистанционных образовательных технологий в обучении медицинских специалистов. Специфика медицинского образования такова, что большинство формируемых компетенций будущего врача и медицинской сестры (коммуникативные и практические навыки) неразрывно связаны с такими формами обучения, которые требуют личного присутствия преподавателя и обучающегося. Поэтому медицинское сообщество критикует применение дистанционных образовательных технологий в медицинском образовании [1].

Увлекаясь ИОС не следует забывать о значимости офлайн-взаимодействия в процессе обучения. Личное общение с преподавателем и другими слушателями создает возможность для более глубокого обмена знаниями и опытом. Поэтому важно находить баланс между онлайн и офлайн-форматами обучения и использовать их взаимодополняющими способами.

В целом, смешанное обучение предоставляет слушателям и преподавателям уникальные возможности для непрерывной оценки знаний и навыков. Комбинирование онлайн и офлайн-сред находится в центре этой методики, которая способствует более эффективному и гибкому обучению.

Таким образом, смешанное обучение не только повышает качество профессиональной подготовки медицинских специалистов, но и поддерживает их активное участие в обучении, развивая современные навыки и приспособляясь к требованиям медицинского сообщества. Этот подход открывает новые перспективы для обновления системы медицинского образования и создания более компетентной и эффективной медицинской среды.

Массовое внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в сфере образования и науки, использование новых образовательных технологий, в том числе дистанционных, ведет к изменению самой парадигмы образования, предполагает выработку новых стандартов и требований, методик



преподавания, пересмотр критериев оценки и формата контроля и, как следствие, требует изменения самой стратегии развития образования [3].

В заключение, применение смешанного обучения в системе дополнительного профессионального образования открывает новые горизонты для медицинских работников. Оно сочетает в себе гибкость, повышенное качество обучения, экономическую эффективность, возможности для непрерывного профессионального развития и персонализацию учебного процесса. Такой подход поможет подготовить специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющейся медицинской среде и встречать сложные вызовы современного здравоохранения на высоком профессиональном уровне.

*Рекомендации по внедрению смешанного обучения в подготовку медицинских специалистов*

В современном мире актуальность и эффективность подготовки медицинских работников определяется способностью образовательной системы адаптироваться к быстро меняющимся требованиям здравоохранения и технологическим инновациям. Смешанное обучение, в этом плане, представляет собой перспективный подход, направленный на повышение качества обучения в системе дополнительного профессионального образования.

В исследовании, которое провели Плетяго Т. Ю., Остапенко А. С., было установлено, что участники образовательного процесса имеют достаточно высокий уровень готовности к инновационной педагогической деятельности. Тот факт, что преподаватели вузов настроены более консервативно к практике внедрения и применения смешанного обучения, чем студенты, может объясняться необходимостью переосмысления ими своей роли в качестве тьютора, помощника в условиях электронной среды вуза и трансформации всего учебного процесса [6]. Роль преподавателей в такой системе образования значительно видоизменяется. Они должны помочь слушателям освоить материал и развить необходимые навыки. В электронной среде вуза это требует от них адаптации и применения новых подходов.

Преподаватели ощущают неуверенность или неопределенность в использовании смешанного обучения из-за отсутствия опыта или недостаточной подготовки. Поэтому, для успешной реализации смешанного обучения, необходимо обучить преподавателей, провести тренинги, консультации и обеспечить ресурсами, которые позволят им эффективно внедрять новые методики в своей работе. Такая поддержка преподавателей поможет им в успешной реализации смешанного обучения. Они будут уверены в своей роли и будут готовы адаптироваться к изменениям, чтобы обеспечить качественное образование для студентов и слушателей.

Следующим шагом является разработка структуры программы смешанного обучения, которая должна учитывать специфику медицинской сферы. Программа должна включать теоретические онлайн-курсы для изучения знаний и офлайн-семинары для практических навыков. Важно, чтобы онлайн-сегмент был гибким и доступным, позволяя медицинским работникам совмещать обучение с профессиональной деятельностью.

Далее, необходимо обеспечить качественное методическое и техническое сопровождение. Это означает наличие квалифицированных специалистов ИТ-технологий, способных работать в рамках смешанного обучения, а также руководству вуза инвестировать в современные образовательные платформы и технические средства, такие как симуляционные классы, симуляционные центры для отработки мануальных медицинских навыков.

Также следует уделить внимание разработке и внедрению контрольно-измерительных средств или оценочных механизмов, которые способны объективно оценить, как теоретические знания, так и практические умения, и навыки медицинских работников. Использование различного вида тестовых заданий, ситуационных задач в онлайн-формате, поможет отслеживать прогресс приобретения знаний умений и навыков у слушателей в реальном времени и корректировать учебный процесс.

Необходимость непрерывного профессионального развития медицинских работников требует от системы дополнительного профессионального образования гибкости и модернизации подходов к обучению. Смешанное обучение может стать ответом на эти вызовы, сочетая преимущества самостоятельной работы над материалом и взаимодействие с коллегами и преподавателями в онлайн формате.

Внедрение смешанного обучения в подготовку медицинских работников потребует слаженной работы всех заинтересованных сторон: образовательных учреждений, регулирующих органов, медицинских учреждений и самих работников здравоохранения. Такой комплексный подход позволит достичь высокого качества обучения и значительно улучшить качество медицинской помощи.

### *Заключение*

Рассмотрев необходимость внедрения смешанного обучения в программы подготовки медицинских работников, необходимо подчеркнуть, что его роль выходит за рамки простого предоставления знаний. Это комплексный инструмент для развития и поддержки профессиональных компетенций врачей и медицинских сестер в долгосрочной перспективе. Смешанное обучение стимулирует самостоятельную работу, учит быстро адаптироваться к новым реалиям здравоохранения и эффективно решать клинические задачи в условиях ограниченного времени.

В конечном счете, смешанное обучение представляет собой ценный инструмент в арсенале системы дополнительного профессионального образования, который открывает новые перспективы для повышения квалификации медицинских работников и способствует повышению качества медицинской помощи на всех уровнях здравоохранения.

В заключение, следует отметить, что медицинские работники должны быть мотивированы к самостоятельной учебе и развитию своих профессиональных навыков. Сочетание различных форм и методов обучения открывает для них новые возможности в повышении уровня знаний и навыков, что является ключевым фактором в развитии здравоохранения.

## Список литературы

1. Алексеева, А. Ю., Балкизов, З. З. Медицинское образование в период пандемии Covid-19: проблемы и пути решения / А.Ю. Алексеева, З.З. Балкизов // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2020. – Т. 11, № 2. – С. 8–24. DOI: 10.24411/2220-8453-2020-12001
2. Карпачева, К. В. Использование смешанного обучения в процессе обучения профессиональному иностранному языку студентов инженерного профиля / К. В. Карпачева, Н. В. Демьяненко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 13 (93). – С. 644-646. – URL: <https://moluch.ru/archive/93/20787/> (дата обращения: 05.11.2023).
3. Косаговская И.И., Волчкова Е.В., Мадьянова В.В., Белая О.Ф. Вызовы и возможности модели смешанного обучения в системе медицинского образования // Инфекционные болезни: новости, мнения, обучение. 2021. Т. 10, № 2. С. 87-98. DOI: <https://doi.org/10.33029/2305-3496-2021-10-2-87-98>
4. О.В. Иванчук, Е.В. Плащевая Цифровизация медицинского образования: новые вызовы и границы применимости // ЦИТИСЭ №1 (31) 2022 Волков И., Грачева М. Анализ проектных рисков // URL: [http://www.cfin.ru/finanalysis/project\\_risk.shtml](http://www.cfin.ru/finanalysis/project_risk.shtml) (Дата обращения: 17.01.2020)
5. Пашкова И.Г. Перспективы метода смешанного обучения в медицинском образовании. – 2020 - Инновации и актуальные проблемы морфологии, сборник статей к 100-летию кафедры нормальной анатомии УО БГМУ, Минск
6. Плетяго Т. Ю., Остапенко А. С., Антонова С. Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 5. С. 113-130. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130
7. Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 N 988 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.08.2020 N 59493)
8. Свиридова Т.Б., Голдина Е.А. Внедрение гибридного обучения в программы дополнительного профессионального образования// Наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации сборник статей X Международной научно-практической конференции. Издательство: Наука и Просвещение. – 2023. С. 66-69
9. Янченко И.В. Смешанное обучение в вузе: от теории к практике // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25417> (дата обращения: 27.01.2024).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тема монографии, посвященная педагогическим и цифровым технологиям в системе современного образования, вызвала огромный интерес у педагогов, практиков и исследователей. Авторы монографии обращают внимание на то, как использование современных цифровых технологий способствует активизации познавательной деятельности обучающихся.

В первой главе монографии «Концептуальные основы исследования педагогических и цифровых технологий в системе современного образования» рассматриваются: традиции и инновации в современном образовательном процессе, профессионально-образовательная навигация обучающихся в условиях цифрового образования, принципы построения системы ризоматического обучения, некоторые аспекты организации профилактической работы по противодействию распространению идеологии терроризма и экстремизма в молодёжной среде, понятие «педагогическая инженерия»: эмпирический анализ осведомленности педагогических работников.

Во второй главе монографии «Методологические аспекты содержания современных инновационных образовательных процессов» рассматриваются: психолого-педагогическое обоснование инновационных образовательных процессов, обоснование необходимости инновационных образовательных процессов на современном этапе развития общества.

В третьей главе монографии «Педагогические и цифровые технологии в системе обучения школьников» рассматриваются: определение уровня сформированности гражданственности и патриотизма казахстанских школьников, межпредметные понятия в системе формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся общеобразовательной школы, применение интернет-мемов как элемента современной массовой культуры для решения задач обучения английскому языку как иностранному.

В четвертой главе монографии «Педагогические и цифровые технологии в системе современного высшего образования» рассматриваются: цифровизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза, исследование влияния цифровых технологий на трансформацию образовательной парадигмы, зоны коррупционных рисков в высшем образовании в условиях цифровизации, педагогическая рефлексия в обеспечении условий личностно-развивающей подготовки будущих специалистов.

Общая объединяющая тема монографии создала широкие рамки для участия специалистов, интересующихся педагогическими и цифровыми технологиями в системе современного образования, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области. НИЦ «ПНК» приносит искреннюю признательность всем участникам издания и выражает надежду, что данная книга не станет последней в серии оригинальных монографий.

## КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Буторина Наталья Владимировна** – заместитель директора МАОУ «Лицей №4» г. Перми

**Васильева Анастасия Сергеевна** – доцент кафедры истории, экономики и права, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, кандидат экономических наук, доцент

**Джилкишиева Майра Сейтжапаровна** – доктор педагогических наук, профессор Южно-Казахстанского университета им. М. Ауэзова

**Ермакова Лариса Ивановна** – профессор кафедры исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», доктор философских наук, профессор

**Ерофеева Виктория Вячеславовна** – доцент ФГБОУ ВО Ордена трудового красного знамени «Московский технический университет связи и информатики», к.б.н., доцент

**Игнатьева Галина Александровна** – профессор кафедры андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», доктор педагогических наук, профессор

**Иевлев Олег Павлович** – доцент ФГБОУ ВО Ордена трудового красного знамени «Московский технический университет связи и информатики», к.х.н.

**Красилова Ирина Евгеньевна** – доцент кафедры английского языка ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», кандидат педагогических наук

**Кузнецова Марина Николаевна** – ведущий инженер научного отдела, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, кандидат экономических наук, доцент

**Кузнецова Мария Николаевна** – преподаватель кафедры (управления сестринской деятельностью) филиала федерального государственного бюджетного военного образовательного учреждения высшего образования «Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова» МО РФ в г. Москве

**Кулида Оксана Александровна** – доцент кафедры юриспруденции ФБГОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», (Запорожская область, Россия), кандидат педагогических наук

**Куриленко Людмила Васильевна** – зав. кафедрой теории и технологии социальной работы Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева, доктор педагогических наук, профессор

**Курина Вера Алексеевна** – профессор кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», доктор педагогических наук, профессор

**Латухина Алёна Сергеевна** – студент направления 38.03.01 «Экономика», профиль «Экономика и управление на промышленных предприятиях», Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова

**Мальцева Леонилия Александровна** – директор учебно-методического центра по профилактике терроризма Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, кандидат педагогических наук

**Михелькевич Валентин Николаевич** – профессор Самарского государственного технического университета, доктор технических наук, профессор

**Невзорова Анна Витальевна** – доцент ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук, доцент

**Овчинникова Людмила Павловна** – профессор Самарского государственного университета путей сообщения, доктор педагогических наук, доцент

**Поддубская Ольга Николаевна** – доцент кафедры английского языка ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», кандидат педагогических наук, доцент

**Сайлибаева Жанель Юрсуновна** – заведующая кафедрой юриспруденции НАО «КазНПУ имени Абая», кандидат юридических наук

**Сапко Ольга Владимировна** – директор МАОУ «Лицей №4» г. Перми

**Свиридова Татьяна Борисовна** – заведующий кафедрой (управления сестринской деятельностью) филиала федерального государственного бюджетного военного образовательного учреждения высшего образования «Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова» МО РФ в г. Москве, кандидат экономических наук, доцент

**Суховская Дарья Николаевна** – доцент кафедры «Исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии», старший научный

сотрудник ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», кандидат философских наук, доцент

**Тамицкий Александр Михайлович** – профессор кафедры регионоведения, международных отношений и политологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, кандидат политических наук, доцент

**Толеубекова Бахытжан Хасеновна** – профессор кафедры юриспруденции НАО «КазНПУ имени Абая», доктор юридических наук, профессор

**Троицкая Елена Михайловна** – профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» (Запорожская область, Россия), доктор философских наук

**Тулупова Оксана Владимировна** – доцент кафедры андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», кандидат педагогических наук, доцент

**Хведелидзе Теймураз Бичикович** – ассоциированный профессор кафедры юриспруденции НАО «КазНПУ имени Абая», кандидат юридических наук

**Шаяхметова Венера Рюзальевна** – заместитель директора МАОУ «Лицей №4» г. Перми, кандидат исторических наук, доцент

**Яблочников Сергей Леонтьевич** – заведующий кафедрой, профессор ФГБОУ ВО Ордена трудового красного знамени «Московский технический университет связи и информатики», доктор педагогических наук

*Научное издание*

# **ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

*Под редакцией Игнатьевой Г.А., Подкопаева О.А.*

Подготовка оригинал-макета Подкопаев О.А.

Подготовка обложки Подкопаев О.А.

Подписано в печать 25.02.2024. Бумага офсетная.  
Формат 60x84 1/16. Гарнитура Times New Roman.  
Печать оперативная. Усл. печ. л. 12,9. Тираж 500 экз.

Издательство ООО «Поволжская научная корпорация».

443082 г. Самара, ул. Тухачевского, 80, оф. 218

Тел.: (917) 812-32-82

E-mail: [info@naucorp.ru](mailto:info@naucorp.ru)

URL: [naucorp.ru](http://naucorp.ru)

ISBN 978-5-6051196-8-5



9 785605 119685 >