

## АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

---

*Светлой памяти замечательного ученого, учителя и Человека –  
Евгении Васильевны Бондаревской посвящается*

### **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ РЕАЛИИ**

В. П. БОРИСЕНКОВ, О. В. ГУКАЛЕНКО, Н. Х. РОЗОВ

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова,  
институт изучения детства, семьи и воспитания РАО; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

В статье рассматривается опыт ряда азиатских и европейских государств, которые за короткий по историческим меркам период (20–25 лет) вышли на передовые позиции в сфере школьного образования и постепенно были признаны мировыми лидерами в этой области. Согласно выводам ряда серьезных исследователей, эти успехи были достигнуты прежде всего за счет повышения качества отбора, подготовки и работы учителей. В этой связи авторами сделана попытка критически оценить состояние и уроки развития отечественного педагогического образования и предложить некоторые рекомендации, касающиеся возможных путей исправления положения дел в этой области с учетом международного опыта.

*Ключевые слова:* мировые лидеры образования; качество отбора, подготовки и работы учителей; престиж учительской профессии; профориентационная работа в школе; эффективные процедуры отбора будущих учителей; мотивация труда учителя; привлечение в школу выпускников непедагогических вузов; реформирование педагогического образования в России; региональные «опорные» вузы; возвращение системы распределения выпускников вузов; обеспечение научно-методической литературой; освобождение учителей от «бюрократического» прессы.

За последние десятилетия произошли значительные изменения в «табели о рангах» школьных систем, действующих в различных странах мира. За относительно короткий по историческим меркам период (20–25 лет) некоторые европейские и азиатские государства вышли на передовые позиции в этой области и постепенно были признаны мировыми лидерами образования. В число стран, учащиеся которых стабильно показывают высокие образовательные достижения, в том числе в ходе проводившихся сравнительных международных исследований, входят: Финляндия, Нидерланды, Венгрия, Швеция, Шанхайский регион (Китай), Гонконг (Китай), Сингапур, Южная Корея, Япония, Тайвань, Новая Зеландия и несколько уступающие им некоторые другие государства.

Сотрудники известной международной консалтинговой компании, основанной в 1926 г. профессором Чикагского университета Джеймсом Маккинси, Майкл Барбер и Мона Муршед задались вопросом: «Что объединяет лучшие школьные системы мира?» Результаты их работы по изучению опыта успешных систем образования в 25 странах мира были опубликованы в 2007 г. [1]. В 2008 г. вышел подготовленный в редакции «Маккинси» перевод этой работы на русский язык под названием «Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира» [2].

В дальнейшем результаты исследований М. Барбера и М. Муршед были плодотворно использованы казахским педагогом-компаративистом А. Кусаиновым в его содержательной книге «Качество образования в мире и в Казахстане» [3].

Согласно выводам М. Барбера и М. Муршед вышеупомянутые страны добились серьезных успехов в развитии школьного образования прежде всего за счет повышения качества отбора, подготовки и работы учителей. По их мнению, именно этот фактор оказывает большее, нежели все другие, притом прямое влияние на качество обучения и образовательный уровень учащихся. Как справедливо и емко сказано в публикации этих авторов, «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [2: 17].

Об этом же убедительно свидетельствует и отечественный опыт, в котором находит четкое отражение корреляция между высокими качественными показателями развития педагогического корпуса страны и ее достижениями в самых разных областях (производство, наука, космос, образование, искусство, идейно-политическое воспитание молодежи, духовно-нравственное состояние общества и др.). Справедливо и обратное: катаклизмы, вызванные внутренними и внешними причинами (социально-политические потрясения, войны, ошибочные, неадекватные или недостаточно продуманные решения и действия властей) влекли за собой исход из учительской профессии лучших ее представителей, что неизбежно имело своим следствием падение качества и социально-экономической эффективности образования. Здесь следует искать причины таких явлений, как падение престижа учительской профессии, феминизация педагогического корпуса в нашей стране, снижение уровня подготовки абитуриентов, массовое распространение репетиторства и, наконец, обвал в 90-х гг. качества образования, последовавший за разрушением СССР [5: 37–52].

В процессе реформирования своих школьных систем мировые лидеры образования твердо придерживались следующих основных принципов:

- привлечение в учителя школ подходящих для этой профессии людей, в том числе путем создания возможностей для соискателей с педагогическим опытом работы;

- превращение этих людей в процессе их теоретической подготовки и солидной педагогической практики в эффективных педагогов, обеспечивающих высокое качество преподавания;

- создание системы адресной поддержки учащихся с тем, чтобы каждый школьник имел доступ к высококвалифицированному преподаванию [см. 3: 35].

Естественно, что для претворения в жизнь названных принципов необходимо осуществить преобразования и усовершенствовать многие другие аспекты деятельности системы школьного образования – от структуры финансирования до структур управления и стимулирования. Тем не менее, главный вывод, вытекающий из отечественного опыта и всей совокупности «уроков» лучших систем образования, вывод о решающей роли педагогических кадров в деле успешного реформирования и повышения качества образования, в полной мере относится и к России. По сути дела, для нашей страны остается актуальным и сегодня лозунг, провозглашенный почти 100 лет назад С. Т. Шацким: «Реформа школы через реформу учителя». Важно подчеркнуть: попытки реформировать (модернизировать) систему образования, не уделяя должного внимания реформе педагогического образования, вопросам повышения престижа учительской профессии и мотивации учителей, обречены на неудачу и никак не могут обеспечить того улучшения результатов деятельности учебных заведений, которое от них ждут.

Страны, вошедшие в число мировых лидеров образования, добились привлечения к учительской профессии все более качественных кандидатов за счет:

- жесткого отбора поступающих на программы подготовки учителей;
- разработки эффективных процедур оценки учительских кадров;
- назначения достойной (хотя и не слишком высокой, соответствующей возможностям) начальной зарплаты;
- осуществления профориентационной работы в школе, направленной на выявление учащихся, проявляющих склонности и способности к педагогической работе;
- поддержания в обществе (через СМИ, систему государственных поощрений и др.) высокого престижа учительской профессии.

Наиболее эффективные системы школьного образования набирают будущих учителей из высшей по успеваемости части выпускников школ: из 5% лучших – в Южной Корее, из 10% – в Финляндии, из 30% – в Сингапуре и Гонконге. В США, хотя эта страна и не входит в число мировых лидеров образования, разработаны специальные программы – «бренды» с целью привлечения и набора учителей из числа лучших выпускников престижных вузов: речь идет о программах под названием «Teacher Residency», «Teaching Fellows», «Teach for America»

и др. Любопытно отметить, что проведенные в США исследования показали высокое значение уровня общей культуры и грамотности учителя, который влияет на успехи его учеников сильнее, чем любые другие поддающиеся измерению его навыки и характеристики.

Для того, чтобы стать высококвалифицированным учителем, человек должен обладать определенным набором качеств, которые можно выявить до того, как начнется практическая подготовка к этой профессии: гуманистическая направленность личности, высокий уровень языковой и математической грамотности, хорошо развитые коммуникативные навыки и навыки межличностного взаимодействия, наличие мотивации и способности учить и готовность учиться самому. В лучших системах хорошо отработаны процедуры тестирования вышеперечисленных навыков и характеристик, что позволяет отбирать тех, кто имеет наибольшие шансы стать хорошим учителем.

Разработчики этих процедур исходят из понимания того, что одно неправильное кадровое решение может повлечь за собой десятки лет плохого преподавания, исковеркать жизнь человека, совершившего ошибку при выборе профессии, и нанести вред тысячам его учеников.

К числу государств, обладающих наиболее эффективными процедурами отбора будущих учителей, относятся Финляндия и Сингапур. В первой из этих стран на общенациональном уровне введен обязательный первый раунд процесса отбора, который включает в себя ряд экзаменов и тестов на навыки счета, грамотность и решение задач. Отметим, что тест на установление общего уровня соискателя состоит из 300 вопросов на проверку навыков счета, грамотности и умения решать задачи.

Соискателям с высокими показателями открывается доступ ко второму раунду, проводимому отдельными университетами. В ходе второго раунда кандидатов тестируют, используя методики выявления коммуникативных навыков, готовности учиться, академических способностей и мотивации к учительской работе. Проверка общей академической компетентности и грамотности ведется с использованием тестов, оценивающих способность оперировать информацией, критически мыслить и синтезировать полученные данные. Проверка пригодности к учительской профессии включает собеседование, в ходе которого выявляются мотивация к учительской работе, коммуникативные навыки и эмоциональная отзывчивость (способность к эмпатии) испытуемых. Кроме того, проверяются их навыки межличностного взаимодействия, для чего ими выполняются специальные групповые упражнения и осуществляется симуляция обучения.

Абитуриенты, успешно прошедшие второй раунд отбора, допускаются к обучению на учительских курсах. После их окончания соискатели проходят еще одно испытание, устанавливаемое школами – нанимателями, в которых они изъявили желание работать (см. подробнее [4: 117–137]).

В Сингапуре отбор будущих учителей осуществляется централизованно на общенациональном уровне под совместным управлением Министерства образования и Национального института образования. Помимо того, что соискатели отбираются из числа тех, кто входит в верхние 30% по академической успеваемости среди выпускников школы, они должны: 1) показать свой интерес к детям и образованию; 2) обладать высоким уровнем грамотности. Отбор проводится Советом, состоящим из трех опытных педагогов, а о его строгости свидетельствует тот факт, что только один из шести соискателей успешно справляется с заданиями и становится учителем.

Большое значение имеет вопрос о времени отбора будущих учителей. По сути дела, возможны два альтернативных варианта:

- подходящих для учительской профессии кандидатов отбирают до начала их обучения по программе подготовки педагогов, в таком случае места на программе подготовки предоставляются только прошедшим отбор, а после завершения обучения рабочие места в школе получают в основном те, кто был заранее отобран;

- доступ абитуриентов на педагогические факультеты остается нерегулируемым, и лишь после завершения учебы проводится отбор на учительские должности из числа желающих выпускников.

Почти все системы образования в мире, включая российскую, идут по второму пути. Однако самые эффективные из них (это относится, например, к системам образования Финляндии и Сингапура, о которых шла речь раньше), делают выбор в пользу той или иной версии первой стратегии.

Как справедливо отмечают М. Барбер и М. Муршед, «в системах, где не контролируется поступление на педагогические факультеты, почти неизбежно возникает перепроизводство кандидатов, которое, в свою очередь, оказывает негативное воздействие на качество учительских кадров... Из-за перепроизводства многие выпускники не могут устроиться на работу учителями, что снижает привлекательность курса (педагогического образования – В.Б.) для наиболее способных кандидатов. В таких условиях на учителей идут учиться те, у кого нет большого выбора, а закончившие школу с очень хорошими оценками предпочитают более конкурентные программы» [2: 21–72]. Важно отметить, что снижение уровня абитуриентов, поступающих на педагогические факультеты, неизбежно влечет за собой падение качества образования, так как оно в значительной степени зависит от уровня самих обучающихся. Чрезмерный наплыв студентов плох и в другом отношении: если бы их отбирали ровно в том количестве (или с небольшим избытком), которое необходимо для заполнения вакантных должностей в школе, то на каждого студента можно было бы тратить гораздо больше времени и денег. Поэтому в рамках модели с нерегулируемым доступом к педагогическому

образованию последнее становится непрестижным, и это снижает статус учительской профессии, т.е. возникает порочный круг.

Контроль над допуском к педагогическому образованию позволяет повысить качество подготовки будущих учителей. Помимо Сингапура, убедительным примером в этом отношении может служить Южная Корея. Здесь человек, желающий стать учителем начальной школы, должен после 4-годичного вузовского обучения в колледже получить степень по педагогике в Национальном университете образования. Количество мест для обучения в колледже ограничено с тем, чтобы предложение учителей соответствовало спросу на них. Доступ в колледжи основывается на результатах конкурсных вступительных экзаменов, к которым допускаются абитуриенты из верхних по успеваемости 5% (!) выпускников средней школы. В результате попасть в колледж, готовящий учителей начальной школы, очень нелегко, но те, кто поступил, практически гарантированно получают работу. Это позволяет поддерживать привлекательность, социальный статус и высокое качество обучения в колледжах, занимающихся подготовкой учителей начальной школы.

Иначе обстоит дело в Южной Корее с подготовкой преподавателей средней школы. Они имеют возможность учиться и получить диплом в одном из 350 конкурирующих между собой вузов. Подготовка преподавателей средней школы не контролируется властями, в связи с чем возникает перепроизводство этих кадров (ежегодно диплом получают в 5 раз больше выпускников, чем требуется системе образования). Поскольку это происходит из года в год, неудивительно, что в 2005 г. на 5245 учительских мест в средней школе претендовало 59090 соискателей, т.е. 11 человек на место. В связи с таким положением привлекательность и статус профессии учителя средней школы в Южной Корее заметно снизились, а значительной части хорошо успевающих учащихся эта работа представляется непрестижной. Описанная ситуация может показаться парадоксальной и вызывать недоумение, особенно в России, где прикладной педагогический бакалавриат нередко подается как основная модель подготовки педагогических кадров, а на вопрос: «Что будет делать педагог-бакалавр в школе?» – следует ответ: «Будет учителем начальных классов». Понятно, что подготовить хорошего учителя-предметника за 4 года нереально. На самом деле, самые высокие требования к учителю предъявляет именно работа в начальной школе, и это хорошо понимают в странах-лидерах образования.

Некоторые школьные системы сегодня идут по пути создания структур, обеспечивающих подготовку учителей на основе равенства спроса и предложения. В ряде крупных городов США – Нью-Йорке, Чикаго, Бостоне частично применяется метод ограниченного доступа к педагогическому образованию через уже упоминавшиеся программы – бренды «Teacher Residency», «Teaching Fellows», «Teach for

America»: кандидаты отбираются, проходя определенную процедуру, причем им гарантируется место в школе еще до того, как они получают доступ к педагогическому образованию. Качество кандидатов, прошедших через эти программы, оказывалось намного выше, чем в среднем по стране.

В Англии ограничивается финансирование подготовки педагогических кадров, чтобы держать под контролем предложение на рынке учительского труда, а также разработаны общие стандарты, которых должны придерживаться факультеты (вузы), отбирающие соискателей.

Естественно, никакой процесс отбора не может гарантировать от ошибок. Поэтому во всех успешных школьных системах действуют правила, позволяющие отказаться от использования плохих учителей в скором времени после их назначения, если они не удовлетворяют установленным требованиям. Так, в Англии и Новой Зеландии учителя не получают лицензии до тех пор, пока не проработают соответственно год и два года и не получают хороших отзывов от руководителей учебных заведений.

В Новой Зеландии действует еще один дополнительный механизм контроля решений администрации: педагогический совет школы производит независимую оценку 10% всех новых учителей, чтобы убедиться, что оценка руководства школы является справедливой [2: 24].

Отбор будущих учителей может осуществляться на основе профориентационной работы в средней школе. Такой подход нашел применение в Беларуси, где один из профилей обучения на старшей ступени средней школы – педагогический. Учащимся, избравшим этот профиль обучения, предоставляются льготы при поступлении в педагогические вузы. Вообще говоря, школа представляет собой идеальное место для проведения работы по ориентации учащихся на профессию учителя. Именно здесь в процессе организации шефской работы старшеклассников в младших классах, наблюдая за учащимися, можно сделать выводы об их педагогических способностях и склонностях, коммуникативных навыках и эмоциональных качествах, что может в первом приближении стать проверкой их пригодности к учительской деятельности. В середине 80-х г.г. в нашей стране предпринимались попытки создания педагогических классов в школах с целью ориентации учащихся на профессию учителя, но, к сожалению, они не были должным образом подготовлены и оказались малопродуктивными.

Существенное значение для привлечения к учительской профессии подходящих людей имеет достойная зарплата, особенно начальная. В подавляющем большинстве успешно функционирующих систем учителям назначается стартовая зарплата в размере 90–95% ВВП на душу населения. Проведенные исследования показывают, что если бы в школьной системе не предлагалась начальная зарплата на уровне той,

на которую может рассчитывать выпускник вуза в других сферах деятельности, то в учителя люди не пошли бы. В хорошо функционирующих школьных системах пришли к выводу, что важно довести начальную зарплату до уровня зарплаты выпускников в других областях, но ее повышение за пределы среднего рыночного уровня не приводит к дальнейшему росту качества соискателей.

Характерен следующий пример: в Англии зарплата учителей слегка уступала средней зарплате выпускников вузов других профилей, но ее небольшое повышение (на 10%) привело к существенному притоку соискателей – на 30%. В то же время в Швейцарии, где зарплата уже была очень высокой (116% от ВВП на душу населения), ее дальнейшее повышение практически не повлияло на качество соискателей. Любопытно, что в странах, где самые высокие начальные зарплаты (в Европе это – Испания, Германия и Швейцария), не наблюдается заметного прогресса в повышении качества обучения [2: 26].

Большинство стран с эффективно действующими школьными системами идут по пути перераспределения средств в пользу начальной зарплаты. В Финляндии, например, разница между средней начальной и максимальной учительской зарплатой составляет всего 18%, в то время как в среднем по странам ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) эта разница составляет 64% [2: 26–27].

Некоторые государства (Южная Корея, Сингапур) пошли по пути увеличения наполняемости классов и соответствующего сокращения количества учителей, что позволило увеличить их зарплату. В Сингапуре и Южной Корее пришли к выводу, что размер класса оказывает относительно небольшое влияние на качество обучения, во всяком случае, несравненно меньшее, чем качество учителя. В Южной Корее соотношение числа учеников к числу учителей составляет 30 к 1, в то время как в странах ОЭСР этот показатель в среднем равен 17 к 1. Практически это означает, что Южной Корее можно удвоить зарплату учителя, оставаясь приблизительно на том же среднем уровне финансирования, что и в странах ОЭСР. В Сингапуре было принято такое же решение. И увеличение наполняемости классов в сочетании с относительно высокой стартовой зарплатой учителя позволило этой стране тратить на начальное образование меньше средств, чем в любой из стран ОЭСР, и при этом привлекать к учительскому труду сильных кандидатов и тем самым обеспечивать высокое качество образования. Следует также отметить, что в результате реализации этой стратегии Сингапuru и Южной Корее требуется меньшее количество учителей, что позволяет быть более избирательными при найме на работу, а это, в свою очередь, повышает престиж учительской профессии [2: 28].

Вопрос о престиже и статусе профессии учителя отнюдь не является второстепенным. Опросы общественности в странах



с высокоэффективными школьными системами показывают, что население в целом считает, что учителя вносят больший вклад в развитие общества, чем представители любой другой профессии. Это коррелирует с данными социологических исследований, согласно которым учителя-новички, работающие в системах образования стран-лидеров, свидетельствуют, что именно высокий статус профессии во многом определил их решение стать учителем. Когда профессия учителя имеет высокий статус, учителями становятся все более одаренные люди, что способствует дальнейшему повышению статуса этой профессии. Верно и обратное: когда профессия учителя пользуется низким статусом, она привлекает меньше соискателей, ухудшается их качество, что ведет к дальнейшему снижению статуса профессии. По мнению ряда исследователей-компаративистов, даже не очень значительные изменения политики в сфере образования и в отношении к учителям со стороны общества и власти могут повлечь за собой весьма серьезные последствия и оказать большое влияние на статус учительской профессии.

Довольно часто требования, предъявляемые к желающим стать учителями, создают препятствия для привлечения к этой профессии выпускников непедагогических вузов со стажем работы в других областях. Сегодня в ряде стран они вынуждены сами оплачивать свое обучение по педагогическому профилю. Открытие альтернативных путей к профессии учителя, на которых соискатели не сталкиваются с финансовыми обременениями и бюрократическими барьерами, значительно расширяет контингент потенциальных соискателей. Во многих странах уже осознали, что благодаря подобным программам можно добиться резкого повышения качества соискателей. Так, в Англии, где в конце XX – в начале XXI вв. возникла проблема острой нехватки квалифицированных учителей, была поставлена задача создания различных путей к учительской профессии для лиц с университетским непедагогическим образованием. Она была успешно решена, и в настоящее время имеется множество четко регламентированных вариантов для получения педагогического образования такими лицами, причем независимо от выбора конкретного варианта подготовка будущего учителя соответствует единому стандарту знаний, умений и навыков, необходимых для работы в школе.

Самый эффективный способ улучшить результаты школьного обучения – это повышение качества преподавания. В эффективных системах образования эта цель достигается за счет целого ряда мер: организация наставничества, когда опытные учителя помогают начинающим в овладении профессиональными навыками; выдвижение сильных руководителей школ, способных помогать в развитии учителей, в создании благоприятной атмосферы в педагогическом коллективе, в расширении возможностей для учителей учиться друг у друга. Однако на этом этапе подготовки будущих учителей особенно

большое значение в эффективных системах образования придается перенесению значительной части работы из учебной лаборатории в школьные классы, чтобы дать студентам-практикантам возможность овладеть профессиональными навыками непосредственно на месте работы. Именно поэтому в рамках американской программы Teacher Residency практиканты проводят в школе 4 дня в неделю. В Англии две трети учебного времени в ходе получения педагогического образования посвящено непосредственной школьной практике. В Японии будущие учителя проходят практику в школе уже на первом году обучения, причем два дня в неделю проводят занятия в классе в присутствии индивидуального наставника. В Финляндии педагогические факультеты вузов, как правило, имеют подопечные средние учебные заведения – по сути дела, работающие по полной программе базовые школы, в которых студенты проходят учительскую практику под руководством своих наставников.

Сугубо прагматической и узкопрофессиональной направленностью отличается и исследовательская работа, проводимая в учебных заведениях, занятых подготовкой будущих педагогов. Как правило, эти исследования, носят прикладной характер и ставят перед собой конкретные практические задачи: мониторинг результатов обучения в том или ином учебном заведении, городе, штате, регионе; разработка частных предметных методик и т.д.

Исследовательская деятельность, далеко выходящая за эти рамки, конечно же, ведется, как в области гуманитарных, так и естественных наук, в многочисленных университетских центрах и институтах. Она финансируется из государственных и частных источников, но занимаются ею специалисты-исследователи, а не преподаватели этих высших учебных заведений. Иными словами, научно-исследовательская и педагогическая деятельность в странах Запада и многих государств Юго-Восточной Азии достаточно четко разделены.

### **Некоторые выводы и рекомендации, касающиеся российского педагогического образования**

Естественно, реформирование педагогического образования в России не может быть одномоментным актом, оно предполагает осуществление достаточно длительной системной работы в течение ряда лет и даже десятилетий. Отметим, что упомянутым странам, вошедшим в число мировых лидеров образования, на это понадобилось от 15 до 25 лет. Необходимо учитывать также, что Россия – это не Южная Корея, не Сингапур, не Финляндия и не Япония, она отличается масштабами, громадным разнообразием региональных и этнокультурных условий, неоднородностью социально-экономического развития, своеобразием геополитического положения и общественно-государственных традиций. Все это делает невозможным и вредоносным механическое перенесение опыта других

стран на российскую почву, хотя многие его аспекты заслуживают внимания и должны учитываться. Более того, представляется в принципе неосуществимым использование единой модели реформирования педагогического образования по всей нашей стране.

Первым шагом, с которого следовало бы начать, должно быть обеспечение высокой квалификации преподавательского состава университетов и факультетов, готовящих будущих учителей. В каждом регионе России должен быть, по крайней мере, один региональный «опорный» вуз, полностью нацеленный на подготовку учителей для местных общеобразовательных школ. Проводившуюся в последние годы политику «истребления» педагогических вузов в регионах нельзя назвать иначе, как вредительством, какими бы доводами и экономическими соображениями она ни обосновывалась. Упомянутые региональные «опорные» вузы должны ориентировать свою работу, прежде всего, на подготовку качественных учительских кадров, с них должны быть сняты чуждые им задачи борьбы за высокие рейтинги цитируемости, участия в фундаментальных и прикладных исследованиях и прочее.

Центральной фигурой такого вуза должен стать настоящий педагог, сосредоточенный исключительно на практикоориентированной психолого-педагогической и предметной подготовке учителей начальной и средней школы своего региона. Лишь в перспективе, по мере преодоления дефицита педагогических кадров, на эти вузы могут быть возложены задачи интеграции научно-педагогического потенциала своих регионов при условии четкого разделения функций и обязанностей исследователей и педагогов.

Решение вопроса о насыщении школ, прежде всего – в сельской местности, деревнях и маленьких поселках, так сказать, в «глубинке» – квалифицированными педагогическими кадрами вряд ли возможно без обязательного распределения на работу в течение 3 лет в школы выпускников педагогического профиля, обучавшихся на бюджетной основе. Только так можно добиться появления на селе хороших выпускников педвузов. Достоинно сожаления упорное нежелание высокого начальства признать, что обучение за бюджетный счет должно возвращаться как для соблюдения социальной справедливости, так и в связи с практической необходимостью качественно обучать подрастающее поколение. Возвращение системы распределения педагогов, получивших образование за счет бюджета, может быть временной мерой – до преодоления дефицита кадров в регионах.

Необходимо отказаться от прикладного педагогического бакалавриата как основной модели подготовки педагогических кадров. Пора осознать, что за 4 года педагогического бакалавриата невозможно подготовить ни полноценного учителя-предметника средней школы, ни хорошего учителя начальной школы с учетом современных требований,

в частности настоятельной необходимости усиления практического компонента в педагогическом образовании.

Для сравнения заметим, что в той же Финляндии уровень квалификации, требуемый от преподавателя/воспитателя образовательно-воспитательного учреждения выглядит следующим образом [4: 128]. Очевидно, что здесь предъявляются более высокие требования к квалификации педагогов, отсюда и результаты (См. Таблицу).

*Таблица.*

**Уровни подготовки преподавателей различных ступеней  
в Финляндии**

Тип учреждения	Возраст детей и учащихся	Классы	Требуемая квалификация
Детский сад	0–6 лет	–	Воспитатель детского сада (бакалавр гуманитарных наук)
Подготовительная школа	6	–	Воспитатель детского сада (бакалавр гуманитарных наук) Учитель младших классов (магистр гуманитарных наук)
Начальная школа	7–12	I–VI	Учитель младших классов (магистр гуманитарных наук)
Младшая средняя школа	13–15	VII–IX	Учитель-предметник (магистр гуманитарных наук)
Общая старшая средняя школа Профессиональная старшая средняя школа	16–18	X–XII	Учитель-предметник (магистр гуманитарных наук)

Настоящее состояние отечественной системы повышения квалификации учителей является весьма неудовлетворительным. Занимающиеся этим бывшие институты повышения квалификации учителей, как правило, не располагают достаточно квалифицированным персоналом. Целесообразно слить эти организации с региональными педагогическими вузами, о которых шла речь выше, и тем самым обеспечить переподготовку учителей на базе тех учебных заведений, в которых они обучались, которые знают их и могут оказать конкретную научно-методическую помощь.

Нужна конкретная программа обеспечения учителей, особенно в регионах, качественной научно-методической литературой, как

в печатной, так и в электронной формах. В настоящее время мы сталкиваемся с избытком всевозможных «Пособий для подготовки к ЕГЭ», издание которых преследует сугубо коммерческие цели и которые фактически ведут к деградации содержания и уровня обучения. К сожалению, реальный прогресс методического знания, осуществленный в педагогической науке, остается за пределами столицы и крупных городов не просто невостребованным, но зачастую и неизвестным. В этих условиях чрезвычайно важно обеспечить высокое качество учебников и материалов, публикуемых в журналах для учителей. Особое внимание должно уделяться разработке технологий и приемов дифференцированного обучения и ознакомлению с ними учителей. В каждой школьной программе на всех этапах обучения необходимо выделить «фундаментальное ядро знаний» (концепция А. И. Маркушевича), обучение которому обязательно для каждого, а обучение всем остальным деталям осуществляется лишь при желании и по выбору школьника.

Учителей необходимо разгрузить от чудовищного бюрократического «контролирующего» пресса, освободить от выполнения несвойственных данной профессии функций, дать возможность заниматься творческой деятельностью, обеспечить реальный обмен опытом между коллегами. Проводимый сегодня конкурс «Учитель года» при всей его полезности больше похож на «шоу» и не затрагивает основную массу учительства. Для учителей, желающих и проявляющих способность заниматься исследовательской работой в области школьной и дошкольной педагогики и методики, необходимо ввести иную шкалу творческого роста, нежели та, которую представляет система защиты наукообразных, а иногда и псевдонаучных диссертаций по педагогическим наукам с чуждыми учителям и далекими от их труда требованиями следовать устоявшимся методологическим канонам.

## Список литературы

1. Barber M., Mourshed M. Consistently high performance: lessons from the world's top performing school systems. // McKinsey and Company. June, 2007.

2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки, анализ лучших систем школьного образования мира / Редакция «МакКинси». 2008. 59 с.

3. Кусаинов А. К. Качество образования в мире и в Казахстане. Алматы: «Курсив», 2013. 193 с.

4. Паси Сальберг. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. М: Классика XXI, 2015. 234 с.

5. Лисицкий Г. В., Леенсон И. А. Школьное естественнонаучное образование в советское и постсоветское время: тенденции и перспективы. // В кн.: Современные тенденции развития естественнонаучного образования: фундаментальное университетское образование. Под общей редакцией академика РАН В. В. Лунина. М.: Изд-во Московского университета, 2010. 190 с.

## **PREPARATION OF PEDAGOGICAL PERSONNEL: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND DOMESTIC REALITIES**

V. P. BORISENKOV, O. V. GUKALENKO, N. KH. ROZOV

The article concerns the experience of some Asian and European countries which achieved during historically short period (20–25 years) a great progress in the field of school education and became the world leaders in the matter. On the conclusions of serious specialists these achievements are the results of strong selection, it good preparation of future teachers. In this context the authors of the article tried to evaluate the lessons of developments of Russian system of teachers training and to give some recommendations and proposals in order to improve the actual situation.

*Key words:* world leaders of education; quality of teacher's selection, training and work; prestige of the teaching profession; vocational guidance at school; effective procedures for selecting future teachers; motivation of the teacher's work; attraction of graduates from non-pedagogical universities to school; reform of teacher education in Russia; regional «support» universities; return of distribution's system of university's graduates; providing scientific and methodical literature; the release of teachers from the «bureaucratic» press.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

*Борисенков Владимир Пантелеймонович* – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: vlad\_boris39@mail.ru

*Гукаленко Ольга Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО. E-mail: olga\_gukalenko@mail.ru

*Розов Николай Христович* – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. 8 (495) 939–32–81. E-mail: fpo.mgu@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

---

### **МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПЛАНЫ, РЕАЛЬНОСТЬ, РИСКИ<sup>1</sup>**

И. Ю. Синельников

*(Институт стратегии развития образования РАО; e-mail: siu1104@yandex.ru)*

В статье рассматривается актуальность межпредметной интеграции в образовательной деятельности школы в России и мире; описываются требования российских образовательных стандартов и программ к преподаванию на междисциплинарной основе; приводятся данные опроса, показавшего неготовность большинства учителей к регулярному использованию межпредметных связей; излагаются выводы ученых из Бразилии, Испании, США о проблемах с внедрением междисциплинарности; обосновывается важность изучения существующих негативных факторов; прогнозируются возможные последствия рисков.

*Ключевые слова:* интеграция, школа, метапредметные результаты, межпредметные связи, риск.

Вопрос о необходимости межпредметной интеграции в условиях современного информационного общества приобретает особую актуальность. Постоянно увеличивающиеся объемы информации, растущая специализация областей знания и усложняющаяся структура интеллектуальной деятельности требуют от человека особых умений работы с информацией. Сегодня на первый план выходят навыки интеграции, т.е. соединения в единое целое знаний из различных областей и выстраивания целостной последовательной системы действий. Все это ставит перед системой образования задачи, с одной стороны, сформировать у детей, юношества адекватные вызовам времени умения; с другой, обеспечить квалифицированное педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Учитывая тенденции и потребности современного этапа развития, многие национальные и международные образовательные системы стали постепенно включать межпредметную интеграцию в качестве одного из важнейших элементов деятельности, способного обеспечить качественное обновление содержания образования. В числе стран, активно реализующих идею междисциплинарного взаимодействия, следует в первую очередь упомянуть о Финляндии и Канаде – странах, показывающих

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 гг. (№ 27.6122.2017/БЧ)

высокие результаты в ходе сравнительных международных исследований качества школьного образования (PIRLS, PISA).

В национальном учебном плане Финляндии, утвержденном в 2014 г. для «базового» (т.е. общего среднего образования, 1–9 классы), вопросы интеграции знаний, формирования универсальных умений и использования для этого связей между различными учебными предметами – являются ключевыми. Роль «межпредметного подхода» и необходимость «межпредметных связей» особо подчеркивается в разделах, связанных с языковым образованием в школе: к этой области относятся несколько предметов – языки (финский, шведский, саамский, цыганский, язык жестов, иностранные языки: английский и др.) и связанная с ними литература. В плане предложен некий механизм укрепления межпредметных связей – развитие навыков коммуникации на разных языках. В плане отмечается интегративный потенциал курса «Технология (труд)». Отмечается, что дисциплина направлена на стимулирование различных интересов учащихся и их совместной деятельности, а предусмотренные темы должны изучаться комплексно для создания естественных межпредметных связей. Важным средством межпредметной интеграции признаны в учебном плане «факультативные прикладные предметы»: изучение творческих и практических предметов (например, театральное искусство, «глобальные знания» и др.), информационных и коммуникационных технологий, обучение культуре потребления и финансовой грамотности могут способствовать установлению межпредметных связей [1].

В рамках канадской образовательной системы в соответствии с решением Министерства образования Онтарио с сентября 2002 г. в старших – 11–12 классах школ провинции – действует учебная программа «Междисциплинарное обучение». В рамках этой программы учащимся предлагаются для освоения три «междисциплинарных курса»:

- обучение в области маркетинга и туризма (цель – помочь учащимся понять взаимосвязь между маркетинговой практикой, местной экономикой, стандартами и инновационными практиками «индустрии гостеприимства»);
- обучение в области информации и коммуникации (цель – помочь учащимся в использовании знаний из области истории, философии и науки для развития понимания потребностей человека в использовании информации, для обмена знаниями и ценностями в глобальном обществе);
- обучение в области биотехнологии (цель – помочь учащимся в изучении биологии и химии, в освоении биотехнологических разработок и их применении в здравоохранении, сельском, лесном, морском хозяйстве) [2].

Богатый опыт воплощения идеи межпредметной интеграции накоплен в рамках международного проекта «Международный бакалавриат». Программы обучения в более чем 4000 школах по всему миру выстроены на междисциплинарной основе и нацелены на формирование



у школьников умений использовать концепции, методы и формы коммуникации из нескольких областей знания для объяснения явлений и решения проблем способами, не применимыми в рамках одной дисциплины [3]. В соответствии с программой «Содействия междисциплинарному преподаванию и обучению», реализуемой с сентября 2014 г., учебные планы всех ступеней бакалавриата обязательно включают в себя интегративные подходы:

- для воспитанников 3–11 лет обучение построено вокруг 6-ти «трансдисциплинарных тем» («Кто мы», «Где мы находимся во времени и пространстве», «Как мы выражаем себя», «Как устроен мир», «Как мы организуем себя», «Использование ресурсов планеты»);

- для учащихся 11–16 лет процесс обучения связан: а) с обязательным участием в 8-ми тематических группах, интегрированных вокруг ключевых концепций, глобальных контекстов и подходов к обучению; б) с реализацией коллективного и индивидуального проектов, дающих возможности для развития междисциплинарного понимания;

- для обучающихся 16–19 лет обучение предполагает освоение конкретных междисциплинарных курсов (помимо дисциплинарных) [4].

Идея межпредметной интеграции отражена и в документах российской государственной образовательной политики, претерпевшей в последние 10 лет существенные изменения.

*В сфере общего образования* России приняты и поэтапно реализуются федеральные государственные образовательные стандарты 2-го поколения – ФГОС ОО (2009–2012 гг.). В стандартах и Примерных основных образовательных программах для начальной, основной и старшей школы идея интеграции воплощена в двух основных группах требований. Во-первых, это требования к образовательным результатам, в соответствии с которыми школьники на каждой ступени обязаны достичь определенных «метапредметных результатов»: в частности, освоить комплексы межпредметных понятий и универсальных учебных действий [5, 6, 7]. Во-вторых, это требования к педагогическим условиям школьного образования, обязательным элементом которых в основной и старшей школе должно быть использование «межпредметных связей». Необходимость осуществления межпредметных связей специально оговорена в отношении следующих учебных предметов:

- в 5–9 классах – «Иностранный язык», «История», «Обществознание», «География», «Физика», «Биология», «Химия», «Изобразительное искусство», «Музыка», «Основы безопасности жизнедеятельности» [8];

- в 10–11 классах – «Россия в мире», «Иностранный язык», «История», «География», «Право», «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология», «Физическая культура», «Основы безопасности жизнедеятельности» [9].

Наиболее полно и конкретно основные цели установления и развития междисциплинарного взаимодействия раскрыты на примере предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»: в Примерной программе основной школы сказано, что «межпредметная интеграция способствует формированию целостного представления об изучаемом объекте, явлении, содействует лучшему усвоению содержания предмета, установлению более прочных связей учащегося с повседневной жизнью и окружающим миром...» [10: 445]. Применительно к предмету «Обществознание» в 5–9 классах предложен и возможный механизм осуществления межпредметного взаимодействия: опора на межпредметные связи «создает возможность одновременного прохождения тем по указанным учебным предметам» [11: 315–316]. Иными словами, в стандартах и программах общего образования обозначены важность и необходимость межпредметной интеграции.

В сфере высшего профессионального образования в России начат переход к новому варианту федеральных государственных образовательных стандартов 3-го поколения – ФГОС 3++. Несмотря на то, что в тексте стандарта по направлению «Педагогическое образование» (2018 г.) нет прямого указания на то, что будущие педагоги (учителя, воспитатели) должны владеть специальными «межпредметными» компетенциями, тем не менее, это предполагается очевидным. Так, в п. 3.3. сказано, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать общепрофессиональными компетенциями (ОПК), которые позволили бы ему в первую очередь «осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования» (ОПК-1). Что касается профессиональных педагогических компетенций и индикаторов достижения этих компетенций, здесь стандарт предоставляет образовательным организациям право самостоятельно определять их перечни и содержание (пп.3.4–3.8) [12]. На необходимость осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования будущих и практикующих педагогов ориентирует «профессиональный стандарт» воспитателя/учителя, принятый Минтруда России в 2013 г. [13]. Таким образом, требования основных документов образовательной политики ориентируют школу – учащихся и педагогов – на системное использование межпредметного взаимодействия, как одного из обязательных элементов образовательной деятельности.

*Однако, требования – требованиями, а какова же реальность? В какой степени практикующие российские учителя реализуют потенциал межпредметной интеграции?*

В поисках ответов на эти вопросы в ноябре 2016 – феврале 2017 г. нами в рамках проекта, реализуемого Институтом стратегии развития

образования Российской академии образования, было проведено социологическое исследование (организационно-техническая поддержка – А.П. Суходимцева). Путем онлайн-анкетирования на Google-ресурсе в сети Интернет было опрошено 258 педагогических работников общеобразовательных организаций. Более 80% участников опроса составили опытные педагоги: из них в сфере общего образования работают более 20 лет 64% и от 10 до 20 лет – 20%.

Отвечая на один из вопросов анкеты, планируют и организуют ли педагоги работу по формированию универсальных учебных действий и освоению межпредметных понятий:

- наличие планов работы и её регулярное проведение (3–5 интегрированных урока в четверть / триместр) отметили 22%;
- наличие планов и эпизодическое проведение работы (1–2 интегрированных урока в четверть / триместр) – 36%;
- эпизодическое проведение работы при отсутствии её планирования – 31%;
- отсутствие работы в планах и преподавании – 9%;
- не дали ответа – 2%.

Иными словами, деятельность 40% учителей не предусматривает планирование работы с межпредметными понятиями и лишь 25% педагогов используют межпредметную интеграцию целенаправленно и регулярно. Эти и другие результаты исследования позволяют говорить о том, что независимо от различных факторов (профессионального стажа, профиля учреждения, специфики преподаваемого предмета и др.) подавляющее большинство учителей не используют межпредметные связи как ресурс для интеграции знаний и формирования универсальных умений, для расширения и углубления содержания предметного обучения в школе. Это означает, что в настоящее время российские учителя в малой степени ориентированы на решение задач и реализацию потенциала межпредметной интеграции.

*Свидетельствует ли сделанный вывод о том, что нерегулярность межпредметного взаимодействия и преимущественно предметная ориентация обучения в школе – это лишь «российские проблемы»?*

Как показывает анализ научных публикаций, реальность внедрения межпредметной интеграции в школах разных стран связана с различными проблемами и трудностями. В начале 2000-х американский ученый Джек Холбрук так описал ситуацию с внедрением междисциплинарности при обучении естественнонаучным предметам: «Могут ли учителя преподавать на междисциплинарной основе? <...> Это является реальной проблемой. Учителя не любят перемен. Учителя не знают, как измениться. Учителя часто считают, что они изменились для междисциплинарного обучения <...>» [14: 12]. В 2010 г. испанские исследователи, анализируя ситуацию в национальной системе образования, задались почти риторическими вопросами: «Почему <...> доминирует

линейная дисциплинарная модель, а не междисциплинарная альтернатива, более способствующая обучению? <...> Почему так много трудностей возникает, когда мы предлагаем междисциплинарные инновации в учебных заведениях?» [15: 141]. В 2014 г. проблемная ситуация с междисциплинарностью в школьном образовании была зафиксирована учеными из Бразилии. Опрос педагогов Рио-де-Жанейро, анализ планов их уроков показали, что в школах, во-первых, отсутствует система поддержки внедрения междисциплинарности, во-вторых, учителя не обладают достаточной компетентностью для использования междисциплинарных подходов в обучении [16].

В завершение представляется важным сказать о том, что фиксируемые исследователями различных стран проблемные аспекты свидетельствуют:

- с одной стороны, о неготовности педагогических работников к перестройке своей работы на междисциплинарной основе;
- с другой стороны, о наличии объективных факторов, не способствующих распространению межпредметной интеграции.

Это означает, что сегодня наука должна сосредоточить самое пристальное внимание на выявлении и изучении негативных факторов или риск-факторов, которые обуславливают существование различных проблем и трудностей.

К примеру, одна из наиболее вероятных причин нерегулярного и «нецелевого» использования учителями интегративных стратегий и практик связана с недостаточной осведомленностью педагогов в этом вопросе. Как показало проведенное нами Интернет-анкетирование, отвечая на вопрос, какие понятия учителя считают «межпредметными»:

- 55% не дали никакого ответа;
- 33% продемонстрировали непонимание характера и содержания междисциплинарных понятий – общих для различных предметов (предлагались ошибочные варианты, типа «смысл жизни», «рефлексия», «проектная деятельность» и др.);
- 9% предпринимали попытки, но так не смогли выстроить корректный понятийный ряд (общенаучные понятия они чередовали с чисто предметными);
- лишь 3% продемонстрировали адекватное требованиям образовательных стандартов понимание (в Примерных программах основной и старшей школы это философские понятия – закономерность, феномен, система, анализ, синтез и т.п.).

Представляется очевидным, что в данной ситуации, когда почти 90% педагогических работников не знает и / или не понимает заложенных в программных документах смыслов и акцентов работы с межпредметными понятиями, целенаправленная и регулярная работа с ними практически невозможна. Тем не менее, фиксация данной проблемной ситуации не объясняет причин её возникновения. Остаются без ответа многочисленные важные вопросы:

«Почему учителя не осведомлены об установках программ в части межпредметных понятий, хотя ФГОС ОО в 2017 / 2018 учебном году

в обязательном порядке введены в 1–7 классах, а в режиме «по мере готовности» – в 1–10 классах?»;

«Что представляет собой организуемая в школе работа по внедрению требований ФГОС ОО, если учителя не знают базовых установок программных документов?»;

«Какие факторы влияют на то, что межпредметная интеграция остается на периферии внимания подавляющего большинства учителей?» и т.п.

Сказанное означает, что без понимания причин и обстоятельств, порождающих проблемы, невозможно преодолеть существующий риск узкопредметной направленности образовательной деятельности в школе, в вузах, в учреждениях системы дополнительного профессионального образования. Ведь негативные последствия данного риска велики: это фрагментированность и несистемность транслируемых и присваиваемых знаний, узкая специализация и разрозненность формируемых и развиваемых умений, по сути своей, вступающих в резкое противоречие с требованиями времени и установками образовательной политики.

## **Список литературы**

1. National Core Curriculum for Basic Education: 2014. Helsinki: Finnish National Board of Education. Publications, 2016.

2. Interdisciplinary Studies. The Ontario Curriculum. Grades 11 and 12. Ministry of Education, 2002. (URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/interdisciplinary1112curr.pdf> 18.03.2018)

3. Middle Years Programme MYP guide to interdisciplinary teaching and learning. Cardiff, UK. IB Publishing, 2010.

4. Middle Years Programme Fostering interdisciplinary teaching and learning in the MYP. Cardiff, UK. IB Publishing, 2015.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2009. (URL: [http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf) 24.02.2018)

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010. (URL: [http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ\\_1897.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ_1897.pdf) 24.02.2018)

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего. М., 2012. (URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ\\_413.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf) 24.02.2018)

8. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. М., 2015. (URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> 11.03.2018)

9. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. М., 2016. (URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/07/Primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshchego-obrazovaniya.pdf> 11.03.2018)

10. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. М., 2015. (URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchego-obrazovanija.pdf> 11.03.2018)

11. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. М., 2015. (URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchego-obrazovanija.pdf> 11.03.2018)

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf) 06.04.2018)

13. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> 02.04.2018)

14. *Holbrook J.* Interdisciplinary education in science. In: *Interdisciplinary education – challenge of 21st century. Guidebook.* Jagiellonian University. Kraków. 2000. P. 9–14.

15. *Segovia I., Lupiáñez J. L., Molina M., González F., Miñán A., Real I.* The Conception and role of interdisciplinarity in the Spanish education system // *ISSUES IN INTEGRATIVE STUDIES.* 2010. No. 28, pp. 138–169.

16. *Fidalgo-Neto A.A., Lopes R. M., Magalhães J. L.C., Pierini M. F. & Alves L.A.* Interdisciplinarity and Teacher Education: The Teacher's Training of the Secondary School in Rio de Janeiro-Brazil. *Creative Education.* 2014. 5. 262–272. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.54035>.

## **INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AS AN OBLIGATORY ELEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITY: PLANS, REALITY, RISKS**

I. YU. SINELNIKOV

The article considers the relevance of interdisciplinary integration in the school's educational activities in Russia and abroad; the requirements of Russian educational standards and programs for teaching on an interdisciplinary basis are described; the data of a survey showing the inability of the teacher's majority for the regular use of interdisciplinary connections are given; outlines the conclusions of scientists from Brazil, Spain, the USA about problems of interdisciplinarity implementation are given; the importance of studying the existing negative factors is substantiated; the possible consequences of risks are projected.

*Key words:* integration, school, meta-disciplinary results, interdisciplinary connections, risk.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Синельников Игорь Юрьевич* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО. E-mail: [siu1104@yandex.ru](mailto:siu1104@yandex.ru)

## **ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЫ УЧЕБНИКА<sup>1</sup>**

Г. Э. КОРОЛЕВА

*(Институт стратегии развития образования РАО; e-mail: korolevagalina@yandex.ru)*

Рассмотрены педагогические преимущества электронной формы учебника (ЭФУ), их актуальность с учетом методических особенностей и потребностей школьного экономического образования. Сформулированы теоретические подходы к обновлению содержания экономического образования на основе электронной формы учебника. Подходы, предложенные в статье, нацелены на усиление практической направленности экономического образования и предусматривают развитие всех видов учебной деятельности, как традиционных, так и инновационных.

*Ключевые слова:* содержание образования; электронная форма учебника; системный подход к обучению; деятельностный подход к обучению; школьное экономическое образование.

Электронная форма учебника (ЭФУ) представляет собой электронное пособие, которое полностью воспроизводит печатный учебник по соответствующему курсу, а также включает дополнительные содержательные компоненты с интерактивными элементами [1]. Заметим, что в данной статье речь идет именно об электронной форме учебника как элементе учебно-методического комплекта, а не об электронном учебнике как самостоятельном продукте. ЭФУ – это автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний. Приведем преимущества электронной формы учебника по сравнению с типографским учебником:

– организация учебной информации в виде гипертекста. Гипертекст – возможность создания «живого», интерактивного учебного материала, снабженного взаимными ссылками на различные части материала. Гипертекст дает возможность разделить материал на большое число фрагментов, соединив их гиперссылками в логические цепочки;

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках темы «Обновление содержания образования и методов обучения в условиях современной информационной среды». Проект № 27.6122.2017/БЧ

– наличие мультимедиа – богатого арсенала способов иллюстрации изучаемого явления. Продукты мультимедиа применяют многообразные разновидности информации: компьютерные данные, теле- и видеоинформацию, речь и музыку. Мультимедиа повышает качество обучения и позволяет удерживать внимание обучаемого;

– моделирование изучаемых процессов и явлений, возможность проводить «компьютерные эксперименты» в тех областях человеческого знания, где реальные эксперименты очень трудоемки или попросту невозможны;

– наличие системы самопроверки знаний, системы рубежного контроля, совместимость с электронной экзаменационной системой. Возможность оценки приобретенных знаний [2, 3].

Уровень и эффективность использования ЭФУ в образовании зависят от выбора принципов, на которых это образование строится. Говоря об электронных образовательных ресурсах, Е. С. Полат отмечает, что недостаточное внимание к специфике практического применения элементов учебного материала приводит к отрицательным результатам: «Даже добротнo выполненные (с технической точки зрения) материалы в лучшем случае лишь частично используются в реальной учебной работе. В результате работа учителя не облегчается, заинтересованность учащихся не растет, материалы оказываются на полке» [4].

Рассмотрим, в чем состоит специфика экономической сферы знаний, каковы особенности представления содержания в учебнике экономики, какие факторы вызывают необходимость регулярного обращения к электронному приложению учебника? Ученые отмечают, что экономика – это одновременно и гуманитарная, и точная наука. Поэтому методика преподавания экономики должна включать, с одной стороны, работу с источниками, эссе, метод проектов, обучающие игры и упражнения, характерные для гуманитарных предметов, а с другой стороны – задачи, математические модели, статистические методы обработки информации, графики, диаграммы, присущие точным предметам [5].

Экономическое образование нуждается в реализации возможностей и преимуществ информационно-коммуникационных технологий: обширная база иллюстративного материала, возможность его оперативно обновления, интерактивные таблицы, динамичные графики, компьютерное моделирование экономики, компьютерное тестирование – это лишь часть факторов, обеспечивающих требуемое качество экономического образования. Недостаток электронных образовательных ресурсов – одна из проблем, препятствующих полноценному изучению предмета, и в решении этой проблемы видится одно из направлений совершенствования экономического образования в старшей школе [5].

Для усвоения учащимися сложных абстрактных экономических понятий необходимо использование обширной базы иллюстративного



материала, включающего актуальные события экономической жизни отдельных городов, регионов, России в целом и других стран. Обеспечение преемственности в овладении экономическими знаниями и умениями на разных этапах обучения предполагает работу с дополнительными источниками информации, практические занятия на закрепление нового материала через установление связи с ранее изученным материалом. Необходимо систематическое обращение к различным материалам всего обществоведческого курса, оценка поведения людей с экономической точки зрения [6, 7].

Экономическая сфера ориентирована на применение новейших педагогических технологий, способствующих активизации личности учащегося, совместной деятельности и общению участников образовательного процесса. Речь идет об активных формах обучения, когда отдается предпочтение творческим, поисковым, проблемным методам: деловым экономическим играм, социально-экономическим проектам, информационно-аналитическим методам, включая компьютерную технологию обучения.

Экономика динамично развивается, и этот факт необходимо учитывать в процессе преподавания. Требуется оперативное обновление в процессе обучения, поиск и анализ экономических величин и показателей, использование статистических данных, представляющих исходный материал для анализа и оценки современного экономического развития страны, построения прогнозов.

Особые требования в экономике предъявляются к наглядности учебного материала. Работа учащихся с диаграммами, графиками, таблицами статистических данных – неотъемлемая часть экономического обучения. Цифровые образовательные ресурсы, интерактивные таблицы, динамичные графики, учебные слайд-фильмы и т.п. – именно то, что отвечает преимущественно визуальному восприятию современных подростков [8].

Итак, мы видим, что педагогические преимущества электронной формы учебника весьма актуальны с точки зрения методических особенностей и потребностей школьного экономического образования. Каковы же теоретические подходы к обновлению содержания на основе электронной формы учебника экономики?

С точки зрения системного подхода содержание электронной формы учебника рассматривается нами как подсистема по отношению к содержанию базового учебника. Сущность системного подхода к оптимизации учебного процесса раскрыта в работе Ю.К. Бабанского [9]. Опираясь на теоретические положения данной работы, сформулируем содержание системного подхода применительно к информатизации школьного экономического образования:

– единый подход к конструированию всех элементов модели применения ИКТ, подчиненных достижению общих целей информатизации экономического образования в старшей школе;

– конкретизация задач информатизации экономического образования с учетом методических особенностей экономической сферы знаний и сложившейся практики обучения старшеклассников основам экономики;

– осуществление дифференцированного и индивидуального подходов к обучаемым;

– упорядочение функций управления процессом обучения, рациональное сочетание управления и самоуправления учебной деятельностью, оперативное регулирование ее течения;

– анализ результатов процесса и затрат времени на их достижение по установленным критериям оптимальности.

В нашем случае, дидактические условия обновления содержания на основе ЭФУ с позиций системного подхода следующие:

- отбор учебного содержания ЭФУ должен быть адекватен задачам экономического курса;

- новые элементы содержания не должны противоречить логике и педагогическому замыслу уроков;

- отражение экономических процессов должно осуществляться системно и по существу, чтобы обеспечить целостное представление учащихся об экономической сфере жизни общества.

Определим далее условия обновления содержания электронной формы учебника с позиций деятельностного подхода к школьному экономическому образованию. Рассматривая экономическое образование как элемент обществоведческого образования, будем опираться на положения Концепции обществоведческого образования Л. Н. Боголюбова [10]. Согласно данной Концепции, на базовом уровне экономические компетенции должны обеспечивать:

- возможность применения учащимися полученных знаний и умений для решения типичных задач в области экономических отношений в современном российском обществе;

- возможность адекватно воспринимать экономическую информацию благодаря знанию наиболее часто используемых экономических понятий и терминов;

- способность противостоять попыткам манипулировать сознанием с помощью СМИ.

Требования деятельностного подхода к обновлению содержания экономического образования в электронной форме учебника могут быть представлены в следующем виде.

1. Сочетание теоретических знаний с конкретным материалом о современном, прежде всего – российском обществе. Отражение взаимосвязи

между темпами экономического развития, качеством жизни населения и масштабом применения в обществе информационных технологий.

2. Отражение признаков информационной экономики: динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности.

3. Представление актуальных экономических проблем, в том числе, с использованием региональных краеведческих сайтов, проблемы личной, частной и общественной жизни, а также глобальных проблем помогут учащимся в самостоятельном поиске путей решения насущных проблем. Это усилит мотивацию учебной деятельности учащихся, позволит осознать необходимость приобретения научных знаний, окажет позитивное влияние на воспитание учащихся, будет содействовать повышению интереса к экономическим проблемам. Для реализации этого принципа должны быть определены, в частности, рекомендованные интернет-ресурсы.

4. Включение в учебный процесс различных документов – носителей экономической информации. Источниками знаний учащихся и объектом анализа, наряду с учебными текстами, должны быть многообразные документы, как российские, так и международные.

5. Включение в учебный процесс системы экономических задач и жизненных ситуаций, анализ и разрешение которых обеспечит формирование умений и развитие творческих способностей учащихся.

6. Включение в содержание экономического образования различных элементов культуры. Выполнение учащимися творческих работ социально-гуманитарного содержания, в том числе совместная деятельность учащихся разных школ, городов может способствовать развитию коммуникабельности, толерантности старшеклассников, что, в свою очередь, будет иметь воспитательное значение, способствуя преодолению социально-экономической пассивности молодежи в политике, в бизнесе, в трудовой деятельности и т.д.

В итоге, с учетом изложенных теоретических подходов, нами сформулированы следующие принципы обновления содержания экономического образования на основе электронной формы учебника:

- учет специфики экономической сферы знаний при обосновании педагогической целесообразности применения электронных ресурсов;
- системная реализация целей применения ЭФУ в школьном экономическом образовании;
- учет педагогических возможностей электронной формы учебника при разработке структурных компонентов модели;

– развитие деятельностного подхода к экономическому образованию на основе оптимизации содержания экономического образования и методов обучения с использованием электронных образовательных ресурсов и Интернет-ресурсов;

– развитие личностного подхода на основе повышения инициативы и самостоятельности обучаемого в работе с экономической информацией.

Таким образом, дидактические преимущества электронной формы учебника (высокая наглядность, гипертекст, отсутствие ограничений в объеме для вариативной части содержания образования) создают условия для развития содержания экономического образования. Реализация предложенных принципов обновления учебного содержания будет содействовать развитию всех видов учебной деятельности: решению конкретных экономических задач, разбору актуальных учебных ситуаций, более полному отражению внутрикурсовых и межпредметных связей, разнообразию видов учебной деятельности.

## Список литературы

1. *Алексашкина Л. Н., Ворожейкина Н. И.* Электронные формы учебников истории: образовательный потенциал и использование в школьной практике // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 2. С. 28–38.

2. *Королева Г. Э.* Электронная форма учебника и применение современных информационно-коммуникационных технологий в обучении экономике // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 6. С. 33–38.

3. *Королева Г. Э.* Электронная форма учебника как часть учебно-методического комплекта по экономике // Социализация личности в условиях информатизации и глобализации общества. Сборник материалов II международной научно-практической конференции: Москва, 2017. С. 341–346.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. М: Издательский центр «академия», 2000. 272 с.

5. *Королева Г. Э., Сергеева М. Г.* Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшекласников. / Г. Э. Королева, М. Г. Сергеева. Курск: Региональный финансово-экономический институт (РФЭИ), 2016. 202 с.

6. *Городецкая Н. И., Королева Г. Э., Романова М. Ю.* Концепция учебного предмета «Экономика». // Преподавание истории и обществознания в школе. 2014. № 5. С. 76–79.

7. Содержание социально-гуманитарного образования в современном обществе и закономерности его становления: Монография / ФГНУ ИСМО РАО / науч. ред. Л. Н. Боголюбов. М., СПб: Нестор-История, 2014. 380 с.

8. Визуальные образы прошлого: новые стратегии использования в образовательной и исследовательской практике. Коллективная монография. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2014. 180 с.

9. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.

10. Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе. Коллектив авторов под руководством Л. Н. Боголюбова // Преподавание истории и обществознания в школе. 2003. № 9. С. 20–30.

## **UPDATING THE CONTENT OF SCHOOL ECONOMICS EDUCATION ON THE BASIS OF THE ELECTRONIC FORM OF THE TEXTBOOK**

G. E. KOROLEVA

Pedagogical advantages of the electronic form of the textbook (EFT) and their relevance into account methodical characteristics and needs of school Economics education are considered. Theoretical approaches of updating the content of economic education on the basis of the electronic form of the textbook are identified. The approaches, suggested in the article, aimed at strengthening the practical orientation of economic education and provides for the development of all learning activities, both traditional and innovative.

*Key words:* content of education; the electronic form of the textbook, a systematic approach to learning; activity approach to learning; a school economic education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Королева Галина Эриковна* – научный сотрудник ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО. E-mail: korolevagalina@yandex.ru

## ПОНИМАНИЕ В СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Т. Г. Кудряшова, А. С. Шуруп

*(физический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, «Школа королевы Геры»; e-mail: andrey.shurup@gmail.com, tatiana.kudriashova@gmail.com)*

Ключевым элементом стратегической педагогики является класс деятельностных способностей, обеспечивающих готовность человека к пониманию в процессе мышления в логике восхождения от абстрактного к конкретному. В работе проводится подробный анализ этого класса деятельностных способностей. Обосновывается выбор базового определения понятия «понимание», описывается механизм понимания в языках разного уровня абстракции. Полученные в работе результаты могут быть положены в основу построения технологии обучения пониманию и контроля результатов такого обучения.

*Ключевые слова:* понимание, языковое мышление, стратегическая педагогика.

### 1. Введение

Данная работа является продолжением исследований [1–3], посвященных стратегической педагогике, т.е. направлению в педагогике, изучающему общие закономерности формирования способностей к языковому мышлению в логике восхождения от абстрактного к конкретному (ВАК). Подробное описание причин возникновения этого направления, его целей и задач изложено в статье [1]; в свою очередь, роль языкового мышления при анализе различных способностей человека детально рассмотрена в публикациях [2, 3]. В работе [4] было показано, что языковое мышление – это многоэтапный процесс, включающий в себя понимание задачи, её моделирование, формализацию, применение формального правила в целях определения значения неизвестной компоненты, конкретизацию полученного результата применительно к условиям исходной задачи. Так как первым этапом в процессе языкового мышления является понимание текста задачи, то построение технологии языкового мышления должно начинаться с процессуального (т.е. нормативного) описания процесса понимания частных задач. Процессуальное описание первого этапа в языковом мышлении и полный перечень необходимых для этого способностей представлено в вышеуказанной работе [4]. Это описание было построено посредством уточнения предиката «Акта мысли» в Азбуке теории деятельности, разработанной О. С. Анисимовым [5].

С определенной долей уверенности можно предположить, что понимание взрослого человека существенным образом отличается от понимания ребенка. По этой причине возникает ряд вопросов.

Вопрос 1: «Можно ли построить нормативное описание процесса языкового понимания, подходящее как для детей, так и для взрослых, или же эти процессы являются принципиально различными?»

Вопрос 2: «Как изменяется механизм понимания в процессе взросления человека?»

Вопрос 3: «На какое понимание ориентирована технология традиционного обучения и каковы возможные недостатки такого подхода?»

В настоящей работе предпринимается попытка ответить на поставленные вопросы.

Содержание работы построено в следующей логике:

- построение формулировки определения «языкового понимания»;
- описание процесса языкового понимания;
- выявление различия между пониманием детей и взрослых;
- описание выбора процесса понимания, в соответствии с которым должна строиться технология организации учебного процесса в рамках стратегической педагогики.

## **2. Выбор базового определения понятия «понимание»**

Определение интересующего нас понятия можно найти в различных областях знания. Так, например, в философии используется следующая трактовка термина «понимание» [6]: «Универсальная операция мышления, представляющая собой оценку объекта (текста, поведения, явления природы) на основе некоторого образца, стандарта, нормы, принципа и т.п. Предполагает усвоение нового содержания и включение его в систему устоявшихся идей и представлений». Толковый словарь Ушакова предлагает сразу два варианта определения этого понятия [7]: «1) Способность, умение проникнуть в смысл чего-нибудь, усвоить, сознать его; состояние сознания, которому ясен, открыт, известен смысл чего-нибудь. Обладать пониманием чего-нибудь. Утратить понимание чего-нибудь. Читать без понимания. Понимание чужой речи. Понимание законов природы. Текст, доступный пониманию. 2) Та или иная точка зрения на что-нибудь, то или иное толкование, объяснение чего-нибудь (книжн.)». В психолингвистике понимание трактуется преимущественно как результат смыслового восприятия речевого сообщения. В теории деятельности «понимание ситуации – процесс выявления сведений, касающихся сложившейся ситуации, позволяющих осуществить полную реконструкцию динамики отношений, составляющих ситуации по критерию объективной каузальности» [5: 127].

Приведенные примеры показывают, что в разных областях знаний понимание рассматривается с разных позиций: действие, способность, результат действия. Так как целью нашего исследования была технология организации понимания в учебном процессе, то мы остановили свой выбор на тех определениях, где понимание рассматривается как

некоторое действие, т.е. на философском определении и определении, принятом в языке теории деятельности.

От общепhilософского толкования процесса понимания, который предполагает построение технологии не одного, а сразу двух процессов (построение тождественного образа объекта понимания и включение этого образа в индивидуальную систему понятий), пришлось отказаться, так как такой подход мог существенно усложнить решение стоявшей перед нами задачи. Кроме того, нам пришлось ограничиться случаем, когда для построения заместителя понимаемого объекта субъект использует некоторые языковые средства. В итоге, мы рассматриваем не понимание вообще, а его частный случай, требующий привлечения к этому процессу языковых средств. Такое понимание мы будем называть языковым. Это ограничение обусловлено тем, что в языке теории деятельности существует схематическое описание акта языкового мышления, частным случаем которого и является языковое понимание, т.е. существует инструмент, позволяющий приступить к построению технологии процесса языкового понимания.

*Таким образом, для построения процессуального описания понимания как некоторого вида деятельности в настоящей работе выбран предикат «Акт языкового мышления» [5]. Выбор этого предиката обоснован прежде всего тем, что языковое понимание, о котором будет идти речь ниже, является частным случаем языкового мышления.*

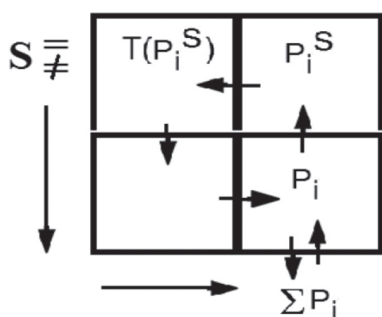
### **3. Структурное описание процесса языкового понимания**

*В этом разделе, во-первых, будет обосновано утверждение о том, что языковое понимание есть частный случай языкового мышления; во-вторых, актуализировано структурное описание языкового мышления (См. Схему 7, [5]); в-третьих, рассмотрены действия, выполняемые в ходе языкового понимания и перечислены способности, позволяющие мыслителю правильно организовать понимание.*

Начнем со связи между языковым мышлением и языковым пониманием. Результатом первого этапа языкового мышления является понимание задачи, т.е. текст, позволяющий восстановить содержание задачи. В этом тексте должны быть перечислены значения известных компонент и указаны неизвестные компоненты. Если же в содержании понимаемого объекта значения всех компонент известны, то мыслитель имеет дело не с пониманием задачи, а с пониманием некоторой ситуации. Другими словами, **языковое понимание является частным случаем первого этапа языкового мышления для ситуации, когда в содержании понимаемого объекта неизвестны значения параметров отсутствуют.** По этой причине последовательность действий, выполняемых в этих процессах, должна быть одной и той же, что позволяет использовать структурное описание процесса понимания



задачи для описания процесса понимания со всеми известными компонентами. Поэтому в качестве отправного предиката был выбран предикат «Единиц языкового мышления» [5: 286]. Схематическое изображение этого предиката представлено на рисунке.



Обозначения:

$S$  – субъект языкового понимания;  
 $\Sigma P_i$  – азбука предикатов языкового понимания;  
 $P_i$  – предикат понимания или конструкция предикатов языкового понимания;  
 $P_i S$  – содержание предиката языкового понимания;  
 $T(P_i S)$  – прочтение содержания предиката языкового понимания.

*Рис. Предикат «Единиц языкового мышления»*

Уточним некоторые термины, использованные в обозначениях. **Субъектом языкового понимания** мы будем называть любой предмет, текст, явление, каузальную связь между явлениями, если его понимание является целью мыслительной деятельности человека. Определение **предиката языкового понимания** было построено из следующего определения предиката мысли [5: 132]: «Предикат мысли – в единице языкового мышления, это та часть, которая фиксирует средства для характеристики содержания субъекта мысли. Предикат мысли – как правило, значение или понятие, не зависящее от особенностей мыслящего...». Используя понятия формы, как «... необходимой и независимой от случайных условий «линии» движения процесса мышления» [5: 205], указанное выше определение предиката мысли можно сформулировать в следующем виде: «Предикат мысли – форма, отражающая структурные или каузальные связи между элементами субъекта мысли». Из этого определения легко получить определение предиката языкового понимания: «Предикат языкового понимания – форма, отражающая структурные или каузальные связи между элементами субъекта языкового понимания». Очевидно, что при таком определении предиката языкового понимания, **азбуку** таких предикатов следует трактовать как необходимую и достаточную систему, обеспечивающую совместно со способностями к языковому мышлению процесс понимания.

**Содержанием предиката языкового понимания** называется результат морфологизации языкового предиката элементами, указанными в субъекте языкового понимания. Текст, отражающий содержание языкового предиката понимания, называется его **прочтением**.

Перечислим мыслительные действия, выполняемые понимающим (не ограничивая общности рассуждений, будем считать, что в процессе понимания участвует один предикат языкового понимания):

1. В соответствии с имеющимся опытом понимающий выбирает из азбуки подходящий с его точки зрения предикат;

2. Выполняет морфологизацию выбранного предиката, т.е. заполняет пропуски в форме содержанием из субъекта понимания;

3. Составляет прочтение содержания предиката языкового понимания;

4. Соотносит полученный текст с субъектом понимания на предмет их тождественности.

5. Подробное процессуальное описание указанных действий изложено в [4]. Продемонстрируем понимание на нескольких простых примерах.

### Пример 1.

Субъект понимания S – текст: «Четырехугольник имеет четыре стороны».

Действие 1. Понимающий выбирает следующий предикат:

Объект: \_\_\_\_; Свойство 1: – \_\_\_\_; Свойство 2: – \_\_\_\_.

Действие 2. Понимающий выполняет морфологизацию выбранной формы, т.е. уточняет элементы формы и заполняет пропуски в выбранной форме. Результатом морфологизации является следующее содержание:

Объект: четырехугольник; Свойство 1 (количество углов) – 4; Свойство 2 (количество сторон) – 4.

Действие 3. Понимающий составляет текст по правилам синтаксиса в используемом им языке. В русском языке, английском языке и японском языке правила будут индивидуальными. В примере мы построим прочтение по правилам русского языка: «Четырехугольник имеет четыре стороны и четыре угла». Текст прочтения отличается от текста субъекта понимания, однако за ними стоит один и тот же образ, т.е. эти тексты тождественны по смыслу.

### Пример 2.

В качестве субъекта понимания выбираем ситуацию: «Некто включает телевизор с помощью дистанционного пульта управления».

Действие 1. Наблюдающий выбирает из азбуки следующий предикат:

Было

Стало

Объект: \_\_\_\_

Объект: \_\_\_\_

Свойство: \_\_\_\_

Свойство: \_\_\_\_

Способ воздействия: \_\_\_\_

Средство воздействия: \_\_\_\_

Действие 2. Понимающий выполняет морфологизацию выбранной формы, в результате которой получает следующее содержание:

Было

Стало

Объект: телевизор

Объект: телевизор

Свойство (режим работы): пассивный

Свойство (режим работы): активный

Способ воздействия: передача команды

Средство воздействия: пульт управления

**Действие 3.** Понимающий составляет прочтение полученного содержания: «О! Ты включил телевизор».

Перечень способностей, как-то знание предикатов в азбуке, навык выбора предиката, его морфологизации и прочтения, в целом умение понимать ситуацию, обоснован в работе [4]. Рассмотрим процедуру построения конструкции из предикатов. Существует два метода конструирования новых предикатов и выбранных из азбуки базовых предикатов: метод дополнения и метод уточнения [5: 287]. Таким образом, понимание субъекта обеспечивается мыслительными способностями к языковому мышлению, дополненными способностями к построению конструкций из предикатов методом дополнения и уточнения.

**Способности, обеспечивающие потенциальную готовность понимающего к выполнению мыслительных действий в процессе языкового понимания, мы назвали деятельностными способностями к языковому пониманию.**

Подводя итоги сказанному в этом разделе, отметим:

1. Объектом нашего исследования является языковое понимание, определение которого было приведено выше.

2. Предметом исследования является последовательность действий, выполняемых мыслителем в процессе понимания и перечень способностей, обеспечивающих адекватное выполнение этих действий.

3. В результате проведенного исследования получено нормативное описание последовательности действий в процессе понимания и составлен полный перечень способностей, обеспечивающих адекватное воспроизведение этих действий.

#### **4. Азбука предикатов**

Как отмечалось выше, результатом языкового понимания является тождественный заместитель субъекта понимания, представленный в виде текста. Будем исходить из априорной установки о том, что этот текст является результатом морфологизации некоторой формы, т.е. некоторой конструкции предикатов. Таким образом, при построении текста должно использоваться два языка: язык формы и язык морфологии. Каждый из этих языков должен иметь свою азбуку. Построение азбуки в языке предикатов и является целью этого раздела.

Прежде чем перечислить предикаты, образующие базовую азбуку, уточним наши представления о том, что может быть субъектом понимания, и перечислим возможные типы языкового понимания.

Во-первых, субъектом понимания могут быть свойства некоторой целостности [5: 209]. Для языкового понимания такого типа достаточно предиката «Свойства объекта». Этот предикат имеет вид:

Объект: \_\_\_\_\_; Свойство 1 \_\_\_\_\_; Свойство 2 \_\_\_\_\_.

В дальнейшем данный тип языкового понимания мы будем называть **пониманием свойств целостности**.

Во-вторых, субъектом понимания может быть каузальная связь между свойствами одной целостности. Для языкового понимания такого типа достаточно предиката «Каузальная связь между свойствами целостности», который имеет вид: «Если свойство \_\_\_\_\_, то свойство \_\_\_\_\_». В дальнейшем языковое понимание этого типа мы будем называть **пониманием связей между свойствами целостности**.

В-третьих, субъектом понимания может быть явление, т.е. изменение хотя бы одного из свойств целостности. Для понимания такого субъекта достаточно предиката «Структура явлений», который имеет вид:

Было	Стало
Объект: _____	Объект: _____
Свойство: _____	Свойство: _____
Способ воздействия: _____	
Средство воздействия: _____	

В дальнейшем языковое понимание этого типа мы будем называть **пониманием явлений**.

В-четвертых, субъектом понимания может быть **каузальная связь между явлениями**. Понимание такой связи строиться на предикате «Если явление \_\_\_\_\_, то явление \_\_\_\_\_».

В-пятых, субъектом понимания может быть каузальная связь между свойствами и явлениями. Для понимания таких субъектов используется один из предикатов: «Если свойство \_\_\_\_\_, то явление \_\_\_\_\_» или «Если явление \_\_\_\_\_, то свойство \_\_\_\_\_».

Так как здесь перечислены все типы субъектов понимания, то можно сделать следующий важный вывод: **азбука, предназначенная для построения формы, состоит из трех предикатов: предиката понимания свойств целостности; предиката понимания явлений, предиката понимания каузальной связи**. Память, в которой хранится Азбука предикатов, мы будем называть **долгосрочной**; по нашему предположению, она передается из поколения в поколение на генетическом уровне. Другими словами, Азбуку предикатов человек получает при рождении. Для того, чтобы человек мог ею воспользоваться, природа передает ему способности к выбору предиката, построению простейших конструкций и их морфологизации.

Наличие Азбуки предикатов и исходных способностей к языковому пониманию дает возможность ребенку включиться в понимание возникающих вокруг него ситуаций практически с первых месяцев своей жизни. Кроме того, наличие Азбуки предикатов и сопутствующих ей мыслительных способностей позволяет ребенку сформировать словарь для построения текстов, которым он будет пользоваться все более

автономно по мере своего взросления. Взрослый человек в процессе языкового понимания пользуется уже готовыми текстами, накопленными им в собственном опыте. Эти образцы хранятся в отдельной памяти, которую мы будем называть **приобретённой**. Доминирование приобретённой памяти в процессе понимания привело к тому, что способности к работе с формой, т.е. с предикатами и их конструкциями, стали терять свою востребованность, а их формирование и развитие делегировалось природе. Это не могло не привести к негативным последствиям в системе обучения, где обучающиеся знакомятся со специальными языками, используемыми людьми в разных областях знаний.

Изучение новых терминов зачастую организовано по образцу понимания взрослого человека: выучи определение, примени его в разных частных случаях. При такой организации обучения вместе с механизмом языкового понимания нарушается механизм построения новых понятий, в котором значительную роль играет работа с предикатами и их конструкциями. Последствия организации такого обучения, в частности, в математике, изложены в Концепции модернизации математического образования [8]. Преодоление затруднений, перечисленных в вышеназванном документе невозможно без приведения учебного содержания и педагогических технологий в полное соответствие механизму языкового понимания. Построением необходимой для такого преобразования стратегии и тактики занимается стратегическая педагогика.

## **Выводы**

Итак, языковое понимание взрослых и детей базируется на одной и той же Азбуке предикатов, которая содержит всего три предиката: понимания свойств целостности, понимания явления, понимания каузальных связей между свойствами и между явлениями. Детальное исследование возможных причин и путей возникновения Азбуки предикатов у человека не является предметом исследования настоящей работы. Для определённости мы лишь предполагаем, что Азбука предикатов и способности к пониманию закладываются природой. Азбука предикатов хранится в долгосрочной памяти, т.е. в памяти, которая передается от родителей детям, и используется ребенком в процессе построения тезауруса для языка, носителем которого он будет. Языковые конструкции, которые сформировались у человека в опыте применения языка хранятся в актуальной памяти, т.е. в памяти, связанной с его жизненным опытом.

Образцы языковых конструкций, которые хранятся в актуальной памяти взрослого человека, играют ключевую роль в понимании взрослого человека. Языковое понимание взрослых отличается от языкового понимания детей приоритетом в использовании готовых образцов из приобретенной памяти над построением конструкций предикатов

на основе Азбуки. При построении языковых заместителей понимаемых объектов взрослые, как правило, не обращаются к исходным языковым предикатам, полученным ими от природы, а выбирают готовые языковые конструкции из актуальной памяти.

В настоящее время при организации обучения содержание образования зачастую моделирует механизм понимания взрослых. Использование способа понимания взрослого в качестве стратегии организации обучения специальным языкам, которые используются в определенных областях знания, затрудняет понимание этих языков и является причиной ряда затруднений. Разработка методологии и технологии организации учебного процесса, обеспечивающего понимание специальных языков в соответствии с нормами языкового понимания и является целью стратегической педагогики.

## Список литературы

1. Кудряшова Т. Г., Смирнов С. А. Стратегическая педагогика как следующий этап развития педагогики. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2013, № 2. С. 43–55.

2. Кудряшова Т. Г., Шуруп А. С. Диагностика способностей к пониманию, моделированию и формализации. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017, № 2. С. 80–94.

3. Кудряшова Т. Г., Шуруп А. С. Способ построения эталона метапредметных способностей. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. № 3, 2015. с. 35–51.

4. Кудряшова Т. Г. Проблемы обучения методам решения задач. М.: Вольное Дело, 2010. 318 с. (URL: <https://gera-school.com/index.php/sample-page/teog-osn/> 20.04.2018)

5. Анисимов О. С. Методологический словарь для управленцев. М.: АгроВестник, 2002. 295 с.

6. Воскобойников А. Э. Монолог о Диалоге и Понимании. // Знание. Понимание. Умение. 2006, № 1. С. 22–27.

7. Толковый словарь русского языка под ред. Д. Н. Ушакова. (URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/958474> 20.04.2018)

8. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. N2506-р г. Москва.

## **UNDERSTANDING IN STRATEGIC PEDAGOGY**

T. G. KUDRIASHOVA, A. S. SHURUP

The key element of strategic pedagogy is the class of activity-related abilities, which provides a person's readiness for understanding in the process of cogitation in the logic of ascent from the abstract to the concrete. In the work, the detailed analysis of this class of activity-related abilities is carried out. The choice of the basic definition of the concept of «understanding» is substantiated, the mechanism of understanding in languages of different levels of abstraction is described. The results obtained in this work can be considered as a basis for constructing a technology for learning to understand and control the results of such learning.

*Key words:* understanding, linguistic cogitation, strategic pedagogy.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

*Кудряшова Татьяна Георгиевна* – ведущий специалист «Школа королевы Геры». Тел. 8 (926) 341–46–37. E-mail: tatiana.kudriashova@gmail.com

*Шуруп Андрей Сергеевич* – кандидат физико-математических наук, доцент физического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: andrey.shurup@gmail.com

## **ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЕ АНДРАГОГИКИ**

Я. В. БОРОВИКОВА

(АНО ВПО «Институт социального образования» г. Воронеж; e-mail:  
yantre@yandex.ru)

В статье анализируется становление геронтологического образования в Российской Федерации, которое позволит дать действенный импульс к личностному развитию граждан на протяжении всей жизни и расширить образовательное пространство для лиц третьего возраста.

*Ключевые слова:* андрагогика, геронтологическое образование, непрерывное образование.

В традиции образования взрослых основы научных подходов были заложены многими учеными и практиками. Среди них особо выделяются датчанин Н. Грунтвиг, создатель народных школ в Скандинавии, и американец М. Ноулз – теоретик и практик, который способствовал распространению как термина «андрагогика», так и нового подхода к обучению взрослых – самонаправляемому учению.

«Пожизненным» обучением взрослых занимаются андрагоги. Впервые термин «андрагогика» для названия специального раздела педагогики применил историк просвещения К. Капп в книге о педагогических взглядах Платона (1833). Расцвет андрагогики несомненно можно отнести ко второй половине XX в. Связан он с именем выдающегося американского практика и теоретика образования взрослых М. Ноулза, который называл андрагогику наукой и искусством обучения взрослых, выделяя следующие её основные принципы:

- обучение взрослых должно быть ориентировано на решение конкретной проблемы;
- обучение взрослых должно учитывать и опираться на опыт обучаемых;
- опыт и знания, полученные в результате обучения, должны быть значимыми для обучаемого;
- у обучаемого должна быть возможность проверить преподаваемый материал;
- цели обучения должны формулироваться совместно обучаемым и андрагогом;
- обучаемый должен получать обратную связь о достигнутом прогрессе по отношению к целям обучения.

Основные отличия традиционного и непрерывного, личностно ориентированного обучения, наиболее соответствующего андрагогической



платформе, отражены в таблице [1]. При непрерывном, личностно ориентированном обучении взрослых происходят существенные изменения цели и содержания обучения, социальных ролей, формы и характера общения преподавателя и обучающегося.

*Таблица.*

**Основные отличия традиционного и непрерывного, личностно ориентированного обучения в поле андрагогики**

Характеристики образовательного процесса	Форма образования	
	Традиционное конечное	Нетрадиционное непрерывное
Цель обучения	Передача знаний	Решение жизненно важной задачи
Содержание обучения	Знание	Информация
Форма общения	Поучение	Обмен информацией
Инициатор и ведущий	Педагог	Обучающийся и педагог
Характер общения	Доминирование или сотрудничество	Попеременное доминирование или общение равных
Обучающий	Профессиональный педагог, специалист	Любой носитель необходимой информации
Мотивация учения	Косвенная	Непосредственная

Непрерывность образования – это, прежде всего, высокая гибкость, посредством которой обеспечивается индивидуальный вектор роста и развития каждого обучающегося. В основе современной концепции непрерывного образования лежат следующие основные воззрения: целенаправленность, цикличность, преемственность получаемых знаний, многоступенчатость, вариативность, системность, индивидуализации, гибкость, модульность, доступность. Открытое образование, базирующееся на использовании новых информационных дистанционных технологий в организации учебного процесса, призвано решить проблемы практической реализации непрерывного образования [2].

В мире существует большое количество центров, деятельность которых направлена как на исследование и организацию непрерывного образования в своей стране, так и на налаживание интернационального взаимодействия. Теоретические исследования в этой области возглавляют Институт образования ЮНЕСКО (Гамбург) и Международный институт планирования образования (Париж). Крупными центрами также являются Международный институт образования

(США); Швейцарская организация образования взрослых; Международный педагогический центр (Франция); Национальный институт образования взрослых (Великобритания).

Европейской ассоциацией образования взрослых сформулированы следующие ключевые принципы современного образования взрослых [3]:

- *новые базовые знания и навыки для всех*, т.е. гарантии всеобщего непрерывного доступа к образованию для получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество. К таким навыкам относятся компьютерная грамотность, иностранные языки, технологическая культура, предпринимательство и социальные навыки, а также умение учиться, адаптироваться к переменам и ориентироваться в потоке информации;

- увеличение инвестиций в человеческие ресурсы;

- *инновационные методики преподавания и учения*. Учащийся перестает быть пассивным получателем информации. Педагоги становятся во всё большей степени консультантами, наставниками и посредниками, чья задача – помочь обучаемым. В методах обучения – приоритет личной мотивации, критического мышления и умения учиться;

- *новая система оценки полученного образования*. Необходимо коренным образом изменить подходы к признанию учебной деятельности и её результатов. Признание этих видов образования помогло бы полнее отразить индивидуальный учебный опыт личности и повысить мотивацию к непрерывному учению;

- *развитие наставничества и консультирования*. Каждому человеку на протяжении всей его жизни следует обеспечить свободный доступ к информации об образовательных возможностях в Европе. Должна быть создана постоянная консультативная служба, которая могла бы дать рекомендации в сфере образовательного, профессионального и личного развития;

- *приближение образования к дому* с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также информационных технологий. Главная ответственность за развитие системы непрерывного образования ложится на местные органы власти. Люди не должны быть вынуждены покидать свой родной город или поселок, чтобы получить качественное образование. Приближение образования к дому также подразумевает создание просветительских центров в непосредственной близости от жилища: в школах, вузах, библиотеках, клубах, парках, религиозных центрах, центрах отдыха, на рабочих местах.

Следует подчеркнуть, что в новой образовательной парадигме становление системы геронтологического образования должно иметь все необходимые атрибуты подсистемы образования, такие как:

– совокупность различных направлений обучения и переобучения лиц третьего возраста с учетом их психофизиологических особенностей, предопределяющих построение учебного процесса на основе лично-ориентированной образовательной модели геронтологического образования, которые должны быть включены в **содержательный компонент** системы;

– совокупность специализированных факультетов учебных заведений разных типов (как государственных, так и негосударственных) либо образовательных Центров для лиц третьего возраста, в которых будет проведено не только обучение и переобучение пожилых граждан, но и подготовка по специальностям и направлениям геронтологического профиля, включая профильный вуз, которые должны образовать **организационный компонент** системы;

– **управленческий компонент** системы должен иерархически связать структуры отраслевого управления подготовкой кадров геронтологического профиля наряду с органами и структурами управления образованием всех уровней.

Кроме того, четко обозначилась тенденция к реализации этой профильной подсистемой её основных системообразующих функций:

– обеспечение условий для системно ориентированной на потребности социальной сферы и гибко реагирующей на их изменение подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

– установление устойчивой взаимосвязи геронтологического образования и социальной сферы.

При формировании геронтологического образования как профильной подсистемы необходимо отметить, что на сегодняшний день его состояние характеризуется не только позитивными, но и негативными чертами, среди которых особого внимания с точки зрения эффективности функционирования и оптимальности управления развитием, требуют следующие:

- отсутствие преемственности содержания геронтологического образования;

- противоречивость, плюралистичность и отсутствие концептуального единства теоретико-методологической базы геронтологического образования;

- организационная несогласованность профессиональной подготовки специалистов социального геронто-гериатрического профиля в разных учебных заведениях;

- несогласованность управления геронтологическим образованием разными ведомствами и на разных уровнях;

- отсутствие необходимых организационно-управленческих механизмов ориентации геронтологического образования на потребности социальной сферы и их изменение.

Таким образом, построение личностной образовательной модели лиц третьего возраста должно базироваться на непрерывности, индивидуализации и вариативности геронтологического образования.

Как показывает практика, для реализации вариативных, личностно ориентированных подходов к обучению необходимо:

- обеспечить свободу выбора каждым обучающимся собственной «траектории» получения профессионального образования, соответствующего мировому уровню социального, культурного, интеллектуального развития;
- создать в каждом учебном заведении обучающую среду, способствующую культурному, творческому расцвету индивидуальности каждого студента;
- определить методы и технологии обучения с тем, чтобы сформировать в структуре деятельности студентов черты будущей профессиональной деятельности;
- создать условия для адекватного оценивания личностного и профессионального становления будущих специалистов;
- расширить и качественно усовершенствовать заочное, заочно-дистанционное и дистанционное обучение;
- разработать программы профориентационного информирования населения и организовать соответствующую рекламную-пропагандистскую деятельность.

Создание гибкой вариативной системы геронтологического образования, сочетающей в себе традиции и инновации, позволит обеспечить преемственность и необходимую степень интеграции всех ступеней образования в рамках единой системы непрерывного образования.

Создавая модель развития системы геронтологического образования, следует учесть, что в этой области уже существуют теоретические и практические, российские и зарубежные разработки, опираясь на которые можно выделить базисные требования:

- **системность**, предполагающую объединение материально-технических, учебно-методических, информационных, кадровых ресурсов образовательных учреждений разного уровня, функционирующих в тесной взаимосвязи между собой и с органами, учреждениями и организациями социальной сферы;
- **преемственность** как по вертикали, так и по горизонтали, т.е. не только между различными ступенями и уровнями образования, но и в пределах отдельных образовательных программ;
- **вариативность**, предполагающую дифференцированный подход к организации и содержанию обучения и переобучения в зависимости от индивидуальных образовательных траекторий лиц третьего возраста;

- **индивидуализация** обучения, позволяющую с одной стороны реализовать личностно-ориентированную модель обучения, с другой создать необходимые условия для обучения в течение всей жизни;

- **практическая направленность** обучения;

- **социальная эффективность** путем достижения соответствия качества геронтологического образования запросам пожилых граждан;

- **экономическая эффективность**, предполагающую окупаемость вложенных в геронтологическое образование средств, путем включения пожилых граждан в посильную трудовую, общественную (например, волонтерскую) деятельность.

Таким образом, сегодня открытость российского общества, обращение к мировому опыту, приводят к возникновению и развитию новых форм и методов организации системы отечественного непрерывного образования, новых путей к поиску и обретению человеком его идентичности в течение всей жизни. Вовлечение взрослого человека в разные формы образовательной деятельности позволяет ему не только удовлетворять возросшие потребности, но и стать свободным творцом своей жизни, полнее реализовать себя в изменяющемся мире.

## Список литературы

1. Четыре столпа образования: Доклад / 3-е заседание ЮНЕСКО. Париж, 1994.

2. Боровикова Я. В. Модульная система организации обучения лиц третьего возраста. // Психологическая наука и образование. 2012, № 1. С. 220–230.

3. Проект Меморандума непрерывного образования. (см. сайт Европейской ассоциации образования взрослых). (URL: <http://www.eaea.org> 20.03.2018)

## GERONTOLOGICAL COMPONENT OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE FIELD OF ANDRAGOGY

Y. V. BOROVIKOVA

The article analyzes the formation of gerontological education in the Russian Federation, which will give an effective impetus to the personal development of citizens throughout their lives and expand the educational space for people of the third age.

*Key words:* andragogy, gerontological education, continuing education.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Боровикова Яна Владимировна – кандидат педагогических наук, руководитель управления проектной деятельностью АНО ВПО «Институт социального образования» г. Воронеж. E-mail: [yantre@yandex.ru](mailto:yantre@yandex.ru)

## **ЦИФРОВАЯ ЭПОХА: ВОЗМОЖНО ЛИ ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ?**

И. Г. ХАНГЕЛЬДИЕВА

(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;  
e-mail: fro.mgu@mail.ru)

В статье ставится вопрос о возможности опережающего образования в условиях социальной турбулентности, неопределённости и непредсказуемости запросов общества, рынка труда на определенный человеческий капитал, который может быть ими востребован при отсутствии конкретных параметров запроса.

*Ключевые слова:* постиндустриализм, цифровая эпоха, высшее образование, опережающее образование, социальная нестабильность, непредсказуемость, «поколение Y» и «поколение Z», образовательные стратегии в условиях непредсказуемости запросов.

Не дай вам Бог жить в эпоху перемен.

*Конфуций*

Образование – лекарство от «болезни перемен».

*Э. Тоффлер*

Технологии делают жизнь проще.

*С. Джобс*

Современное общество вступило в цифровую эпоху. Цифровая эпоха в нынешнем понимании представляет собой переход от аналогового формата работы с информацией к формату «digital». Это эпоха тотального господства цифровых технологий, основанных на особых методах кодировки и передачи информации с помощью дискретной кибернетической системы, позволяющей решать множество разноплановых задач за кратчайшие промежутки времени. Эти технологии получили беспрецедентно быстрое и всеобщее распространение. Все сферы человеческой жизнедеятельности не избежали их влияния<sup>1</sup>. Нельзя сказать, что подобная ситуация стала абсолютно неожиданной, но её последствия имеют чрезвычайное значение. Российское научно-педагогическое сообщество обеспокоено проблемами образования, осмыслением его стратегических целей и поиском адекватных инструментов их решений.

<sup>1</sup> На сегодня оцифровано гигантское количество различных текстов (документальных, научных, художественных: литературных, живописно-пластических, музыкальных, театральных, кинематографических и прочих). Значительная их часть выложена в свободный доступ.

Сегодня можно констатировать, что теоретические предпосылки тенденций, которые ныне очевидны, прогнозировались рядом исследователей, начиная с 60–70-х гг. прошлого века. Основные вызовы образованию были обусловлены ускорением постиндустриализма во второй половине XX в. Некоторые из западных исследователей, таких как Э. Тоффлер, Д. Белл и другие, к 70-м гг. прошлого столетия высказали ряд гипотез, предсказывающих будущий вектор социального развития. Известно, что Д. Белл в книге «Грядущее постиндустриальное общество» [1] впервые выделил как особый период в развитии современной цивилизации постиндустриальную эпоху. В силу общественных потребностей ведущую роль в постиндустриальном обществе приобретают наука, информация, знание, а, следовательно, и образование. Статус образования в период постиндустриализма значительным образом повысился в силу объективных причин<sup>2</sup>.

Сам автор писал о своей книге, что она посвящена социальному прогнозированию. Успех Д. Белла на этом поприще несомненен, так как постиндустриальное общество стало реальностью, а ключевые тенденции и особенности его развития, о которых было заявлено в первый раз, практически в полном объёме воплотились в жизнь. В 80-х гг. XX в. концепция постиндустриального общества дополнилась теорией «информационного общества» Е. Масуда, Дж. Нейсбита и др. К концу прошлого столетия информационное общество стало особой формой актуализации постиндустриализма.

Еще одной знаковой работой, связанной с осмыслением развития эпохи постиндустриализма, является книга Э. Тоффлера «Футуришок» [2], в которой дан прогноз перемен в обществе последней трети XX в. Самыми главными автор считал *конец постоянства, эскалацию ускорения, конфликт между скоростью протекания биологических, психических и социальных процессов*.

Общеизвестно, что на период развития постиндустриального общества пришлось сразу два кардинальных научно-технических преобразования: информационная и цифровая революции. Именно в это время совершается превращение науки в непосредственную производительную силу, на чём задолго до возникновения постиндустриального общества настаивал К. Маркс<sup>3</sup> и о чём свидетельствует современное

---

<sup>2</sup> Книга о постиндустриальном обществе Д. Белла была высоко оценена не только современниками, но и представителями последующих поколений. М. Кастальс, как исследователь уже информационно-сетевых общества, о ней писал: «Это одна из самых плодотворных работ за последние 50 лет... и за следующие 50 лет». См. Кастальс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.

<sup>3</sup> В 2018 г. мировая общественность отметила 200-летие К. Маркса.

развитие уникальных информационных и цифровых технологий. Новый тип общества, в котором информация стала системообразующим элементом, потребовал высокого профессионализма в образовательной среде. В экономике произошел беспрецедентный рост доли услуг в ВВП развитых стран (особенно интеллектуальных) и их персонификация. Динамика различных технологических и социальных процессов существенно возросла, особенно это коснулось информационных наук, технологий и миграционных процессов. Влияние ИТ-технологий привело к непредсказуемости рынка труда и широкой информатизации повседневности (компьютеры, мобильная связь, интернет, социальные медиа, дополненная реальность, искусственный интеллект и пр.). Этот процесс нарастает и имеет устойчивую тенденцию ускоряться.

Закономерно возникает вопрос, возможно ли в условиях современного бытия опережающее образование, образование, которое не просто отвечает на реальный запрос общества, но образование «на вырост». Без решения данного вопроса невозможно представить себе будущее человечества. Концепция опережающего отражения была разработана нашим соотечественником академиком П. К. Анохиным [3]. Смысл концепции в адекватном прогнозировании будущего в зависимости от влияния внешней среды. На современном этапе всё больше и больше стали говорить о невозможности долгосрочных прогнозов, так как наше общество оказалось в плену социальной и технологической турбулентности, нестабильности, неопределённости и непредсказуемости. На них стали наиболее часто ссылаться в начале 2000-х гг. Но если к этому вопросу подойти более внимательно, то необходимо вспомнить фигуру ещё одного нашего соотечественника – И. Пригожина<sup>4</sup>, который стал известен в связи с работой «Философия нестабильности» [4]. В России её опубликовали в начале 90-х гг. прошлого столетия. В контексте данного разговора она весьма важна, так как рассматривает феномен нестабильности не только с негативной стороны, но и с позиции потенциальных изменений к лучшему. Поэтому проблемы социальной турбулентности, непредсказуемости и неопределённости, которые стали актуальными в начале нового тысячелетия, при всей их сложности, не являются заведомым путём «в никуда». Именно в данном контексте концепция опережающего образования может стать очень полезной.

Однако необходимо понимать и осознавать последствия турбулентности, непредсказуемости и неопределённости, о которых достаточно подробно уже успели высказаться исследователи этих феноменов. Американский экономист и философ Нассим Николас Талеб утверждает, что

---

<sup>4</sup> И. Пригожин – бельгийский физик и физикохимик российского происхождения. Лауреат Нобелевской премии по химии 1977 г.



мы живем во времена «Черных лебедей», другими словами – под знаком непредсказуемости [5]. Ситуация непостоянства, о которой писал Тоффлер, значительным образом усугубилась. «Черных лебедей» стало значительно больше, чем во времена написания «Футурошока». «Черный лебедь» – это сквозная метафора, которой пользуется Н. Талеб в своей нашумевшей книге, она выступает синонимом непредсказуемости, которая преследует человечество в последнее десятилетие и, видимо, будет преследовать дальше. Появление «Черного лебедя» невозможно просчитать, он всегда появляется внезапно и символизирует нелинейность развития различных жизненных процессов. «Черный лебедь» – не единственная метафора в тексте, в нём есть еще одна – «Рождественская индейка». Смысл этой метафоры заключается в том, что автор ассоциирует её с линейным ростом. Финал становится неожиданным и неприятным «сюрпризом» для индейки, её лишают не только роста, но и жизни, готовя из неё традиционную рождественскую трапезу.

Ситуация неопределённости и непредсказуемости – это данность, которую необходимо принять и, самое главное, понять. Н. Талеб считает, что традиционное образование «уничтожает наш мир», потому что отвечает запросам прошлого линейного развития. Концепция опережающего образования нелинейного характера в данном случае может стать весьма кстати. Для дальнейшего развития образовательной сферы необходимо осмысление стратегических целей с учетом того нового, что происходит в современной реальности, включая особенности человеческого капитала, который может быть сформирован прежде всего из представителей поколений миллениалов и центениалов.

Один из современных «гуру» в сфере управления – И. Азидес, профессор Школы менеджмента Калифорнийского университета, не устает повторять, что в современном мире цели и, соответственно, стратегии меняются в ускоренном темпе. Он отмечает, что «наши бабушки и дедушки принимали стратегические решения, возможно, однажды в жизни, а родители такие решения принимали каждые 15 лет, мы принимаем стратегические решения раз в 7–10 лет, а наши дети будут принимать такие решения каждый год» [6]. Он совершенно справедливо считает, что подобные изменения – стресс для любого человека. В силу обстоятельств человек постоянно должен уметь ставить себе новые стратегические цели, что, безусловно, влечет за собой изменения самого различного рода и особенно мировоззренческого. И. Азидесу вторят и другие исследователи, считая, что в среднем человек 8 раз меняет свою профессию за жизнь, причём не только на ту, по которой он учился в университете, а как правило, на смежные.

Одним из стратегических подходов к развитию образования можно считать мысль, высказанную еще в 70-е гг. Э. Тоффлером, на которую ранее обращали не столь пристальное внимание. Автор «Футурошока»

считал, что безграмотными в XXI в. будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться (*выделено и подчеркнуто – И.Х.*) [2]. При невероятно динамичном развитии информационно-коммуникационных и цифровых технологий, а соответственно, быстром переоснащении разнообразных производств, сфера образования должна поставлять обществу на рынок труда человеческий капитал, способный очень быстро «преадаптироваться».

По сути, человечество в основной массе настроено традиционно и консервативно, это происходит по ряду причин, и одной из них является стремление к устойчивости. Ритмизированная жизнь воспринимается как менее опасная. Однако специалисты по стратегиям, как было отмечено выше, считают, что целеполагания меняются в современных условиях чрезвычайно быстро.

Переход к цифровой эпохе произошел, как утверждают теоретики и практики, в момент возникновения феномена Big Data, который связан с потребностью и возможностью обрабатывать невероятно большие объемы информации за короткое время. Big Data трактуют как сочетание методов математической обработки структурированных и неструктурированных данных. «Мы научились обрабатывать этот объем данных, что раньше было невозможно. И сегодня неограниченное количество данных мы можем обрабатывать с помощью специальных инструментов, которые в первую очередь были разработаны такими компаниями, как Google и Яндекс. Это произвело революцию. Сегодня мы являемся генераторами данных» [7].

Функции технологий призваны преобразовывать мир. Природа технологий нейтральна. Степень и качество их влияния на цивилизацию зависят от целеполагания и заложенных в них человеческих смыслов. Известен вывод М. Маклюэна, одного из первопроходцев коммуникационных технологий, сделанный им в книге «Понимание Медиа: внешние расширения человека» [8], согласно которому расширение человеческого сознания происходит за счёт новых коммуникационных технологий. М. Маклюэн вывел формулу: «*Медиа есть сообщение*», т.е. средство коммуникации является сообщением, а сообщение – это всегда информация, а значит – смысл. По этому поводу существует множество комментариев, но по сути в данном тезисе исследователь отмечает, насколько велико влияние технологий, что подчас они значимее контента, который транслируют, ибо *могут существенно его преобразовывать и расширять*. Поэтому при освоении новых технологий и включении их в структуру образования важно осознавать их свойства и предвидеть возможное воздействие на результат образовательного процесса, который не всегда может быть положительным.

Современный мир закономерно формирует новые потребности, запросы и нужды. Одним из важнейших социальных институтов

в подобных условиях остается институт образования. Образование – институт универсальный и в антропологическом плане вечный. Типы и формы образования динамичны и эволюционны, они зависят от потребностей, которые возникают в определённых конкретно-исторических обстоятельствах жизни. Однако в любом случае проблемы образования – это во многом проблемы мировоззрения, проблемы ценностей, информации, её получения, усвоения, хранения и трансляции. В условиях цифровых технологий жизнь разительным образом изменилась, что повлияло и на мировоззрение, систему ценностей, структуру социальных потребностей. Дж. Ма – известный китайский миллиардер (кстати, бывший учитель) – в одном из многочисленных интервью утверждает вечную истину: *«Помните, всего лишь изменяя свое сознание, мы вместе изменяем мир!»* [9].

Сегодня на социальную арену вышли поколения, которые родились и выросли уже в условиях информационно-коммуникационных и цифровых преобразований. Эти поколения принято называть поколениями «У» и «Z», или миллениалы и центениалы. Социологи, анализируя их основные предпочтения и характеристики, отмечают, что они значительным образом отличаются от своих предшественников.

Сбербанк России провел собственное масштабное исследование о поколении центениалов и опубликовал его результаты [10]. Представители поколения «Z» живут в двух системах бытия: реальной и виртуальной; иногда во второй пребывают больше времени, чем в первой. Все формы коммуникаций осуществляют через Интернет, социальные сети, онлайн-цифровые платформы. До 90% детей имеют мобильный телефон и другие электронные гаджеты, свободно используя колоссальное количество их технологических возможностей. Для освоения новых девайсов они не пользуются инструкциями, овладевая ими самостоятельно и практически интуитивно. Они рано взрослеют, и некоторые из них успешно вступают на тропу бизнеса, будучи ещё школьниками (доказательством тому может служить Форум «Шаг в будущее», который прошел в Москве весной 2018 г.). Главное ожидание сегодняшних школьников от будущего – комфорт и спокойствие. Для них характерно быстрое переключение внимания (они способны удерживать внимание на одном объекте не более 8 секунд).

Центениалы обладают способностью осваивать большие объемы информации и находить неординарные решения, эффективно воспринимают краткую и наглядную информацию, отдают предпочтение малым формам визуализации (смайлики, иконки, картинки, передающие смысл, заменяющие слова, тексты и часто эмоционально окрашенные). Центениалы уделяют большое внимание саморазвитию самосовершенствованию, различным видам творчества, для них представляет интерес получение знаний и навыков в игровой форме.

Теоретики и практики современного российского образования отмечают, что новые поколения имеют ряд отличительных черт [11]. Им присущи:

- умение быстро мыслить, находить и перерабатывать большие объемы информации;
- обладание эмпатией (осознанным сопереживанием другому);
- способность демонстрировать интеллектуальный максимум в условиях дефицита времени<sup>5</sup>.

Общеизвестно, что объективно современное образование поставлено в довольно сложное положение. Кардинально изменившаяся реальность требует адекватной реакции. Эта адекватность *многовекторная*. В сфере образования существует разрыв, выражающийся в нескольких направлениях. Один из наиболее сложных – это разрыв между запросами современного образования и формальными регламентациями, исходящими от бюрократических институтов, что значительным образом сковывает творческий и научно-экспериментальный потенциал сферы образования. Кроме этого, существует и поколенческий разрыв между школьниками, студентами и частью преподавателей. Содержательно этот разрыв может носить ментальный, мировоззренческий и технологический характер, но последний особенно явный. Наряду с указанными особенностями, бесспорно, остается вопрос, связанный с определением контента современного образовательного процесса, его основными приоритетами, которые во многом определяются реальными запросами общества. Одним из этих запросов является запрос рынка труда. Но здесь возникает проблема, так как рынок труда практически не прогнозируем. Уже сегодня в силу ряда причин нельзя точно определить востребованность конкретных специалистов и их количество. Еще один немаловажный вопрос – вопрос формы, как обучать современных школьников и студентов, какими способами и методами развивать в них мотивированную потребность в получении знаний, навыков, умений и в их постоянном обновлении.

Известный американский физик-теоретик японского происхождения Митио Каку<sup>6</sup> уверен, что «люди будущего станут «более автономны», они станут более ответственными за свою жизнь, будут *сами себя*

---

<sup>5</sup> С указанными качествами могу согласиться по собственному педагогическому опыту, которому уже более 45 лет и, естественно, есть с чем сравнивать.

<sup>6</sup> М. Каку известен как активный популяризатор науки, автор научно-популярных книг. В 16 лет он лучше всех в школе играл в шахматы и занимался научными экспериментами. Его изыскания привлекли внимание известного физика Эдварда Теллера, взявшего подростка под свою опеку. В 21 год М. Каку окончил Гарвард и начал работать в лаборатории Беркли. В 25 лет получил ученую степень, с 26 читал лекции в Принстоне. Четверть века М. Каку преподает теоретическую физику в Нью-Йоркском Сити-колледже.

*образовывать (выделено – И.Х.). Поэтому отпадёт какой-либо контроль над процессом обучения, т.е. один из самых сложных вопросов в обучении – мотивация – будет решен самим субъектом образования».* М. Каку считает, что при необходимости получить консультации по любому вопросу можно будет из первых рук. Человеку нужно будет только подойти к «умной» стене и задать вопрос. Ответ не заставит себя ждать. «Умные стены» или устройства, им подобные, будут находиться повсюду без ограничения. Они будут применяться не только для образовательных целей. Ученый считает, что большое количество посреднических профессий уйдет в небытие. По его мнению, это коснется и образования, в одном из интервью он заявил, что *«в сфере образования учителей точно не будет»* (выделено – И.Х.) [12]<sup>7</sup>. Он считает учителей посредниками, транслирующими знания, поэтому их легко можно заменить умными гаджетами. Утверждение очень спорное и категоричное. Вопрос о взаимодействии естественного и искусственного интеллекта – вопрос далеко не праздный. Человек не станет человеком, если его взаимодействия в процессе обучения будут ограничены только «умными» гаджетами и роботами.

Ещё совсем недавно практики высшего образования, в том числе и отечественные, восклицали, хотя и с вопросительным знаком, что традиционная лекция умерла [13]. Не прошло и года, как возникла идея об аннулировании в будущем профессии преподавателя. Безусловно, образование требует перемен неформального характера. Возможно, что с учётом повышенной динамики развития цифровых технологий, часть функций преподавателей смогут на себя взять различные умные системы, но не заменить полностью человека. «Умные машины» могут стать вспомогательным инструментом в образовательном процессе. Все ранее существовавшие технологии самого высокого уровня и качества не бытовали в полном отрыве от человека.

Человек – одна из наиболее важных составляющих современного мира, несмотря на то, что он несовершенен и способен на ошибки. Пока главной фигурой в социальном целепологании остается именно он. Конечно, уровень роботизации уже значителен, также будет значителен и уровень развития искусственного интеллекта, однако человек не должен утратить своего места. И именно образование должно играть в этом процессе важную роль.

М. Каку дает ряд прогнозов относительно динамики развития образования в XXI–XXII вв. Он предполагает:

1. К 2027 г. станет возможным напрямую считывать из мозга воспоминания и впечатления, передавать их через Сеть и, возможно, даже

---

<sup>7</sup> Кстати, уже сегодня в Финляндии принято решение, что часть функций учителей возьмут на себя современные роботы.

загружать в мозг других людей. Это откроет путь к превращению интернета в брейн-нет. Думается, что, с одной стороны, такую новацию можно считать ещё одной прорывной технологией, но, с другой – подобная технология снимет ограничения на личную тайну, вероятно, на интеллектуальную собственность. В связи с этим возникнет ряд новых и весьма серьезных социокультурных и этических проблем.

2. К 2029 г. роботы станут умнее людей. М. Каку считает, что бояться этого не следует, так как они не отберут власть у человека. У подобных роботов будет «интеллект насекомых» – мощный, но направленный на решение лишь определенных типов задач.

3. К 2040-м гг. нанотехнологии позволят создавать предметы из программируемой материи, которые смогут менять свою форму по решению владельца. Возможности любой вещи, таким образом, будут ограничены только её химическими и физическими свойствами.

4. В 2050–2060-х гг. начнется колонизация Марса: частные компании создадут поселения, обитатели которых смогут выживать без помощи с Земли.

5. Через 100 лет Земля будет иметь общемировое правительство и общие государственные органы, чьи решения будут важнее позиции национальных властей [12].

Все технологии амбивалентны. Они в равной степени могут работать во благо человека и против него. Общество должно с большей осторожностью относиться к их развитию и внедрению. Безусловно, все подобные новации в разных формах будут влиять и на образование.

В связи с кардинальными переменами в нашей жизни некоторые эксперты считают, что Россия на современном этапе должна совершить переход от школы знаний к школе навыков: «главная трансформация, которую должна пройти российская школа, – переход от преподавания знаний к преподаванию навыков» [7]. Это не означает, что надо готовить людей, которые будут уметь нечто узкопрофессиональное, не будут заниматься творчеством и освоением фундаментальной науки. Бесспорно, вопрос о контенте не будет снят, просто акцент должен быть перенесен на то, как это творчески может быть применено и интегрировано в реальную жизнь общества.

В условиях сегодняшнего дня нельзя получить образование на всю оставшуюся жизнь, не обновляя постоянно знания и навыки. Оно должно быть построено таким образом, чтобы современный человек четко осознавал, что «у образования нет точки насыщения», что учиться придется всю жизнь. Эта фраза о том, что образование «ненасытно», достаточно известна в мире, но иногда забывают, что она связана с системой приоритетов мирового гиганта – американской компании IBM. Эти слова высечены в камне над входом в учебный центр IBM в Эндикотте.

«Томас Уотсон-старший<sup>8</sup> был убежден, что руководство высшего звена обязано от 40 до 50% своего времени отдавать обучению и мотивации людей, и эта практика ... проводится в жизнь... IBM вкладывает огромные деньги в подготовку кадров. Еще в 1984 г. общая сумма расходов на образование и повышение квалификации превысила 600 млн. долларов. Но поскольку будущее корпорации зависит от квалификации её сотрудников, вклад денег в образование – её безусловный закон» [14]. В данном случае речь идет только об одной корпорации, но наукоемкие профессии не могут существовать без непрерывного переобучения.

Поколения миллениалов и центениалов должны быть готовы к приращению больших объемов новых знаний, с одной стороны, и забвению тех, которые не получают реальной востребованности, – с другой. В ситуации нестабильности и неопределённости необходимо не только пополнять копилку знаний, но и уметь фильтровать их определенным образом. Хотя современные нейрофизиологи и нейропсихологи утверждают, что объём информации, который может удерживать мозг человека, невероятно велик и что мы до сих пор не знаем, насколько он ёмкий, вопрос о «стирании» и фильтрации информации остается актуальным.

У любой модели образования существует жизненный цикл. В ближайшем будущем эти жизненные циклы будут сжиматься, их временные рамки значительно уменьшатся. Образование имеет несколько векторов развития, в частности, оно связано с развитием фундаментальной и прикладной науки. В прикладных областях обновление идет гораздо стремительнее, чем в некоторых фундаментальных. Вероятно, отмирание профессий, связанных с прикладными знаниями и навыками, будет маргинализироваться ускоренными темпами.

В аудиторию мировых университетов уже пришли новые поколения. «Привычные адаптационные стратегии перестают работать, способствуя лишь упрощению реальности и возведению на пьедестал идеала безопасности. Выигрывает тот, кто выбирает стратегию преадаптации – готовности к изменениям. Другой эпохи, кроме эпохи перемен, теперь не будет» [15]. А. Асмолов совершенно справедливо считает, что преадаптация сегодня чрезвычайно важна для осознания современниками [16]. За осознанием последует этап применения данного концепта к выстраиванию новой парадигмы образования, соответствующего эпохе перемен. Концепт преадаптации весьма близок концепту опережающего образования.

Возникают закономерные вопросы: что необходимо делать, чтобы наше образование могло быть опережающим, как подготовить новые поколения к перманентным переменам, к существованию в условиях нестабильности и непредсказуемости и в то же самое время сочетать

---

<sup>8</sup> Главный исполнительный директор компании IBM с 1914 по 1956 гг.

это с их базовыми потребностями? В связи с этим уместно сослаться на авторитет двух выдающихся академиков – физика Б.В. Раушенбаха и лингвиста В.В. Иванова. Первый, особенно во второй части своей жизни, настойчиво высказывал идеи синтеза естественного и гуманитарного знания. Другой, недавно покинувший этот мир, считал, что знание должно быть интегрированным и восприниматься как некое целое без деления на естественное и гуманитарное. Невозможно вести исследования в археологии и лингвистике без использования современных информационных программ и приложений. Нельзя получить современные результаты в когнитивных науках, не используя достижения современных технологий. Сложный, не одномерный человек не должен быть узким специалистом. Узость лишает его междисциплинарных связей, которые могут дать ему новые идеи и импульс к творчеству, развить когнитивную гибкость мышления. Об этом неоднократно напоминает и современный российский исследователь в области нейробиологии и психолингвистики Т.В. Черниговская [17].

Важно помнить, что современные стратегии, связанные с осознанием важности опережающего образования, не могут реализовываться без особого внимания к фундаментальным знаниям [18]. Сегодня наиболее востребованными, кроме фундаментальных знаний, становятся метанавыки коммуникаций, умение работать с очень большими объемами информации (BigData). Открытость и прозрачность мира усиливают поликультурные диффузные взаимодействия [19], стимулируя мотивацию и самомотивацию, проектно-командные работы и другие универсальные навыки. Креативные технологии, эдьютейнмент, игровые приемы в наибольшей степени соответствуют задачам сегодняшнего дня. Наконец, современное образование должно быть поливариантным, одновременно отвечать общественным потребностям национального и глобального характера, а также потребностям конкретного человека, в каких бы формах оно ни реализовывалось.

Подводя итог, можно предложить определение ключевого понятия, о котором шла речь в статье. **Опережающее образование в цифровую эпоху** – это модель образования, характеризующаяся укоренением в сознании преадаптивного мировоззрения, которое способствует защищенности от различных форм социальной турбулентности, нацеливает человека на динамичную смену профессиональных стратегий, перманентное обучение и переобучение на основе научно-технологических достижений, повышая его востребованность на рынке труда XXI в.



## Список литературы

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Перевод с английского. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Academia, 2004. 788с.

2. Тоффлер Э. Футорошок / Перевод с английского. СПб.: Лань, 1997. 464 с.

3. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности. // Вопросы философии. 1962. № 6. С. 97–109.

4. Пригожин И. Философия нестабильности. // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46–52.

5. Талей Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. М. Азбука-Аттикус, 2016. 736 с.

6. Адизес И. Лучшее. Пища для размышлений. Об изменениях и лидерстве... М.: Эксмо, 2017. 144 с.

7. Греф Г. Школьное образование в России (URL: <http://www.rbc.ru/rbcfreenews/591ea8929a7947f8ddf6e505https://www.rbc.ru/rbcfreenews/591ea8929a7947f8ddf6e505/> 21.03.2018)

8. Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. / Перевод с английского В. Г. Николаева. М.: Гиперборей; Кучково поле, 2007. 464 с.

9. Как школьный учитель стал миллиардером. 30 цитат Джека Ма. (URL: <http://econet.ru/articles/168789-30-tsitat-dzheka-ma/> 21.03.2018)

10. 30 фактов о современной молодежи. (URL: [http://adindex.ru/files2/news/2017\\_03/158487\\_youth\\_presentation.pdf/](http://adindex.ru/files2/news/2017_03/158487_youth_presentation.pdf/) 21.03.2018)

11. Быков Д. Выступление в Совете Федерации 8 ноября 2017 г. (URL: <http://youtu.be/OyuDt5HsQIQ> 21.03.2018)

12. Каку М. Бесплезные посреднические профессии отомрут (URL: [http://www.rbc.ru/own\\_business/19/10/2017/59e733299a7947545d948ae2/](http://www.rbc.ru/own_business/19/10/2017/59e733299a7947545d948ae2/) 21.03.2018)

13. Семенов А. Л. Традиционная лекция умерла, вузы должны менять подход к обучению, чтобы не потерять студентов. (URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/25078.html/> 21.03.2018)

14. Роджерс Ф. Путь успеха: как работает компания IBM. (URL: [http://modernlib.ru/books/rodzhers\\_f/put\\_uspeha\\_kak\\_rabotaet\\_korporaciya\\_ibm/read/](http://modernlib.ru/books/rodzhers_f/put_uspeha_kak_rabotaet_korporaciya_ibm/read/) 21.03.2018)

15. Асмолов А. Г. Конкурс пророков: ставка на мотивацию роста и поведенческую экономику. Интервью EcomomyTimes 11 ноября 2017 г. (URL: <http://www.firo.ru/?p=2924920.06.2018>)

16. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции. // Педагогика. 2017, № 4. С. 3–26.

17. Черниговская Т. В. Когнитивная наука и меняющийся мир. Как выжить в этом мире перемен. Выступление в Совете Федерации 22.11.2017. (URL: <http://ok.ru/video/408381362672/> 21.03.2018)

18. Розов Н. Х. Значение психологии и педагогики для подготовки высококачественных выпускников высшей школы. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017, № 2. С. 3–10.

19. Гукаленко О. В., Борисенков В. П. Поликультурное образование в условиях глобализации. // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016). / Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2016. С. 49–57.

## **DIGITAL AGE: IS IT POSSIBLE TO OUTSTRIP EDUCATION?**

I. G. KHANGELDIEVA

The article raises the question of the possibility of advanced education in conditions of social turbulence, uncertainty and unpredictability of the development of the labor market and, accordingly, of certain human capital that may be in demand in the absence of a specific request.

*Key words:* post-industrialism, digital age, higher education, social instability, unpredictability, generation Y and Z, outstripping education.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Хангельдиева Ирина Георгиевна* – доктор философских наук, профессор кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. 8916631–45–56. E-mail: [ikh2006@yandex.ru](mailto:ikh2006@yandex.ru); [irkhang@gmail.com](mailto:irkhang@gmail.com)

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

---

### **КОМПЛЕКС СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ<sup>1</sup>**

К. М. Тихомирова, И. Ю. Кудина

*(Институт стратегии развития образования РАО; e-mail: kmt2501@mail.ru)*

В статье рассматриваются дидактические принципы создания и использования комплексов средств обучения, роль категории наглядности при их формировании и условия эффективного применения. Вводится понятие «дуализм комплекса средств обучения», позволяющее реализовать коммуникацию разработчиков, учителей и обучающихся в процессе достижения образовательно-воспитательных целей.

*Ключевые слова:* комплекс средств обучения, дуализм комплекса средств обучения, группы средств обучения, три уровня воздействия на комплекс средств обучения: категориальный, дидактический, критериальный.

Комплексы средств обучения являются непрерывно развивающимися и изменяющимися компонентами в соответствии с приемами, методами, формами, новыми пособиями, используемыми в обучении.

*Т. С. Назарова*

Процесс обучения, учения, воспитания в общеобразовательной школе никогда нельзя было рассматривать в отрыве от использования комплексов средств обучения. Именно комплекса, а не только отдельно взятого средства обучения. Вероятно, учитель в школе, даже не отдавая себе отчета, всегда имел дело с комплексом средств обучения. Разумеется, комплексы видоизменяются по составу, по методическим приемам их введения в процесс обучения, по коммуникациям между участниками этого процесса, то есть идет постоянное усложнение проблемы комплекса, тесно связанной с изменением мировоззрения участников учебно-воспитательного процесса. Однако при всех усложнениях, фиксируемых наукой в постнеклассический период, можно говорить о ряде традиционных, основополагающих моментов, связанных с развитием проблемы комплекса. Прежде всего, необходимо четко представлять и понимать, что же такое комплекс. Понятие «комплекс

---

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках Госзадания 2018 «Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях», проект 27.7948.2017/БЧ.

средств обучения» родилось в результате многолетних исследований, проводимых в НИИ школьного оборудования и технических средств обучения (НИИШОТСО) АПН СССР.

**Комплекс** – это *множество* средств обучения (компонентов):

- *необходимое и достаточное* для достижения поставленных целей;
- *обладающее* целостностью и определенной структурой, функциональной взаимосвязью содержания, методов, форм деятельности педагога и учащихся;
- *адекватное* особенностям познавательной деятельности учащихся и количеству времени, отводимому на изучение вопроса;
- *наделенное* интегративной возможностью усиления педагогического эффекта за счет взаимодействия отдельных компонентов.

Использование отдельных средств обучения недостаточно для всестороннего раскрытия и усвоения понятий. Только комплексное использование средств обучения и воспитания, обеспечивая всестороннее воздействие на учащихся и способствуя созданию проблемной ситуации и исследовательскому поиску их решения, развитию умственной деятельности учащихся, проявлению самостоятельности, выработке необходимых умений и навыков, осуществлению контроля и самоконтроля, формированию научного мировоззрения, позволяет достичь оптимального результата.

Классический подход к разработке и составлению комплекса представлен в книге Л. П. Прессмана «Методика применения технических средств обучения» [5].

«Обычно в школе комплекс готовит учитель: ведь именно он знает имеющуюся в школе систему оборудования, знает опыт класса и объем предшествующих знаний, умений и навыков учащихся, состояние их активности, интерес к предмету, трудности, начитанность, личностные особенности школьников» [5: 158]. Л. П. Прессманом прописана и методика формирования комплекса, которую можно считать не только традиционной, но и классической.

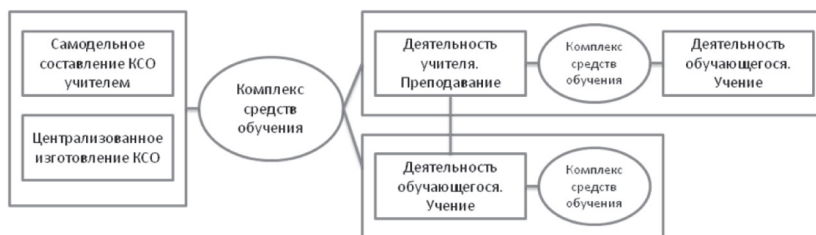
Методика формирования комплекса определяется следующими факторами:

- изучение требований, содержащихся в программе как исходном документе;
- анализ статей учебника, текстов произведений, комментариев, что позволяет выделить сложные узловые моменты, найти ключевые позиции;
- деление учебного материала на части («шаги»), определение их взаимосвязей и отношения к изученным ранее разделам курса;
- отбор и создание средств обучения ко всем частям темы;
- определение характера возможной работы учащихся с каждым средством;

- определение роли и места каждого средства при изучении темы, а также в системе овладения языками смежных искусств;
- выбор способов изложения учебного материала на каждом этапе изучения темы.

В состав комплекса могут входить практически все виды средств обучения: учебник, рабочая тетрадь, дополнительный текстовый материал, дидактический текстовый материал, таблицы, раздаточные карточки, иллюстрации, картины, слайды, видео, аудиозапись, электронные компьютерные материалы, натуральные объекты, дидактические игры и т.д., интегрированные в систему.

Итак, комплекс может составлять сам учитель, но, кроме того, комплекс может разрабатываться централизованно.



*Рис. 1. Дуализм комплекса средств обучения*

На Рис. 1 показаны пути внедрения комплекса в процесс обучения, учения, воспитания. Работа с комплексом в процессе обучения идет, прежде всего, через учителя, но комплекс может быть предоставлен для самостоятельной работы обучающегося. Подытоживая сказанное, мы можем рассматривать дуалистическую природу комплекса в его общей проблеме: создание (составление) комплекса и его использование в учебно-воспитательном процессе.

Традиционно комплексы средств обучения адаптируются к определенным организационным формам работы (чаще всего это занятие или урок) и выполняют свои учебно-воспитательные задачи, используя содержание, методы и конкретную систему отношений «ученик – учитель». Состав первичной системы средств обучения, как при проектировании, так и в учебно-воспитательном процессе определяется совокупностью средств обучения, необходимых и достаточных для овладения учебным материалом, способами деятельности учителя и учащихся в соответствии с логикой учебно-познавательной деятельности.

Комплексы средств обучения являются непрерывно развивающимися и изменяющимися компонентами в соответствии с приемами, методами, формами, новыми пособиями, используемыми в обучении. При изучении одного и того же раздела программы могут возникать

равноценные или вариативные комплексы, использующие различные средства обучения, с разным уровнем организации и даже в зависимости от личностных особенностей учителя и учащихся (зависимым от отношения к предмету, состояния активности на уроке, общей подготовки, имеющегося опыта, знания технических возможностей средств и умения их использовать) [2].

При использовании средств обучения в педагогической практике на первое место выходят особенности познавательной деятельности учащихся по усвоению, самостоятельному поиску, творческому применению полученных знаний, умений, навыков, тем более, что даже одно и то же средство обучения может выполнять неодинаковые функции в зависимости от предшествующего опыта учащихся, приемов учебной работы, взаимодействия средств обучения.

Чем, какими средствами располагает на сегодняшний день современный учитель? Это, прежде всего, так называемые традиционные печатные средства: в демонстрационном и раздаточном вариантах (кстати, надо заметить, что зачастую эти средства готовит сам учитель с помощью компьютера);

- сюда же относятся иллюстративная и текстовая информация, почерпнутая из Интернета;

- готовые учебные таблицы при условии, что они изданы в достаточно наглядном варианте и не содержат научных ошибок;

- «классический» иллюстративный материал, часто тоже подготавливаемый самим учителем с помощью детей и их родителей.

Второй группой средств обучения, составляющих элементы комплекса, являются экранные изображения (видео, слайды).

Третью группу составляют аудиоматериалы:

- в исполнении актеров театров, мастеров художественного слова;

- подготовленные самим учителем.

И, конечно, нельзя забывать о самой первостепенной группе средств, связанных с текстом:

- учебник, ТПО (тетрадь на печатной основе), рабочая тетрадь;

- дополнительный текстовый материал, найденный и подготавливаемый учителем.

Естественно, сегодня нельзя полностью игнорировать использование современных средств обучения, мультимедийных, в первую очередь. Но подход, как к их разработке, так и использованию, особенно в начальных классах, будет совершенно иным в сравнении со всеми традиционными средствами. Место и роль мультимедийных средств в учебном процессе тоже иные, соответственно и методы использования этих средств также иные. Они не могут легко вписаться в традиционную систему обучения, в которой господствуют фронтальные формы работы и объяснительно-иллюстративные методы.

«Современные средства обучения не только интерактивные по своей сути, но и предполагающие самостоятельные познавательные действия со стороны обучаемого интегрируются в системы на основе связей взаимодействия с другими компонентами системы обучения и учебно-воспитательного процесса. Для работы с ними нужны адекватные методы и организационные формы обучения» [3: 69].

В настоящее время необходимо учитывать наличие группы мультимедийных средств, в которых немалую роль играют средства на электронных носителях.

В последние годы в классификации мультимедийных групп средств обучения образовалась группа так называемых комбинаторных средств, в которой можно выделить: интерактивный наглядный комплекс, альбом демонстрационного материала с электронным приложением, слайд-комплекты с электронным приложением, альбом раздаточного материала с электронным приложением, мультимедийное наглядное пособие.

*Комбинаторные средства обучения* – средства обучения, базирующиеся на предъявлении информации в печатном, экранном, звуковом форматах, материалы которых предполагают сочетание, перестановку, дополнение, взаимозаменяемость имеющихся в них компонентов.

Каждый вид комбинаторных средств обучения представляет своего рода комплекс средств обучения, в который входят как традиционные линейные мультимедиа, печатные средства обучения, так и электронные приложения.

Мультимедийные средства составляют лишь часть всей системы средств обучения, без которой не существует современный процесс обучения. В системе неизбежно появление новых видов средств. И в этих условиях чрезвычайно важно, чтобы каждое средство соответствовало содержанию учебного предмета, учебной программе, требованиям ФГОС, возрастным и психологическим возможностям школьников и целому ряду дидактических и методических принципов. И каждое средство обучения должно быть наглядно.

Учитель, работающий с комплексом средств обучения, должен учитывать несколько непреложных факторов, создающих необходимые условия для эффективной работы учащихся на уроке. Факторы, о которых мы считаем нужным говорить, выявлены в ходе педагогических исследований.

Включение различных средств обучения в учебный процесс обеспечивает правильное соотношение эмоционального и рационального восприятия и осмысления материала.

Результативность воздействия любого средства (даже самого идеального с точки зрения соответствия его целей и содержания логике процесса познания, условиям преподавания и пр.) зависит от целого

ряда психологических особенностей детей, их запаса знаний, жизненного опыта, темперамента, способности к сопереживанию. Дети по-разному воспринимают один и тот же материал, переданный с помощью различных средств. В этом случае проявляется зависимость от умения детей видеть, слышать, анализировать, обобщать, сопоставлять ту учебную информацию, которая предлагается им в разных формах и разными средствами. А эти умения детей надо воспитывать, развивать. «Иными словами, надо добиваться таких оптимальных условий восприятия используемых средств, когда внутреннее состояние, влияющее на эмоциональное отношение каждого отдельного учащегося к предмету усвоения, соответствовало бы общему настрою коллектива» [4: 124].

Средства обучения, используемые учителем на уроке, должны быть совместимы между собой. И эта «совместимость» подаваемого различными способами, в разных формах, объемах учебного материала, достигается не случайным объединением того или иного количества средств, а через установление последовательности в предъявлении материала для показа или прослушивания, путем нахождения приемов, обеспечивающих взаимосвязь отдельных средств по форме и содержанию. Это – дидактическая совместимость средств обучения.

Педагогическое воздействие учителя на учеников включает в себя и материально-техническое оснащение урока. Сюда относится проекционная и звуковоспроизводящая техника, пленочные и бумажно-печатные пособия, приспособления для их демонстрации. Так, в распоряжении учителя появляется как бы еще один комплекс или совокупность материальных компонентов, «основными показателями результативности которого явится способность в оптимальные сроки, при минимальной затрате времени усилить педагогическое воздействие на учащихся, создать условия, при которых показ сочетается с рассказом, просмотр с прослушиванием, сокращается время на описательное, словесное сообщение материала» [4: 124-125]. Учитель должен четко прописать время работы с каждым средством, четко распределить и сочетать различные виды деятельности своей и школьников. Речь идет о необходимости того, что надо добиваться «технической» совместимости средств.

Таким образом, качественно нового уровня преподавания можно достичь лишь при педагогически целесообразном, методически умелом отборе и сочетании средств и приемов их включения в уроки.

Комплексы средств обучения могут относиться к учебной информации различного объема. Классификация дает возможность схематично представить все виды комплексов по объему учебной информации, последовательно увеличивающейся в каждом виде (См. Рис. 2).





*Рис. 2. Классификация комплексов средств обучения*

Главное, на что нацеливает учителей методика использования комплекса средств обучения – подходить к включению в урок средств обучения, и особенно комплекса, с позиций детального анализа целей, задач, содержания учебного материала, средств и особенностей положительного воздействия средств обучения на школьников. Все должен просчитать и продумать учитель. Все материалы, привлеченные на урок, должны четко работать на цель, все должно быть доступно детям, понятно, ничего не должно «пролететь» без усвоения. Ничто, даже очень интеллектуальное и эмоциональное, не должно быть только украшением урока. На уроке должна работать даже самая малость.

Содержание комплекса (помимо тематического) требует четких методологических, дидактических, методических подходов к его реализации.

Можно рассматривать три уровня воздействия на комплекс средств обучения.

Первый, самый внешний уровень связан с категориальностью принципа наглядности.

В основе педагогических технологий, если мы обратимся к дидактике, лежит дидактический принцип наглядности. Его следует рассматривать в качестве одного из главных дидактических принципов, который, по нашему твердому убеждению, превалирует над всеми остальными дидактическими принципами (См. Рис. 3).



Рис. 3. Три уровня воздействия на комплекс средств обучения

*Принцип наглядности* присутствует в каждом из классифицированных дидактических, общеметодических, предметных принципов.

Он, в первую очередь, связан с такой категорией дидактики, как средства обучения (СО), которые на современном этапе играют определяющую роль в отборе содержания образования вообще и начального в частности.

Без принципа наглядности нельзя рассматривать и любую образовательную технологию, включая медиаобразовательные. Без принципа наглядности не могут быть выведены дидактические свойства и дидактические функции, составляющие суть дидактического образа-модели [6].

Наглядность рассматривается в традиционной методике как один из дидактических принципов, который опирается на чувственное познание в образовании у учащихся представлений и понятий на основе живого восприятия предметов и явлений.

Однако современное понимание принципа наглядности в дидактике значительно отличается от исходных представлений о качестве, характеристиках, роли наглядного материала в процессе обучения. Очень долго весь наглядный материал, предъявляемый школьникам, называли учебными пособиями. Для того, чтобы наглядные пособия превратились в средства обучения, они должны быть избавлены от иллюстративности, они должны активизировать процесс обучения.

Известный ученый-педагог Н. К. Гончаров отмечал: «В процессе обучения наглядность не может быть сведена к приближению предмета к органу зрения, а основное состоит в том, чтобы развить активность мышления. Иллюстративная наглядность этого, конечно, сделать не может». Комплекс средств обучения в силу сочетания нескольких различных средств легко может «исправить» этот недочет. В современной науке различается несколько видов наглядности. Различают «внешнюю» и «внутреннюю» наглядность. «Внешняя» наглядность характеризует все средства обучения. Она создает условия для всего последующего процесса обучения, связанного с познанием, анализом, обобщением, пониманием изучаемого материала. Средства обучения через присущую им «внешнюю» наглядность подготавливают школьников к созданию у них «внутреннего» образа тех явлений, процессов, без которых не может быть достигнут положительный результат обучения.

Наглядность может быть изобразительной (визуальной), звуковой (слуховой), знаково-символической. В каждой области науки специалисты выделяют только присущие этой области виды наглядности.

Принципы дидактики служат исходным пунктом как при оценке места и роли наглядных средств в учебном процессе, так и для определения закономерности отбора материала, построения различных средств и разработки методики их применения. Они составляют уровень дидактических принципов.

Развитие науки и научные достижения влекут переоценку и переосмысление сущности многих принципов дидактики, что в свою очередь влияет на содержание, структуру каждого из видов средств обучения. Поэтому система дидактических принципов, если упомянуть имена Б. П. Есипова, Ю. К. Бабанского, Т. С. Назаровой, даже пополняются новыми принципами. А какие-то принципы ушли из педагогической литературы.

*Принцип направленности процесса обучения на всестороннее гармоничное развитие личности.* Современные мультимедиа оказывают одновременное воздействие на зрительные и слуховые анализаторы. Вся система средств обучения достаточно универсальна по своему характеру и содержанию. Учебная информация, сообщаемая с помощью средств обучения, обладает образными эстетическими началами. Система средств обучения является инструментом комплексного воздействия на личность школьника. Имманентное свойство средств обучения оказывает и воспитательное воздействие на обучающихся.

*Принцип связи обучения с жизнью и практикой* также имеет непосредственное отношение к отбору материалов для системы средств обучения. Реальная действительность, живая жизнь входят в учебное пространство класса с помощью средств обучения, тем самым

расширяя жизненный опыт школьников, знакомя их, например, с жизнью разных стран и народов, воссоздавая историческое прошлое и говоря о будущем.

*Принцип научности* требует строгого соответствия содержания образования уровню современной науки. У школьников нужно создавать четкие представления об общих и частных методах научного познания. Подача знаний должна быть такова, чтобы дети понимали тенденции развития современной науки и учились научно мыслить. Так последовательно с помощью средств обучения формируются личностные качества школьников.

*Принцип доступности* определяет отбор учебного материала и метода его изучения под углом зрения возможностей обучающихся. Любой наглядный материал должен быть доведен до уровня детского понимания. Вопросы, задания к предъявляемому материалу должны быть учителем продуманы досконально, чтобы интерес детей к проблеме не притуплялся, не вызывал раздражения, если материал сложен для понимания, что может вызвать внутреннее сопротивление детей. Учитель, как и создатели средств обучения, должен очень хорошо знать психологические, возрастные возможности своих учеников.

*Принцип систематичности и последовательности* проявляется в том, что средства создаются в определенном порядке: каждое новое средство логически связано с предыдущим. Влияние этого принципа проявляется в том, что исключается стихийность, случайность в определении тем и отборе материала, а внутри каждого средства материал располагается в соответствии с логикой предмета.

*Принцип активности обучения* осуществляется за счет необычности сообщения учебной информации, язык которой приобретает особую образность. Школьники при этом вынуждены переносить образную информацию в вербальную, понятийную. Процесс восприятия информации становится более активным, что обеспечивает деятельностный подход к обучению. Активизация средств обучения достигается также за счет введения различных познавательных заданий. Варианты таких заданий практически безграничны.

Третий уровень воздействия на комплекс средств обучения связан с критериальными основаниями (системными принципами) отбора учебного материала. Одним из критериальных оснований создания и использования комплекса средств обучения является их соответствие требованиям ФГОС.

Обучение не предусматривает только набор определенных знаний информации, которую должен знать и воспроизвести обучающийся. Сегодня образование призвано закладывать основу формирования учебной деятельности обучающихся, которая протекает в различных сферах: личностной, коммуникативной, познавательной, регулятивной,

творческой, художественно-эстетической, духовно-нравственной. У школьников должна быть сформирована способность организации и реализации самостоятельной учебной деятельности.

В стандартах второго поколения особое внимание обращено на формирование универсальных учебных действий (УУД) школьников. Уровень сформированности УУД, в первую очередь, зависит от содержания и качества образовательной среды, которая окружает ребенка с первых дней учебы в школе. Окружающая образовательная среда, как известно, не является неизменно застывшей. Она изменяется постоянно, предметно и информационно пополняясь и видоизменяясь. Изменение окружающей информационно-предметной среды, в первую очередь, происходит за счет разнообразных средств обучения.

Результаты учебной деятельности обучающихся обязательно должны быть задействованы в работе с комплексом средств обучения.

*Мотивационная стимуляция* предполагает, что средства обучения, включенные в комплекс, должны побуждать обучающихся к активным поискам решения предложенной учителем задачи, способствовать устойчивому интересу к изучаемому материалу. Если у детей созданы условия мотивации учения, то средства обучения будут либо способствовать преодолению трудностей при усвоении знаний, формированию умений и навыков, либо создавать устойчивую заинтересованность в результатах труда и, таким образом, стимулировать в конечном счете успех обучения.

*Эргономичность.* Эргономические принципы и их реализация связаны с учетом особенностей трудовой деятельности человека, в том числе и учебно-познавательной. Применительно к процессу обучения эргономические принципы характеризуют потенциальные возможности системы средств обучения с целью оптимизировать деятельность учителя и учащихся. Они также означают приспособленность отдельных предметов или групп учебного оборудования к выполнению определенных действий, приемов, методов, а следовательно, отражают соответствие системы средств обучения особенностям труда учителя и учащихся. В книге-монографии «Инструментальная дидактика» [1] указывается, что в содержание эргономических принципов входят следующие четыре принципа.

«1. Базовым принципом этой группы является *принцип безопасности* использования системы средств обучения, учитывающий санитарно-гигиенические требования к уровню освещенности, шума, температуре, а также наличие вредных для здоровья веществ, возможность поражения электрическим током, взрывоопасности. Реализация этого принципа предусматривает создание не только средств обучения, но и вообще учебного оборудования, обеспечивающего безопасные условия для работы учащихся и учителя.

2. *Принцип психофизиологической адаптивности* предполагает создание такой системы средств обучения, компоненты которой были бы в полной мере приспособлены к передаче и восприятию информации путем непосредственного наблюдения либо наблюдения с помощью приборов или других средств. Перцепция осуществляется с помощью органов чувств: зрения, слуха, осязания. Другими словами, конструктивные особенности средств обучения должны соответствовать слуховым, зрительным, психофизиологическим возможностям учащихся (размер, форма, цвет, яркость, пространственное решение, количество информации и т.д.), а также должны обеспечивать наилучшую видимость объектов и явлений, переработку получаемой информации и осуществление обратной связи. Этот принцип обусловлен необходимостью наглядности изучаемых объектов и явлений, представленной различными видами, формами и дидактическим инструментарием. Реализация этого принципа предусматривает конструктивную и информативную адаптацию системы и отдельных ее компонентов к ранее усвоенным знаниям и навыкам, развитию и совершенствованию их для достижения высокой результативности труда учащихся.

3. *Принцип надежности* характеризует безотказность функционирования системы и подсистемы средств обучения в течение определённого срока службы в условиях школы. Воплощение этого принципа в средствах обучения делает его пригодным и удобным для профилактики и мелкого ремонта учебного оборудования силами учителя и учащихся и таким образом обеспечивает его долговечность» [1: 71–72].

4. *Принцип хронометрического соответствия* характеризует временные возможности использования средств обучения на уроках. Учебные приборы, используемые в демонстрационных экспериментах и лабораторных наблюдениях учащихся, не должны быть рассчитаны на длительность работы. Если в экранном средстве обучения приводится чересчур большое количество информации, передача которой невозможна на том этапе урока, которому она соответствует, то эффективного использования такого пособия не будет.

*Бифункциональность* комплекса средств обучения необходимо рассматривать с позиций как современной эстетики искусства, так и дидактики обучения. К бифункциональным искусствам относятся кино, радио, телевидение. В учебных средствах обучения эстетическая функция стоит на втором плане. Учебные средства – прежде всего средства обучения и воспитания школьников. Главенствующими являются целевое назначение, содержание средства, возрастные особенности будущих зрителей. Кроме того, необходимо учитывать специфику условий протекания учебно-воспитательного процесса (организационных, технических, психолого-педагогических). Но учебная информация, сообщаемая в том или ином средстве обучения, облекается по возможности

в форму искусства, поскольку и экранно-звуковые средства и художественные иллюстративно-изобразительные (таблицы, картины) создаются с учетом общих законов искусства. На эстетику средств обучения, их художественный стиль, безусловно, оказывают влияние, так называемая, «внутренняя среда», которая включает в себя язык науки и язык обучения, и «внешняя среда», взаимосвязанная с основными компонентами учебного процесса. На эстетику средств обучения не может не оказывать рационального влияния сложность реализации основной обучающей функции. Дидактическая функция средств обучения во многом связана с их эмоциональным воздействием на школьников. И здесь следует в подтверждение сказанного привести высказывание, наблюдение профессора Л. П. Прессмана: «Эффект соучастия, способность к синтезированию материала принципиально меняет позицию школьника в момент просмотра; из наблюдателя он становится участником постижения истины, он ищет, предлагает гипотезу и стремится найти ей подтверждение. Включение в урок фильма или передачи усиливает связь процесса обучения с воспитанием, формированием личности. Идентификация школьника с ученым, экспериментатором достигает высшей степени. Поиск истины не только учит думать. Теперь школьник, следуя за мыслью ведущего, учителя на экране или за экраном, непосредственно чувствует всю сложность поиска, переживает взлет и падение мысли, успехи и неудачи. Найденная истина, вывод перестают существовать в сознании школьника только как полученная извне информация. Теперь, благодаря фильму или передаче, факт этот как бы добыт самим зрителем, пережит им, стал его личным достоянием» [5].

*Эстетичность* необходимо рассматривать с точки зрения дидактического дизайна. Это означает, с одной стороны, научную безупречность средств обучения, а с другой, их художественное оформление (по форме, композиции, цвету и пр.), но которое четко работает на дидактическое решение и учебную цель. Принцип эстетичности можно распространить с единичных средств, их комплектов и комплексов на весь урок. Эстетически оформленный урок складывается из отдельных элементов дидактического материала, художественно подготовленного учителем и предъявляемого ученикам только в самый нужный момент урока, и составляет часть коммуникативной среды класса, которая в свою очередь является одной из частей урочного комплекса.

Широкое внедрение в учебный процесс компьютерных технологий сделало необходимым использование на уроках презентаций, которые готовит сам учитель. Безусловно, презентации входят в состав комплексов.

Итак, учителя находятся в поиске новых форм подачи учебного материала на уроке. Однако, к сожалению, сегодня нет научно разработанных и доказанных дидактических положений, каким педагогическим, наглядным, физиологическим требованиям должны отвечать

презентации на уроке. Какую учебную информацию целесообразно презентовать? Какова должна быть структура презентации? Может ли отдельная презентация повлиять на повышение качества образования в целом? Какова взаимосвязь компьютерных презентаций с другими средствами обучения, используемыми на уроках?

Как видим, вопросов возникает много. А ответов на них на сегодняшний день нет. Мы имеем в виду научно-педагогические и методические ответы, полученные в процессе кропотливого исследования этой проблемы. А это, действительно, проблема. Нас же сейчас буквально захлестнула компьютерная эйфория. Безусловно, компьютерные презентации тоже способствуют приданию уроку коммуникативной событийности. Но, повторяем, все это должно быть досконально выверено и с методической позиции, и с содержательной. Пользуясь современной терминологией, мы можем говорить о соблюдении требуемого формата. Но каков он?

Практика работы учителей выявила конкретные требования к оформлению текстовых и буквенных материалов, выполненных на компьютере, чтобы слова были хорошо видны на доске и доступны для чтения. Высота букв поэтому должна быть не менее 2,5–3 см. Все таблички крепятся на доске магнитами.

*Интерактивность* (от англ. interaction – взаимодействие), обеспечивает взаимодействие школьников в процессе работы со средствами обучения на различных уровнях: индивидуальном, групповом, коллективном. Средства обучения (не только мультимедийные), могут быть «активны». Если происходит обмен информацией при работе детей с любым средством (даже печатным), когда школьники не пассивны, проявляют чувство заинтересованности, восторга, удовлетворения, когда они вынуждены искать ответ на поставленный в связи с работой с предложенным средством вопрос, – это и характеризует интерактивность средств обучения.

Интерактивные характеристики средств обучения условно можно разделить на два уровня: внешний и внутренний. К внешним характеристикам относятся доступность для восприятия и понимания содержания средств, их яркость и образность, интерес, который они вызывают у младших школьников уже при первом их предъявлении вниманию детей. Интерес, по мнению современных психологов, является обязательным, если не главным, для подрастающего поколения.

Внутренний уровень интерактивности связан с содержанием и формой заданий, присутствующих в средствах обучения. Младшие школьники не должны иметь затруднения при переводе информации с одного знакового языка на другой (т.е. передать своими словами содержание изображения, рисунка, математического выражения и пр.). Интерактивности способствует введение в средства обучения сюжетно-ситуативных



композиций, иллюстраций, игровых компонентов, вопросы и задания. Ситуативно-схематическая форма подачи учебной информации (сочетание схем и реальных объектов) помогает в понимании математических, абстрактных понятий времени, пространства, скорости, массы и т.д.). Эта особенность прослеживается и в средствах обучения русскому языку.

*Информативность.* Этот термин имеет один корень со словом *информация*. Следовательно, речь идет о наличии в понятии *информативность* содержания о совокупности сведений, данных, передаваемых людьми устно, письменно, с помощью различных сигналов (звуковых, световых и пр.). Информативность, таким образом, означает наполненность средств обучения, их комплексов (как главных объектов нашего рассмотрения) необходимым для процесса образования содержанием, т.е. учебной информацией.

*Коммуникативность* – критериальное основание комплекса средств обучения непосредственно восходит к понятию «коммуникация», что означает передачу информации между людьми, осуществляемую при помощи различных средств (речь, символные системы, системы связи).

Комплексность средств обучения работает на восприятие школьников, понимание, где задействованы воображение, мышление, внимание. В педагогике коммуникативность имеет свои отличительные свойства. Речь должна идти о педагогической коммуникации.

В научной литературе опубликована концепция школы коммуникативной дидактики [7]. Взгляд на комплекс средств обучения как одного из компонентов в системе педагогической коммуникации и коммуникативной дидактики, кажется вполне оправданным. Именно включение комплекса средств обучения в учебный процесс создает дополнительные коммуникативные возможности для общения не только «по вертикали» (ученик-учитель), но и «по горизонтали» (ученик-ученик). В коммуникативных ситуациях, которые учитель создает с помощью комплекса средств обучения, эффективно реализуются три составляющих педагогической коммуникации: передача информации различными средствами, различные формы общения между участниками урока и способы предъявления новой информации.

Использование комплекса средств обучения на уроках уводит учителя от столь любимых им монологов и создает условия для диалогизации учебного процесса. И если комплекс составлен научно правильно и используется методически верно, то перед обучающимися последовательно раскрывается именно та «картина мира» применительно к каждому конкретному уроку, которая учитывает их собственный опыт и представления. Т.е. учебная информация, передаваемая посредством комплекса, обязательно должна затронуть сферу личного опыта ребенка.

Выработанные три важнейших приоритета коммуникативной педагогики (приоритет коммуникации над информацией, приоритет понимания

над значением; приоритет диалога согласия над дискуссией) очень хорошо «ложатся» на проблему<sup>2</sup> комплекса средств обучения.

*Многофункциональность.* Средства обучения, как известно, выполняют в учебном процессе различные функции: усиливают наглядность, осуществляют дидактическую направленность, обеспечивают ориентировку в учебном материале, упрощают степень изучения материала и тем самым освобождают время для выполнения других видов учебной работы. Функциональные возможности каждого вида средств обучения, таким образом, ограничены. С помощью одних средств обучения можно формировать первоначальные представления, с помощью других – понятия, третьи способствуют выработке умений и навыков.

Комплексы средств обучения, являясь непосредственными компонентами информационно-предметной среды, постоянно трансформируются в ориентации на новые вызовы времени. Совершенно очевидно, что эффективность их создания и использования полностью зависит от дидактического и методического осмысления педагогического процесса на каждом этапе его развития.

## Список литературы

1. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения / ФГНУ Институт содержания и методов обучения РАО / под ред. Т. С. Назаровой. М.; СПб.: Нестор-История, 2012. 436 с.

2. Кудина И. Ю., Тихомирова К. М. Учебно-методический комплекс средств обучения: создание и использование. / Психолого-педагогические проблемы процесса обучения в современной школе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (18–19 октября 2017 г.) Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность» (г. Орел, 18–20 октября 2017 г.). Ч. 1 / Под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, Л. В. Алёшиной, М. А. Фёдоровой. Орёл: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И. С. Тургенева», 2017. С. 95–103.

3. Назарова Т. С., Полат Е. С. Средства обучения. Технология создания и использования. М.: Издательство УРАО, 1998. 203 с.

4. Полторац Д. И., Аппарович Н. И., Думин С. В. Методика использования средств обучения в преподавании истории. М.: Просвещение, 1987. 207 с.

---

<sup>2</sup> «Первым «коммуникативным дидактом» следует признать Сократа, чей засвидетельствованный Платоном опыт говорит нам, что истинное мастерство учителя раскрывается не в монологе, а в диалоге – умении ставить вопросы и целестремленно работать с ответными репликами, даруя ученикам радость общения, творения (продуцирования) и обретения себя (самоактуализации)» [7: 9].

5. Прессман Л. П. Методика применения технических средств обучения. М.: Просвещение, 1988. 191с.

6. Тихомирова К. М. Дидактический образ – один из компонентов медиаобразовательных технологий (уроки русского языка в начальных классах) // Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование. ОТ'12: Материалы международной научно-практической конференции / под ред. С. И. Гудиловой, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. М.: Мнемозина, 2012. 376 с.

7. Тюпа В. И., Троицкий Ю. Л. Основы коммуникативной дидактики. // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания». / Материалы научно-практической конференции 28–29 марта 2003 г., г. Новосибирск. Новосибирск: 2004. С. 5–10.

## **COMPLEX OF TEACHING AIDS FROM THE POSITIONS OF MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE**

К. М. ТИХОМИРОВА, И. Ю. КУДИНА

The article deals with didactic principles of creation and use of learning tools, the role of visibility in their formation and the conditions for effective application. The concept of «dualism of the complex of means of education» is introduced, which allows to realize communication of developers, teachers and students in the process of achieving educational goals.

*Key words:* complex training, the duality of a complex of means of training, group training, three levels of impact on the complex of means of training: categorical, didactic, criteria.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Тихомирова Ксения Михайловна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник Центра средств обучения ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО. E-mail: kmt2501@mail.ru

*Кудина Ирина Юрьевна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник Центра средств обучения ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО. E-mail: bkudin@yandex.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

### **Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования**

Е. А. РОМАНОВА, В. А. КУЗНЕЦОВ, Т. А. ТОРЕЕВА

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;  
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

В статье рассматриваются основные нововведения в системе школьного образования, связанные с внедрением информационных и цифровых технологий. Анализируется проект «Московская электронная школа», а также основные образовательные задачи цифровой школы. Обозначаются основные риски внедрения информационных технологий. Приводятся результаты опроса обучающихся по программам «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы» на предмет осведомленности и готовности к использованию различных информационных технологий в своей педагогической практике. Делается акцент на необходимости модернизации подготовки педагогических кадров в соответствии с новыми требованиями цифровой школы.

*Ключевые слова:* информатизация образования, цифровая школа, подготовка педагогических кадров, педагогические риски.

Глобальные перемены, характерные для конца XX в., затронули практически все сферы жизни человечества. Мир стал сложным, взаимозависимым, быстро изменяющимся и непредсказуемым. Процесс глобализации происходит одновременно с переходом к информационному обществу, что влечет за собой кардинальные изменения в сфере производства и социальной активности людей. Эпоха информационного общества, в котором «информация и знание становятся главными ценностями», предполагает необходимость адаптации человека к новой социальной реальности [1]. Повсеместное распространение компьютерной техники и связанных с ней информационных и телекоммуникационных технологий порождает новые направления информатизации деятельности человека практически в любой сфере общественной жизни. Новые условия существования в насыщенном информацией пространстве требуют определенной подготовки: умения грамотно ориентироваться в информационных потоках, работать с базами знаний, критически подходить к отбору информации, понимать и интерпретировать информацию, создавать новые знания и способы деятельности на основе полученной информации.

Информатизация образования – многоаспектный процесс, затрагивающий требования к компетентности педагогов, материалам и средствам обучения, в том числе ИКТ, а также влияющий на мотивацию обучающихся.

В настоящее время российское образование особенно активно занимается внедрением информационных технологий в процесс обучения. При этом основной акцент ставится именно на применение электронных цифровых средств. В июле 2017 г. Правительством России утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации», согласно которой актуализируются образовательные стандарты с учётом требований к формированию компетенций цифровой экономики [6]. Все преподаватели и педагоги должны быть переподготовлены в области компетенций цифровой экономики. Доля населения, обладающего цифровыми навыками должна соответствовать 40%. В настоящее время также осуществляется подготовка проекта «Цифровая школа», основная цель которого – создание технологий для обучения школьников по индивидуальной траектории развития.

Стремительный рост значимости информационных технологий и интеграция цифрового образования в жизнь населения приобретает особое значение: так, оно не только позволяет экономить время обучения, но и формирует навыки использования цифровых технологий в повседневной жизни, способствуя повышению будущей конкурентоспособности обучающегося.

В данном контексте целесообразно рассмотреть основные задачи, на решение которых направлен проект «Цифровая школа». Во-первых, нацеленность цифровой школы на самообучение и самообразование, наполнение единого информационного образовательного пространства дидактическими и методическими ресурсами нового поколения позволяет обеспечить доступ к школьному образованию всем категориям населения. Во-вторых, реализация проекта послужит импульсом развития и популяризации современных центров интересной науки, комплексных культурных и медийно-социальных проектов, создаст условия формирования новой технологичной среды: сервисов открытого образования в сети Интернет, классов робототехники и т.д. [3, 5, 7]. В то же время существует риск, что чрезмерное вовлечение учащихся в подобные проекты может привести к отвлечению от основных образовательных дисциплин и снижению успеваемости. В-третьих, цифровая школа позволит осуществлять контроль за введением и реализацией стандартов образования в каждом классе и на каждом уроке за счет базовых сценариев занятий и шаблонов программ по предметам. Однако подобная форма организации обучения может способствовать ограничению творческого подхода к созданию урока. В-четвертых, цифровая школа предполагает создание

возможностей для индивидуализации образовательного процесса. Данная задача является одной из наиболее важных, но вместе с тем, в большей степени связана с сопутствующими рисками. Индивидуализация всегда направлена на познавательное развитие, которое может осуществляться через развивающее обучение, либо актуализацию внутренних познавательных структур учащихся, обеспечивающих приращение познавательных способностей [4]. Очевидно, что для обеспечения данного процесса недостаточно владения только информационными технологиями. Для реализации стратегии индивидуализации обучения необходим также психолого-педагогический комплекс сопровождения, интегрирующий современные технологии в развивающее обучение [8].

Вместе с тем, наряду с преимуществами цифровой школы существует и ряд недостатков, которые целесообразно рассмотреть на примере уже действующей с сентября 2016 г. «Московской электронной школы» (МЭШ). Практически все электронные ресурсы МЭШ – это бумажные аналоги, которые нацелены в основном на повышение наглядности и удобства оперирования информацией. Использование подобных средств информатизации базируется на учёте естественного интереса обучающихся к технике. При этом изначальная цель проекта заключается несколько в другом – в эффективном использовании различных компьютерных, информационных и коммуникативных средств обучения в школе.

Улучшение качества образования учащихся с помощью этой системы должно быть достигнуто путём формирования связи между организационными и содержательными аспектами образовательного процесса, необходима подготовка качественных методических учебных материалов. Однако здесь возникает другая проблема, заключающаяся в несоответствии уровня информационной подготовки педагогических кадров уровню развития современных технологий. Темпы внедрения различных инновационных образовательных технологий колоссально высоки, при этом подготовка педагогических кадров к работе с технологиями значительно отстаёт. Реализация проекта требует большого количества ресурсов и в первую очередь – это повышение квалификации действующих педагогов и других специалистов.

Безусловно, необходимо также сказать и о рисках, которые несёт в себе тотальная информатизация школьного образования. Столкнувшись с новыми информационными технологиями в своей деятельности, далеко не все учителя выражают готовность внедрить инновацию в свой образовательный процесс. Открытый доступ к информации определяет задачу обеспечения контроля, проверки и отбора педагогом необходимой информации. В противном случае риск негативных последствий подобного внедрения сильно возрастает, поскольку уровень

профессиональной культуры, необходимый для использования средств информатизации, не достаточно сформирован. Внедрение информационных технологий может привести также и к различным негативным медицинским последствиям. В процессе применения информационных дистанционных средств возникает специфическая форма отношения педагога и обучающегося, зачастую вызывающая искажённое восприятие действительности [10].

В связи с этим, одной из первостепенных задач российского педагогического образования является подготовка будущих педагогических кадров к работе с информационными технологиями, которые становятся все более популярными и востребованными как в системе высшего, так и среднего образования. Результатом внедрения информационных технологий, а также дистанционной формы обучения в образовательный процесс, становится развитие информационно-образовательной среды, в условиях которой успешная профессиональная деятельность педагога во многом становится связанной с готовностью активного использования современных информационных средств обучения. «Современное образование основано на применении информационно-коммуникационных технологий, что создаёт новые условия обучения, способствующие трансформации образовательной среды в информационно-образовательную среду» [9]. Создание открытой информационно-образовательной среды должно обеспечить сохранение и развитие единства образовательного пространства, а также возможности для личностного и профессионального развития участников образовательных отношений.

В образовательные программы подготовки педагогов активно внедряются курсы по информатизации, призванные обучить будущих преподавателей грамотному использованию новых технологий в своей педагогической деятельности. В настоящее время в распоряжении многих вузов и школ имеется богатый технический инструментарий: от отдельных продуктов, которые разрабатываются программистами совместно с преподавателями, до универсальных полноценных платформ, предоставляющих возможности для размещения любых учебно-методических материалов [2]. Вместе с тем, среди практикующих педагогов и преподавателей нет однозначного понимания и осознания необходимости использования подобных средств в своей профессиональной деятельности. Значительная часть преподавателей вузов с большим опытом работы легко обходятся без дистанционных порталов, электронных тестов, видеоматериалов и прочих информационных средств обучения, другая же часть предпочитает использовать проверенные и знакомые технические средства.

Результаты опроса (объем выборки – 90 человек), проведенного на базе факультета педагогического образования МГУ имени

М. В. Ломоносова, показывают, что более 70% процентов респондентов в возрасте от 18 до 50 лет активно используют информационные технологии в своей педагогической деятельности. В большей степени используются вспомогательные информационные технологии. Так, 46% респондентов отметили, что используют проекционное оборудование, около 35% опрошенных пользуются программными продуктами для проведения тестирований и только 19% респондентов использовали информационные коммуникативные технологии, направленные на интерактивное взаимодействие и общение с учащимися. Однако в современном образовании именно коммуникативные технологии имеют большое значение для обучающихся. Так, поколение, которое носит название «поколение Z» (родившиеся после 1995 г.) в своей деятельности во многом ориентируются именно на социальные сети, блоги, твиттеры и персональные сайты. Эта категория обучающихся наиболее активно использует в обучении электронные ресурсы телекоммуникационных сетей. Российские исследователи в области информатизации образования отмечают, что применение каких-либо информационных технологий в образовании является естественным для 40% населения [2].

Отдельно целесообразно рассмотреть систему технологий, обеспечивающих дистанционное образование, которая активно развивается и совершенствуется как за рубежом, так и в России. В соответствии с реализацией программы формирования системы непрерывного образования (life-long learning) дистанционное образование является одной из основных форм, активно использующее широкий сегмент инновационных компьютерных технологий. Помимо популярных дистанционных платформ Coursera, Универсариум, Лекториум в настоящий момент существуют попытки использования нейросетевых технологий в обучении студентов, что в перспективе может привести к трансформации основных функций преподавателей. Стоит отметить, что по результатам нашего опроса более 50% респондентов никогда не использовали дистанционные технологии в своей преподавательской практике, но, несмотря на это, в ходе «пробного» дистанционного обучения в рамках дополнительного образования и повышения квалификации отмечают эффективность такого процесса. Кроме того, по мнению опрошенных, наиболее перспективными информационными средствами в системе дистанционного обучения являются учебные видеоматериалы (64% опрошенных).

Подобные показатели приводят к размышлениям о необходимости расширения образовательных модулей и программ, направленных на повышение информационной грамотности и культуры педагогов и преподавателей вузов. В первую очередь следует обратить особое внимание на подготовку в области психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности, включающей в себя методы



по поддержанию интереса, возбуждению потребности в познании; технологии, позволяющие развивать у учащихся навыки самоорганизации и самоконтроля; формирование цифровой культуры, умение осуществлять оптимизированный информационный поиск, отбор и анализ информационных источников, реализацию различных моделей поведения в цифровой среде в соответствии с профессиональной этикой педагога. Современные условия обучения требуют также и изменения методологических подходов, создания дидактических и методических ресурсов для образовательных целей, обеспечивая, таким образом, поддержку вновь появляющимся педагогическим технологиям.

Подводя итог, можно сказать, что в целом сделаны серьезные шаги в области оснащения образовательных организаций современным оборудованием, ИКТ-инфраструктурой и внедрением новейших технологий, однако наблюдается острый дефицит в сфере систематизации, регулирования и эффективного управления данными системами. Для того, чтобы применение цифровых средств было целесообразно, необходим поиск взвешенных и обоснованных подходов к информатизации образования, при этом сама информатизация должна быть ориентирована на решение проблем, связанных с повышением эффективности подготовки обучающихся.

## Список литературы

1. Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М.: Логос, 2014. 248 с.
2. Гриншкун В.В. «Проблемы и пути эффективного использования технологий информатизации образования». Материалы доклада на заседании Бюро отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования от 27 февраля 2018 г.
3. Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации. (URL: [https://minobr.gov-murman.ru/files/eios\\_conception.pdf](https://minobr.gov-murman.ru/files/eios_conception.pdf) 05.04.2018)
4. Мухина С.Е. Индивидуализация обучения в высшей школе через формирование когнитивных стилей и стратегий // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2015, № 4. С. 70-80.
5. Приказ Минобрнауки России от 09.06.2016 № 698 «Об утверждении ведомственной целевой программы «Российская электронная школа» на 2016-2018 гг.». (URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_256465/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256465/) 05.04.2018)
6. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». (URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> 05.04.2018)

7. Раицкая Л.К. Информационно-образовательная среда университета как условие конкурентоспособности образования // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М.: РУДН, 2015. С. 25-31.

8. Романов А.М., Романова Е.А., Гасанова Р.Р., Молчанов С.В. Современная школа в социально-организованной среде. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2016. 101 с.

9. Романова Е.А. Концептуальные основания управления информационно-образовательной средой вуза // Право и управление XXI век. №3, 2015. С. 45-49.

10. Романова Е.А., Кузнецов В.А., Тореева Т.А. Педагогические риски современной школы // Инновационные проекты и программы в образовании. № 6, 2017. С. 12-16.

#### **PREPARATION OF PEDAGOGICAL STAFF FOR WORK IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION**

E.A. ROMANOVA, V.A. KUZNETSOV, T.A. TOREEVA

The article considers the main innovations in the system of school education connected with the introduction of information and digital technologies in Russia. The project «Moscow Electronic School», as well as the basic educational tasks of the Digital School are analyzed. The main risks of introducing information technologies are identified. The results of a survey of students on the programs «Teacher» and «Teacher of higher education» are presented for the knowledge and readiness to use various information technologies in their teaching practice. The emphasis is on the need to modernize the training of teachers in accordance with the new requirements of the digital school.

*Key words:* informatization of education, digital school, training of pedagogical personnel, pedagogical risks.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

*Романова Екатерина Александровна* – кандидат психологических наук, доцент факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, доцент Московского государственного института международных отношений. Тел. 8 926 473-39-36. E-mail: romanova.fpo@yandex.ru

*Кузнецов Василий Андреевич* – кандидат биологических наук, ассистент факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Тел. 8 925 200-44-48. E-mail: xts089@gmail.com

*Тореева Татьяна Александровна* – кандидат философских наук, доцент факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Тел. 8 910 428-43-57. E-mail: diogen04@yandex.ru

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>**

М. А. АРИСТОВА, Н. В. БЕЛЯЕВА, Л. Р. БЕРДЫШЕВА, Ж. Н. КРИТАРОВА,  
Ж. И. СТРИЖЕКУРОВА, В. М. ШАМЧИКОВА

*(Центр филологического образования ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»; e-mail: arismar@yandex.ru)*

В статье раскрываются актуальные проблемы использования ИКТ в литературном образовании школьников, рассматриваются пути их решения с применением современных технологических достижений в сфере образования.

*Ключевые слова:* литературное образование школьников, информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа, проектно-исследовательская деятельность, цифровая гуманитаристика.

Современного школьника, имеющего в своем коммуникационном арсенале разнообразные гаджеты для общения, игр и чтения, легче стимулировать к изучению родного языка и художественной литературы в школе, если использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) [1, 2]. Тем не менее, локальный опрос учителей-словесников и обучающихся показал, что если школьники хотят активно использовать Интернет-ресурсы, электронные и аудио-книги, электронные библиотеки в процессе чтения и изучения литературы, то учителя неохотно и фрагментарно пользуются ИКТ, предпочитая традиционные методы и формы обучения. Поэтому необходимо выявить причины сложившейся ситуации. Важно, что «информационные, компьютерные, телекоммуникационные, промышленные, высокие гуманитарные и когнитивные технологии становятся сегодня не только предметом изучения и проектирования, но и способом управления и организации процессов познания, коммуникации, обучения» [3: 10].

Надо отметить, что учителя-филологи активно используют информационную среду для своего профессионального роста. Исследование Интернет-ресурсов, которые содержат разработки уроков литературы, предлагают методические рекомендации, дают возможность обсудить нормативные документы в профессиональном сообществе, достаточно часто используются словесниками, кроме того, учителя общаются в социальных сетях и создают собственные странички и сайты. Таким

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.6122.2017/БЧ).

образом, ИКТ нужны словесникам, прежде всего, для самообразования – так ответило 73% опрашиваемых учителей-филологов. 20% ищут в Интернете необходимую информацию для уроков литературы – тексты и экранизации художественных произведений, виртуальные литературные музеи, аудиовизуальные материалы и т.д. Остальные 7% не пользуются ресурсами Интернета и мультимедийными средствами.

При этом практически все учителя создают и применяют на уроках тематические литературные презентации в программе Power Point. Они утверждают, что, используя презентацию, целесообразно знакомить учащихся с жизнью и творчеством мастеров художественного слова, размещая на слайдах портреты, фотографии, рисунки, фрагменты художественных текстов, иллюстрации к ним. Как правило, показ презентации сопровождается комментарием учителя. Педагоги отмечают, что отсутствие необходимых технических возможностей не позволяет использовать на уроках литературы мультимедийные тесты (в том числе контрольно-диагностические), учебные тренажеры для проверки знаний учащихся, что затрудняет проведение тематического и итогового контроля. Несмотря на то, что включение фрагментов экранизаций в урок делает произведение понятнее современному школьнику и привлекает его к чтению, учителя крайне редко используют кино и анимационные фильмы в процессе преподавания литературы в школе. Не нашли своего постоянного применения электронные и аудиокниги, электронные библиотеки. Это связано, прежде всего, с технической неукomплектованностью учебных помещений, с отсутствием методических рекомендаций для систематического использования ИКТ и мультимедиа на уроках литературы.

Не менее актуальной является задача обучения учителя-словесника использованию ИКТ в учебном процессе, в частности, мультимедийных презентаций для выявления интертекстуальной природы художественных текстов. Природа средств ИКТ влияет на развитие мышления школьника. Так как текст на традиционном бумажном носителе организован линейно, мысли читателя движутся последовательно, перемежаясь логическими выводами. ИКТ породили новый тип текстов (электронные учебники, мультимедийные презентации), где информация представлена нелинейно: в виде цитат, изображений, символов, таблиц, дополняемых звуком, цветом, анимацией. Такая подача информации изменяет структуру мышления и развивает умение воспринимать гипертекст. «За счет одновременного воздействия графической, звуковой, фото и видео информации такие средства обладают большим эмоциональным зарядом», что повышает интерес учеников к литературе [4: 35].

Мультимедийная презентация обладает и дидактическим потенциалом, который даёт возможность составления лексических и историко-культурных комментариев (на основе справочной литературы)

и ресурсов Интернета). Так, только к одной строфе из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин»

*К Talon помчался: он уверен,  
Что там уж ждет его Каверин.  
Вошел: и пробка в потолок,  
Вина кометы брызнул ток;  
Пред ним roast-beef окровавленный,  
И трюфли, роскошь юных лет,  
Французской кухни лучший цвет,  
И Страсбурга пирог нетленный  
Меж сыром лимбургским живым  
И ананасом золотым.*

можно составить различные виды комментариев:

- **лексические** (*roast-beef, трюфли*);
- **историко-культурные** (*Talon, Каверин, вино кометы, Страсбург, пирог нетленный, сыром лимбургским*);
- **теоретико-литературные** (**онегинская строфа, перифраз, эпитет**) и др.

Эти комментарии можно расположить на слайде при помощи гиперссылок, тем самым объединяя важные смысловые подтексты в одном информационном пространстве. Процесс актуализации внутренних смыслов при комментировании помогает школьникам уяснить, что любой элемент литературного текста важен и значим. По мысли Р. Барта, «основу текста составляет не его внутренняя, закрытая структура, поддающаяся исчерпывающему изучению, а его выход в другие тексты, другие коды, другие знаки; текст существует лишь в силу межтекстовых отношений, в силу интертекстуальности» [5: 428]. Интертекстуальную природу литературы демонстрируют гипертекстовые сервисы мультимедийных презентаций, показывая на одном экране главный текст и претексты, содержащие скрытые цитаты.

Так, например, строка из пушкинского романа «**И вот общественное мнение!**» – это цитата из монолога Чацкого, героя пьесы А. С. Грибоедова «Горе от ума»:

*Поверили глупцы, другим передают,  
Старухи вмиг тревогу бьют,  
И вот общественное мнение! (д. IV, явл. 10)*

Эта перекличка вносит в понимание школьников дополнительный смысл о созвучии грибоедовской Москвы и романа Пушкина. Информацию на слайде можно структурировать так, что школьники осваивают её нелинейно, при помощи гиперссылок на другие словесные, зрительные и слуховые фрагменты, и продемонстрировать им, например, музыкальные фрагменты (арию «Casta Diva» из оперы В. Беллини «Норма», упоминаемую в романе И. А. Гончарова «Обломов») или

репродукции картин (картину Ганса Гольбейна «Христос во гробе», которую рассматривают Мышкин и Рогожин, герои романа Ф. М. Достоевского «Идиот»).

Выделение цветом значимых слов и анимационные эффекты, например, мерцание, актуализируют смыслообразующие элементы текста. При такой работе с бумажными носителями их смысловое единство разрывается на отдельные сегменты. По мнению преподавателей литературы, активно использующих ИКТ, «гипертекст, выведенный на экран, позволяет это единство сохранить» [6: 140]. Поэтому мультимедийная информация более выразительна, чем традиционные тексты, и повышает уровень восприятия и понимания литературы школьниками, рожденными в информационном обществе.

Важно подчеркнуть, что учитель-филолог должен пользоваться комбинаторными комплексами разумно, в соответствии с учебными целями применять традиционные и информационно-коммуникационные технологии, уметь планировать уроки литературы так, чтобы современные школьники имели возможность пользоваться ИКТ и мультимедийными технологиями, так как это мотивирует учащихся к чтению и изучению литературы [7]. Необходимо учитывать, что в мире востребован человек не только обладающий знаниями и умениями, но и постоянно обновляющий их и способный применить их на практике. Большое значение для общества, повышения уровня интеллектуального, творческого и профессионального развития каждого индивида имеет мотивационная активность личности. Этой проблеме посвящены многие исследования по психологии: Э. Фромма, К. Юнга, Дж. Келли, К. Роджерса, которые утверждали, что потребность в самосовершенствовании и развитии заложена в человеке от природы. Абрахам Маслоу писал о потребности каждого в самоактуализации, т.е. реализации в жизни тех способностей, которые заложены в конкретном человеке его природой [8]. В связи с той ролью, которая уделяется личностно-ориентированному, деятельностному подходу, междисциплинарной интеграции и формированию у школьников не только предметных, но и метапредметных умений, одним из наиболее эффективных методов обучения становится метод проектов и связанная с ним исследовательская деятельность.

Литература как учебный предмет имеет огромные возможности для реализации разных видов проектов. Некоторые из них могут осуществляться на конкретном уроке: например, инсценировка при изучении басен. Другие – при выполнении домашнего задания (подготовка обложки книги, написание киносценария). Есть и более долгосрочные, требующие сбора материалов и детального исследования, например: написание реферата межпредметного характера на стыке двух или нескольких предметов, возможно литературы и ИЗО («Пушкин и Лермонтов

как художники и поэты»). Проектно-исследовательская деятельность способствует развитию коммуникативных компетенций, самостоятельности и критическому мышлению. Метод проектов помогает самореализации ученика и более результативному обучению в процессе преподавания литературы.

Одним из продуктивных приемов использования средств ИКТ на уроках литературы является организация групповых форм работы, которая, наряду с индивидуальной, парной и коллективной, является одной из форм коллективного способа обучения [9], стимулирует взаимодействие между обучающимися, позволяя выстроить отношения взаимной ответственности и поддержки. Работа в группах на уроках литературы способствует актуализации личностного восприятия школьниками художественных произведений, созданию атмосферы сотворчества, повышению веры в творческие возможности. В процессе обучения могут быть использованы такие виды групповой работы, как дискуссии, дебаты, занятия-лекции, уроки-конференции; семинары-исследования, занятия-композиции и т.п. Особую значимость групповые формы работы на уроке литературы приобретают при использовании информационно-коммуникационных технологий, так как, по словам академика Б. С. Гершунского, мультимедийная информационно-образовательная среда быстрее и интенсивнее формирует такие свойства мышления, как склонность к экспериментированию, гибкость, связность, структурность, что присуще познавательным процессам, связанным с творческой деятельностью [10]. В связи с этим ИКТ важно использовать на уроках не только в качестве иллюстративного материала, а в первую очередь, как основу для структурирования и систематизации информации, творческого применения полученных знаний. В рамках ИКТ одним из продуктивных является метод проектов, который органично реализуется в групповой деятельности, в том числе и создание телекоммуникационного проекта [11].

Темы проектов могут быть связаны с программным материалом, внеклассным чтением, литературными юбилейными датами, региональной литературой, с краеведческой и музейной деятельностью и др. Результатами проектной деятельности могут стать: мультимедийный сборник литературных произведений (поиск и отбор текстов, название, вступительная статья, иллюстрации, звукозаписи); альбом, посвященный произведению или писателю; предметная газета, журнал, буклет; презентация; доклад; экскурсия по литературным местам; школьный спектакль или литературно-музыкальная композиция с использованием творческих работ учащихся (рисунки, фотографии, звукозаписи) [12: 99]. Главное, чтобы темы предложенных проектов были не растягиваны в сети, нацеливали группы на самостоятельную творческую деятельность.

В качестве примера могут быть предложены следующие темы и выходы: «Один день из жизни М. М. Булгакова (И. Бунина, И. Бродского и т.д.)» – виртуальная экскурсия; «Литературные традиции семьи Драгунских» – доклад; «Творческий портрет Екатерины Мурашовой» (или другого современного писателя) – презентация; «Литературная премия Г. Х. Андерсена» – стендовый доклад; «Новый сезон «Книгуру»: короткий список премии» – рецензия; «Литературная карта родного города» (села, района и т.д.) – устный журнал; «Страницы нового учебника» – учебно-методический материал к предполагаемому учебнику; «Библиотеки известных книголюбов прошлого» – буклет; «А. П. Чехов на сцене Малого театра» – мультимедийный сборник; ««Гамлет» В. Шекспира в современном театре» – критическая статья.

Таким образом, групповая форма деятельности в процессе работы над проектом на основе ИКТ раскрывает перед учащимися огромные возможности в постижении литературы, стимулирует самостоятельную деятельность, формирует основы исследовательских навыков – всего того, что содержат требования к современному уроку литературы в соответствии с ФГОС. Использование ИКТ в преподавании литературы в значительной степени обогащает и разнообразит уроки. Это может быть создание и применение медиатеки с презентациями о писателях, знакомство с виртуальными музеями, посвященными тем или иным авторам. Формированию интереса к чтению и развитию самостоятельной творческой деятельности способствует создание и защита проектов по литературе, ведь «виртуальная мультимедийная среда совершенно естественна для современного человека, но формирование информационной культуры... имеет очень большое значение... Обращение к интернету в процессе выполнения заданий по литературе становится осмысленным, отрефлексированным» [13: 522]. Безусловно, «современное литературное обучение должно быть направлено на развитие исследовательских навыков ориентирования в потоке информации, её анализе, обобщении, структурировании» [14].

Проанализировав место и роль существующих в настоящее время форм и методов использования ИКТ в школьном литературном образовании, остановимся ещё на одном, на наш взгляд, крайне важном аспекте, определяющем дальнейшее развитие методики в данной сфере. Основопологающим дидактическим принципом является опора на научные достижения в каждой из предметных областей. С позиции проводимого исследования необходимо рассмотреть новое перспективное междисциплинарное направление в гуманитарных науках – digital humanities (ДН – цифровая гуманитаристика) и выявить возможности применения отдельных разработок ученых-филологов, работающих в этой области, в процессе изучения литературы в школе. Цифровая гуманитаристика заявила себя как отдельная отрасль научных



разработок еще во второй половине XX в. в исследовательских центрах США и стран Западной Европы, прежде всего Великобритании, но её подлинный расцвет связан с развитием Интернета. В России в настоящее время действуют несколько ведущих научных центров ДН, в основном – в рамках крупнейших отечественных университетов: МГУ, ВШЭ, СПбГУ, РГГУ, МосГУ и др. Следует отметить, что с самого начала именно филология сделала прорыв в области ДН – это было связано с созданием лингвистических корпусов, текстовых баз и компьютерных способов текстологического анализа. Современное состояние ДН характеризуется стремлением ученых не только расширить и углубить сферу своих исследований, но и сделать эту область научного знания максимально открытой, доступной как для специалистов и студентов специализированных вузовских образовательных программ, так и для самого широкого круга пользователей. «Открытость как основополагающий принцип ДН поистине торжествует в цифровом мире... Согласно намерению ДН демократизировать знание, западные ресурсы шекспиросферы нацелены на охват аудитории гораздо шире, нежели это возможно в академических журналах, стремятся задействовать в процессе производства знаний общество и реализуют это благодаря использованию платформ Twitter, Digg, Facebook, Blogger и др.» [15: 91].

Эта тенденция хорошо заметна и в исследовательских проектах, подготовленных отечественными учеными-филологами в рамках ДН за последние два-три года. В качестве яркого примера можно привести русскоязычный информационный веб-ресурс «Мир Шекспира: электронная энциклопедия», представляющий оригинальную часть комплексного научного исследования, разработанного коллективом отечественных ученых (проект завершен, но постоянно обновляется и пополняется новыми материалами). Он включает не только фундаментальные исследования, но и образовательные ресурсы, которые можно с успехом использовать на уроках литературы. Так, зайдя на страницу сайта «Ромео и Джульетта» [16], «школьники могут и сами поучаствовать в одном из проектов ... «Письма Джульетте», написав свое послание этой прекрасной героине Шекспира, ставшей символом любви и верности» [17].

Показательно, что сейчас даже в рамках корпусных технологий в области филологии, разрабатываемых учеными МГУ и ВШЭ, которые, в первую очередь, предназначены для проведения фундаментальных исследований, появляются целые тематические направления, заявленные как ресурс, рассчитанный на самую широкую аудиторию. Так, например, подготовленный на филологическом факультете МГУ в рамках системы КИИСа (корпусная информационно-исследовательская система) корпус «Поэзия и драматургия А. С. Пушкина», представляющий универсальный инструмент для филологического исследования

текстов поэта, по мнению его разработчиков, полезен не только для ученых. «...С необходимостью найти стихотворение с нужной строчкой, с потребностью узнать, что поэт думал по тому или иному поводу, какие явления и понятия были для него важны, сталкиваются все, начиная от школьников и заканчивая специалистами» [18]. И действительно, достаточно простая и понятная система работы с этим корпусом позволяет с успехом использовать его, в том числе при изучении литературы в общеобразовательной школе.

Еще более ярко открытость и доступность как принцип современных ДН разработок характеризует недавно завершённый проект «Tolstoy Digital» – совместная разработка специалистов Государственного музея Л. Н. Толстого и НИУ «Высшая школа экономики». Это семантическое электронное издание, в котором определяются не только слова, но и факты, даты, цитаты и их контекстуальные связи. В этот проект входит несколько отдельных частей: «Весь Толстой в один клик» – электронная версия 90-томного собрания сочинений Льва Толстого; «Каренина. Живое издание» – интернет-версия мирового читательского марафона, прошедшего в 2014 г.; «91-й том. Указатель к Толстому» – веб-приложение, включающее указатель имен собственных к полному собранию сочинений писателя»; студенческий проект «Приложения к музею», задача которого – приблизить литературное наследие писателя к молодому читателю с помощью современных форматов и сервисов.

Но особый интерес для использования в школьном образовательном процессе, на наш взгляд, представляет часть этого проекта, красноречиво названная «Живые страницы» – мобильное приложение для смартфонов и планшетов, столь популярных устройств, повсеместно используемых детьми и подростками. Использование привычных для школьников гаджетов в процессе изучения творчества великого писателя представляется наглядным примером возможности объединения разработок ДН, основанных на инновационных технологиях, и современного литературного образования. Классика русской литературы – роман «Война и мир» – с помощью этого мобильного приложения преподносится в современном интерактивном формате, что делает чтение масштабного произведения увлекательным для подросткового возраста. Использование инфографики в оглавлении романа, цветовой кодировки мирной и военной тематики, а также краткой аннотации глав позволяет быстро ориентироваться во время работы на уроке. На календаре отображена хронология исторических событий в соотношении с сюжетной линией романа и комментариями автора, что даёт возможность сопоставительного анализа художественного текста с реальными историческими фактами. Работа с предложенной интерактивной картой включает подробное описание места, подобранные цитаты, список побывавших там героев. В разделе «Маршруты» для работы с текстом можно выбрать одного

из главных героев романа, чтобы проследить его передвижения: места, в которых он побывал, соединяются на карте линией.

Портреты героев романа представлены новым способом – личной карточкой (аватаром), снабженной основными цитатами, наиболее употребляемыми автором эпитетами и ссылками на «Маршрут» и «Судьбы» на карте событий. Использование средств визуализации поможет узнать об исторических прототипах, проследить динамику отношения писателя к своему персонажу, понаблюдать за развитием взаимоотношений героев и пересечением судеб. «Живые страницы» включают раздел викторины «Игра в слова», который позволяет проверить знание устаревшей лексики, угадать по описанию конкретное историческое событие или эпизод романа. Использование в школьном литературном образовании таких информационно-коммуникационных технологий служит новому интерактивному способу восприятия и понимания художественного текста, а также решает проблему чтения современных школьников.

Очевидно, что применение информационно-коммуникационных технологий и мультимедиа в процессе обучения литературе современных школьников актуально и продуктивно, способствует повышению качества их литературного образования и информационной культуры в целом, приобщает к чтению, активизирует самостоятельную деятельность, формирует основы исследовательских навыков. Безусловно, перспективным будет использование в школе достижений цифровой гуманитаристики. Учитывая, что сегодняшний школьник будет жить и развиваться в информационной среде, необходимо поставить на службу его литературному образованию ИКТ и мультимедиа, разработать методические рекомендации для учителя по систематическому использованию информационно-коммуникационных технологий на уроках литературы и во внеурочной деятельности школьников.

## **Список литературы**

1. *Александрова О. М., Гостева Ю. Н.* Особенности современного этапа использования мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий при обучении родному языку // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016): сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 6–7 июня 2016 г. М.: ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО, 2016. С. 446–452.

2. *Шамчикова В. М.* Особенности применения ИКТ в школьном преподавании литературы // Ученые записки ИСГЗ, 2017. № 1(15). С. 598–604

3. Назарова Т. С., Кудина И. Ю., Мерзликина И. В., Тихомирова К. М. и др. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения/под ред. Т. С. Назаровой. М.: СПб: Нестор-История, 2012. 436 с. \_

4. Григорьев С. Г., Гринишун В. В. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. (URL: <https://www.twirpx.com/file/1101536/> 28.02.2018)

5. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. Пер. с фр. М.: Прогресс, 1989. 616 с.

6. Ээльмаа Ю. В., Федоров С. В. Информационные технологии на уроках литературы. М.: Просвещение, 2012. 160 с.

7. Кудина И. Ю., Тихомирова К. М. От комбинаторных средств обучения к учебно-методическим комплексам с использованием мультимедийных технологий // Ученые записки ИСГЗ, 2017. № 1(15). С. 337–347.

8. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб: Питер, 2016. 399 с.

9. Дьяченко В. К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.

10. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 264 с.

11. Критарова Ж. Н. Телекоммуникационный проект по литературе в условиях поликультурного образования // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. Владикавказ: Издательство СОГПИ. 2016. № 6. С. 98–102.

12. Критарова Ж. Н. Современные технологии проведения уроков литературы // Современные технологии в образовании: Материалы XVII Всероссийской научной конференции. 25 апреля 2017 г. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2017. Выпуск XVII. С. 95–99.

13. Стрижекурова Ж. И. Современные стратегии школьного изучения русской и зарубежной литературы в условиях информационно-образовательной среды // Ученые записки ИСГЗ. Казань: Институт социальных и гуманитарных знаний. 2017. Выпуск № 1(15). С. 518–523.

14. Бердышева Л. Р. Исследовательская деятельность школьников на уроках литературы с использованием ИКТ-технологий. // Ученые записки ИСГЗ. Казань: Институт социальных и гуманитарных знаний. 2017. Выпуск № 1(15). С. 97–103.

15. Титова М. В. Мультимедийные практики изучения Шекспира в контексте Digital Humanities // Сб. аннотаций докладов Международной научной конференции «XXVI Шекспировские чтения 2016: 400 лет бессмертия поэта. Москва, 26–29 сентября 2016 г. М.: МосГУ, 2016. С. 91–92.

16. Сайт «Ромео и Джульетта» (URL: <http://romeo-juliet-club.ru> 28.02.2018)

17. Аристова М. А. Взаимосвязь литературной грамотности и медиаграмотности школьников в условиях современной образовательной среды // Ученые записки ИСГЗ. 2017. № 1(15). С. 37–42.

18. Электронная энциклопедия языка А. С. Пушкина (1-я очередь): стихи и драмы Пушкина. С Путеводителем по Пушкину. (URL: <http://www.philol.msu.ru/~lex/kiisa.html> 28.02.2018)

## **THE PRESSING ISSUES OF THE USE OF ICT IN THE LITERARY EDUCATION OF PUPILS**

**M. A. ARISTOVA, N. V. BELYAeva, L. R. BERDYSHEVA, Zh. N. KRITAROVA, Zh. I. STRIZHEKUROVA, V. M. SHAMCHIKOVA**

The article deals with the pressing issues of the use of ICT in the literary education of pupils, discusses the solutions with the use of modern technological advances in the field of education.

*Key words:* literary school education, ICTs, multimedia, research and project activities, digital humanities.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

*Аристова Мария Александровна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра филологического образования ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: arismar@yandex.ru

*Беляева Наталья Васильевна* – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра филологического образования ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», заслуженный учитель школы РФ. E-mail: n-belyaeva@yandex.ru

*Бердышева Лариса Романовна* – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Центра филологического образования ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: L-berdysheva@yandex.ru

*Критарова Жанна Николаевна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра филологического образования ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: kritarova@rambler.ru

*Стрижекурова Жанна Игоревна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра филологического образования ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: strizhekurova11@mail.ru

*Шамчикова Валентина Максимовна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра филологического образования ФБГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: valmaks@inbox.ru

## ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

### **ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИМИ И КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ**

С. В. МУРАФА, В. А. ДРОЗДОВА

*(Институт детства Московского педагогического государственного университета; e-mail: murafa.svetlana@gmail.com)*

В статье представлены результаты кросскультурного исследования мотивов получения высшего образования студентами из России и Китая. Исследование позволило получить представление о том, какими мотивами руководствуются китайские и российские студенты в результате получения высшего образования. Определено, что формирование мотивов учения зависит от мотивационно-фоновых и национально-психологических особенностей. Предложены рекомендации преподавателям для успешного обучения студентов двух стран.

*Ключевые слова:* кросскультурное исследование, психология, этническая психология, мотивация, мотивация достижения успеха, российские студенты, китайские студенты, высшее образование, сотрудничество в образовании.

На современном этапе российско-китайское взаимодействие характеризуется широким спектром областей сотрудничества, в том числе и в области образования. В марте 2017 г. министр иностранных дел КНР Ван И подчеркнул, что отношения между Китаем и Россией достигли самого высокого уровня за всю историю. Российско-китайское взаимодействие основывается на действии межправительственных соглашений, а именно соглашения между Минобрнауки России и Минобрнауки Китая о сотрудничестве в области образования от 9 ноября 2006 г., соглашениях о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании и учёных степенях, об изучении русского языка в Китае и китайского в России.

В настоящее время поддерживается деятельность Центров русского языка в Китае и Институтов и классов Конфуция в России [11]. В 2015–2016-х гг. Россия и Китай договорились о создании совместного Университета МГУ – ППУ в Шэньчжэне и первого российско-китайского Института искусств в Вэйнане. Кроме того, решаются вопросы о создании совместных исследовательских центров [10]. Развитие академического

сотрудничества является взаимным вектором России и Китая. Уделяется особое внимание направлению привлечения студентов. Для более широкого привлечения молодежи к изучению русского и китайского языка, 2009–2010 гг. были объявлены как годы русского и китайского языков, а 2014–2015 гг. – годы молодежных обменов. Так, по состоянию на 2014–2015 гг. в учебных заведениях России обучались около 20 тыс. китайских студентов, и такое же количество российских студентов в учебных заведениях Китая [11].

Студенты Китая выбирают Россию как страну, в которой можно получить высшее образование, по следующим причинам:

- относительно низкая стоимость обучения;
- желание изучать язык в стране его происхождения;
- повышение значимости своего портфолио, преимущество в трудоустройстве в своей стране;
- дальнейшее трудоустройство в РФ;
- желание эмигрировать и жить в России (потенциальная эмиграция);
- туризм в процессе обучения [12].

В условиях современности высшее образование для каждого человека играет важную роль. Однако цель его получения каждый студент определяет для себя сам, руководствуясь при этом определенными мотивами [3, 6]. Какие это мотивы? Есть ли различия в мотивах получения высшего образования студентами разных стран? Данное исследование, выполнено совместно с В. А. Дроздовой, бакалавром географического факультета МПГУ, проходившей обучение в Шеньянском Педагогическом Университете [14]. В рамках дипломной работы исследование предполагало изучение мотивационной сферы и мотивов получения высшего образования студентами двух стран России и Китая. Выдвигалась гипотеза, что студентами разных стран движут разные мотивы получения высшего образования, их формирование зависит от национально-психологических особенностей и различий в культуре обществ разных стран.

Данное исследование имеет теоретическую и практическую значимость. Теоретическая значимость исследования заключается в попытке изучения мотивационной сферы представителей разных стран. Практическая значимость исследования заключается в следующем. Российско-китайское взаимодействие в области образования достигло нового качественного уровня, все большее количество российских вузов становятся партнерами учебных заведений Китая, осуществляется обмен студентами. Учитывая этот факт, исследование позволяет получить представление о том, какими мотивами руководствуются, какие цели и задачи ставят перед собой и что именно хотят получить от высшего образования, получаемого в России, китайские студенты, обучающиеся в России.

В исследовании приняли участие 174 студента, из которых 113 российских студента (74 девушки и 39 юношей), обучающихся в институтах и университетах г. Москвы, Пензы и Волгограда (МПУ, РЭУ им. Г. В. Плеханова, МСХА им. К. А. Тимирязева, МГППУ, МИФИ, ПенГТУ, ВолГУ). В исследовании приняли участие 27 китайских студентов (17 девушки и 10 юношей), обучающихся в МГУ, МПУ, РУДН и 34 китайских студента (13 девушки и 21 юношей), обучающихся в разных учебных заведениях Китая (Shenyang Aerospace University, Dalian University of Technology, Qiqihar University, Liaoning University of Engineering and Technology, Dalian Ocean University, Shenyang University of Architecture, Liaoning University of Science and Technology, Teachers' College, Shenyang).

Помимо прохождения тестирования, каждый студент сообщал дополнительную информацию о себе, а именно свой возраст, учебное заведение, направление обучения, а также информацию о структуре семьи (См. Таблицу 1). Возраст студентов от 18 до 23 лет.

Таблица 1.

### Структура семей испытуемых

Тип семьи	Количество семей		
	Российские студенты	Китайские студенты, обучающиеся в Москве	Китайские студенты, обучающиеся в Китае
Неполная семья с одним ребенком	16	отсутствуют	1
Неполная семья с двумя и более детьми	14	отсутствуют	2
Полная семья с одним ребенком	19	15	21
Полная семья с двумя детьми	63	10	7
Полная семья с тремя детьми	1	2	3

Исследование мотивационной сферы студентов двух стран и выявление доминирующих мотивов осуществлялось с применением метода наблюдения и метода тестирования. Мы придерживались теоретических положений Л. И. Божович о полимотивированности деятельности и А. И. Савенкова о доминирующих мотивах [7].

В исследовании мы использовали:

- Методику изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной [13].
- Методику определения толерантности к неопределенности С. Баднера, версия Г. У. Солдатовой (Budner's Scale of Tolerance – Intolerance of Ambiguity) [13].

### Анализ проблемы исследования

В психологии выделяются два вида мотивации: внешняя и внутренняя. Внешняя мотивация формируется и регулируется внешними



материальными или психологическими воздействиями, внутренняя мотивация обусловлена личными потребностями, интересами, целями. Подобная трактовка двух видов мотивации дается западными (Wigfield и Schiefele, Pintrich и Schunk) и российскими исследователями (А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум, Л. И. Божович и др.), она подходит, если речь идет о проблеме формирования мотивации «западных» студентов [7, 15, 16].

Однако, рассматривая процесс формирования мотивации студентов Востока, ограничиться подобной трактовкой понятий внешняя и внутренняя мотивация не представляется возможным. Так, в зарубежных научных трудах, рассматривающих проблему мотивации, подчеркивается значимость внутренней мотивации, часто она сопоставляется с понятием «интерес» и, обладая когнитивным воздействием, в большей степени оказывает влияние на академическую успеваемость, повышая результаты студента. Однако взаимоотношение интереса и академической успеваемости китайских студентов является отличным и многогранным процессом [16, 18].

В ряде проведенных исследований было установлено: студенты показывают высокие результаты по предмету, в то время как отношение к этому предмету не является положительным. В таком случае влияние оказывается со стороны двух видов мотивации, как внешней, так и внутренней, при этом каждый вид имеет особенности [16: 191–192]. Внутреннюю мотивацию можно объяснить как «ключ» к усердной работе. Внешняя мотивация имеет более дифференцированную структуру и формируется за счёт:

- внешнего контроля (поощрение или наказание),
- неосознанного социального принуждения (например, потребностью добиться одобрения других людей),
- самоидентификации за счёт самооценки своих ценностей и достижений (осуществляется с участием внутреннего контроля) [16: 191].

Самоидентификация в данном случае относится к внешним факторам, так как осуществляется за счёт сравнения себя с эталоном, продиктованным / нарисованным обществом, а также за счёт степени соответствия своих ценностей и достижений с теми, что приняты в обществе.

Соотношение между внутренней и внешней мотивацией нельзя назвать чётким, эти две составляющие одного процесса взаимосвязаны, внешние факторы могут стать внутренними. Отметим чувство ответственности и ценности обучения китайских студентов, их готовность прикладывать усилия ради получения высоких результатов, даже при условии отсутствия интереса к предметам [16: 192]. Как уже было отмечено, одним из факторов формирования внешней мотивации является неосознанное социальное принуждение. Каким образом это осуществляется? Дело в том, что достижение успеха рассматривается как социальная

обязанность перед родителями и семьей, которая представляет собой помощь, поддержку и уважение семьи [17, 18].

Подобное чувство обязанности остается при обучении студента в другой стране. Возникновение этой обязанности связано с референтной зависимостью – неосознанным заимствованием поведенческих установок, образа жизни на основе механизма подражания. Так идея о достижении, соответственно мотивация достижения закладывается изначально, с детства. Достижение высоких результатов становится не только личной необходимостью самореализации, но и выполнением своих обязательств перед семьей и обществом. Кроме того, в китайской культуре большое внимание уделяется самосовершенствованию. Учебный процесс рассматривается как саморазвитие, акцент делается на настойчивость и усердие в обучении, так как именно эти качества могут принести успех. Таким образом, с одной стороны мотивация формируется под действием чувства обязанности родителям, семье и обществу, с другой стороны существует понимание необходимости образования как пути саморазвития, что ещё раз подчеркивает взаимосвязь внешней и внутренней мотивации.

Взаимосвязь внешней и внутренней мотивации, мотивация достижения успеха, а также тот факт, что для китайских студентов отсутствие способности к выполнению какого-либо вида деятельности не является объяснительной причиной для отказа от выполнения полученного задания, выявляет одну закономерность, прослеживающуюся при обучении в школе и университете. Учителям Запада часто приходится задумываться над тем, как сформировать и поддерживать мотивацию своих учащихся и как сделать процесс обучения более привлекательным, чтобы обучающиеся осознавали смысл выполнения данных заданий. Учителям Китая не приходится часто подчеркивать необходимость обучения. Даже если задание кажется не интересным, ученик будет его выполнять [16: 196]. По сравнению с учителями Запада, учителям Китая не приходится часто подчеркивать необходимость обучения, они не тратят так много времени на удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся. И школьник, и студент осознает: если он потерпел неудачу, значит надо больше и дольше работать, развивать и совершенствовать свои умения. Настойчивость в достижении своей цели сохраняется в случае успеха и неудачи.

Студенты из России склонны объяснять академический успех наличием способностей или наличием опытного учителя, что в меньшей степени поддаётся контролю со стороны студентов, в то время как китайские студенты ищут объяснение во внутренних составляющих, например степени приложенных усилий, что в большей степени поддается контролю со стороны студентов [16: 193]. Кроме того, прослеживаются некоторые различия в определении термина «способности». Представителями России

понятие «способности» рассматривается как индивидуально-психологические особенности личности (условие успешного выполнения какого-либо вида деятельности), т.е. определенные свойства, которые отличают данного индивида от других и сложно поддаются изменению. Для представителей Китая понятие «способности» не является таким же категоричным, они убеждены: способность можно развить путём усердной работы. Между способностью и усилием можно поставить знак равенства, что является объяснением «китайскому трудолюбию» [16: 194].

Обобщая выше сказанное, можно сделать следующий вывод: объяснение неудачи неспособностью к какой-либо деятельности российскими студентами оказывает отрицательное влияние на их мотивацию и самооценку, чего не происходит со студентами из Китая.

Опишем различия и в представлении об учителе. Так у студентов Запада хороший учитель это тот, кто может заинтересовать учащихся, обеспечивать смену деятельности на уроке, применять различные эффективные методики, доступно излагать материал. По мнению студентов Китая, хороший учитель – это человек, глубоко знающий свой предмет, владеющий материалом, способный ответить на вопросы и имеющий определенную моральную концепцию [18]. Учитывая выше представленную закономерность, можно сделать вывод о том, что особенности мотивации оказывают влияние и на формирование особенностей образовательного процесса в различных культурах.

### **Анализ результатов исследования по методике «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной**

В ходе анализа результатов анкетирования выявлено, что у студентов трёх групп доминируют мотивы, связанные с «Получением диплома». Это означает, что у российских и китайских студентов доминирует стремление получить письменное подтверждение своих достижений над стремлением узнать, открыть что-то новое. В случае с российскими студентами это можно объяснить стереотипом о высшем образовании и мотивацией боязни неудачи (См. таблицу 2).

*Таблица 2.*

### **Сравнительные результаты тестирования студентов трёх групп (по методике «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной)**

Показатели	«Приобретение знаний»	«Овладение профессией»	«Получение диплома»
Российские студенты	33,85%	29,37%	36,78%
Китайские студенты, обучающиеся в Москве	24,46%	34,83%	39,7%
Китайские студенты, обучающиеся в Китае	28,83%	34,32%	36,85%

Высший показатель по шкале «Получение диплома» у китайских студентов, обучающихся в Москве, связан с тем, что на современном рынке труда Китая, бакалавры, магистры, отучившиеся за рубежом и вернувшиеся к себе домой, более востребованы работодателями (как в государственной сфере, так и в бизнесе). Но, по сравнению с китайскими студентами двух групп, российские студенты в большей степени ориентированы на «Приобретение знаний», наименьший показатель по данной шкале у китайских студентов, обучающихся в Москве. Невысокий результат и у студентов Китая, обучающихся в Китае. Китайские студенты двух групп полностью сосредотачиваются на «Получении диплома» и «Овладении профессией» – мотивация достижения успеха (достижение успеха рассматривается не только как личная необходимость самореализации, но и выполнение обязательств перед семьей и обществом).

По шкале «Овладение профессией» наименьший показатель – у студентов России, мы предполагаем, что это связано со следующими причинами: 1) российские студенты выбирают вуз, где удастся перешагнуть планку проходного балла, руководствуясь общими представлениями о данной профессии, не зная того, что данная профессия требует на самом деле; 2) наличие выгодных сочетаний предметов, необходимых для поступления.

Далеко не все российские студенты стремятся овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. Во-первых, влияние оказывает ранее упомянутый стереотип о высшем образовании, т.е. первостепенная необходимость поступить в высшее учебное заведение. Большое количество студентов выбирает наиболее предпочтительную для себя сферу обучения, однако поступает в тот институт / университет, где удалось перешагнуть планку проходного балла, не смотря на то, что будущая профессия не представляется абитуриенту очень привлекательной. Во-вторых, причиной достаточно невысокого показателя ориентации на овладение профессиональными знаниями и навыками может выступать идеализация будущей профессии. Студенты-пятикурсники, пройдя все ступени обучения и имея полное представление о выбранной профессии, о её многогранности и конкретных особенностях, полностью осознают разницу между стереотипами, общими представлениями о данной профессии и тем, что эта профессия представляет на самом деле [4, 5]. Полученные в результате тестирования данные подтверждают это утверждение. Средний показатель среди студентов-первокурсников по шкале «Овладение профессией» составляет 5,78, в то время как показатель студентов старших курсов составляет 4,37, что несколько ниже показателя студентов первого курса.

В ходе обработки результатов тестов были выявлены некоторые особенности. Например, ответы по шкале «Получение диплома»: более 50% студентов дали отрицательный ответ по пункту 11 *«Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование»* и положительный ответ по пункту 24 *«Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании»*, что добавило баллы к конечному результату.

Резко выделяется отрицательный ответ по пункту 31 по шкале «Овладение профессией», а именно *«Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей профессией»*. Подобные ответы студентов ещё раз подтверждают выше приведенные аргументы.

Интересны данные по распределению максимального балла по всем трём шкалам. Максимальный балл по шкале «Приобретение знаний» получили 15 человек, по шкале «Овладение профессией» – 6 человек, по шкале «Получение диплома» – 5 человек. Напомним, что количество российских студентов, проходивших тест, составляет 113 человек. Всего у 13% студентов мотивы, связанные с содержанием обучения (ориентация на овладение новыми знаниями, на усвоение способов их приобретения) являются полностью доминирующими, в то время как процент полного доминирования мотивов по шкалам «Овладение профессией» и «Получение диплома» является незначительным.

Тестирование по методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной состояло из 50 пунктов, где также были включены вопросы, требующие привести то или иное качество. Не смотря на то, что методика не предполагает включение вопросов в обработку результатов, так как они являются нейтральными к целям методики, выделяются одинаковые ответы на эти вопросы большим количеством студентов. Так, на вопросы *«От каких из присущих Вам качеств вы бы хотели избавиться? Напишите ответ рядом»* и *«Какое из присущих вам качеств больше всего мешает Вам учиться?»* более 60% респондентов указали лень. Вероятно, мотивационная сфера более половины участников тестирования находится на стадии перехода: внешние мотивы переходят во внутренние [8: 275]. Полного превращения мотивов не произошло, удовлетворение от внешнего поощрения не сопровождается внутренним удовлетворением от выполненной работы. Если внешнее подкрепление более не осуществляется, а внутреннее подкрепление так и не выработалось, то человек объясняет свое бездействие «ленью». Фактически такого человека характеризует несформированность интереса к выполняемому им виду деятельности.

Высокий показатель по шкале «Получение диплома» у представителей студентов двух групп можно объяснить присущей китайским студентам мотивацией достижения успеха. «Мотивация достижения успеха – одна из разновидностей мотивации деятельности, стремление к успехам в различных видах деятельности, в основе которого лежат

эмоциональные переживания, связанные с социальным принятием успехов, достигаемых индивидом» [8]. В чем заключается успех? Это, прежде всего, престижная высокооплачиваемая работа, состоятельность, ценность и значимость сотрудника. Диплом о высшем образовании открывает перспективы получения подобной должности, поскольку заключает в себе письменное подтверждение пригодности человека к данной профессии, пока два других показателя «Овладение профессией» и «Приобретение знаний» требуют проверки и подтверждения, в мотивационной сфере они отходят на второй план. Отражение достижений человека оказывает влияние на размер заработной платы. Для китайских студентов, обучающихся в вузах столицы России, этот показатель особенно важен, поскольку выпускники зарубежных университетов более востребованы. Кроме того, прохождение обучения за рубежом предоставляет преимущество в трудоустройстве, повышает репутацию среди сотрудников, говорит о качестве образования и даёт возможность продолжить обучение в престижном учебном заведении в своей стране. Поэтому разница между тремя шкалами пройденного тестирования наибольшая у китайских студентов, обучающихся в Москве. Студенты Китая, не имеющие возможности обучаться за границей, в большей степени ориентированы на «Овладение профессией» и «Приобретение знаний», поскольку лишены преимущества иметь диплом об окончании зарубежного учебного заведения.

В ходе обработки результатов тестов студентов из Китая были выявлены некоторые интересные особенности. В качестве особенности будем принимать вопросы теста, вошедшие в обработку результатов, на которые более 70% участников дали либо положительный, либо отрицательный ответ. Более 70% тестируемых согласились с утверждениями по пунктам 28 «*Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий*» и 42 «*Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают*», что не прибавило баллов к результату по шкале «Приобретение знаний». Выраженное несогласие может говорить о безответственном отношении китайских студентов к учебе. Однако это предположение является ложным. Дело в понимании утверждений тестирования студентами разных культур. Как правило, студенты Китая всегда готовятся к экзаменам заранее, уделяя большое количество времени домашнему заданию непосредственно после того, как оно было задано. Соответственно, перед экзаменом им не приходится тратить много времени и сил для подготовки. Кроме того, в учебных заведениях Китая устанавливается система контроля посещения занятий. Даже иностранные студенты, которые обучаются в Китае и платят за свое обучение, могут быть отчислены, если они посетили менее 70% занятий.

По шкале «Овладение профессией» положительный ответ был дан по пунктам 9 «*Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии*» и 43 «*Мой выбор данного вуза окончателен*», что повысило балл конечного результата. По шкале «Получение диплома» тестируемые согласились с утверждением по пункту 44 «*Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них*», не согласились с утверждениями по пункту 11 «*Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование*», что значительно повысило результат. Однако опровержение утверждения по пункту 35 «*Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии*» не обеспечило прибавления баллов. Отрицательный ответ на это утверждение связан с преобладанием мотивации достижения успеха, которая реализуется посредством обучения и рассматривается как социальная обязанность перед родителями, семьей и обществом.

В ходе наблюдения за студентами учебных заведений Китая было отмечено следующее. Каждый день после окончания занятий почти все студенты ходят в библиотеку с целью выполнения домашнего задания и чтения дополнительной литературы. Места в библиотеке занимают ещё утром, до начала занятий для того, чтобы после их окончания, учащийся пришел на комфортное для него и заранее подготовленное им утром место. Отмечается резкая негативная реакция студентов на нарушителей дисциплины, других студентов, говорящих или смеющихся громко, однако таких студентов крайне мало. Всё выше сказанное ещё раз подчеркивает безоговорочное понимание необходимости учения и действие в соответствии с этим пониманием.

На основе проведенного анализа можно сделать следующий вывод. В процессе учения студенты руководствуются определенными мотивами. Соотношение этих мотивов зависит не только от личности студентов, их ценностей и убеждений. У студентов одной страны наблюдается ряд сходств в мотивационной сфере. Анализ тестирования подтвердил: формирование мотивов учения зависит от национально-психологических особенностей, что мы считаем формой проявления психологии этнической общности. Отметим, национально-психологические особенности являются динамической стороной психологии нации и характеризуют своеобразие протекания всех психических процессов, специфику взаимодействия представителей этнических общностей [2: 106]. Таким образом, своеобразие побудительных сил деятельности, а также специфику мотивации и поведения будут определять мотивационно-фоновые национально-психологические особенности [2: 107]. Соответственно, в рамках нашего исследования более правильно говорить следующим образом: формирование мотивов учения зависит от мотивационно-фоновых национально-психологических особенностей.

### **Результаты тестирования студентов трех групп по методике определения толерантности к неопределенности С. Баднера по версии Г. У. Солдатовой**

Обозначим уровни сформированности основного источника интолерантности к неопределенности. Согласно полученным в результате тестирования баллам по всем шкалам, уровень интолерантности к неопределенности у студентов каждой группы определяется как средний. В связи с этим целесообразно рассмотреть каждую группу в сравнении, описывая различия в баллах внутри самого уровня (Таблица 3).

*Таблица 3.*

#### **Сравнительные результаты тестирования студентов трех групп по методике определения толерантности к неопределенности С. Баднера, версия Г. У. Солдатовой (в баллах)**

Показатели	Новизна проблемы	Сложность проблемы	Неразрешимость проблемы	Общая сумма баллов
Русские студенты	15,38	31,53	13,5	60,41
Китайские студенты, обучающиеся в Москве	14,89	33	10,52	58,41
Китайские студенты, обучающиеся в Китае	14,47	35,12	10,32	59,91

Показатели по шкале «Новизна проблемы» не сильно отличаются у студентов всех групп, разница между наименьшим и наибольшим показателем составляет всего 0,91 балла. Обратимся к шкале «Сложность проблемы». Отметим, что диапазон баллов, который определяет средний уровень данной шкалы, составляет от 21 до 36 баллов. Так, выделяется результат студентов Китая, поскольку он в наибольшей степени приближен к пограничному показателю между средним и высоким уровнями. Несколько ниже результат китайских студентов, обучающиеся в вузах столицы и наименьший результат – у русских студентов. По шкале «Неразрешимость проблемы» резко выделяется результат русских студентов, в то время как результат китайских студентов обеих групп практически не отличается.

Российские студенты легче справляются с постепенно усложняющимися, но уже знакомыми для них заданиями. В то время как новые задания, а также тот факт, что решение данной задачи невозможно точно описанными средствами, т.е. по заданному образцу или плану, повышает уровень тревожности учащихся. В рамках традиционной системы обучения в высшей школе делается упор на развитие логического мышления, выстраивание логических умозаключений, выделение и объяснение закономерностей. Студенты посещают лекции, семинары, делают доклады, выполняют презентации и выступают с подготовленным домашним заданием перед аудиторией. Зачастую поощряется инициативность студентов, но не творчество. Год от года увеличивается уровень



сложности заданий, однако сам алгоритм выполнения сильно не изменяется. Сложные задания не всегда требуют творческого подхода, поскольку алгоритм их выполнения уже известен, в то время как задания нового типа, а также задания с заведомо неизвестным результатом требуют нестандартности в принятии решений. Вследствие чего студенты в большей степени готовы к выполнению сложных заданий, но не к выполнению заданий, требующих творческого поиска.

Однако стоит помнить, что в процессе учения студент сталкивается с различными типами заданий. Готовность, но неспособность студента справиться с заданиями, требующими творческого решения, оказывает сильнейшее влияние на его мотивацию, вырабатывает в нём привычку откладывать выполнение подобных заданий или, более того, нежелание приступать к их выполнению.

Таким образом, стоит подчеркнуть необходимость внедрения интерактивных методов обучения, таких как различные виды лекций (лекция-дискуссия, лекция пресс-конференция, проблемная лекция), коммуникативных тренингов, дидактических игр и др. Интерактивные методы обучения во-первых, в силу своей неординарности мотивируют, побуждают учащихся к выполнению заданий, во-вторых, открывают учащимся тот факт, что любое задание может быть решено, а также то, что любая идея имеет право на существование [19]. Отметим, подобные методы обучения применимы в случае с российскими студентами, китайские студенты не всегда нуждаются в подобном подходе к обучению.

Из таблицы 3 видно, что результаты тестирования китайских студентов обеих групп не сильно отличаются друг от друга. Разница в показателях «Новизна проблемы» и «Неразрешимость проблемы» составляет всего 0,42 и 0,2 балла соответственно. Основное отличие составляет лишь шкала «Сложность проблемы». Это означает, что уровень тревожности будет несколько выше в случае, если китайский студент посчитает предоставленное ему задание сложным, а не новым или не поддающимся решению. Этому есть объяснение. Выполнение какого-либо задания требует определенных усилий. Напомним, отличительными особенностями мотивации китайских студентов являются преобладание мотивации достижения успеха, взаимосвязь внешней и внутренней мотивации, особое, отличное от западных студентов, понимание своих способностей и осознание долга и ответственности перед семьей и обществом. Эти особенности формируют у китайских студентов определенное представление: можно добиться всего, если приложить достаточно усилий. Так, по сравнению с российским студентом, китайский студент не будет откладывать выполнение задания, если оно покажется ему трудным и потратит на него необходимое количество времени. Для китайского студента, выполнение сложных заданий требует большего количества времени, чем выполнение, например, заданий нового типа,

поскольку новые задания могут оказаться не сложными и не потребуют много сил и времени.

Как уже было отмечено, наибольший показатель по шкале «Сложность проблемы» выявлен у студентов китайских учебных заведений. Это связано с особенностями выборки респондентов. Почти все студенты Китая, принявшие участие в тестировании, обучаются по техническим направлениям. Китайские студенты, обучающиеся в Москве, которые также приняли участие в тестировании, изучают русский язык. Изучение любого языка – длительный процесс, он предполагает оценку достигнутых результатов по истечении определенного периода времени. Соответственно, наибольший уровень сложности в изучении языка выявляется на начальном этапе изучения, когда учащийся знакомится со строем языка, фонетической, грамматической и лексической стороной речи и его другими особенностями. После начального этапа алгоритм изучения становится понятным, и всё зависит от желания и приложенных усилий студента. Технические специальности предполагают частую смену тем, решение новых задач, предполагающих изменение в алгоритме решения, знание и понимание большего количества явлений. Повышается уровень сложности. Таким образом, показатель «Сложность проблемы» самый высокий у студентов, обучающихся в Китае.

**На основе проведенного исследования были выделены следующие особенности мотивационной сферы российских и китайских студентов:**

- Мотивация студентов Китая скорее определяется как мотивация достижения успеха, мотивация студентов России – мотивация боязни неудачи.
- У тех и других студентов отмечается одинаково невысокий уровень познавательного интереса.
- У всех студентов преобладает ориентация на получение диплома.
- Существует особое понимание образовательного процесса у студентов разных стран.
- Особенности мотивации студентов из России и Китая оказывают влияние на формирование особенностей образовательного процесса.
- Наблюдается отсутствие сформированности интереса российских студентов к выполняемому ими виду деятельности.

Гипотеза нашего исследования подтвердилась. Студентами разных стран движут разные мотивы получения высшего образования, их формирование зависит от национально-психологических особенностей, а именно от мотивационно-фоновых национально-психологических особенностей, а также от различий в культуре обществ разных стран. Подводя итог исследования, можно рекомендовать преподавателям вузов учитывать следующее: очень важно для российских студентов при обучении внедрять интерактивные методы обучения, применять в своей работе задания без известного алгоритма выполнения, требующих

нестандартности в принятии решений, творческого подхода. А студентам из Китая необходимо уделять больше внимания при объяснении нового и сложного материала, давать большее количество времени для его выполнения как залог успешного усвоения материала.

## Список литературы

1. Володина С. А. Мотивация обучения современных студентов педагогического вуза // Преподаватель XXI век. 2014, Т. 1, № 4. С. 68–72

2. Крысько В. Г. Этническая психология: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / В. Г. Крысько. 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 320 с.

3. Михайлова Е. А., Новикова Г. В., Рябцев В. К., Ряшина В. В. Разработка концепции воспитательной деятельности педагога в контексте профессионального развития // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016, № 4. С. 97–112.

4. Мурафа С. В. Сформированность ценностных ориентаций будущих педагогов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017, № 2. С. 123–128.

5. Мурафа С. В. Анализ научных исследований в области психологии студентов географического факультета. // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. М.: Экон-Информ, 2015. С. 102–104

6. Новикова Г. В. Вопросы интеграции педагогики и психологии для решения воспитательных задач // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016, № 2, С. 123–127.

7. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2010. 432 с.

8. Савенков А. И. Педагогическая психология. В 2 т. Т 1: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. И. Савенков. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 416 с.

9. Савенков А. И. Педагогическая психология. В 2 т. Т 2: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. И. Савенков. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 240 с.

10 Сайт Госпресс. (URL: <https://gospress.ru/> 20.04.2018)

11. Сайт министерства образования и науки РФ: (URL: <http://минобрнауки.рф/> 20.04.2018)

12. Сайт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого: (URL: <http://www.spbstu.ru/> 20.04.2018)

13. Сайт, с которого были взяты стимульные материалы методики Т. И. Ильиной и методики С. Баднера, версия Г. У. Солдатовой: (URL: <http://psylab.info/> 20.04.2018)

14. Сайт Шеньянского Педагогического Университета (URL: <http://www.synu.edu.cn/synuen/p1.html> 20.04.2018)

15. *Bochner Stephen*. Defining intolerance of ambiguity. *Psychological Record*, 1965, 15(3). P. 393–400.

16. *Bond Michael Harris*. *Handbook of Chinese psychology*. Oxford University Press, 2010.

17. *Li Jin (李瑾)*. Mind or virtue: Western and Chinese beliefs about learning. // *Current Directions in Psychological Science journal*. SAGE Publications, 2005. P. 190–194.

18. *Li Jin (李瑾)*. Learning to self-perfect: Chinese beliefs about learning. *Revisiting the Chinese learner*. // Springer Netherlands, 2010. P. 35–69.

19. *Обухов А. С., Жукова Е. В.* Реальность выбора – значимое условие становления субъектности в контексте профессионализации студентов бакалавриата // *Проблемы современного образования*. 2017, № 5. С. 72–90.

#### **CROSS CULTURAL STUDY OF THE MOTIVES FOR HIGHER EDUCATION RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS**

S. V. MURAFА, V. A. DROZDOVA

The article presents the results of a cross-cultural study of the motives for higher education students in Russia and China. The study provided an insight into the motives of Chinese and Russian students as a result of higher education. It is determined that the formation of the motives of the doctrine depends on the motivational background and national psychological characteristics. Recommendations to teachers for successful training of students of two countries are offered.

*Key words:* cross-cultural research, psychology, ethnic psychology, motivation, motivation to succeed, Russian students, Chinese students, higher education, cooperation in education.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

*Мурафа Светлана Валентиновна* – кандидат психологических наук, доцент Института детства Московского педагогического государственного университета (МПГУ). E-mail: [murafa.svetlana@gmail.com](mailto:murafa.svetlana@gmail.com)

*Дроздова Василиса Александровна* – магистрант Института детства Московского педагогического государственного университета (МПГУ). E-mail: [angeloforen5@gmail.com](mailto:angeloforen5@gmail.com)

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

ФАН МЭНЛИНЬ (КНР)

*(аспирантура факультета педагогического образования МГУ имени  
М. В. Ломоносова; dream792@mail.ru)*

В статье представлен анализ проблем социализации, связанный с оценкой сущности игры в жизни человека. В связи с внедрением новых подходов к организации педагогического процесса и введение инноваций, активных методов обучения, исследователи всё больше обращают своё внимание на игры и игровые технологии. Показано, что использование игры (игровых технологий) должно быть подчинено содержанию образования, куда входят социально-ориентирующие, обучающие, развивающие, коммуникативные, рефлексрующие, психокоррекционные, побудительно-стимулирующие методы саморазвития и воспитания, обладающие психолого-педагогическим, интеллектуальным, духовным, тренирующим эффектами, помогающими социализироваться в процессе жизнедеятельности.

*Ключевые слова:* игра, игровая деятельность, игровые технологии и инновации, образование, обучение, развитие и воспитание, социализация.

Проблема социализации во всём научном мире является значимой областью исследований в воспитании поколений. Философы и социологи, психологи и педагоги на стыке своих дисциплин рассматривают и решают процесс интеграции личности в социум, через овладение ею правилами и ценностями, социальными нормами, знаниями, навыками, для того, чтобы ей успешно функционировать в обществе. Будучи существом биосоциальным человек нуждается в процессе социализации. Изначально социализация индивида происходит в семье, а по истечению какого-то времени, вне её. Если мы рассмотрим высшее учебное заведение как институт социализации, то обнаружим, что он являет собой определенную сферу деятельности студентов, эффективность процесса социализации которого будет зависеть от социально-культурных, социально-экономических, технико-гигиенических характеристик. Однако мы считаем, что помимо социальной среды и традиционных форм работы со студентами, необходимо уделять внимание развитию творческих способностей будущих специалистов путем внедрения игр, игровых технологий и тренингов, так как посредством игры процесс социальной адаптации к новым условиям происходит быстрее, менее стрессово и травматично для личности.

В связи с этим мы рассматриваем проблему социализации студентов в вузе посредством игровой деятельности. Игра как специфический род занятий, как социальное по своему происхождению средство, при помощи которого студент овладевает миром окружающих его

предметов, социальных отношений, присваивает заложенные в среде возможности. Т. е. непосредственно в игре расширяются познания и раскрываются проблемы межличностных взаимоотношений, совместности, партнёрства, дружбы, товарищества. Игра – не только средство оптимизации и стимуляции процесса обучения, но и сфера общения студентов, представляющая собой важные аспекты социализации, воспитания, обучения личности и её способность к успешной адаптации в обществе [3].

Понятно, что большое значение сегодня приобретают те проблемы, которые были мало заметными в прошлом. Мы связываем это с внедрением инноваций: новых подходов к организации педагогического процесса, активных методов обучения, игровых технологий и разработок. Ибо стало аксиомой, что целью образовательного процесса в инновационной среде образования является развитие самостоятельной личности, готовой к ответственному выбору. В подобной ситуации преподаватели высшей школы неизбежно сталкиваются с необходимостью соответствовать предъявляемым требованиям, например более глубокого образовательного уровня посредством технологизации и компьютеризации, включения в деятельность обучающихся разнообразных форм самостоятельной работы с элементами проблемности, научного поиска, активизирующих игровые способы ведения учебного процесса и т.д. [1, 2, 7].

Игра в различных научных подходах рассматривается как процесс, занимающий важное место в жизни всего живого, выполняющий в ней необходимое и полезное действие. Она как вид деятельности в заданных условных ситуациях воссоздаёт социальный опыт и совершенствует управление человека собственным поведением, через процессы которой приобретаются знания. Творческий характер, эмоциональная приподнятость, свободное проявление себя представляет собой стихийный воспитательный инструмент, в котором осваиваются навыки общения. С точки зрения исследователя, игра не только физиологическое явление, обусловленное психической реакцией, но и нечто гораздо большее, выходящее за пределы непосредственного стремления к поддержанию жизни. Её целенаправленность проявляет не только рациональную, но некоторую иррациональную стихию, составляющую её сущность. Это осознанная деятельность, вызывающая сходные психические реакции в жизненных ситуациях. А в историческом плане игра соединяет поколения, помогая накапливать и передавать людям житейский опыт [3].

В социальном значении игры раскрывается важный символический комментарий на происходящие события, постигается смысл того или иного действия, где доступен поиск верных решений, который придаёт силу и уверенность поступкам при выборе пути к достижению цели.

Дидактически подобранные игровые методы помогают личности сформировать индивидуальный стиль. А «целенаправленно сформированный индивидуальный стиль деятельности не только обеспечивает её успешность, но является необходимым условием развития индивидуальности, субъектности, позволяет снизить утомляемость, уровень тревожности, что способствует сохранению здоровья учащихся» [4: 77]. В любом случае, «создавая какую-либо педагогическую концепцию или модель, мы должны помнить о необходимости обеспечения обучающихся всем комплектом знаний по работе в предложенной системе, т.е. не только знаниями, умениями, навыками, но также и условиями для самостоятельного поиска, выбора, управления обучением» [5: 70] и, в нашем случае, в применении игр.

Посредством игры человек преобразует действительность и изменяет мир. Так, швейцарский ученый К. Гросс в «Теории инстинктивности», считал игру «предупреждением» инстинктов в борьбе за существование, как подготовку к жизненным испытаниям, которые в ней проявляются и совершенствуются. Психологами игра рассматривалась как выражение бессознательных тенденций в символической форме. Австрийский психиатр З. Фрейд видел в ней форму обхода барьеров, которые существуют в обществе для выражения изначальных влечений и глубинных инстинктов. Адлеровское понимание игры исходило из того, что в игре проявляется неполноценность бегущего от жизни субъекта, не сумевшего совладать с жизнью. Из проявления творческой активности, игра превращается в свалку для того, что из жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности, из подготовки к жизни она превращается в бегство от неё. Э. Эриксон в книге «Детство и общество» представлял и показывал использование игры как методов диагностики и терапии. Материалист Г. В. Плеханов видел возникновение из игры труда, которое определяет её содержание и развитие. Многие мыслители древности и исследователи нашего времени отмечали как воспитательные, так и эстетические инструменты игры, её непреходящую ценность и пр. (Платон, Руссо, Песталоцци, Г. Спенсер, Й. Хейзинга, М. Вебер, А. В. Луначарский, В. Штерн, Ж. Пиаже, Э. Фромм, П. П. Блонский, Т. Веблен, Ф. Штамф, Ф. Козенс, Д. Мид, Д. Робертс, Б. Саттон-Смит, В. И. Устиненко, Б. П. Никитин). Вопросами духовного развития в игре мы сталкиваемся в работах Л. В. Выготского, К. Левина, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского. Сущность игры по С. Л. Рубинштейну – это порождение практики, через которую преобразуется действительность, изменяется мир: «В игре формируется и проявляется потребность ребёнка воздействовать на мир», а по А. Н. Леонтьеву, который разделял и развил эту теорию, что: «игровое действие рождается из потребности действовать по отношению к широкому миру». Их коллеги по цеху и последователи – Д. Н. Узнадзе, В. С. Мухина объясняли игру

как доступный для ребенка путь понимания и освоения мира. Что касемо игровой деятельности, то она подробно описывалась О.С. Газманом, В.М. Григорьевым, Г.П. Щедровицким, П.И. Пидкасистым. Об игре через призму культурологического подхода писали Е.В. Бондаревская, Б.М. Бим-Бад, М.С. Каган. Процесс игры как деятельность, как мотив и предмет определялся в работах Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева.

Конечно же, игровую деятельность стоит рассматривать как универсальную форму, ибо она представляет собой особый вид социальной деятельности, формирующей индивидуальное сознание человека через свободу воображения. Как бы по-разному ни выглядела значимость самой игры, она действительно необходима для физического, умственного и нравственного воспитания личности, являясь простым, доступным и естественным способом познания мира, уникальным феноменом общечеловеческой культуры.

В литературе встречаются классификации видов игр по разным основаниям:

- *по областям деятельности* (педагогические, психологические, социальные, интеллектуальные, физические);

- *по областям предметов* (математические, биологические, музыкальные, литературные, театральные, спортивные, трудовые, народные, экономические и др.);

- *по характеру педагогического процесса* (развивающие, обучающие, познавательные, воспитательные, тренинговые, деловые, коммуникативные, творческие, продуктивные, репродуктивные, диагностические, коррекционные);

- *по группно-образующим данным* (индивидуальные, командные, парные, групповые);

- *по характеру активности* (подвижные, творческие, спортивные, интеллектуальные);

- *по игровой методике взаимодействия* (как развлечение или упражнение, предметные, сюжетные, ролевые, состязательные, деловые, процессуальные, традиционные);

- *по игровой среде или месту проведения* (без предметов, с предметами, настольные, комнатные, за столом, уличные, на местности, в зале, технические) и пр.

- *по влиянию на участников* (позитивные, негативные).

Игра выделяется характерными чертами: она нацелена на удовлетворение интереса участников; в её процессе легко используются замещающие предметы; она происходит в условной ситуации, которая может измениться во времени; игра способствует развитию, вооружению и обогащению личности необходимыми навыками и пр.

Игру можно подразделить на спектры целевых ориентаций, понимая игру как важный аспект обучения, воспитания, социализации и адаптации личности:

- *воспитывающие и формирующие* (волю, самостоятельность, сотрудничество, нравственные, эстетические, мировоззренческие, коммуникативные установки);



- дидактические (формирование, развитие и применение знаний, умений и навыков в практической трудовой деятельности);
- развивающие (память, речь, внимание, мышление, воображение, мотивацию учебной деятельности, умение сравнивать и сопоставлять, находить аналогии, оптимальные решения, проявлять эмпатию, рефлекссию, творческие способности);
- социализирующие и адаптирующие (приобщение к ценностям общества и окружающей среды) [8].

В любом случае каждой игре присущи определённые правила, условия, требования. Например, цель дидактической игры – это формирование и отработка конкретных умений действовать в строго, чётко определённых ситуациях. Основой её будет целенаправленная организация учебно-игровых взаимодействий учащихся в процессе моделирования ими целостной профессиональной деятельности. Игра, включающая структурные компоненты: игровые учебные цели, задачи, содержание и условия, будет обеспечивать лучшее усвоение учебного материала и нормы социального поведения.

Деловая игра приобрела современное звучание, как средство оптимизации и стимуляции процесса обучения в вузе. Это метод имитации принятия решений в различно искусственно созданных ситуациях путём разыгрывания ролей (групповых, индивидуальных) по заданным или вырабатываемым правилам участников игры. Различны и структурированы этапы подготовки и проведения игры – *доигровой* (включает содержательную, теоретическую, организационные части / отбор, инструктаж, объяснение используемых терминов, составление оргпроекта/), *основной* (исходные данные, обеспечение бланками принятия решений, установление числа циклов, лимит времени на анализ информации), *заключительный* (обсуждение, подведение итогов, оценка успешности, обобщение знаний). Суть деловой игры выражается в создании модели как формы замещения реально существующего объекта, процесса, явления. Таким образом, деловая игра – это имитация процессов производства и профессиональной деятельности, занятых в ней людей, осуществляемая в определённых условиях. Иначе говоря, это такая форма – моделирование целых систем отношений, испытываемых в типичных ситуациях, форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста.

А. А. Вербицкий, М. В. Кларин, Я. С. Гинсбург и др. – это одни из немногих ученых, которые сегодня в практике образовательно-воспитательного процесса обосновывают и разрабатывают различные виды деловой игры. Следует отметить её важные психолого-педагогические принципы:

- принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных действий;
- принцип имитационного моделирования содержания профессиональной деятельности, конкретных условий и динамики производства;

- принцип воссоздания проблемных ситуаций через систему игровых заданий, содержащих противоречия и вызывающих состояние затруднения обучающихся;

- принцип совместной деятельности участников в условиях взаимодействия имитируемых в игре производственных функций специалистов [8].

Анализируя теории основных подходов к игре, как игровой деятельности в различных областях знаний: образовании, психологии и педагогике, экономике и политике, праве и в прогнозировании и т.д., можно выделить ряд важных свойств, которые в совокупности представляют собой показатель культурного и общественного развития, социальных, политических, идеологических ориентаций в мире. В связи с многоаспектностью игровой оценки игры в жизни человека и целесообразностью комплексного её изучения, требуются полипарадигмальные исследования. Ведь игра как: инстинкт подражания и свободная деятельность; высвобождение избыточной жизненной силы и удовлетворение потребностей в разрядке; умение себя ограничивать и упражнение на пороге серьезной деятельности; поддержание собственной творческой индивидуальности и искусство; преодоление трудностей и инструмент приобретения мастерства; отражение социальных ценностей и отношений; символизм и дидактическая практика, сопровождающая развитие человека является необходимым средством поддержания жизни [6]. «Драматизируя реальность в игре, в проявлении соревновательной напряжённости, случайной неопределённости личность помогает себе понять и найти своё собственное место в структуре социального управления порядком, создаёт предпосылки для прогнозирования общественных систем. Соблюдение правил игры возвращают «этические нормы» индивида по гармоничному отношению друг к другу, подчинению и контролю в группе, выражению и преодолению конфликтов» [7]. Игровая свобода оборачивается повышением ответственности за собственные оценки, предложения, идеи, решения и действия, когда участники игры репетируют, примеряя на себя различные роли, воспитывают лидерство, развивают мотивацию, осуществляют поиск новых вариантов стратегий, отражая модели социального поведения в обществе, закрепляя за собой новые знания и умения.

Таким образом, складывается понимание, что использование игр в процессе обучения должно быть подчинено содержанию образования, куда входят социально-ориентирующие, обучающие, развивающие, коммуникативные, рефлексивные, психокоррекционные, побудительно-стимулирующие функции саморазвития и воспитания. Игры должны обладать психолого-педагогическим, интеллектуальным, духовным, тренирующим эффектами, чтобы помочь личности адаптироваться, интегрироваться в сообщество, формироваться и совершенствоваться в избранной профессии, т.е. способствовать социализации в процессе учебы и жизнедеятельности.

## Список литературы

1. Гасанова Р.Р. Методы эффективного обучения в организации мотивационных оснований учебного процесса // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 5. С. 41–45.
2. Гасанова Р.Р. Методы эффективного обучения в организации внимания в учебном процессе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 1. С. 38–43.
3. Линь Цзифу. Китайская народная игра. Ху Нань. 2016. ISBN: 9787540478179 林继福 «中国民间游戏总汇»: 湖南文艺出版社, 2016 年版.
4. Мухина С.Е. Индивидуализация обучения в высшей школе через формирование когнитивных стилей и стратегий // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2015. № 4. С. 70–80.
5. Романова Е.А., Гасанова Р.Р. Система открытого образования и его риски в условиях глобализации // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017, № 3. С. 69–76.
6. Тянь Госюу. Практический анализ игровой психологии группы. Пекин. 2010. ISBN-9787507735000 田国秀 «团体心理游戏实用解析»: 学苑出版社, 2010–5 版.
7. Фан Мэнлинь. Социально-педагогическое значение игры / Фан Мэнлинь, Гасанова Р.Р. // Глобальный научный потенциал. 2018. № 3(84). С. 15–19.
8. Fang Menglin. The role of the game in the socialization of students / Fang Menglin, Gasanova R. R. // Reports Scientific Society. Thailand: TMBprint. 2018. № 1(17). С. 5–10.

## SOCIALIZATION BY THE GAME

FANG MENGLIN (CHINA)

The article presents an analysis of the problem of socialization of students, which has a pedagogical significance associated with the evaluation of the essence of the game in human life. In connection with the introduction of new approaches to the organization of the pedagogical process, active teaching methods, technical innovations, gaming technology attracts the close attention of many researchers. It is shown that the use of games as a method of instruction must be subordinated to the content of education, which includes socially-oriented, teaching, developing, communicative, reflective, psycho-corrective, stimulating-stimulating functions of self-development and upbringing that have psychological, pedagogical, intellectual, spiritual, effects that help to socialize in the process of life.

*Key words:* game, gaming, gaming technologies and innovations, development and upbringing, education, socialization, training.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Фан Мэнлинь (КНР) – аспирантка факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Научный руководитель – кандидат психологических наук Р.Р. Гасанова. E-mail: dream792@mail.ru

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

К. Г. СЕРДАКОВА, А. Г. МАДЖУГА

*(кафедра педагогики и медицинской психологии Первого МГМУ имени Сеченова, кафедра психолого-педагогического образования факультета педагогики и психологии Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»; e-mail: kiraserdakova@mail.ru)*

В статье представлена степень научной разработанности проблемы формирования эмпатической культуры студентов современного вуза и теоретико-методологическое обоснование педагогического обеспечения этого процесса. Особое внимание авторы уделяют рассмотрению сущностных характеристик эмпатической культуры студентов, раскрывают и обосновывают комплекс педагогических условий, обеспечивающих результативность процесса формирования эмпатической культуры студентов. На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования, авторы уточняют дефиницию понятия «эмпатическая культура», определяя её как интегративное личностное качество, выражающееся в гармонизации понимания людьми друг друга на основе принятия ими сопереживания, сочувствия, содействия, в качестве личной, социальной и культурной ценности, определяющей индивидуальное поведение в межличностных отношениях.

*Ключевые слова:* эмпатическая культура, педагогическое обеспечение, деятельность просоциального характера, гуманистический императив, профессиональная подготовка, самооценочность личности.

В последние десятилетия российское общество находится в состоянии социально-экономического кризиса, охватившего практически все сферы его жизнедеятельности, но в большей степени социально-нравственную сферу. Проявлением названного кризиса в социально-нравственной сфере является: утрата добросовестности, чувства ответственности за дело, стремление к праздному образу жизни, нетрудовым доходам в сочетании с низким профессионализмом, социальный инфантилизм, отчуждение на всех уровнях, разрушение важнейших составляющих родовой сущности человека – нравственности и социальности. В сознание молодого специалиста активно внедряются такие ценности, как личное благо, материальная выгода, расчетливость и прагматизм. В этой связи, одной из важных задач современного общества является кардинальное его переустройство на общечеловеческих принципах бытия и восстановление общественной нравственности, которое можно осуществить с помощью представителей социономных профессий, таких как учитель, врач, воспитатель. Именно по этой причине в процессе развития человеческого

общества признавалась безусловная значимость и социально-нравственная ценность этих профессий.

Сегодня осуществление высокой миссии представителей помогающих профессий возможно лишь при условии актуализации важнейших профессиональных ценностей – истинной гуманности, милосердия, доброты, толерантности, эмоциональной отзывчивости. В этом контексте, особую актуальность приобретает проблема формирования эмпатической культуры современной молодежи, особенно студентов, которые активно усваивают прагматические ценности третьего тысячелетия. Следует отметить, что на современном этапе развития общества определяющую роль играет его социальный заказ высшей школе, который состоит в формировании эмпатически развитой личности, способной эмоционально-активно отзываться на переживания других людей, обладающей перцептивными способностями, обеспечивающими понимание мыслей и чувств окружающих. Эти тенденции нашли отражение в ФГОС ВО по различным направлениям подготовки в рамках образовательных программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, в которых в качестве основного приоритета выступает создание оптимальных условий для эмоционально-нравственного воспитания учащейся молодежи, от которого в решающей степени зависит её успешная адаптация в инновационном социокультурном пространстве. Важно подчеркнуть, что способности управлять собственным настроением и чувствами, фиксировать и ощущать душевные переживания других людей и эмоционально отзываться на них являются необходимым условием успешной совместной деятельности и достижения высокого уровня социальной солидарности. Эффективность реализации обозначенных целевых ориентиров связана с эмпатической культурой будущего специалиста, уровень сформированности которой определяется системой его ценностей, установок, взглядов, убеждений, интересов.

Исследователи, занимающиеся проблемой эмпатической культуры, интерпретируют её как одну из существенных характеристик личности, гармоничную совокупность нескольких компонентов: когнитивного (распознавание, оценивание и понимание эмоциональных состояний другого), эмоционального (эмоциональное вовлечение и разделение переживаний другого) и поведенческого (содействие другому в решении его проблем).

А.А. Бодалев в своих исследованиях определил, что эмпатическая культура как социальное явление по своей природе на индивидуальном уровне проявляется в единстве трёх процессов: 1) обмен информацией; 2) познание людьми друг друга; 3) формирование и развитие межличностных отношений. Следовательно, будущий специалист с высоким уровнем эмпатической культуры будет демонстрировать успешность взаимосвязи её социально-личностного (адекватная социокультурным ситуациям эмоциональная отзывчивость) и профессионального аспектов

(приоритетность ценности развитых эмпатических способностей студентов как субъектов образовательного процесса). В связи с этим возникает необходимость глубокого теоретического осмысления процесса формирования эмпатической культуры студентов современного вуза.

Несомненным подтверждением актуальности заявленной темы является и недостаточная её научная разработанность. Необходимо отметить, что отечественные учёные весьма редко обращались к формированию эмпатической культуры личности как к самостоятельному объекту исследования, затрагивая её в связи с более общими темами – формированием духовности, высокой гуманности и альтруизма (С. Ф. Анисимов, Л. М. Архангельский, Г. Б. Аскарлова, В. А. Блюмкин, Н. Н. Дробкина, А. А. Корзинкин, Е. Е. Насиновская, Н. Д. Никандров, А. Б. Орлов, М. В. Юрьева). Опосредованно данную проблему исследовали известные психологи и педагоги (К. А. Абульханова-Славская, Б. М. Бим-Бад, А. А. Бодалёв, А. Б. Добрович, М. С. Каган, В. А. Кан-Калик, П. М. Якобсон, М. Г. Яновская), раскрывая социальные и психологические основы межличностного взаимодействия, механизмы управления собственными чувствами и переживаниями.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что имеются и научные изыскания, непосредственно относящиеся к проблеме формирования эмпатической культуры человека, однако в основном они посвящены либо воспитанию эмпатии у дошкольников и школьников (Т. П. Гаврилова, И. М. Насенкова, Е. Р. Овчаренко, В. В. Рябухин, Л. П. Стрелкова, О. Г. Тавстуха), либо формированию эмпатических способностей будущих педагогов (Л. Н. Джрнзян, Г. Ф. Михальченко, А. Я. Найн, А. Н. Насифуллина, Ю. В. Саламатина, И. М. Юсупов). В ряде диссертационных исследований актуализируется проблема формирования эмоционально-нравственной отзывчивости средствами музыкального искусства (С. М. Каргапольцев, Л. Л. Пеленкова, Н. В. Соколова).

По мнению ряда ученых (Е. В. Бондаревская, А. С. Гаязов, А. В. Кирьякова, П. П. Козлова, А. Г. Маджуга, В. А. Слестёнин), в современных социальных условиях духовно-нравственные ценностные ориентации должны стать основой формирования эмпатической культуры учащейся молодёжи. Здесь особое значение имеют идеи педагогической аксиологии, которая утверждает приоритет духовно-нравственных ценностных ориентаций в системе профессионально-личностного становления будущих специалистов. Аналогичной точки зрения придерживаются Р. М. Асадуллин, Н. Э. Касаткина, А. В. Кирьякова, Л. М. Митина, В. Г. Рындак, В. А. Слестенин, Е. Н. Шиянов, рассматривая процесс формирования ценностных ориентаций будущих специалистов как основу профессионального самоопределения и самореализации.

Для нашего исследования этот аспект в системе профессиональной подготовки будущего специалиста представляет значительный интерес,

так как в качестве результирующей процесса формирования эмпатической культуры представителей социомных профессий выступает просоциальное поведение, которое характеризуется как любые альтруистические действия человека, направленные на благополучие других людей, оказание им помощи. По своим особенностям просоциальное поведение предполагает широкий диапазон альтруистических действий человека – от простой любезности до серьезной благотворительной помощи другим людям, причём иногда с ущемлением личных интересов, ценой самопожертвования.

В основе просоциального поведения лежит механизм фасилитации, который может быть вызван целым спектром мотивирующих причин: эгоистические побуждения, желание наладить контакт с партнером, возможность проявить свои личностные качества, получение положительных эмоций, но главной составляющей просоциального (альтруистического) поведения является бескорыстие. Учитывая специфические характеристики просоциального поведения, можно утверждать, что оно может стать основой профессиональной этики будущего специалиста, важным условием эффективного межличностного и межкультурного взаимодействия, высокого уровня сформированности эмпатической культуры личности и развития её эмпатических способностей.

А. А. Бодалёв считал, что способность проникать в состояние другого человека формируется постепенно и уровень её проявления у различных людей неодинаков [1]. Вслед за ним мы принимаем в нашем исследовании за базовое утверждение о том, что эмпатические способности личности не являются врождёнными, а вырабатываются в ходе творческой деятельности человека просоциального характера, что говорит о необходимости и возможности развития эмпатических способностей обучающихся.

Т. Г. Гаврилова, Б. И. Додонов, В. П. Зинченко, К. К. Платонов, П. В. Симонов, описывая структуру эмпатии, утверждали, что одним из основных её элементов является понимание личностью значимости гуманистических принципов поведения и деятельности, которое образуется на основе соответствующего информирования, а также отражается в сознании в форме соответствующих понятий. Они доказали, что эмпатия включает в себя отражение и понимание эмоционального состояния другого человека, сопереживание или сочувствие другому и активное помогающее поведение. Обобщая представления о структуре эмпатии, исследователи отмечают, что эта способность находит свое выражение в доброжелательности, уважении к людям, чуткости, отзывчивости, эмоциональной восприимчивости и понимании, в заботе о других людях.

Мы считаем, что в процессе формирования эмпатической культуры личности возникает взаимосвязь между эмпатией и ценностно-смысловой позицией личности. Эта взаимосвязь может выразиться в том, что её

эмоции включают и оценочный план отношения к эмоциям партнера. Эту способность и умение принять точку зрения партнера соотносят с понятием «идентификация». Таким образом, в рамках формирования эмпатической культуры личности важны не только оценочные суждения, связанные с конкретными жизненными ситуациями, но и уровень сформированности ценностно-смысловой позиции обучающегося, его просоциальной активности, который интегрирует систему присвоенных человеком ценностей. Отсюда следует, что педагогические аспекты формирования эмпатической культуры студентов вуза состоят в необходимости всесторонней гуманизации содержания образования, гуманизации его методов и всей системы отношений. Мы полагаем, что в основе решения данной проблемы лежит идея создания образовательной среды, актуализирующей интеллектуальные, моральные и коммуникативные возможности личности, обеспечивая ей в дальнейшем успешность в профессиональном развитии, психологически комфортное и безопасное жизненное пространство.

Анализируя проблему формирования эмпатической культуры студентов, мы обратили внимание на широкое разнообразие методов исследования эмпатии, выступающей в качестве её базиса. В частности, Ю. В. Саламатина основным методом диагностики и формирования эмпатии считает ролевые игры, моделирующие конкретные ситуации, позволяющие человеку осознать себя, познать других и спроецировать собственное поведение в аналогичных жизненных ситуациях [8]. А. Н. Моисеева в своих исследованиях рассматривает педагогические аспекты формирования эмпатической культуры подростков, характеризует дидактические средства, которые оказывают влияние на эффективность развития эмпатических способностей на данном этапе онтогенеза [3]. Ряд исследователей (А. Я. Найн, А. Н. Насифуллина, Т. В. Романова, И. А. Шондина) описывают формы, методы и средства формирования эмпатической культуры студентов в системе профессионального образования, доказывают, что гуманно ориентированное образование может выступать в качестве основы развития эмпатической культуры студентов, обозначают базовые детерминанты, оказывающие влияние на формирование у студентов профессионально важных качеств, основанных на эмпатических способностях [4; 5; 7; 9; 10].

Характеризуя тенденции развития понятийной базы гуманной педагогики, исследователи актуализируют проблему обновления тезауруса современной педагогики и введения в активный оборот ряда междисциплинарных научных категорий, которые представляют собой квинтэссенцию различных феноменологических категорий, имеющих отношение к личности и механизмам интериоризации социокультурного опыта в процессе обучения, воспитания и развития [2]. К числу таких категорий можно отнести эмпатическую культуру личности.





Рис. Структурно-функциональная модель процесса формирования эмпатической культуры студентов современного вуза

Обобщение и систематизация представлений об эмпатической культуре в педагогической и психологической литературе даёт нам основание утверждать, что она рассматривалась как составная часть общепедагогической культуры личности. Развитие и совершенствование эмпатического механизма связаны с актуализацией ценностно-смысловой составляющей в процессе межличностного общения в диаде «обучающий – обучающиеся». Между тем, способность к сопереживанию,

эмоционально-нравственная отзывчивость на чужую боль и страдания, толерантность и милосердие выступают важнейшими составляющими профессионального мастерства большинства социомных профессий.

Игнорирование столь важной научной проблемы привело к тому, что и на практике в условиях современных образовательных организаций формированию гуманистически ориентированных профессиональных качеств у обучающихся также не уделяется должного внимания. В этой связи возникает необходимость разработки структурно-функциональной модели формирования эмпатической культуры студентов современного вуза, которая представлена на рисунке.

Здесь мы считаем важным отметить, что педагогическое обеспечение процесса формирования эмпатической культуры студентов вузов в рамках представленной структурно-функциональной модели требует, прежде всего, научно обоснованного целеполагания и оптимизации задач его реализации как собственно учебного, так и воспитательного спектра. Полноценное осуществление названных целей и задач возможно лишь при условии последовательной интеграции общегуманитарной и узкопрофессиональной подготовки в системе профессионального образования.

Эффективность функционирования предложенной модели обеспечивается соблюдением комплекса педагогических условий, направленных на формирование эмпатической культуры в образовательном процессе в современном вузе: данный процесс будет опираться на разработанную модель формирования эмпатической культуры в образовательном процессе как системы в единстве её целевых, содержательных и процессуальных составляющих; содержание практической подготовки спроектировано на основе культурологического, деонтологического, антропологического, аксиологического, средового и персонифицированного подходов, применительно к решению задач педагогического обеспечения процесса формирования эмпатической культуры студентов вузов; в образовательном процессе используется комплекс проблемных заданий для студентов, актуализирующих базовые составляющие эмпатической культуры.

На наш взгляд недопустимо, чтобы профессиональная подготовка опережала нравственную, ибо знания только тогда обретут общественную ценность, когда ими овладеют люди нравственно развитые. Именно по этой причине образование должно быть подчиненно гуманистическому императиву. Воплощение же идей гуманизации в образовании осуществляется через гуманитаризацию. Без глубокой, всесторонней гуманитарной подготовки будущих специалистов невозможно формирование нравственных начал, человеческой ответственности в жизненных ситуациях, в том числе в будущей профессиональной деятельности обучаемых.

Педагогическое обеспечение процесса формирования эмпатической культуры студентов предполагает последовательное развитие и стимулирование культуры сопереживания и «сорадования» человека человеку, являющейся важнейшей составляющей профессиональной пригодности будущего специалиста.

Эта особенность эмпатической культуры, играет определяющую роль в моделировании процесса её формирования у обучающихся в условиях образовательной организации.

В связи с этим уже в период профессионального обучения студентов в вузе, крайне важно обеспечить развитие эмпатических качеств и свойств личности, посредством целенаправленного и систематического педагогического влияния.

Мы считаем, что к числу важнейших принципов, лежащих в основе эффективного педагогического обеспечения исследуемого процесса можно отнести:

- принцип целеполагания и оптимизации задач, как основополагающий принцип при формировании эмпатической культуры, так как верное формулирование цели и отбор наиболее оптимальных задач её реализации в решающей степени обеспечит успех деятельности и достижение желаемого результата;

- принцип «очеловечивания» обстоятельств в педагогическом процессе, предполагающий создание благоприятной эмоциональной атмосферы жизнедеятельности индивидов;

- принцип гуманной социализации, содействующий антропоцентрической ориентации процесса профессионализации будущих специалистов, в центр которого ставятся интересы, потребности, запросы и нужды каждого отдельно взятого человека;

- принцип смыслового единства учебной и воспитательной деятельности, обеспечивающий комплексную реализацию достижения целей.

Обозначенные нами гуманистически ориентированные принципы призваны обеспечить успех в последующей профессиональной деятельности будущих специалистов. Опираясь на систему этих принципов, преподаватель может сориентировать студента на выработку нравственно оправданных мотивов будущей профессиональной деятельности и формирование эмпатической культуры. Немаловажное значение здесь приобретает и необходимость создания особой воспитывающей образовательной среды, акцентирующей деятельность просоциального характера, что в решающей степени и обуславливает формирование широкой палитры профессионально ценных качеств будущего специалиста, созвучных гуманистическим ценностям. При подобной организации образовательного процесса может сформироваться высокий уровень эмпатической культуры студента, превыше всего ценящего и уважающего человеческое достоинство.

Датский учёный Якоб Даль Рендольф выделяет несколько смысловых значений понятия «эмпатическая культура личности»: выражает неотъемлемую самооценку личности в местном сообществе или обществе; включает в себя уважение к моральной силе человека или субъекта; запрещает коммерческое использование человека, превращение его в источник прибыли; включает в себя ссылку на постоянно меняющееся положение человека во Вселенной; описывает такие формы выражения человеческого достоинства в межсубъектных отношениях, как самоутверждение, чувство гордости, стыда; устанавливает ограничения на вмешательство в жизнь человека в запрещенных ситуациях, а также нормы цивилизованного поведения; оно должно соотноситься с метафизическим опытом человека «в экзистенциальном пределе унижительного обращения» [6: 152].

Используемый нами персонифицированный подход позволил выделить основные этапы процесса формирования эмпатической культуры студентов и определить цели каждого этапа:

1) информационный этап, цель которого – обогащение системы эмпатийных знаний, выступающих как «инструмент» ценностного отношения к себе, другому, окружающим, за счёт «погружения в историко-культурное пространство»;

2) этап идентификации, цель – усвоение полной эмпатической цепочки: сопереживание, сочувствие, побуждение к содействию;

3) рефлексивный этап, цель – осмысление собственного эмпатийного поведения в становлении гуманистических отношений в коллективе.

Опираясь на положения гуманистической концепции образования и персонифицированного подхода, мы считаем целесообразным выделить в качестве ценностных аспектов межличностных отношений в процессе формирования эмпатической культуры студентов, следующие конструкты:

– признание гуманистических ценностей в качестве системообразующих в межличностном общении в учебном коллективе, направленных на принятие уникальности каждой личности; межличностное взаимодействие на равных, в котором один человек воспринимает другого как ценность;

– развитие эмпатического взаимодействия субъектов, способствующего созданию благоприятного морально-психологического климата в учебном коллективе и направленного на содружество и эмоциональную открытость, возникновение единого совместного бытия;

– формирование эмпатических качеств личности студента, способствующих избеганию межличностных конфликтов и усугублению неформальных отношений.

Важно подчеркнуть, что уважение достоинства другого является важнейшим элементом в формировании эмпатической культуры студента,

показателем его профессиональной пригодности и служит своего рода фундаментом современной деонтологии. В нашем понимании эмпатическая культура студентов представляет собой интегративное личностное качество, выражающееся в гармонизации понимания людьми друг друга на основе принятия ими сопереживания, сочувствия, содействия, в качестве личной, социальной и культурной ценности, определяющей индивидуальное поведение в межличностных отношениях с окружающими и выступает как целостная структура в диалектическом единстве её составляющих – знания, отношения, деятельность. Именно поэтому педагогическое обеспечение процесса формирования эмпатической культуры студентов вуза интегрирует систему педагогических методов и средств, способствующих обогащению студентами собственного «эмоционального фонда» и накоплению ими опыта помогающего поведения (ситуации конструирования эмоций, распознавания вербальных и невербальных эмоциональных состояний, тренинг предъявления собственных эмоциональных состояний, упражнения на эмпатическое взаимодействие, ролевые и имитационные игры, методики проективного типа). При этом процесс формирования эмпатической культуры студентов вуза должен осуществляться в три логически взаимосвязанных этапа. На первом этапе доминируют ситуации «когнитивного соучастия», на втором – «эмоционального соучастия», на третьем – «волевого соучастия».

### **Список литературы**

1. *Бодалева А. А.* Предисловие. // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2015. С. 38–42.
2. *Закирова А. Ф.* О тенденциях развития понятийной базы гуманной педагогики. // Гуманная педагогика и духовный мир учителя. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2005. С. 31–36.
3. *Моисеева А. Н.* Педагогический аспект формирования эмпатической культуры подростков. // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: труды кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета. Вып. 1. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2005. С. 147–155.
4. *Найн А. Я.* Развитие эмпатических способностей как важное условие профессиональной успешности молодого учителя. // Проблемы формирования профессиональной направленности молодежи: сб. науч. – метод. материалов. Вып. 9. Челябинск: УралГУФК, 2007. С. 58–63.
5. *Насифуллина А. Н.* Содержание и методы формирования эмпатической культуры у студентов педвуза: дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1993. 179 с.
6. *Рендольф Я.* Основные этические принципы культуры общеевропейской науки и научных исследований. // Общеевропейское пространство образования, науки и культуры / Сборник научных статей. Часть I. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2005. С. 148–155.

7. Романова Т. В. Педагогические условия формирования эмпатической культуры студентов педагогического вуза. дисс. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1999. 159 с.

8. Саламатина Ю. В. Структура эмпатийной культуры будущих учителей. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 31. С. 611–615. (URL: <http://e-koncept.ru/2017/970137.htm> 20.04.2018)

9. Шнайдер М. И. Эмпатия как форма отражения другого человека. // Гуманизация образования. 2016, № 2. С. 60–65.

10. Шондина И. А. Развитие эмпатической культуры обучающихся как приоритетная проблема подготовки специалистов, востребованных в современном социуме. // Педагогическая наука и образование: темат. сб. науч. тр. / отв. ред. А. Я. Найн. Вып. 11. Челябинск: УралГУФК, 2011. С. 195–202.

## **PEDAGOGICAL PROVISION OF THE PROCESS OF FORMING THE EMPATIC CULTURE OF STUDENTS OF MODERN HIGHER EDUCATION**

**К. G. SERDAKOVA, A. G. MADZHUGA**

This article presents the degree of scientific development of the problem of the formation of the empathic culture of students of a modern university and the theoretical and methodological justification of pedagogical support for this process. The author pays special attention to the examination of the essential characteristics of students' empathic culture, reveals and substantiates the set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the process of shaping the empathic culture of university students. The article presents and describes the humanistically oriented principles of orienting the student to the development of morally justified motives for future professional activity and the formation of an empathic culture. Based on the theoretical analysis of the literature on the research problem, the author refines the definition of the concept of «empathic culture», defining it as an integral structure in the dialectical unity of its components – knowledge, attitudes, activities and is viewed as an integrative personal quality, expressed in harmonizing people's understanding of each other on based on his acceptance of empathy, empathy, assistance, as a personal, social and cultural value that determines individual behavior in interpersonal relationships with surrounding.

*Key words:* empathic culture, pedagogical support, pro-social activity, humanistic imperative, vocational training, self-worth of personality, pedagogical conditions.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

*Сердакова Кира Геннадьевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и медицинской психологии Первого МГМУ имени Сеченова (Сеченовский университет). E-mail: [kiraserdakova@mail.ru](mailto:kiraserdakova@mail.ru)

*Маджуга Анатолий Геннадьевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования факультета педагогики и психологии Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет». Тел. 8917490–88–34. E-mail: [mag-d@rambler.ru](mailto:mag-d@rambler.ru)