

**ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет
Институт педагогики и психологии образования**

**Общероссийская общественная организация
«Российское профессорское собрание»**

**СОЦИАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА:
ЗА ПРЕДЕЛАМИ
ПРИВЫЧНЫХ ПОНЯТИЙ**

Коллективная монография

Москва, Киров
2023

УДК 37.02
ББК 74.202
С69

Рекомендовано ученым советом института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», протокол № 1 от 12 сентября 2023 года

Рекомендовано Научным советом по педагогическим наукам Общероссийской общественной организации «Российское профессорское собрание» протокол № 11 от 27.04.2023 года

Научный редактор: *Машарова Татьяна Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Рецензенты: *Степанова Людмила Анатольевна*, доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», Государственный университет просвещения, Московская область, г. Мытищи;

Коришунова Ольга Витальевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

С69 Социальная дидактика: за пределами привычных понятий: коллективная монография / под науч. ред. Т. В. Машаровой. – Москва ; Киров : «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2023. – 202 с.

ISBN 978-5-6050137-8-5

В предлагаемой монографии рассматриваются вопросы диалектики развития дидактики, включая традиционные представления и современные понятия. Авторами проанализированы инновационные образовательные практики, предложены различные пути их реализации.

Монография адресована исследователям в области дидактики, преподавателям высших учебных заведений, магистрантам и аспирантам, изучающим педагогические специальности, а также коллективам образовательных организаций.

В монографию включены материалы Московского креатив-форума «Социальная дидактика: за пределами привычных понятий».

ISBN 978-5-6050137-8-5

© Машарова Т. В., 2023

© Коллектив авторов, 2023

Содержание

Введение	4
1. Машарова Т. В. Социальная дидактика – сохраняя традиции, приближаем будущее	8
2. Рожков М. И. Урок как событие	27
3. Пивоваров А. А. Инновации в образовании – необходимость введения и прогноз последствий	34
4. Воровщиков С. Г., Кубышева М. А. Функциональная грамотность учащихся: содержательная специфика	44
5. Захарищева М. А. Социальная дидактика: за пределами привычных понятий, или В плену традиций	68
6. Шкутина Л. А., Исхакбаева Т. Т., Турсынбет Г. Т. К вопросу о развитии социального интеллекта через формирование soft skills у будущих педагогов-психологов.....	76
7. Ашимбаева Т. А., Мусина Д. С. Внешкольные организации дополнительного образования детей в Кыргызстане как важный социальный институт для развития личности ребенка	97
8. Иванова И. В. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей.....	111
9. Щербакова О. И. Обучение сотрудников владению цифровым инструментарием в процессе моделирования педагогического дизайна рабочих программ психологического цикла дисциплин	131
10. Помелов В. Б. Вклад уроженцев Кировской области (Вятской губернии) в развитие отечественной дидактики	145
Заключение и выводы	183
Педагог, влюбленный в свое дело (к юбилею Т. В. Машаровой)....	185
Информационное письмо креатив-форума	192
Программа международного креатив-форума «Социальная дидактика: за пределами привычных понятий»	195
Фотоотчет о креатив-форуме	199

Введение

Предлагаемая вниманию читателей коллективная монография представляет собой подборку научных материалов, послуживших основой для выступлений их авторов на Московском международном креатив-форуме «Социальная педагогика: за пределами привычных понятий», прошедшем 6 марта 2023 г. на площадке Московского городского педагогического университета.

Монография включает десять глав, но содержание каждой из них заслуживает отдельного внимания заинтересованного читателя.

В первой главе Т. В. Машарова развивает обсуждавшиеся на форуме основные идеи. Автор обращает внимание на то, что развитие социальной дидактики фактически базируется на давно известных дидактических принципах, которые приобретают сегодня некоторое своеобразие. В главе показаны предпосылки возникновения социальной педагогики, указаны и охарактеризованы основные, на взгляд автора, социально-дидактические категории. Автор также увязывает понятие «социальная дидактика» с так называемой «ситуативной доминантой» – понятием, изучению которого посвящено немало авторских публикаций. Основной задачей социальной педагогики Т. В. Машарова видит подготовку детей к жизни, предполагающей «выход» на Soft skills.

В главе «Урок как событие», автором которой является М. И. Рожков, акцент сделан на событийном подходе. При этом М. И. Рожков выдвигает событийный подход, который, как известно, занимает все более значимое место в современной педагогической практике. Автором выделены три группы условий, при которых урок воспринимается ребенком как жизненное событие. Как известно, мастерство педагога проявляется, прежде всего, в процессе проведения урока; следовательно, следует постоянно заниматься поиском путей и средств его усовершенствования.

Автор третьей главы А. А. Пивоваров концентрирует свое внимание на идее о том, что современное российское образование, длительное время считавшееся одним из самых консервативных составных частей социума, становится, по мере стремительного распространения информационно-коммуникационных технологий, все более открытым для самых разнообразных инноваций. Это, в свою очередь, порождает разного рода сложности, вызываемые проникновением в сферу образования не только позитивных, но и нежелательных явлений и контентов.

Вопрос о содержательной специфике функциональной грамотности школьников рассматривается в статье С. Г. Воровщикова и М. А. Кубышевой, поскольку приобретает особую актуальность в настоящее время в связи с постоянным возрастанием требований общества к системе образования и ответственности педагогов за качество обучения в цифровую эпоху.

Известный историк педагогики и образования М. А. Захарищева посвятила свою главу раскрытию дидактических воззрений ряда ученых XIX в. (К. Д. Ушинский, П. Г. Редкин, Н. И. Пирогов, Н. Ф. Бунаков, Д. И. Менделеев). Ценно то, что в ее материале введены в научный оборот новые, ранее забытые имена: Г. М. Доможиров, Э. Л. Эрдман, Э. Ф. Фосс.

Тема *Soft skills* получает свое дальнейшее развитие в работе Л. А. Шкутиной, Т. Г. Исхакбаевой и Г. Т. Турсынбет, предлагающих применение «мягких навыков» в качестве средства развития социального интеллекта обучающихся. Для данного материала характерно использование авторитетных зарубежных источников, причем карагандинские ученые привлекают работы как исследователей середины XX в. (М. Э. Форд, М. С. Тисак, Э. Торндайк, Дж. Гилфорд и др.), так и современных ученых (Г. У. Олпорт, Б. Киматти, С. Энгельберг, А. Майзатул, С. Каруана и др.). Они приводят пример конкретно проведенного исследования, что усиливает достоверность представленных результатов.

Вообще для работ исследователей бывшего советского пространства характерна ориентация на три основных вектора: советский (фактически, российский), проевропейский (в основном, англоязычный) и национальный (или региональный). Эта тенденция с особой силой выражена в вышеназванной главе, а также, в значительной мере, и в главе, авторами которой выступили Т. А. Ашимбаева и Д. С. Мусина. Здесь на материале Республики Кыргызстан авторы раскрывают содержание и основные направления работы внешкольных организаций дополнительного образования детей как одного из основных институтов социализации и личностного развития ребенка.

И. В. Иванова презентует технологию педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей. Она полагает, что реализация педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования в опоре на рефлексивно-ценностный подход учитывает особенности формирования ценностей «цифрового» поколения подростков. Указанный подход разработан И. В. Ивановой в рамках научной школы экзистенциальной педагогики под руководством М. И. Рожкова.

О. И. Щербакова поднимает важный вопрос об обучении педагогов владению цифровым инструментарием в процессе моделирования педагогического дизайна рабочих программ психологического цикла дисциплин. Всеми этими новыми технологиями значительная часть преподавательского состава владеет недостаточно хорошо, поэтому стремится избегать применения в практике своей работы элементов информационно-коммуникационных технологий. В материале предлагаются меры по решению данной проблемы.

Завершает содержание монографии глава В. Б. Помелова, посвященная вопросу создания научно-педагогических центров в регионах России, в которых собраны труды известных ученых, обогативших отечественную и мировую педагогику. Одним из таких регионов, по мнению автора, может по праву считаться Кировская область (Вятская губерния) – «малая родина» известных ученых-педагогов, в том числе в области дидактики: Н. Н. Блинова, П. Н. Шимбирёва, Б. П. Есипова,

И. Т. Огородникова, Л. А. Цветкова, В. Г. Разумовского. В предлагаемом материале представлены их краткие научные биографии и вклад в развитие общей дидактики и методик преподавания различных школьных учебных дисциплин.

В целом все представленные в монографии материалы отличаются оригинальностью и вносят свой вклад в развитие социальной дидактики.

1. Социальная дидактика – сохраняя традиции, приближаем будущее



Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Аннотация. Обсуждаемый сегодня вопрос имеет исключительно важное значение для уточнения и понимания отдельных педагогических категорий, поэтому в данной монографии мы будем говорить об одном из таких явлений, как социальная дидактика, о ее происхождении, сущности и дальнейшем развитии. Социальная дидактика – относительно новое понятие в современной педагогике, которая сохраняет все положительное, что было накоплено за длительный период ее развития, и, вместе с тем, максимально открытое педагогическое пространство для новых позитивных идей и предложений.

При этом автор считает, что новое явление всегда прорастает на фундаменте старого, поэтому основной тезис ее позиции по отношению к социальной дидактике заключается в предложении, вынесенном в заголовок статьи: «Социальная дидактика – сохраняя традиции, приближаем будущее».

Социальная дидактика – вполне естественный диалектический процесс перехода традиционной дидактики в новое качество. При этом соответственно расширяются понятия объекта и предмета социальной дидактики, технологий и методов обучения.

Как следует из разностороннего обсуждения данного вопроса, проблема социальной дидактики остается открытой для дискуссий и содержательного наполнения, развития отдельных положений и смысловых понятий социальной дидактики.

Ключевые слова: социальная дидактика, объект дидактики, предмет дидактики, ситуативная доминанта.

Annotation. The issue discussed today is extremely important for clarifying and understanding certain pedagogical categories, therefore, in this monograph we will talk about one of such phenomena as social didactics, about its origin, essence and further development. Social didactics is a relatively new concept in modern pedagogy, which preserves all the positive things that have been accumulated over a long period of its development and, at the same time, the most open pedagogical space for new positive ideas and proposals.

At the same time, the author believes that a new phenomenon always sprouts on the foundation of the old one, therefore, the main thesis of her position in relation to social didactics lies in the sentence put in the title of the article: «Social didactics – preserving traditions, bringing the future closer».

Social didactics, a completely natural dialectical process of transition of traditional didactics into a new quality. At the same time, the concepts of the object and subject of social didactics, technologies and teaching methods are expanded accordingly.

As follows from the comprehensive discussion of this issue, the problem of social didactics remains open for discussion and substantive content, the development of individual provisions and semantic concepts of social didactics.

Keywords: social didactics, object of didactics, subject of didactics, situational dominant.

1. Социальная дидактика: следствие открытости образования

Социальная дидактика – это феномен, который возник в ответ на вызовы времени к современному образованию. Один из них заключается в том, что образовательные организации в городе и сельской местности сегодня стремятся к максимальной своей открытости для окружающего социума. Разговор об открытости образования получил свое развитие на рубеже веков в связи с принятием Концепций модернизации российского образования и профильного обучения, где уже предусматривались курсы по выбору (в том числе – вне школы), профессиональные пробы в организациях – социальных партнерах школы [4, 5] и постепенно стали формироваться принципы такой деятельности.

В процессе многочисленных обсуждений на совещаниях педагогических работников разного уровня в 90-х гг. прошлого века было отмечено, что принципы социальной дидактики определяются не только ее целями, но и окружающей социальной средой [2].

В связи с этим отметим, что под дидактикой (др.-греч. διδακτικός «поучающий») понимается раздел педагогики и теории образования, изучающий проблемы и закономерности обучения. Дидактика раскрывает особенности усвоения знаний, умений, навыков и формирования убеждений обучающихся, определяет объем и структуру содержания современного отечественного образования.

При этом основной вопрос дидактики формулируется по-разному. Одни связывают его с вопросом о содержании обучения и воспитания; другие с тем, «как протекает мышление обучающихся в процессе изучения» конкретного предмета; третьи резюмируют его в двух вопросах: «чему учить?» и «как учить?».

Объект дидактики – обучение. Предмет дидактики – связь преподавания (деятельности учителя) и учения (познавательной деятельности ученика), их взаимодействие.

Основные задачи дидактики:

- описание и объяснение процесса обучения и необходимых условий его реализации;
- моделирование и разработка более современных технологий обучения;
- планирование и организация всего хода учебного процесса;
- конструирование новых обучающих систем;
- применение современных технологий в практике обучения (например, драмогерменевтика [9] или социоигровая «режиссура урока» [6]).

Направление драмогерменевтика в современной дидактике связано с трансформацией процесса классно-урочного образования в реально существующее педагогическое искусство (мастерство). В названии, предложенном В. М. Букатовым, тема указывает на театральную игровую составляющую данного направления. Герменевтика делает свой акцент на процедуру процесса ученического понимания, его протяженность и индивидуально-субъективную практическую результативность.

В соответствии с логикой поставленного вопроса изложение материала в данной монографии у разных авторов будет происходить в двух плоскостях: особенности социальной дидактики для детей и особенности социальной дидактики для взрослых. Поскольку объект социальной дидактики – обучение, некоторая часть содержания в предлагаемой монографии будет отведена особенностям социального обучения.

В последние годы широкое распространение получили сопутствующие понятию «дидактика» термины «социальная дидактика» и «цифровая дидактика». Основное внимание авторов данной монографии, в первую очередь, уделено социальной дидактике. В первом приближении становится вполне понятно, что это естественный диалектический процесс развития любого понятия, в том числе и дидактики.

Кратко рассмотрим, в чем их сходство и различие при помощи предлагаемой ниже таблицы, где постепенно раздвигаются границы «влияния» традиционной дидактики, как пространственные, так и временные. Происходит увеличение и усложнение контингента, охвата и способа педагогического воздействия. Следовательно, частично изменяются цели и задачи дидактических форм и методов действия. При этом таблица построена по принципу «открытой архитектуры», то есть отдельные строки, столбцы и ячейки могут дополняться и изменяться в соответствии с вызовами времени.

Цифровая дидактика также заявила о себе несколько лет назад. Однако вследствие недостаточной определенности данного понятия обсуждение этого явления будет сделано несколько позже.

Категории, закономерности	Дидактика педагогическая	Социальная дидактика	Цифровая дидактика
Пользователи (на кого рассчитана)	Обучающиеся	Обучающиеся, родители, социальные партнеры школы	Все желающие пользователи цифрового пространства, имеющие доступ к контенту
Масштаб применения	Конкретный класс (урок, мероприятие)	Школьный социум	Неограничен (все цифровое пространство)
Время применения	Ограничено временем длительности дидактической единицы	Ограничено временем взаимодействия	Ограничено правилами сети
Границы действия	Жесткие	Подвижные	Отсутствуют
Обратная связь	Непосредственная	Опосредованная	Отсроченная
Влияние на пользователя	Педагогическая поддержка	Педагогическое сопровождение	Педагогический аккомпанемент
Результаты применения	Видны сразу	Могут проявиться позже	Зависят от контента

2. Социальная дидактика: специфические принципы

Как уже было отмечено выше, принципы социальной дидактики стали формироваться еще в прошлом веке. Данные принципы отражают непосредственный характер процесса социализации образования. Принципы социальной дидактики выступают в органическом единстве, образуя концепцию дидактического процесса, которую можно представить как некую педагогическую систему, к компонентам которой они относятся. При этом дидактические принципы подразделяются на общие и специфические, соответствующие закономерностям обучения, которые определяют всю практическую деятельность учителя, организацию обучения, содержание учебных

планов и программ, выбор дидактических средств, форм и методов, технологий обучения.

Общие дидактические принципы получили развитие еще в классической дидактике, где предпринимались многочисленные попытки разработать систему таких принципов в работах исследователей нашего времени. Так, С. П. Баранов [1] выделяет следующие принципы:

- воспитывающий характер обучения; научность обучения;
- сознательность обучения; принцип доступности;
- наглядность обучения; принцип сознательности и активности обучения;
- прочность обучения;
- индивидуализация обучения.

Н. А. Сорокин предлагает включить в вышеперечисленную систему принцип связи теории с практикой и при этом не считает необходимым включать в ее воспитывающий характер обучения как соответствующий принцип дидактики. И. П. Подласый считает, что принцип индивидуализации обучения не стоит включать в систему дидактических принципов, поскольку он относится к воспитанию, но, как и Н. А. Сорокин, вводит в данную систему принцип связи теории с практикой и принцип эмоциональности обучения [10].

Однако принципы социального обучения определяются не только его целями, но и социальной средой обучения, педагогическими условиями, ей присущими, и имеют социально-педагогический характер. В этих обстоятельствах происходит перестройка содержания традиционных дидактических принципов, сохранивших свое значение в современных условиях, но появляются и новые принципы, в которых отражаются изменившиеся требования государства, общества и личности к обучению [7].

Специфические дидактические принципы отражают социумный характер обучения и строятся на общих и специфических закономерностях социальной педагогики. Принципы социального обучения, от-

ражая в своей основе классические общие принципы обучения, основное внимание сосредоточивают на нормах и правилах взаимодействия субъектов образовательного процесса с педагогическим потенциалом социума на его развитие в интересах социального обучения. Анализ различных подходов к систематизации принципов обучения в социальной дидактике позволяет выделить в качестве основополагающих в социальном обучении следующие принципы.

Среди них можно выделить:

- принцип социумности (Н. Г. Чернышевский, А. С. Макаренко, М. П. Гурьянова, А. В. Мудрик и др.), который предполагает рассмотрение вопросов социализации обучающихся сквозь призму взаимодействия с педагогическими возможностями и условиями социальной среды;

- принцип культуросообразности (К. Д. Ушинский, В. Г. Белинский и др.), необходимость его определяется сущностью культурного развития учащегося;

- принцип природосообразности (Платон, Аристотель, Демокрит, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и др.) – это принцип, согласно которому педагог в своей деятельности руководствуется факторами естественного развития обучающегося;

- принцип гуманизма (Я. Корчак, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили) – система взглядов, признающая ценность обучающегося как личности, его право на свободу, счастье и развитие. При этом следует отметить, что только выдающаяся личность может активно действовать на развитие и определение личности обучающегося, только сильным характером можно образовать характер. Вот почему и в школьном воспитании одно из самых важных дел – выбор настоящего воспитателя.

Конечно, во время практической реализации данных принципов социальной дидактики у современных педагогов не должно получаться так, как говорил в свое время Луций Анней Сенека, античный римский философ-стоик и государственный деятель: «Мы учимся, увы, для школы, а не для жизни».

3. Социальная дидактика: актуальность и востребованность

Актуальность и востребованность социальной дидактики как общественного явления и научной педагогической категории определяется двумя важными обстоятельствами:

- необходимостью теоретического обоснования задач, которые практика образования поставила перед органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления (государственно-общественное управление образованием, социальное партнерство, государственный и муниципальный статус образовательных организаций, гражданские институты образования);
- расширением сферы педагогического влияния, поскольку школа, образовательная организация становится педагогическим центром, призванным быть активатором социальной координации взаимоотношений различных социальных институтов в образовательном пространстве современного социума.

4. Социальная дидактика: история вопроса

Социальная дидактика возникла не на пустом месте. Особый интерес для развития социальной дидактики представляет состояние педагогической мысли России 20-х – начала 30-х гг. XX столетия. Тогда были сделаны первые попытки принятия отдельных взглядов, предусматривающие реализацию социальных проблем на уровне обучения и воспитания в школе. Именно в то время были разработаны методологические основы социальной педагогики, предусматривающие реализацию общих проблем образования на уровне обучения и воспитания обучающегося в двуедином педагогическом процессе. В то же время начали формироваться условия развития социальной детерминированности обучения, ученые стали обращать внимание на возможность привлечения микросферы ближайшего окружения для передачи новых знаний, навыков и умений личности обучающегося.

70-е гг. XX в. внесли свой вклад в развитие социальной дидактики. Ориентация на производственное обучение позволяла школе реализовать педагогический потенциал приоритетной в то время профессиональной деятельности. Ориентация на производственное обучение

в школах в реальной практике давала возможность реализации педагогического потенциала избранной в качестве приоритетной профессиональной деятельности обучающихся: у одних это было слесарное/токарное дело, у других – машинист электровоза, у третьих – деятельность в сфере услуг. Продолжением этой стороны социального обучения сегодня является профильное обучение, которое ориентирует учащихся на определенную профессию.

С конца 90-х гг. XX в. социально-педагогический подход ориентирует образование на гармонизацию отношений человека и среды, социальное образование разных категорий людей. Непременной составляющей социального обучения становятся социально-педагогические знания как значимая часть общей культуры развития человека, а присущие системе образования педагогические функции превращаются в неотъемлемый атрибут при разрешении проблем социализации и развития личности в различных условиях и обстоятельствах жизнедеятельности.

5. Социальная дидактика: предпосылки возникновения

В современном обучении начало обучения задает объект, содержание обучения определяют его социальные потребности, потенциальные способности и социальные ценности, а роль субъекта сводится до уровня путевода, наставника, консультанта, проводника в огромном мире знаний и источников их обретения.

Приоритет в этом процессе отводится личности обучающегося, его индивидуальной траектории обучения, которая определяет всю педагогическую деятельность субъекта обучения. Таким образом, личность обучающегося для освоения социального опыта и решения проблем социализации выходит в социум, вначале при помощи учителя, выполняющего роль посредника между объектом обучения и педагогическим потенциалом социума, а впоследствии – самостоятельно, делая выбор согласно уровню своей подготовленности, между педагогическими ресурсами и возможностями социума и своими потребностями и способностями.

В этих условиях процесс обучения становится социальным, а личность обучающегося со своим педагогическим потенциалом – одним из составляющих элементов социума. При этом на объект обучения обучающее воздействие оказывает весь окружающий социум. Сохраняя педагогическое содержание, средства обучения воздействуют на личность обучающегося и реализуются не только субъектом обучения, но и самим объектом во взаимодействии с социальной средой, отражая специфику ее сфер жизнедеятельности.

Итак, каковы же основные предпосылки возникновения социальной дидактики, о которых уже так много сказано?

Во-первых, обучающий и обучаемый традиционно вступают во взаимодействие друг с другом посредством педагогических технологий, форм, методов и средств обучения, образуя социальную систему. Традиционно обучение воспринималось как воздействие субъекта на объект обучения с помощью педагогических средств, поэтому вопрос социальности дидактики долгое время относился к числу дискуссионных. С развитием общественных отношений все большую роль в обучении стали уделять объекту обучения, повышалась его значимость в обучении, то есть усиливался акцент внимания на субъект-субъектность процесса обучения, а следовательно, для всех стал очевиден социальный аспект обучения.

Во-вторых, педагогический процесс социализации с точки зрения современной парадигмы личности обучаемого предусматривает активное привлечение педагогического потенциала самой личности к процессам обучения и воспитания. При этом важным моментом является организация исходных данных об обучаемом на начальном этапе социального обучения. Стремясь обеспечить управляемый характер социального обучения, важно учитывать при составлении программ социального обучения особую дифференциацию обретения комплекса знаний каждым обучающимся соразмерно его социальным запросам и личностным способностям, уровень развития которых, как правило, должен предшествовать непосредственному процессу обучения.

Современное понимание социального обучения не точно соотносится с традиционным пониманием обучения (имеется учебная программа и делается набор кандидатур на ее освоение), а, напротив, базируется на тщательной диагностике потребностей и собственных возможностей личности обучаемого и подборе под них необходимых знаний, значимых для развития личности в ее жизнеустройстве, следовательно, возрастает роль разработки индивидуальной траектории (маршрута) обучения.

Таким образом, учет имеющихся педагогических ресурсов социума и возможностей самой личности обучаемого становится важной предпосылкой в организации процесса социального обучения, развития социальной дидактики.

В-третьих, современный взгляд на процесс социализации предусматривает активное применение педагогического потенциала социума. Это предполагает выделение в социальном обучении стадии знакомства с возможностями социума, с наличием педагогического потенциала всех составляющих социума: социальной деятельности, социальных отношений, социальных институтов. Более того, важно не только знание источников педагогического воздействия, но и технологий, форм, методов их реализации в процессе получения необходимых знаний, развития навыков и умений, ключевых компетенций, значимых для личности обучаемого.

Таким образом, обучающийся должен быть готов к реализации педагогического потенциала социума собственными силами, самостоятельно. Это главное условие социального обучения – самостоятельность контакта с ресурсами и возможностями социума. При сохранении управляемости процесса социального обучения роль субъекта сводится до консультанта и посредника с социумом. Педагог-посредник изучает желания, возможности обучаемого и способствует наиболее эффективному применению им различных вариантов социального обучения. Выбор же формы социального обучения остается за обучаемым: включение в социально значимые виды деятельности, социальные практики и пробы, включение в социально значимые отношения

или установление взаимодействия с теми или иными социальными институтами остаются приоритетным правом самого обучаемого.

В-четвертых, реализация социально-педагогического подхода в различных сферах жизнедеятельности позволяет успешно реализовать педагогический потенциал социальных институтов. В последнее десятилетие значительно выросли взаимозависимости образовательных учреждений и других социальных институтов города или села, готовых предоставить свой педагогический ресурс для совершенствования социального обучения учащихся. Например, находящийся рядом со школой химический комбинат может предоставить свои лаборатории и цеха для проведения занятий по химии, а занятия в школе по наиболее сложной для усвоения теме можно провести совместно со специалистами-химиками того же комбината, все проблемы заключаются лишь в организации процесса социального обучения.

Во многих учебных заведениях, в том числе и в вузах, активно привлекаются работодатели к контролю качества учебного процесса по подготовке специалистов, устанавливается определенное взаимодействие по подготовке учебных программ, введению новых курсов обучения, включению новых инновационных форм и технологий. Все это дает новый импульс повышению эффективности учебного процесса по развитию у обучающихся профессиональных компетенций и усвоению необходимой суммы профессиональных знаний, навыков и умений для будущей профессии.

В-пятых, взаимодействие с потенциалом социума существенно сказывается на традиционных формах и методах социализации. Если ранее признанными классическими были такие формы, как лекция, рассказ, семинар, то в социальном обучении их дополняют формы реализации педагогического потенциала социума: включение учащихся в социальную деятельность, в социальные отношения, установление взаимодействия с различными социальными институтами, значимыми для личности.

Значительные изменения наблюдаются в характеристике методов обучения. На усиление (смену) традиционных методов обучения, та-

ких как метод упражнения, метод повторения, метод наглядности, метод демонстрации, в социальное обучение приходят методы реализации педагогического потенциала социума (на уровне педагогического потенциала социально значимой деятельности); методы развития педагогического потенциала социума (на уровне педагогического потенциала социального института); методы разрешения проблем социализации личности; методы диагностики педагогического потенциала социума как значимого уровня ресурсов и возможностей для организации процесса социального обучения учащихся.

Таким образом, все вышеперечисленные предпосылки являются важной составляющей активного развития и построения социального обучения как новой области социальной дидактики, заключающейся в реализации педагогического потенциала социума при усвоении обучающимися социального опыта и подготовке каждого нового поколения детей и взрослых, решающих на своем уровне проблемы социализации.

Следовательно, социальное обучение – это социально-педагогическое явление, рассматриваемое сегодня как система обретения знаний, навыков и умений социального взаимодействия и разрешения проблем социализации личности. Социальное обучение может рассматриваться как процесс передачи (усвоения) социального опыта каждой отдельной личностью или группами людей, состоящий из определенного числа этапов качественного изменения познавательной сферы личности. Социальное обучение может представляться как значимый вид познавательной деятельности, преследующий цель обретения из социума новых знаний, навыков и умений, их применения на практике.

Социальное обучение в социальной педагогике, наряду с социальным воспитанием, представляется как один из инструментов социализации личности. Как и любое социальное явление, социальное обучение может рассматриваться с точки зрения системы, с точки зрения процесса и с точки зрения деятельности.

Здесь можно вслед за датским физиком Нильсом Бором (Нобелевский лауреат, один из создателей современной физики) образно заметить: «Трудно что-либо предсказать, а уж особенно – будущее».

Таким образом, **«социальная дидактика»** – это дидактика отношений, которая ориентирована на формирование социального интеллекта и готовности обучаемых к преодолению социальных барьеров и решению социально значимых задач при выстраивании «суверенной национальной системы образования» (лекция министра просвещения Российской Федерации Сергея Кравцова «О развитии суверенной национальной системы образования» 25 января 2023 г. в Московском государственном областной педагогическом университете).

Рассмотрим вышеобозначенные категории более подробно.

Социальный интеллект (англ. social intelligence) – комплекс способностей человека, определяющий успешность социального взаимодействия. Это способность понимать другого человека, анализировать свое поведение, а также способность действовать сообразно ситуации.

Впервые термин был употреблен Эдвардом Ли Торндайком и далее развивался в трудах Г. Олпорта, Дж. Гилфорда и др. В советской психологии феномен социального интеллекта первой описала М. И. Бобнева. По ее мнению, социальный интеллект формируется в течение всей жизни человека в процессе общения с другими людьми.

Социальный барьер (барьер социального восприятия) – это препятствие для общения, нахождения новых знакомств, то есть все то, что связано с коммуникацией. Например, Б. Д. Парыгин считает, что «общение является необходимым условием существования и социализации личности». Л. П. Боева отмечает, что благодаря общению человек усваивает формы поведения. М. С. Каган рассматривает общение как «коммуникативный вид деятельности», выражающий практическую активность субъекта.

Социально значимые задачи, по мнению Г. Н. Серикова, – представляют собой комплекс действий субъектов образовательного про-

цесса, направленных на реализацию социальных преобразований, способствующих позитивным изменениям в самом человеке, в среде школы и во внешнем социальном пространстве.

В этой связи полезно вспомнить высказывание Демосфена, известного афинского оратора: «Ораторы должны всегда предлагать самое лучшее, а не самое легкое».

6. Социальная дидактика и ситуативная доминанта

Социализация, как правило, происходит с учетом ситуативной доминанты обучающихся, под которой понимается актуализированное внутреннее состояние обучающегося, созданное посредством взаимоотношения и взаимодействия его с конкретными обстоятельствами внешнего мира: учителями, одноклассниками, родителями в конкретный момент времени и в данном месте.

Прилагательное «ситуативная» указывает на то, что проявляется она в конкретных, специально созданных образовательных ситуациях, то есть в результате применения соответствующих педагогических технологий. Например, технологии структурирования учебной ситуации, которая предполагает постоянный выбор альтернатив, взаимодействие с окружающими, социальными партнерами, готовность к преодолению возникающих социальных барьеров и ограничений.

Иными словами, «целью школы всегда должно быть воспитание гармоничной личности, а не специалиста» (Нобелевский лауреат по физике Альберт Эйнштейн).

7. Социальная дидактика: ситуации выбора

Специально созданная педагогом ситуация выбора представляет собой комплекс обстоятельств и условий внешнего мира и внутреннего состояния обучающегося, на фоне которых актуализируется необходимость поиска и предпочтения одной из скрытых или явно выраженных альтернатив. При этом у обучающегося имеется внешняя свобода, когда ограничения выбора и производимых действий заданы извне, а также и внутренняя свобода, когда границы допустимого определяет для себя сам ученик.

Следовательно, надо предоставить ему не только внешнюю свободу, но и помочь обрести внутреннюю независимость от внешних обстоятельств и условий. Предоставление разумной свободы важно для того, чтобы обучающийся мог самостоятельно сформулировать и осознать собственные образовательные цели, так как они являются основным мотиватором дальнейшего самоопределения личности [3].

Иначе говоря, «учение – не только свет, по народной пословице, – оно также и свобода. Ничто так не освобождает человека, как знание...» (И. С. Тургенев).

8. Социальная дидактика: *Soft skills*

Soft skills (софт скиллз, мягкие навыки, гибкие навыки) – под этим термином подразумевают широкий спектр умений. Он включает умение организовывать командную работу, вести переговоры и договариваться с коллегами, креативность, способность учиться и адаптироваться к изменениям. Об этих навыках все чаще говорят как о навыках будущего, которые будут востребованы, несмотря на экономические изменения или очередной технический (квантовый) скачок по преодолению «туннельного эффекта». Гибкие навыки – умение общаться, нестандартно мыслить, принимать решения, работать в команде – сегодня нужны в любой отрасли, чтобы быть востребованным на рынке труда как профессионал.

Soft skills, или гибкие навыки, – универсальные навыки, не связанные с определенной профессией или специальностью. Они отражают личные качества человека: его умение общаться с людьми, эффективно организовывать свое время, творчески мыслить, принимать решения и брать на себя ответственность.

Одной из задач социальной дидактики является формирование гибких навыков как необходимого инструмента социализации обучающихся. Под термином Soft skills подразумевают умение организовывать командную работу, договариваться с коллегами.

Несколько лет назад были сформулированы десять гибких навыков будущего, которые необходимы специалисту в любой профессии:

- умение решать комплексные задачи со многими неизвестными;
- критическое мышление;
- творческое мышление;
- умение эффективно и тактично управлять людьми;
- умение работать в команде;
- способность распознавать свои и чужие эмоции, управлять ими;
- умение формировать суждения и принимать ответственные решения и нести за них ответственность;
- клиентоориентированность (адресность, целенаправленность) практических действий;
- искусство ведения переговоров;
- быстрое переключение с одной задачи на другую [11].

В нашей стране в проекте Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» гибкие навыки превратились в четыре ключевых компетенции, названия которых начинаются на букву К:

- критическое мышление – способность критически оценивать информацию, поступающую извне, анализировать ее и проверять на достоверность, делать аргументированные выводы;
- креативность – умение нешаблонно мыслить, находить неожиданные решения возникшей проблемы;
- коммуникативные навыки – умение общаться, доносить свою мысль до аудитории, слышать собеседника, договариваться;
- координация – способность работать в команде, брать на себя как лидерские, так и исполнительские функции [7].

Гибкие навыки необходимы не только для построения карьеры. Они помогают успешно учиться и взаимодействовать с близкими людьми – родителями, родственниками, друзьями. Умение общаться и ясно излагать свои мысли помогает, например, быстро захватить внимание аудитории во время доклада или защиты курсовой, произвести

хорошее впечатление на устном экзамене. Способность управлять своими эмоциями спасает от приступов плохого настроения, мешающих продуктивно заниматься. Умение управлять временем и выстраивать приоритеты позволяет сэкономить силы при подготовке к экзаменам, а навык планирования помогает быстрее достигать поставленных целей.

Сегодня гибкие навыки делятся на четыре группы – коммуникативные (общение и умение понимать других людей), интеллектуальные (критическое мышление, креативность), волевые (управление временем и эмоциями) и лидерские (управление другими, работа в команде). В современном мире профессионал в любой сфере должен владеть гибкими навыками, чтобы построить успешную карьеру и хорошо зарабатывать [8].

В конечном счете, как отмечал Петроний Гай Аматоуни, советский писатель-фантаст: «Чему бы ты ни учился, ты учишься для себя».

Итак, основной задачей социальной дидактики является подготовка обучающихся (детей и взрослых) к успешной и бесконфликтной жизни в современном обществе. На этом пути происходит преодоление социальных барьеров и решение социальных задач посредством формирования ситуативной доминанты обучающихся. В этих условиях необходима постоянная связь обучения с требованиями по формированию «мягких навыков» (при этом акцент делается на социальный интеллект; отметим, кстати, что социальный интеллект отличается синергетическим эффектом умножения), на социальное поведение, которое вырабатывается, когда мы находим нужные подходы и технологии в обучении.

Следовательно, надо искать или подбирать те технологии (технология структурирования учебных ситуаций, технология преодоления социальных барьеров), которые будут направлены на формирование этих гибких навыков обучающихся.

В заключение отметим, что феномен социальной дидактики находится в непрерывном развитии. Сегодня это пока еще в некоторой степени дискуссионный вопрос, требующий пристального внимания

всего педагогического сообщества, и игнорировать его нельзя. Надеюсь, что обсуждение этого вопроса будут достаточно продуктивным и полезным.

Список литературы

1. Баранов С. П. Методика обучения и воспитания младших школьников : для студ. учреждений высшего образования / С. П. Баранов, Л. И. Бурова, А. Ж. Овчинникова ; под ред. С. П. Баранова. – М. : Академия, 2015. – 463, [1] с.: ил., табл.; 22 см. – (Высшее образование. Бакалавриат).
2. Всесоюзный съезд работников народного образования [20–22 дек. 1988 г., Москва] : стеногр. отчет. – М. : Высш. шк., 1990. – 410 с. – URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/vsesoyuzny-syezd-rabotnikov-narodnogo-obrazovaniya_1990/
3. Машарова Т. В. Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 1999. – 347 с.
4. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11 февраля 2002 г. № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901816019>
5. Приказ Минобразования России от 18 июля 2002 г. № 2783 «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. – URL: https://mosmetod.ru/files/metod/SPO/docx_spo/koncepciya_objego_obrazovaniya.pdf
6. URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-biblioteka-pedagoga-v-m-bukatov-socio-igrovaya-rezhissura-uroka-6325786.html>
7. URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k>
8. URL: <https://media.foxford.ru/articles/soft-skills>
9. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/12/10/proektirovanie-obrazovatel'nogo-protssessa-po-v-m-bukatovu>
10. URL: https://studme.org/1151051328589/pedagogika/harakteristika_printsipov_sotsialnogo_obucheniya
11. URL: <https://www.rbc.ru/story/569fcfa99a794716a1c3401d>

2. Урок как событие



***Рожков Михаил Иосифович**, главный научный сотрудник
ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного
творчества и гуманитарных технологий», доктор
педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ,
почетный профессор Ярославского государственного
педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Москва*

Аннотация. Событийный подход занимает все более значимое место в современной педагогике. Необходимо отметить три группы условий, при которых урок воспринимается ребенком как жизненное событие. Первая группа связана с содержанием изучаемого материала, вторая – со средствами его изучения, третья – с взаимодействием педагогов и обучающихся. Педагогические средства, способные повысить эмоциональную привлекательность урока, обеспечить включенность детей в творческую деятельность, – это проблемные ситуации. Важно использовать на уроке такие средства, которые вызывают особый интерес у обучающихся и обеспечивают их интерактивную деятельность. Урок может стать событием только в том случае, если педагог для детей является референтной личностью.

Ключевые слова: урок, событийный подход, субъектная позиция, педагогические средства.

Annotation. The event approach occupies an increasingly important place in modern pedagogy. It is necessary to note three groups of conditions under which the lesson is perceived by the child as a life event. The first group is associated with the content of the material being studied, – the second with the means of studying it, the third with the interaction of teachers and students. Pedagogical means, that can increase

the emotional attractiveness of the lesson, ensure the involvement of children in creative activities – are problem situations. It is important to use such tools in the lesson that are of particular interest to students and provide them with interactive activities in the lesson. A lesson can become an event only if the teacher for children is a reference person

Keywords: lesson, event approach, subjective position, pedagogical means.

Событие является главным элементом жизни ребенка; это обстоятельство или комплекс обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему. Переживание события представляет собой единицу социального опыта. Оно определяет качественный характер этого опыта. Соприсутствие и событийность являются важнейшими факторами формирования личности. Событийный подход, по Д. В. Григорьеву, – взгляд на воспитательный процесс как на единство ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности с ее будничными, но не менее важными делами (Григорьев Д. В., 2007).

Прежде всего, этот подход предполагает сопричастие детей, включенность в происходящее. Важно, что события выводят воспитанников на осознание своих жизненных ценностей и смыслов. Событие предполагает также осознание взаимодействия с другими детьми и взрослыми. Дети, например, с радостью вспоминают день рождения, день знакомства с любимым человеком, время приобретения для него важной вещи. Запоминаются и обиды, несправедливые наказания, болезни, смерть близких людей и другие события, вызвавшие негативные эмоции. Опрос более пятисот школьников из разных регионов показал, что дети очень редко воспринимают урок как событие. Это связано, прежде всего, с обыденностью учебной деятельности, отсутствием в ней элементов, вызывающих к ним эмоциональное отношение.

Возникает вопрос: нужно ли сделать так, чтобы уроки воспринимались детьми как событие?

Традиционно урок рассматривают как форму, применяемую для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся. Я. А. Коменский обосновал два важных компонента урока: сообщение нового

материала и упражнение, которому он отводил $\frac{3}{4}$ времени (Коменский Я. А., 2023). М. И. Махмутов определил сущность урока в двух аспектах: относительно процесса обучения в целом и как форму его организации (Махмутов М. И., 1985).

При этом, подчеркивая важность второго аспекта, он определил урок как динамичную и вариативную форму «организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения) определенного состава учителей (преподавателей) и учащихся, включающего содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемого (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения».

Мы считаем, что главным фактором, превращающим урок в событие для обучающегося, является создание условий для реализации субъектной позиции. Субъектная позиция подразумевает активную творческую деятельность, сознательность, целеполагание и осознание самого себя, свободу, возможность выбора и в известной мере непредсказуемость, уникальность, неповторимость (Кон И. С., 1999). В процессе реализации субъектной позиции вырабатывается критическое мышление, заставляет серьезно задуматься над собой и приводит к значительному развитию у детей самосознания, то есть к эмоционально-ценностному отношению к себе.

Какие же условия делают урок эмоционально привлекательным для обучающихся? Необходимо отметить три группы таких условий. Первая группа связана с содержанием изучаемого материала, вторая – со средствами его изучения, третья – с взаимодействием педагогов и обучающихся.

Сегодня существенным образом меняется отношение современных детей к сообщаемой педагогом информации, так как учитель сегодня не единственный носитель новых знаний. Большую часть информации школьники могут приобрести в виртуальной среде. Поэтому очень важно выдвинутое В. В. Сериковым требование о непосредственной природной ориентировке ребенка, когда предмет (человек, явление) отличается первой и простейшей ценностью – новизной (Сериков В. В., 2012). Только новизна обнаруживается не в новых фактах,

а в системных свойствах уже имеющихся знаний, в наполнении новым содержанием уже известных фактов и теоретических положений.

Когда мы говорим о педагогических средствах, способных повысить эмоциональную привлекательность урока, обеспечить включенность детей в творческую деятельность, то, прежде всего, важно подчеркнуть значимость проблемных ситуаций. Именно проблемные ситуации и ситуации, в которых ребенок ощущает себя субъектом открытия нового, позволяют реализовать им свою субъектную позицию.

Например, Т. В. Машарова обосновала необходимость ситуативной доминанты, которая актуализирует ситуацию на уроке, создавая актуализированное внутреннее состояние обучающегося *и определяя то в содержании данного события, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке* (Машарова Т. В., 2001). Это требует помощи учащегося в анализе ситуации, определении в ней главного и второстепенного. При этом очень важно в деятельности и общении выделить ту часть ситуации, которая обладает большим потенциалом для решения педагогической задачи. Ситуативная доминанта тесно связана с эмоциональной оценкой происходящего и поэтому предполагает развитие эмоциональной сферы воспитанников. При этом очень важна осознанность отношений, понимание детьми своей роли в пространстве урока. Для этого значимы задания, в которых ребенок осознает себя как субъекта, формулирующего задания вместе с педагогом. Такая позиция обучающихся позволяет формировать новое представление об уроке, новый эмоционально-чувственный образ.

Важным условием событийности урока является диалогичность общения педагога и обучающихся. Именно диалог формирует у детей новое представление о своей роли в совместной с педагогом деятельности по открытию нового.

Особое значение имеет привлечение на уроке таких средств, которые вызывают особый интерес у обучающихся и обеспечивают их интерактивную деятельность на уроке. Например, к таким средствам сегодня относятся кейс-технологии. Эти технологии предполагают создание конкретных ситуаций для активного проблемного анализа на

основе решения конкретных задач (решение кейсов). Данная практика способствует развитию критического мышления, обретению детьми положительного жизненного опыта для всестороннего анализа и принятия решений. При создании технологии лэббука дети не приобретают готовые знания, а добывают их сами в процессе исследовательско-познавательной деятельности. Лэпбук – это собирательный образ плаката, книги, раздаточного материала, который направлен на расширение кругозора и развитие творческого потенциала воспитанников в рамках заданной темы. Квесты – игры по заданной проблемной теме – способствуют распространению индивидуального опыта, раскрепощению, вырабатывают командный опыт, позволяют совершенствовать навыки поиска информации, в игровой форме освоить практически любой учебный материал.

Соприсутствие и включенность обеспечиваются привлечением таких модернизированных форм, как мастер-классы, творческие площадки, практикумы, акции различных тематик, флешмобы, челленджи; проектно-исследовательская, поисковая деятельность. Применение перечисленных средств актуализирует интерес к учебной деятельности. При этом важен интерес ребенка как к процессу, так и к результату. В этой связи интерес к решению той или иной учебной задачи будет более значим для ощущения детьми своей роли в достижении поставленной цели.

Урок может стать событием только в том случае, если педагог для детей является референтной личностью, деятельность которой является образцом для подражания. Современные дети ценят мастерство, в том числе и педагогическое. Педагог должен уметь удивлять детей. Однообразие и монотонность никогда не превратят урок в событие. Очень важно, чтобы было доверие обучающегося к педагогу, а педагог в свою очередь должен постоянно реализовывать оптимистическую стратегию: веру в учебный успех ребенка, в потенциал личностного роста воспитанника. Педагог должен видеть в деятельности ребенка позитивную составляющую, убеждать его в том, что затруднения и проблемы, возникшие в процессе решения учебной задачи, будут обязательно разрешены при соответствующих усилиях.

Важнейшим фактором событийного отношения к учебному занятию является эмпатийное взаимодействие на нравственной основе, которое не ограничивает самостоятельность ребенка, расширяя субъективный образ урока. При этом важно взаимовлияние эмоциональных реакций и аффективных проявлений педагога, его эмоциональной гибкости. Педагогам важно вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, то есть проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество.

Для восприятия ребенком урока как события необходима рефлексия, которая должна быть личностно-ориентированной. Не просто подведение итогов, перечисление того, что произошло на уроке. Важно осмысление каждым обучающимся того, что с ним произошло в период урока. Не только то, что он узнал что-то новое, а то, как осмыслил свою роль в процессе деятельности на уроке. Самоконтроль, самооценка, рефлексия являются важнейшими этапами урока. Именно владение этими действиями позволяет обучающимся дать оценку собственным действиям, оценить себя как субъекта преодоления, спланировать те изменения, которые должны произойти в его личности. Это способствует формированию потребности в анализе своей жизнедеятельности, отражению собственного «Я» как индивидуальности.

Таким образом, восприятие ребенком урока как жизненного события, с одной стороны, способствует более эффективному усвоению изучаемого материала, с другой – создает условия для проявления на уроке самореализации и потребности в саморазвитии. Чтобы урок стал событием для ребенка, важно мастерство педагога, способного привлекать интерактивные педагогические средства, позволяющие каждому ребенку реализовать свою субъектную позицию.

Список литературы

1. Байбородова Л. В. Субъективно-ориентированные технологии обучения и воспитания // На пути к новым открытиям: направления исследований ученых кафедры педагогических технологий. – Ярославль, 2021. – С. 100–127.
2. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Государство и право. Юридические науки. 2007. № 3.

3. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Теория обучения и воспитания : учебник для бакалавров. – М. : Изд-во Юрайт, 2016.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Изд-во Юрайт, 2023. – 440 с.
5. Кон И. С. Социологическая психология. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.
6. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М. : Знание, 1974. – 62 с.
7. Махмутов М. И. Современный урок (вопросы теории). – М. : Педагогика, 1981. – 191 с.
8. Мацкайлова О. А. Урок как событие воспитания // Ученые записки. Т. 1. Сер. Психология. Педагогика. – Волгоград : Изд-во ВГПУ, 2008. № 3–4. – С. 65–74.
9. Машарова Т. В. Использование личностно-ориентированных технологий в образовании. – Киров : ВГПУ, 2001. – 82 с.
10. Педагогика : в 2 т. Т. 1. Общие основы педагогики. Теория обучения : учебник и практикум для академического бакалавриата / М. И. Рожков, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – М. : Изд-во Юрайт, 2018. – 402 с.
11. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. – М. : Логос, 2012. – 447 с.
12. Слободчиков В. И. Психология развития человека. – М. : Школьная пресса, 2000. – 415 с.

3. Инновации в образовании – необходимость введения и прогноз последствий



Пивоваров Александр Анатольевич, кандидат педагогических наук, старший методист центра управления и инноваций КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области», г. Киров

Аннотация. Еще несколько лет назад многие отрасли социальной сферы существовали практически изолированно, сами по себе: наука, культура, медицина, образование, искусство, спорт, очень редко и эпизодически «вторгаясь в чужие владения». В каждой из них были свои правила жизни, иногда даже несколько противоречащие друг другу, живущие как бы в ином измерении. Каждая из этих отраслей была довольно закрытым от общества сегментом. Для иллюстрации этого положения достаточно привести примеры основного и дополнительного образования. Несмотря на то, что цель деятельности этих видов образования – воспитание подрастающего поколения – была практически совпадающей, существовали ведомственные границы, ограничивающие их взаимодействие.

С появлением цифровых технологий, сети Интернет ситуация стала кардинально меняться. Появились такие понятия, как «социальное партнерство», «сетевое взаимодействие», «государственно-общественное управление», «гражданские институты». В этих условиях государство уже не могло проводить свою патерналистскую политику и вынуждено было передавать часть своих полномочий вновь образованным социальным общностям. В полной мере это относится и к педагогике.

Ключевые слова: деятельностный подход, дидактика, социальная дидактика, социокультурная ситуация.

Annotation. A few years ago, many branches of the social sphere existed almost in isolation, by themselves: science, culture, medicine, education, art, sports, very

rarely and occasionally «invading other people's possessions». Each of them had its own rules of life, sometimes even somewhat contradictory to each other, living as if in a different dimension. Each of these industries was a rather closed segment from society. To illustrate this point, it is enough to give examples of basic and additional education. Despite the fact that the purpose of these types of education – the upbringing of the younger generation, was practically the same, there were departmental boundaries limiting their interaction.

With the advent of digital technologies, the Internet, the situation began to change dramatically. Such concepts as «social partnership», «network interaction», «public administration», «civil institutions» have appeared. Under these conditions, the state could no longer pursue its paternalistic policy and was forced to transfer part of its powers to newly formed social communities. This fully applies to pedagogy.

Keywords: activity approach, didactics, social didactics, socio-cultural situation.

Отечественное образование, длительное время, по праву, считавшееся одним из самых консервативных сегментов общественного сознания, самым тщательным образом оберегало свой суверенитет и не допускало в него интервенцию современных инновационных явлений. По-настоящему модернизация системы образования началась несколько лет назад, в связи с пандемией. Довольно быстро оформилась система дистанционного обучения, появились абсолютно новые технические решения, современные педагогические технологии – цифровые и экзистенциальные. У обучающихся появилась возможность обучаться в любое удобное для них время, «здесь и сейчас».

Поэтому время, в котором мы сейчас живем, характеризуется крайней неустойчивостью, метаморфозами, мобильностью и перестройкой привычных представлений. Это сегодня касается всех сторон социальной и общественной жизни. То, что казалось незыблемым, сделанным на века, легко разрушается, и на его месте появляются новые образования. Эти тенденции не обошли стороной и дидактику. Дидактика – наука об обучении и образовании, об их целях и содержании предлагаемого материала, методах, формах, средствах и достигнутых результатах.

Впервые слово «дидактика» ввел в педагогический лексикон немецкий педагог Вольфганг Ратке. Я. А. Коменский считал дидактику универсальным искусством обучения всех и всему. В начале

ХІХ в. немецкий педагог И. Ф. Гербарт включил в дидактику свою теорию воспитательного обучения. В этой связи отметим, что само слово «дидактика» (didaktos – поучающий, didasko – изучение, от греч.) – это часть педагогики, которая изучает *проблемы обучения и образования* (другими словами – это теория обучения).

Вместе с тем оказалось, что указанные проблемы существуют не только в традиционно замкнутом пространстве образования (кстати, слово «сфера» и обозначает замкнутое пространство), а в широком *социальном окружении*, в его условиях и обстоятельствах. Это относится к образовательной деятельности, направленной на *социализацию личности обучающихся* и приобщающей молодое поколение к взаимодействию с представителями социума в общественно значимой среде.

Пока еще существуют привычные нам понятия глубинной сущности хода обучения, которые заключаются в том, что это – целенаправленный педагогический процесс, который активизирует деятельность педагогов и обучающихся, способствующий формированию и развитию творческих способностей учащихся, который характеризуется тем, что в нем происходит:

- организация и стимулирование активной учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- практическое владение научными знаниями, умениями, навыками;
- формирование и становление научного мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений обучающихся.

Однако из этих тезисов следует, что система образования в одиночку с этими глобальными задачами сегодня справиться не в состоянии. Появляется необходимость в поиске социальных партнеров и организации сетевого взаимодействия государственно-общественных институтов. В данной связи возникает такое понятие, как **«социальная дидактика»**.

Кроме того, научное обоснование современного процесса обучения и разработка новых обучающих педагогических систем требуют междисциплинарного взаимодействия, что означает объективную

необходимость установления связи социальной дидактики с другими науками. Эта связь может реализоваться по нескольким направлениям.

Первое направление предполагает привлечение потенциальных возможностей других наук (прежде всего, психологии, синергетики, искусственного интеллекта), позволяющих глубже проникать в сущность современного обучения и разрабатывать его новые теоретические основы.

Второе направление связи социальной дидактики с другими науками заключается в привлечении методов исследования смежных наук – психологии, социологии, философии, физиологии. В настоящее время глубоко и детально исследовать многогранные педагогические явления можно только с привлечением комплекса современных научных методов. Поэтому сегодня в дидактических исследованиях при анализе и обработке экспериментального материала широко применяются математическая статистика и логика.

Третье направление включает совместное исследование общих ситуаций, условий, проблем и объективных обстоятельств.

Ключевые требования к тому, как организовывать и реализовать процесс обучения, называют *дидактическими принципами*. Они, как пишет И. М. Осмоловская в пособии «Дидактика. От классики к современности», могут существенным образом меняться с течением времени: «С изменением потребностей личности, общества, государства в образовании, условий обучения появляются новые принципы и становятся менее актуальными старые». То есть современная (социальная) дидактика выходит за пределы привычных нам традиционных понятий [4]. Этот ключевой тезис и является стержневой основой всей предлагаемой читателю коллективной монографии.

С начала своего появления и до настоящего времени дидактика определяла, каким образом надо конструировать и проводить процесс обучения. При этом изменения в процессе обучения в значительном количестве случаев происходили (и сейчас происходят) на основании теоретических положений, разработанных в дидактике, конкретизированных в методике обучения, апробированных на практической образовательной деятельности.

Однако современная жизнь предъявляет все новые вызовы дидактике, которые во многом определяются имеющимися социокультурными условиями и обстоятельствами. Жизнь человека становится более динамичной, все чаще возникает необходимость быстро принимать единственно правильные решения и действовать в ситуациях значительной неопределенности, недостатка или избытка данных, их противоречивости. Обычная деятельность человека раскрывается сегодня в условиях многозадачности. Для решения наиболее сложных проблем необходимо умение действовать в команде. К этим, перечисленным выше вызовам времени необходимо ученика специально готовить. Дидактика на эти вызовы, конечно, реагирует, но не всегда своевременно и оперативно.

Например, стремительное развитие информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), с одной стороны, кардинально меняет условия человеческой жизни, а с другой стороны, требует совершенно нового построения всего образовательного процесса. Поэтому перед дидактикой встают проблемы всестороннего анализа, осмысления непосредственного влияния цифровых технологий на образовательный процесс и, соответственно, его конструктивных и содержательных изменений.

Конечно, в педагогической практике сейчас очень широко распространено применение ИКТ как средств обучения, делающих процесс обучения более динамичным и результативным, заменяющим все его рутинные элементы. Однако пока не выявлено, насколько при этом возрастает эффективность обучения. Сама сущность процесса обучения в условиях ИКТ пока принципиально не изменилась (за исключением еще формирующейся системы дистанционного обучения). Каким образом должен раскрываться этот процесс, могут ли при этом пропущены или видоизменены какие-либо традиционные этапы данного процесса обучения, также не совсем ясно.

Сегодня изменяется и психологическая особенность молодого «поколения цифры»: преобладающим становится клиповое мышление, мышление конкретными образами, единовременное усвоение ограниченных элементов информации, неспособность воспринимать

длительное, постепенно усложняющееся действие, понимать логические переходы, следуя за учителем. Как в этой связи модифицировать процесс обучения, и нужно ли это делать, идти ли вслед за психологическими характеристиками молодого поколения или сообразно корректировать их? На эти вопросы тоже пока нет ответов.

Кроме того, современная социокультурная ситуация ставит проблемы непосредственного воздействия принципов геополитики на систему образования. Например, обучение мигрантов с целью их адаптации и аккультурации, экологического воспитания для устойчивого развития российского общества. Какими должны быть стратегия и тактика обучения в этих обстоятельствах? Дидактика занимается решением этих проблем, однако в большинстве указанных случаев одна дидактика без поддержки смежных наук – психологии, социологии, политологии, других социальных партнеров – найти решение не сможет, здесь необходимы междисциплинарные исследования.

Сложившаяся социокультурная ситуация, к нашему сожалению, характеризуется практической недооценкой дидактических знаний при принятии органами управления образованием необходимых для дальнейшего его развития решений. Наблюдающиеся сегодня постоянные изменения в системе образования, не вытекающие из научно обоснованной стратегии его развития, еще раз подтверждают сказанное. В то же время приход в систему образования «эффективных менеджеров» на первый план ставит экономические и управленческие задачи, отодвигая на задний план задачи дидактические.

При этом можно назвать несколько решений по поводу модернизации процесса обучения, которые принимаются без учета дидактических закономерностей, без достаточной методической проработки и специальной подготовки учителей. В качестве одного из примеров – введение Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, который в основу процесса обучения поставил системно-деятельностный подход, заменив этим подход традиционный, «знаниевый». Это решение было объективно оправданным в той социокультурной ситуации, когда для обучающегося становится необходимым не простой набор знаний, которые он не может применить, а

способность успешно решать социальные проблемы на основе обретенных знаний.

Также при введении Федеральных государственных образовательных стандартов были выделены универсальные учебные действия (УУД), которые учителям нужно было формировать у учащихся в процессе обучения [5].

Однако заметим, что термин «универсальные учебные действия» не совсем педагогический, он, скорее всего, психологический. В дидактике уже существовали общеучебные умения и навыки, а не просто УУД. При этом перевод данного психологического термина на дидактический язык не был сделан, то есть – какими способами формировать эти УУД, как проверять их наличие, учителя не знали. Работали они методами «проб и ошибок», тем самым допуская снижение качества знаний, иногда довольно формально подходили к данному вопросу, отмечая в конспекте урока подходящие к содержанию изучаемого материала универсальные учебные действия. Это происходило потому, что учителя часто не обращали внимания на то, что УУД – это действия, то есть что ученик на уроке научился *делать* (в соответствии с системно-деятельностным подходом).

Кроме того, новые образовательные стандарты определяли требования к учебному процессу, в том числе и к результатам освоения основной образовательной программы. Содержание образования, усвоение которого дает возможность достичь запланированных результатов в своих рабочих программах, должны были отобрать сами учителя. При этом, во-первых, их этому не учили, во-вторых, работали они по тем же самым учебникам, что и раньше, только немного доработанным. Соответственно, на сайте каждого издательства предлагались рабочие предметные программы, которые учителя благополучно «скачивали». Иногда рабочие программы готовились в региональных институтах развития образования. Некоторые учителя подходили к отбору материала вполне осознанно, соотносили достижение результатов, в том числе и личностных, с построением всего процесса обучения.

В этой ситуации необходимо вспомнить, что в дидактике была и есть культурологическая концепция содержания образования и процесса обучения, разработанная коллективом ученых под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, которая дает возможность моделировать содержание образования и в системно-деятельностном, и в компетентностном подходах. В этих подходах структура содержания образования, предложенная концепцией, по-прежнему сохраняется, незначительно видоизменяясь. В условиях же деятельностного подхода внимание акцентируется в основном на способах деятельности, причем не только на конкретных способах деятельности в рамках отдельного предмета, сколько на метапредметных способах деятельности, или, как отмечал И. Я. Лернер, общеучебных умениях и навыках [2].

Естественно, что способы деятельности могут формироваться только в деятельности, отсюда и внимание на организацию в процессе обучения активной практической деятельности обучающихся. Однако в компетентностном подходе в состав компетенции, вместе со знаниями, усвоенными способами деятельности, обязательно входит опыт практической деятельности и позитивное ценностное отношение к ней. Отметим в этой связи, что опыт деятельности необходим как в стандартных, так и в нестандартных условиях, то есть необходима интеграция репродуктивной и творческой деятельности обучающихся.

Проведя контурный (абрисный) анализ психологических теоретических положений системно-деятельностного подхода, объединив полученные выводы с приоритетными идеями культурологической концепции, можно было бы сделать адекватный способ перехода к новым образовательным стандартам. Этот переход в общеобразовательной школе был абсолютно необходимым шагом, но ни дидактически, ни методически он не был своевременно подготовлен. Учителя оказались перед необходимостью самим разрабатывать структуру урока, отвечающего всем требованиям ФГОС.

В этой связи сложилось несколько «мифов урока по ФГОС». Например, считалось методически оправданным урок начинать с угадывания детьми цели урока. Какая в этом дидактическая целесообраз-

ность? Другое дело, если вместе с учителем ученики выявляют возникшую в ходе познавательной деятельности учебную проблему и формулируют цель, чтобы ее решить. Однако об этом речи не идет, учащиеся просто угадывают цель, иногда с помощью шарад и ребусов.

Еще один миф заключается в том, что на уроке в соответствии с ФГОС обязательно должна быть групповая работа. После угадывания цели, обучающиеся делятся на группы, и учитель дает каждой группе задание. Выполнив его, группа презентует свои результаты. Как показывает анализ таких уроков, целостного представления об изученном материале у обучающихся не складывается. Поэтому отказ от разработанных в дидактике традиционных закономерностей процесса обучения снижает качество общего образования.

Критическое отношение автора к способам введения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования не означает отрицательного его мнения об инновационных процессах в образовании. Просто это пример того, что к любому нововведению нужно подходить взвешенно и обоснованно, чтобы, сохраняя традиции, приближать будущее.

Сейчас много говорят о «прорывных» образовательных технологиях. Прежде всего, это технологии, ориентированные на работу обучающихся в информационно-образовательной среде: технологии смешанного обучения, «перевернутый класс». Изучение в лаборатории дидактики Института стратегии развития образования Российской академии образования перспективных обучающих технологий позволяет утверждать, что и в классической дидактике есть прототипы указанных технологий. Кроме того, их разработка и привлечение будут эффективными, если опираются на известные дидактические основания. Подготавливая урок с применением новых обучающих технологий, педагогу, прежде всего, необходимо ответить на вопрос: какова дидактическая цель данных технологий на уроке, что они дадут для усвоения материала обучающимся, для формирования метапредметных умений, для личностного развития ученика [3].

Изучение перспективных образовательных технологий дает возможность сделать вывод о том, что если они выстраиваются на научно выверенной дидактической основе, то такие технологии встраиваются

в практику и успешно реализуются (например, технология ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе), разработанная В. В. Гузеевым; технология драмогерменевтики В. М. Букатова; коммуникативное обучение Ю. Л. Троицкого) [1].

В заключение отметим, что современная система образования должна быть максимально открытой для социума, должна работать совместно с социальными партнерами, выстраивать сетевое взаимодействие с гражданскими институтами. В этих условиях социальная дидактика обеспечивает выход за пределы привычных понятий педагогики.

Необходимо еще раз отметить существующую убежденность в том, что без помощи социальной дидактики невозможно построить современную качественную систему отечественного обучения, направленную на развитие личности обучающегося, гуманистическую по сути, отвечающую вызовам современного социума.

Список литературы

1. Гузеев В. В. Эффективные образовательные технологии: интегральная и ТОГИС. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 208 с.
2. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М. : Знание, 1974. – 62 с.
3. Машарова Т. В. Изменение результатов образовательной деятельности в условиях развития теории управления // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 4. – С. 16–19.
4. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности : монография. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2020. – 248 с.
5. URL: <https://minobr.novreg.ru/np-includes/upload/2021/09/21/16562.pdf?ysclid=ll3lt8s4hx889203122>

4. Функциональная грамотность учащихся: содержательная специфика



***Воровщиков Сергей Георгиевич**, профессор, доктор педагогических наук, профессор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» г. Москва*

***Кубышева Марина Андреевна**, доцент, кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе Института системно-деятельностной педагогики, г. Москва*

Аннотация. В предлагаемой работе авторами представлена и охарактеризована содержательная специфика функциональной грамотности школьников. Кроме того, определены методологические основания и основные компоненты содержания функциональной грамотности. Общеучебные умения представлены как важнейший деятельностный компонент функциональной грамотности обучающихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность школьников, общеучебные умения, учебная деятельность.

Annotation. In the proposed work, the authors present and characterize the content specificity of the functional literacy of schoolchildren. In addition, the methodological foundations and main components of the content of functional literacy are identified. General educational skills are presented as the most important activity component of students' functional literacy.

Keywords: functional literacy of schoolchildren; general educational skills; educational activity.

В настоящее время в современной отечественной педагогике и системе образования вновь активизировались терминологические споры по поводу понятия «функциональная грамотность учащихся». К дискуссиям, которые ведут педагоги-теоретики и учителя, присоединяются представители самых различных профессий. А. В. Хуторской по этому поводу справедливо сокрушается: «Сегодня в образование ринулись все, кому не лень: поисковики, банки, имиджмейкеры, айтишники, политики, чиновники» [36]. Так, например, О. В. Крылова, эксперт по интернет-маркетингу и диджитал-технологиям, копирайтер, ошибочно утверждает: «Понятие функциональной грамотности школьников появилось в 1970-е годы и подразумевало совокупность навыков чтения и письма для решения реальных жизненных задач» [17]. Вызывают недоумение предложения подобных экспертов по раскрытию сути функциональной грамотности, методикам ее формирования и развития.

Действительно, социально-педагогическое явление функциональной грамотности для мировой педагогики не является инновационным. Принято считать, что термин «функциональная грамотность» в активный педагогический тезаурус был введен еще в 1957 г. регламентирующими документами ЮНЕСКО. С нашей точки зрения, одной из ведущих причин международного внимания к функциональной грамотности в эти годы стала борьба с массовой безграмотностью населения в странах, избавившихся от колониальной зависимости. Были определены два понятия: «минимальная (элементарная) грамотность» и «функциональная грамотность». В соответствии с трактовкой ЮНЕСКО, элементарная грамотность проявляется в готовности человека читать и писать короткие тексты, складывать простые числа. Функционально грамотным считается тот, кто может «читать и писать для использования в повседневной жизни и удовлетворения житейских проблем» [26, с. 7], например открыть банковский счет, заполнить регистрационные документы при заселении в гостиницу, то есть «может участвовать во всех тех видах деятельности, где грамотность необходима для эффективного функционирования и развития его самого, группы и общины, членом которой он является» [26, с. 7–8].

Таким образом, данные социально-педагогические явления связаны, прежде всего, с социальной адаптацией личности, важнейшую роль в которой играет образование, в том числе – общее. В соответствии с данным подходом именно грамотность является начальным этапом социализации как основание обученности, воспитанности и развитости человека. Поэтому исследователи, рассуждая о функциональной грамотности обучающихся, указывали на доминирующее направление: «...в большей степени развивать у учащихся способность пользоваться общими учебными умениями, как универсальными и необходимыми в течение всей жизни человека» [26, с. 30]. Вечно актуальная максима Сенеки – «Non scholae, sed vitae discimus» – «Не для школы, для жизни учимся» [33, CVI, 12] – приобретает сегодня современное звучание.

Однако в последние два десятилетия это социально-педагогическое явление и термины, его определяющие, стали широко обсуждаться в отечественной педагогике и образовании. Ряд исследователей считает, что «проблематика функциональной грамотности становится актуальной только тогда, когда страна должна наверстывать упущенное, догонять другие страны. Именно поэтому понятие функциональной грамотности используется как мера оценки качества жизни общества (своего рода культурный стандарт) при сопоставлении социально-экономической эффективности разных стран» [16, с. 100].

Действительно, следует согласиться, что «каждая смена эпохи ставит вопрос обновления содержания образования как проявления системного кризиса этого самого образования, перестающего соответствовать современным потребностям» [5, с. 50]. Очевидно, что возрастание внимания к ответу на вопрос «Чему учить?» происходит в переломные моменты истории, служащие бифуркационными точками перестройки системы образования как сложной социально-педагогической системы. Более того, периодическое внимание к переосмыслению состава и структуры содержания образования как исторический феномен очевидно закономерен.

Во-первых, происходит изменение видения того, что обучающийся должен знать, уметь и исповедовать определенные ценности,

свойственно переломным историческим периодам в развитии любой страны. Так, еще советские дидакты справедливо настаивали: «Задачи и содержание образования не остаются неизменными, одинаковыми для всех исторических эпох. Они изменяются под влиянием требований жизни и классовых интересов» [13, с. 91].

Во-вторых, национальные системы образования призваны, с одной стороны, выявлять, педагогически интерпретировать и удовлетворять образовательные потребности населения, которые находятся в постоянном изменении, с другой стороны, «выращивать» у граждан педагогически целесообразный образовательный запрос, соответствующий реальным и/или прогнозируемым изменениям наук, технологий, производства. Так, советские дидакты точно указывали: «Основным противоречием, движущим процесс обучения, является противоречие между постоянной потребностью общества в усвоении молодым поколением основ изменяющегося с развитием общества социального опыта, с одной стороны, и уровнем подготовки молодежи к выполнению социальных функций для сохранения и развития этого опыта – с другой» [15, с. 66].

В-третьих, в связи с объективными особенностями развития образования как сложной социально-педагогической системы содержание образования закономерно отстает во времени за теми изменениями, которые происходят в науках, технологиях и производстве. Однако образование не следует слепо за изменениями в реальной жизни, оно пытается строить футурологический прогноз и стремится опережать возможные изменения будущих образовательных потребностей: «Поэтому из всего накопленного обществом опыта формируется содержание образования, отбор которого совершается в соответствии с перспективным социальным заказом, в меру понимания педагогических целей и средств школы» [15, с. 54].

Рост внимания к социально-педагогическому явлению функциональной грамотности в последние два десятилетия в отечественной педагогике и образовании во многом обусловлен двумя факторами:

1. В связи с проведением и широким обсуждением результатов международного тестирования PISA (Programme for International

Student Assessment) российских 15-летних подростков, начиная с 2000 г. и до настоящего времени. В границах данного исследования диагностировался, в том числе, уровень функциональной грамотности выпускников-старшеклассников. Функциональную грамотность разработчики международного исследования произвольно делят на следующие компоненты:

- во-первых, *читательская грамотность*, определяемая как способность человека читать, интерпретировать, оценивать содержание, смысл текстов;

- во-вторых, *математическая грамотность* как «способность человека не просто совершать арифметические действия, а использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину» [25, с. 6];

- в-третьих, *естественнонаучная грамотность*, трактуемая как «способность понимать основные особенности естествознания как формы человеческого познания и исследований; демонстрировать осведомленность в том, что естественные науки и технология оказывают влияние на материальную, интеллектуальную и культурную сферы» [25, с. 6];

- в-четвертых, *финансовая грамотность*, исследуемая в России с 2012 г., подразумевает владение подростками финансовыми понятиями для принятия взвешенных решений по улучшению материального благосостояния человека, общества и государства.

С 2018 г. стала происходить оценка *креативного мышления* и «*глобальных компетенций* как способность изучать глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими и принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития» [10, с. 50; 11, с. 34; 35, с. 4]. В результате делается поспешный вывод: «Из чего состоит функциональная грамотность? Понятие объ-

единяет читательскую, математическую, естественнонаучную, финансовую и компьютерную грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление» [17; 21, с. 7].

Конечно, участие российских школьников в данном исследовании не было самоцелью, а являлось одним из инструментов отслеживания динамики глобальной конкурентоспособности отечественного образования и вхождение к 2024 г. Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования [11, с. 32]. Данное исследование в России производилось Центром оценки качества образования Института содержания и методов обучения РАО при активном участии Минобрнауки РФ, Рособрнадзора, органов управления образованием 46 субъектов Российской Федерации. Исследование получило всемерную и разнообразную поддержку на всех уровнях власти и проводилось как один из приоритетных проектов Федеральной целевой программы развития образования. Получаемые результаты каждые три года в течение более двадцати лет широко обсуждались в средствах массовой информации, на различных официальных совещаниях и форумах педагогической общественности.

В настоящее время в связи с европейскими санкциями против России наше участие в данном сравнительном международном исследовании приостановлено. В связи с этим очевидно, что отечественная педагогика и система образования должны разработать более корректную и действенную мониторинговую систему, позволяющую объективно оценить уровень образования наших учащихся. Более того, А. В. Хуторской считает, что главная причина необходимости разработки отечественной системы оценки функциональной грамотности заключается в отсутствии научной обоснованности «иноагентской» деятельности в России системы PISA: «Такой вариант видов функциональной грамотности не выдерживает критики хотя бы потому, что выбраны они произвольно, нет общего грамотного основания и обоснования перечня.

Что означают «глобальные компетенции»? Почему они в одном ряду с финансовой грамотностью и креативным мышлением? Получа-

ется, что функциональная грамотность, это и компетенции, и мышление, и грамотность? (В огороде бузина, в Киеве дядька.) Да, есть у нас и те, кто повторяет и тиражирует эти глупости. Деятельность PISA в России прекращена, но, к сожалению, Федеральный институт оценки качества образования не предлагает более обоснованной типологии и продолжает привлекать “грамотности” PISA. Собственной национальной системы оценки качества образования не существует. Зачем тогда нужен такой институт? К тому же есть еще один дублирующий бюджетный институт – Федеральный институт педагогических измерений. Два института и ни одной национальной концепции оценки качества образования. ВПР, ОГЭ и ЕГЭ таковыми не являются, поскольку не соответствуют ни ФГОСам, ни педагогическим наукам, ни современным потребностям человека в образовании» [36].

2. Формирование функциональной грамотности провозглашено в современных федеральных и региональных стратегических документах как один из образовательных приоритетов, конечно, в том числе из-за существовавших до последнего времени в отечественной системе образования евроинтеграционных процессов. Приведем только два характерных документа 2021 г., ярко иллюстрирующих ориентацию отечественной системы образования на формирование функциональной грамотности школьников. Так, в последней версии современного ФГОС ОО (2021 г.) в требованиях к условиям реализации программы ООО заявлена необходимость «формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий» [24]. Обратим внимание, что в государственном стандарте указано, что формирование функциональной грамотности включает владение ключевыми образовательными компетенциями. Другой федеральный документ – письмо Минпросвещения РФ – так и называется: «Об организации работы по повышению функциональной грамотности» [23].

В связи с этими обстоятельствами, интерес к исследованию проблем формирования функциональной грамотности в отечественной педагогике чрезвычайно высок. Мы не можем согласиться с некоторыми исследователями, утверждающими, что «в педагогической литературе имеется относительно небольшой разброс мнений и представлений о функциональной грамотности» [3, с. 14]. Напротив, нами установлено большое разнообразие трактовок функциональной грамотности. Так, ряд отечественных исследователей упрощенно устанавливали «отличительные черты функциональной грамотности: а) направленность на решение бытовых проблем; б) является ситуативной характеристикой личности, поскольку обнаруживает себя в конкретных социальных обстоятельствах; в) связь с решением стандартных, стереотипных задач; г) это всегда некоторый элементарный (базовый) уровень навыков чтения и письма; д) привлекается в качестве оценки, прежде всего, взрослого населения; е) имеет смысл главным образом в контексте проблемы поиска способов ускоренной ликвидации неграмотности» [31, с. 263].

Действительно, следует признать, что подобное упрощенное понимание «функциональной грамотности как некоторого минимального набора знаний, умений и навыков (читать, писать, рисовать, считать), которые необходимы для нормальной жизнедеятельности человека» [31, с. 263], сводит содержание данного понятия к понятию «элементарная грамотность».

В связи с большим разнообразием трактовок термина «функциональная грамотность» в соответствии с законами логики в качестве ключевого критерия анализа определений понятия установим, прежде всего, родовое понятие анализируемой дефиниции, а потом отметим особенности предлагаемых видовых отличий.

Во-первых, чаще всего «функциональную грамотность определяют как *уровень образования*, повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности, уровень знаний и умений, необходимый для полноправного и эффективного участия человека в

экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [7, с. 17; 12, с. 5].

Во-вторых, функциональную грамотность порой отождествляют с *базовым образованием*: «Функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности» [4, с. 16].

В-третьих, отечественные реализаторы международного тестирования PISA несоразмерно соотносят функциональную грамотность и компетенции. Так, по их мнению, «глобальные компетенции рассматриваются как проявление функциональной грамотности» [35, с. 5]. Такая интерпретация не соответствует традициям и концепциям компетентностного подхода в отечественной педагогике, ибо, на самом деле, функциональная грамотность является некой основой компетенций, в них она и проявляется. Более того, в итоговом отчете по результатам международного исследования PISA-2018 вносится дополнительная путаница в соотношении понятий «компетенции» и «компетентности»: «...глобальные компетенции представлены как составляющие глобальной компетентности» [35, с. 5].

Мы разделяем положения компетентностного подхода в интерпретации А. В. Хуторского, который считает: «Компетенция – внешняя норма (стандарт). Компетентность – внутреннее качество человека. Любая компетентность человека, ее формирование, начинается со владения набором соответствующих функциональных грамотностей. Такой набор – это базовый, нижний, начальный уровень развития компетентности. Можно сказать, что на базовом уровне компетентности еще нет, есть именно набор разрозненных элементов – таких функциональных грамотностей, которые все вместе могут позволить компетентно выполнить работу. Чем отличаются цели развития ФГ и развития компетентностей? Цель компетентности – создать результат (продукт). Поскольку цель – есть предвосхищаемый результат, то результат применения компетентности – продукт, нужный человеку и социуму. Цель ФГ иная – освоить инструмент» [36].

В-четвертых, ряд теоретиков определяют функциональную грамотность как *способность*: «Способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [1, с. 342; 12, с. 4]. При этом некоторые исследователи подчеркивают, что реализация способностей осуществляется посредством применения знаний, умений и компетенций. Так, в качестве синонимов перечисляются компоненты содержания образования из разных теоретических концепций: культурологической и компетентностной: «Основными составляющими функциональной грамотности являются способность человека действовать в современном обществе, решать различные задачи, используя при этом определенные знания, умения и компетенции» [11, с. 33]. Другие исследователи делают акцент только на одной группе умений, освоение которых позволяет реализовать функциональную грамотность: «Ребенок... должен обладать: способностью строить социальные отношения...; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию» [4, с. 16].

Однако порой современные отечественные исследователи слепо следуют безграмотным рекомендациям разработчиков и интерпретаторов зарубежных мониторинговых исследований достижения образовательных результатов обучающихся, которые игнорируют достижения и традиции отечественной педагогики. Поэтому не утруждают себя четким определением содержания понятия: одновременно привлекают трактовку функциональной грамотности как уровня, способности, готовности, метапредметного образовательного результата [12, с. 3–5].

Такое теоретически не обоснованное толкование сути функциональной грамотности вызывает справедливые возражения. Так, А. В. Хуторской убежден, «что функциональная грамотность НЕ ЯВЛЯЕТСЯ:

- способностью (они помогают в овладении функциональной грамотностью, но не являются ими);
- готовностью (готовность еще не означает грамотности);

- уровнем (уровень в функциональной грамотности есть, он базовый, но это не функциональная грамотность, а лишь ее свойство);
- набором умений (умения могут быть на разных уровнях, не только на уровне функциональной грамотности);
- базовым образованием личности (образование – это не только функциональная грамотность)» [36].

Конечно, подобная путаница в понимании функциональной грамотности только затрудняет необходимость четкого определения состава и структуры учебно-методического обеспечения ее формирования. В отечественной системе образования и педагогике сколь широк разброс в трактовке сути функциональной грамотности, столь же разнообразно понимание ее формирования. Ряд исследователей считают, что ничего специального для повышения уровня функциональной грамотности учащихся предпринимать не следует, ибо она «может быть обеспечена успешной реализацией ФГОС, то есть за счет достижения планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов» [11, с. 35]. Другие исследователи формирование функциональной грамотности не связывают «напрямую с определенными учебными предметами или образовательными областями» [30, с. 16]. При этом подчеркивается, что «развитие функциональной грамотности преследует цель сформировать общеучебные умения в решении проблем, с которыми обучающиеся могут встретиться в жизни и эффективно функционировать в современном обществе» [30, с. 16]. Следует признать, что в подавляющем большинстве исследований в основе разработки учебно-методического обеспечения целенаправленного формирования функциональной грамотности учащихся положен эмпирический подход: «С детьми можно поговорить о серьезных глобальных проблемах, причинах мировых войн и социального неравенства» [17]. Так, большинство методических рекомендаций сводится к абстрактным советам: на уроках давать больше практических заданий, связанных с бытом, повседневной жизнью: «Использование задач, формулировки которых созданы не предметным языком, а бытовым или естественнонаучным» [3, с. 17; 21, с. 104; 22; 32].

Некоторые исследователи считают, что «в развитии функциональной грамотности школьников наиболее продуктивным является разработка, решение и оценка выполнения ситуационных задач» [12, с. 6]. Порой учителям предлагаются очевидно не обоснованные рекомендации без обоснований и пояснений: «Задания разного вида по развитию функциональной грамотности начального и продвинутого уровня в школе должны быть равномерно распределены в учебном процессе на протяжении всего года» [17]. Некоторые методические рекомендации сводятся к добрым пожеланиям-лозунгам: «(а) проникнуться “духом” постмодернизма; (б) изменяться в духе времени, а не стремиться менять время под себя; (в) уметь мыслить в многомерном пространстве; (г) не казаться, а быть; (д) уметь делать, а не знать, как делать; (е) руководствоваться ценностями глобализации, а не быть придатком экономических ценностей; (ж) отказаться от указывающего “перста” и найти свое место в “бурлацкой артели” образования; (з) сначала думать о процессе, а потом о результатах; (и) меньше продуктов от анализа и больше от синтеза» [31]. Очевидно, что столь широкое толкование содержания функциональной грамотности привело к столь неконструктивным рекомендациям к ее формированию.

Однако помимо неконструктивных призывов к учителям – «в каждый урок или внеурочное занятие должны быть включены задания, выполнение которых способствует развитию функциональной грамотности взрослеющей личности» – порой признается необходимость «в образовательном процессе каждой российской школы особого курса, в котором развитие функциональной грамотности будет доминирующей задачей» [30, с. 18]. В основу построения курса «Развитие функциональной грамотности» должно быть «положено требование, чтобы каждый акт обучения (учения) выступал как обнаружение и преодоления сложившегося способа действия. Такое строение образования по новым стандартам уже на этапе завершения начальной школы приводит к становлению способности ребенка к рефлексии, анализу и планированию собственных действий» [30, с. 23].

Определение видов функциональной грамотности является еще одной нерешенной теоретико-практической проблемой. Затруднение

вызывает не сколько перечень видов функциональной грамотности, сколько установление методологического основания корректного определения данных видов. Так, Л. М. Перминова предложила на основе ограничения так называемого «минимального поля функциональной грамотности» установить в качестве оснований для определения видов функциональной грамотности следующие объекты и связи между ними: «...человек (линия “человек – человек”), природа (линия “человек – природа”), город (линия “человек – город”), организация (линия “человек – организация, учреждение”), книга (линия “человек – книга”), приборы (линия “человек – прибор, модель; инструкция и схемы”)» [26, с. 30]. А. В. Хуторской, опираясь на концепцию человекообразного образования, в которой определены виды ключевых стремлений человека, определяет следующие виды функциональной грамотности: *когнитивная, креативная, организационная, коммуникативная и ценностно-смысловая грамотность* [36].

С нашей точки зрения, функциональная грамотность учащегося заключается во владении умением учиться, то есть *владеть на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для корректного выполнения учебной деятельности школьника*. В связи с этим мы определяем функциональную грамотность учащегося как *готовность ученика решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных и метапредметных знаний и умений, владения умением учиться и рефлексивной самоорганизацией*.

В качестве методологических оснований определения содержания функциональной грамотности выступают следующие положения:

Во-первых, культурологическая концепция содержания образования, под которым И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский понимали «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по своей структуре человеческой культуре и состоящий из четырех культуросообразных компонентов: знаний, умений, процедур творческой деятельности, эмоционально-ценностных установок» [13, с. 109]. Однако классики отечественной дидактики понимали, что содержание социальной культуры, взятое в целом виде,

пусть и после соответствующей педагогической интерпретации, недостаточно для конкретного определения содержания общего образования. В качестве таких источников авторы-разработчики концепции указывают виды деятельности. Очевидно, что одним из ключевых видов деятельности обучающегося является учебная деятельность, направленная, с одной стороны, на освоение культурных ценностей общества (предметных и надпредметных знаний, умений, навыков, развития способностей), а с другой – с формированием способностей к самоизменению и рефлексии, обеспечивающих адекватное самоопределение и успешную самореализацию человека в жизни.

Во-вторых, принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования позволил В. В. Краевскому и А. В. Хуторскому определить допредметное и предметное содержания образования. Как известно, еще полвека назад в отечественной дидактике были определены и обоснованы пять уровней формирования содержания образования: общее теоретическое представление с высоким уровнем абстракции, которое обычно проявляется «в виде образовательных стандартов; уровень образовательной программы школы, включающей образовательные программы уровней общего образования; уровень проекта конкретного образовательного процесса, осуществляемого в рамках учебной программы по конкретным общеобразовательным дисциплинам; уровень реального образовательного процесса, когда осуществляется непосредственное взаимодействие учителя-воспитателя и учащихся-воспитанников на уроке или воспитательном мероприятии» [14, с. 7–8]. Очевидно, что содержание функциональной грамотности не относится к предметному содержанию и носит метапредметный (надпредметный) характер, поэтому и должно быть спроектировано именно на первом уровне общего теоретического представления.

В-третьих, учитывая общеобразовательную направленность учебной деятельности именно школьников, подчеркнем важность содержания деятельностного компонента функциональной грамотности учащихся, его направленности на владение общеучебными умениями как ключевыми инструментами умения учиться. Уметь учиться – это

значит уметь самостоятельно осваивать новые знания, умения и навыки, развивать свои личностные качества, способности, планировать свою учебную деятельность, организовывать, контролировать, корректировать, рефлексировать и оценивать ее. Следовательно, одним из оснований определения состава умений управлять собственной учебной деятельностью должно быть представление целостного управленческого цикла, включающего в себя полную последовательность управленческих функций [6, с. 178–199; 8].

Учитывая данные методологические основания, мы предлагаем следующую *модель содержания функциональной грамотности учащихся*:

1. Знаниевый компонент.

1.1. Ценностно-нормативные знания о предназначении учебной деятельности («знаю, зачем»).

1.2. Декларативные знания о содержании, формах и технологиях учебной деятельности («знаю, что»).

1.3. Процедурные знания о методах, приемах и операциях учебной деятельности («знаю, как»).

2. Деятельностный компонент.

2.1. *Учебно-управленческие умения*, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и самоанализ учебной деятельности учащихся.

2.1.1. Умения планировать учебную деятельность.

2.1.2. Умения организовывать учебную деятельность.

2.1.3. Умения контролировать ход и промежуточные результаты учебной деятельности.

2.1.4. Умения корректировать учебную деятельность.

2.1.5. Умения анализировать ход и итоговые результаты учебной деятельности.

2.2. *Учебно-логические умения*, обеспечивающие четкую структуру содержания процесса постановки и решения познавательных проблем в ходе учебной деятельности.

2.2.1. Умения проводить анализ и синтез.

2.2.2. Умения сравнивать.

2.2.3. Умения выполнять обобщение и классификацию.

2.2.4. Умения формулировать родовидовое понятие.

2.2.5. Умения проводить доказательство и опровержение.

2.3. *Учебно-информационные умения*, обеспечивающие нахождение, переработку и привлечение информации для решения познавательных проблем в ходе учебной деятельности.

2.3.1. Умения работать с письменными текстами.

2.3.2. Умения работать с устными текстами.

2.3.3 Умения работать с реальными объектами как источниками информации.

3. *Творческий компонент.*

3.1. Умения определять стандартные и нестандартные познавательные проблемы в ходе учебной деятельности.

3.2. Умения определять для решения проблем новую функцию объекта.

3.3. Умения выполнять перенос знаний, умений в новую ситуацию для решения проблем.

3.4. Умения комбинировать известные средства для нового решения проблем.

3.5. Умения формулировать гипотезу по решению проблем в ходе учебной деятельности.

4. *Аксиологический компонент.*

4.1. Постоянное стремление к истине в учебной деятельности.

4.2. Осознание важности деятельностного характера учебной деятельности.

4.3. Принятие ценности творческого подхода к решению учебно-познавательных проблем.

4.4. Осознание необходимости постоянной коммуникации при коллективном решении сложных учебно-познавательных проблем.

4.5. Принятие важности продуктивности каждого этапа учебной деятельности.

Рассматривая учебную деятельность в аспекте теории функциональной грамотности и рефлексивной самоорганизации [2; 18; 20], де-

ятельностный компонент является системообразующей частью грамотности и его можно условно разделить на несколько групп учебных действий.

Во-первых, *учебно-управленческие умения*, направленные на установление проблем учения; постановку учебных задачи и поиск средств их выполнения для решения ранее установленных учебных дефицитов; контроль и оценку реализации учебных задач и ситуаций. Основанием для определения состава и структуры данных действий может выступить понимание целостного управленческого цикла. В зависимости от уровня общего образования растет субъектность учащегося по мере увеличения степени его самостоятельности в принятии решений по управлению собственной учебной деятельностью [9, с. 35; 28, с. 113].

Во-вторых, *учебно-логические умения*, относящиеся как к формальной, так и к диалектической логике, что и обуславливает состав и структуру данных действий. Необходимость данных действий обусловлены необходимостью работы с информацией по выполнению учебных задач [27, с. 40; 29].

В-третьих, *«учебно-информационные умения*, направленные на выявление, обработку и организацию информации, представленной в виде письменных, в том числе иконографических, устных текстов и реальных объектов, их моделей в качестве источников информации» [34, с. 342]. Потребность в данных действиях обусловлена необходимостью выполнения учебных задач. Основанием для определения состава и структуры данных действий являются названные выше источники информации.

Степень привлечения данных действий зависит, с одной стороны, от направленности организации образовательного процесса, предусматривающего активацию субъектной позиции учащегося, а с другой стороны, от уровня способности учащегося самостоятельно реализовывать эти универсальные учебные действия. Ключевым содержанием современного образования следует определить именно данные способности, их применение при усвоении учащимися культурных способов

поведения и действий, в том числе за счет корректного применения учащимися умения учиться.

Действительно, именно общеучебные умения являются основным учебным инструментом учащихся, владеющих функциональной грамотностью. Не утратили актуальности размышления П. Г. Щедровицкого: «Вы можете посадить ребенка в классную комнату, но он ничего не будет там делать. Он не превратит понимание и мышление в свой собственный инструмент. Правда, мы сегодня говорим, что у него нет мотивации или еще чего-то. Инструментов у него по большому счету нет... Сегодня ни ребенок, ни подросток, ни старшеклассник, ни студент не оснащен технологиями использования и присвоения знаний. Я не хочу свести этот вопрос только к проблемам мышления. Технологии бывают разные. В этом смысле и организация собственной субъективности, и эмоциональные паттерны, и организация простых функций – памяти, восприятия – это тоже чрезвычайно важный вопрос, их надо развивать разными способами, по разным направлениям. Но, по сути, сегодня технологий, которые бы позволяли человеку жить в условиях эпохи знаний, мы с вами пока не создали. Или создали очень-очень мало» [37]. Действительно, именно общеучебные умения являются таким эффективным учебным инструментом учебной деятельности вообще и, в частности, умения учиться.

Теоретическое обоснование, разработка и включение в практику внутришкольной системы учебно-методического обеспечения формирования функциональной грамотности учащихся должно происходить с учетом следующих положений.

Во-первых, в связи с метапредметным характером функциональной грамотности ее формирование возможно только благодаря участию в этом направлении педагогической деятельности всего педагогического коллектива при соответствующем научно-методическом и управленческом сопровождении руководителей школы. Целостный педагогический коллектив школы должен быть убежден в необходимости владения учащимися функциональной грамотностью, располагать соответствующим учебно-методическим обеспечением и быть методически готовым его реализовать.

Во-вторых, в связи с временной протяженностью формирования функциональной грамотности на всех уровнях общего образования и сложным системным разнообразием образовательных средств формирования данной грамотности, внутришкольная система учебно-методического обеспечения требует многоуровневого ее проектирования в урочной, внеурочной деятельности, дополнительном образовании, воспитательной работе, проектной и исследовательской деятельности учащихся.

В-третьих, в связи с инновационным характером некоторых компонентов внутришкольной системы учебно-методического обеспечения, например учебно-методического комплекса метапредметного курса гносеологической направленности, востребована именно научно-методическая работа. Данный вид методической работы, в отличие от традиционной, призван обеспечить решение инновационных психолого-педагогических проблем благодаря взаимодействию с научными консультантами, консалтинговыми группами вузов, научно-исследовательских центров, методических служб, сопровождающемуся повышением профессиональной компетентности педагогов, их методической готовности реализовать на практике совместно разработанные учебно-методические средства формирования функциональной грамотности учащихся.

В-четвертых, наша трактовка *учебной деятельности* как деятельности ученика, связанной, с одной стороны, с освоением культурных ценностей общества (предметных и надпредметных знаний, умений, процедур творческой деятельности, нормативно-ценностных установок), а с другой – с формированием способностей к самоизменению и рефлексии, обеспечивающих адекватное самоопределение и успешную самореализацию человека в жизни. В этом случае функция учителя состоит в том, чтобы *помочь* ученику в его самоизменении, то есть спланировать и организовать такой образовательный процесс, в ходе которого ученик самостоятельно не только осваивает предметные знания, умения и навыки, но при этом еще сам «выращивает» в себе го-

товность самостоятельно учиться, иначе говоря – *умения самостоятельно управлять собственным выполнением всех этапов учебной деятельности.*

В-пятых, требования технологии деятельностного метода, направленной на поэтапное выращивание готовности учащихся к саморазвитию и умению учиться. Данная образовательная технология опирается на идею активного включения учащихся в учебно-познавательную деятельность как наиболее эффективный способ вовлечения ученика в образовательный процесс на личностно значимом уровне. Л. М. Перминова справедливо заметила: «Для овладения функциональной грамотностью необходим определенный круг методик, которые могут быть использованы при изучении различных дисциплин, а следовательно, пригодны для межпредметного переноса; методики универсального характера также могут выполнять социально-адаптивную функцию для ученика» [26, с. 29].

Технология деятельностного метода обучения интегрирует в себя развивающие методики, основывается на технологии поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, позволяющей учащимся владеть целостной, глубокой и прочной системой знаний и умений. Другим ключевым образовательным механизмом формирования умения учащихся учиться является метод рефлексивной самоорганизации, разработанный в российской методологической школе Московского методологического кружка (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.) и Московского методолого-педагогического кружка (О. С. Анисимов, В. В. Краевский, Л. Г. Петерсон, Г. П. Щедровицкий и др.). Данные методологические школы обосновали максимально эффективный путь выявления и преодоления любых затруднений в деятельности, в том числе в учебной.

Система непрерывного образования «Учусь учиться» научной школы Л. Г. Петерсон, которая в настоящее время развивается на базе НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики», предусматривает выполнение учащимися учебной деятельности, основан-

ной на методе рефлексивной самоорганизации [18; 20]. Реализация такой учебной деятельности достигается благодаря применению технологии деятельностного метода обучения и следованию системе дидактических принципов, которые не только основываются на методе рефлексивной самоорганизации, но опираются на лучшие традиции отечественной школы развивающего обучения.

Однако В. С. Лазарев еще двадцать лет назад справедливо указал на нерешенную проблему деятельностного метода в системе развивающего обучения: «Сколько бы разных понятий ни построили в учебном процессе учащиеся, – пишет он, – самостоятельно они не поставят задачу на построение понятия самого “понятия” и не построят его... Это означает, что должны ставиться учебные задачи, результатом которых будет *освоение обобщенных способов планирования и реализации познавательных действий*. Иначе говоря, формирование учебной деятельности требует постановки и решения учебных задач особого рода – задач на *освоение метазнаний о способах познания*» [19, с. 50–51]. Действительно, без освоения надпредметных знаний об учебной деятельности не могут быть надежно сформированы необходимые учащимся надпредметные умения, составляющие ядро содержания функциональной грамотности.

Для преодоления этого педагогического противоречия в системе «Учусь учиться» более десяти лет назад был разработан и апробирован надпредметный курс «Мир деятельности», целью которого является освоение школьниками знаний об общих законах и структуре учебной деятельности, коммуникации и методах познания, ценностных основаниях учебной деятельности. Надпредметный курс гармонично сочетается в системе «Учусь учиться» с реализацией четырех типов уроков в зависимости от их целей: уроки открытия нового знания, уроки рефлексии, уроки построения системы знаний, уроки развивающего контроля. Проведение данных уроков в сочетании с надпредметным курсом «Мир деятельности», вовлечение учащихся в проектную и исследовательскую деятельность, олимпиадное движение позволяют целенаправленно формировать общеучебные умения, входящие в состав функциональной грамотности.

Таким образом, системообразующим элементом внутришкольной системы учебно-методического обеспечения формирования функциональной грамотности учащимися является надпредметный курс «Мир деятельности», который помогает отрабатывать у учащихся все шаги учебной деятельности, поэтапно формировать знание и понимание ее структуры, смысла каждого шага, умение самостоятельно управлять собственной реализацией учебной деятельности, то есть умение учиться. Обязательными элементами системы являются уроки четырех типов (уроки открытия нового знания, рефлексии, построения системы знаний, развивающего контроля), проводимые на основе реализации деятельностного метода обучения. Реализация функциональной грамотности в творческом режиме происходила при вовлечении учащихся в проектную и исследовательскую деятельность на уроках, в школьных конкурсах проектов и исследований, реализации развивающих программ дополнительного образования детей.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Икар, 2009. – 448 с.
2. Анисимов О. С. Методологический словарь для стратегов. Т. 2. Методологическая парадигма и управленческая аналитика. – М. : ФГОУ РосАКО АПК, 2004. – 364 с.
3. Веряев А. А. Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение / А. А. Веряев, М. Н. Нечунаева, Г. В. Татарникова // Известия Алтайского государственного университета: Педагогика и психология. 2013. № 2-2(78). – С. 13–17.
4. Виноградова Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградовой, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др. – М. : Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
5. Воровщиков С. Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения. – М. : 5 за знания, 2009. – 303 с.
6. Воровщиков С. Г., Новожилова М. М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект. – М. : 5 за знания, 2009. – 352 с.
7. Ефремова Н. Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 132 с.

8. Как правильно разработать образовательный проект и провести учебное исследование: дидактико-методическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности учащихся / С. Г. Воровщиков, Т. К. Родионова, Е. С. Азарова [и др.]. – М. : 5 за знания, 2017. – 67 с.
9. Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников: управленческий и методический аспекты / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова, Г. П. Каюда [и др.]. – М. : 5 за знания, 2009. – 288 с.
10. Ковалева Г. С. На пути решения стратегических задач // Вестник образования России. 2019. № 14. – С. 49–52.
11. Ковалева Г. С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. 2019. № 16. – С. 32–36.
12. Конасова Н. Ю. Ситуационные задачи по оценке функциональной грамотности учащихся : метод. пособие. – СПб., 2012. – 138 с.
13. Краевский В. В. Дидактика средней школы / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. М. Шахмаев. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
14. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. – С. 3–10.
15. Краевский В. В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. К. Журавлев и др. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.
16. Крупник С. А., Мацкевич В. В. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси. – Минск : АПО, 2003. – 125 с.
17. Крылова О. В. Функциональная грамотность школьников: что это и как ее развивать. – URL: <https://school.kontur.ru/>
18. Кубышева М. А., Воровщиков С. Г. Системно-деятельностный подход: векторы осмысления // Шамовские педагогические чтения : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч., ч. 1. Москва, 22–25 января 2022 г. – М. : НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2022. – С. 102–104.
19. Лазарев В. С. Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении // Нерешенные проблемы развивающего образования. Т. 2. – М. : АПК и ППРО, 2003. – С. 44–63
20. Межвузовский сетевой научно-исследовательский проект по проблеме «Разработка словаря-тезауруса системно-деятельностной педагогики» / Л. Г. Петерсон, Е. А. Суворина, С. Г. Воровщиков [и др.] // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2012. № 1. – С. 61.
21. Методические рекомендации по формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся : сб. метод. рекомендаций / авт.-сост. О. Н. Бершанская, Т. Ю. Ерёмина, Г. А. Кобелева и др. – Киров : КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2022. – 135 с.
22. Мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности: читательская грамотность : Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности. Москва. 17–18 декабря 2019. – М., 2019. – 74 с.
23. Об организации работы по повышению функциональной грамотности : Письмо Министерства просвещения РФ от 14 сентября 2021 г. № 03-1510.

24. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287.
25. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006 / В. Ю. Баранова, Г. С. Ковалева, Н. Г. Кошеленко и др. – М. : Центр ОКО ИОСО РАО, 2007. – 98 с.
26. Перминова Л. М. Формирование функциональной грамотности учащихся: культурологический подход : учеб.-метод. пособие. – М. : МИОО, 2009. – 131 с.
27. Развитие универсальных учебных действий / Н. П. Аверина, С. Г. Воровщиков [и др.]. – М. : УЦ «Перспектива», 2013. – 280 с.
28. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся / С. Г. Воровщиков, Т. И. Шамова, М. М. Новожилова, Е. В. Орлова. – М. : Книга по требованию, 2013. – 401 с.
29. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся : опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения / С. Г. Воровщиков, Т. И. Шамова, М. М. Новожилова [и др.]. – М. : 5 за знания, 2017. – 304 с.
30. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы : метод. пособие для педагогов / под общ. ред. Л. Ю. Панариной, И. В. Сорокиной [и др.]. – Самара : СИПКРО, 2019. – 144 с.
31. Рудик Г. А. Функциональная грамотность – императив времени / Г. А. Рудик, А. А. Жайтапова, С. Г. Стог // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2014. № 1, т. 12. – С. 263–269.
32. Сборник методических материалов «Компетенции учителей: цифровая грамотность, гибкие навыки и умение развивать функциональную грамотность». – Коноша, 2023. – 80 с.
33. Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию. – М. : «Ладомир» : Наука, 1993. – 383 с.
34. Теория и практика метапредметного образования: поиски решения проблем / С. Г. Воровщиков, В. А. Гольдберг, С. С. Виноградова [и др.]. – М. : 5 за знания, 2017. – 364 с.
35. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. – М. : ИСРО РАО, 2020. – 54 с.
36. Хуторской А. В. Что такое функциональная грамотность? // Эйдос. 2022. № 3. – С. 1. – URL: <https://eidos.ru/journal/>
37. Щедровицкий П. Г. Управление развитием: изменение сферы производства, обращения и использования знания. – URL: <http://www.thetutor.ru/management/article02.html>

5. Социальная дидактика: за пределами привычных понятий, или В плену традиций



Захарищева Марина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов

Аннотация. Размышляя о развитии дидактики, как самостоятельной области педагогической науки, автор делает ретроспективу форм, средств и результатов обучения отечественной классической гимназии XIX века. Вторая половина столетия представлена целой палитрой педагогических идей, концепций и взглядов. Разговор о цели образования велся в трудах Н.И. Пирогова, Н.Ф. Бунакова, П.Г. Редькина и других. Первостепенное значение гуманизма в образование провозгласил К.Д. Ушинский. Ученые-педагоги и просто преподаватели вели активный поиск методических приёмов, с целью улучшения качества среднего образования. Однако характерной особенностью дидактического поиска XIX века стала гуманистическая ориентация на личность ученика.

Ключевые слова: дидактика, понятия, отечественная гимназия XIX век, среднее образование, гуманизм, цель обучения, специализация, методика образования, содержание образования.

Abstract. Analyzing development of didactics as an independent field of pedagogical science, the author makes a retrospective of forms, means and results of teaching in Russian classical gymnasium in XIXth century. The second half of the century is represented by a whole palette of pedagogical ideas, concepts and views. Conversation about education purpose was conducted in the works of N.I. Pirogova, N.F. Bunakova, P.G. Redkin and others. The primary importance of humanism in education was proclaimed by K.D. Ushinsky. Scientists-educators and teachers were actively searching for methodological techniques in order to improve education quality. However, a

characteristic feature of didactic search in XIXth century was humanistic orientation towards child's personality.

Keywords: didactics, concepts, XIXth century gymnasium, secondary education, humanism, education purpose, specialization, educational methods and content.

Дидактика как самостоятельная область педагогической науки в процессе развития испытывает тот же комплекс политических, экономических, социальных, культурных и научно-педагогических факторов, что и педагогика, и образование в целом. Инновационный дидактический поиск начался давно, происходит постоянно и приводит к значимым результатам.

Пределы привычных понятий, ставшие традиционными представления закладывались ранее, претерпевали самые разные изменения. Обратимся к истории дидактики в целом, и к истории отечественной гимназии как основному типу средней школы России XIX в.

XIX столетие, особенно вторая его половина, характеризуется богатством и разнообразием педагогических идей, концепций, взглядов. Это было время становления отечественной педагогической науки, подъема и расцвета общественно-педагогической мысли. Не случаен целый ряд имен выдающихся педагогов, чья творческая деятельность в области образования относится к указанному периоду.

Особенный интерес для нашего исследования представляют размышления педагогов тех лет о проблемах отечественного среднего образования в гимназиях, в частности о развитии этого специфического типа общего среднего учебного заведения, соотношении классического и реального начал в содержании образования и методах обучения, о деятельности учащегося в процессе обучения [3]. Позиции выдающихся педагогов прошлого столетия по данному кругу вопросов и скромный опыт гимназических учителей являются предметом нашего внимания.

В этой связи известный русский хирург и педагог Н. И. Пирогов так определил цель общего образования – научить людей быть людьми, подчеркивая тем самым важность общечеловеческих, гуманных ориентиров в определении содержания образования.

Идеи Н. И. Пирогова вызвали интерес широкой педагогической общественности оригинальностью для того времени постановки проблемы. Размышляя над статьями Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинский пришел к необходимости определения самого понятия «гуманизм». «Если под именем гуманизма Н. И. Пирогов защищает общечеловеческое образование, развитие ума и сердца... то кто же... может не согласиться с ним? – писал К. Д. Ушинский в рецензии на педагогические сочинения Н. И. Пирогова. – Но если он защищает старый гуманизм с его неизбежными классическими языками, с его непониманием христианского мира, с его полным незнанием современного человека и его современных потребностей, с его отчуждением от той жизни, которая нас теперь со всех сторон обнимает, то автор будет иметь... противников» [7, т. 2, с. 424]. Здесь отчетливо были обозначены позиции социальной дидактики.

К. Д. Ушинский вкладывал в понятие гуманизма не только развитие ума и сердца ребенка, но и общечеловеческие духовные и нравственные ценности (воспитание человечности, взаимопонимания между людьми, уважение к достижениям духовной культуры других народов). На наш взгляд, К. Д. Ушинскому удалось раскрыть сущность понятия, найти наиболее верное представление о гуманизме в педагогике, его позиция отличается диалектичностью, отказом от догматизма традиционных взглядов и попадает в унисон с современными дидактическими представлениями.

Понимание гуманизма в образовании с общечеловеческих позиций было принято и развито, утвердилось в передовой педагогической мысли. Несколько позже, в 1875 г., определяя цель обучения в средней школе, один из последователей и учеников К. Д. Ушинского Н. Ф. Бунаков писал, что школа должна готовить своих учеников к истинно человеческой жизни, которая дает личности возможность полностью проявить вполне все общечеловеческие силы своей природы [1].

Обогащая данное понимание цели обучения в духе гуманизма, Н. Ф. Бунаков справедливо считал личность ученика, его свободу и самостоятельную деятельность едва ли не самой важной в ряду общечеловеческих педагогических ценностей.

Одновременно среди ученых и педагогов обосновывалась необходимость введения как можно более ранней специализации в обучении, даже в ущерб общему среднему образованию. Такой точки зрения придерживались, например, Д. И. Менделеев и другие деятели отечественной науки. «Если мы хотим успехов жизни России, – писал он, – надо начинать высшую специализацию, требуемую жизнью, как можно раньше» [4, с. 7–8]. Можно понять эту позицию крупного ученого, его глубокую озабоченность перспективами развития отечественной науки, тем положением, при котором будущие химики вынуждены были пройти полный курс обучения в классической гимназии, и только при этом условии имели право поступить в университет и начать занятия избранной наукой.

П. Г. Редкин, один из первых российских педагогов-теоретиков, внесший заметный вклад в создание педагогической науки, так определил цели образования: «Обучение должно быть таково, чтобы ученик приобрел надлежащее направление и возможность сам идти вперед, когда время учения уже кончится» – такова развивающая цель. Для достижения практической цели важно, чтобы «сообщаемые знания развивались как бы сами собой, чтобы в том, что сообщено, лежали начала и семена для дальнейшего самостоятельного изучения предмета» [5, с. 68]. Обе цели получили дальнейшее развитие, история отечественной педагогики знает имена сторонников и противников как одной из них, так и другой.

Несмотря на то, что классическая гимназия провозглашала развитие ума и способностей основной целью обучения, реальный опыт ее деятельности свидетельствовал, как правило, об обратном результате: развитие гимназистов тормозилось консервативными приемами и методами преподавания в гимназии.

Процесс согласования разных точек зрения на цели деятельности гимназии привел в начале XX в. к проекту «единой» школы, который вызвал новую волну дискуссий.

В результате споры о целях обучения в средней школе привели педагогическую мысль к осознанию необходимости серьезной разра-

ботки философских основ содержания образования. Несомненно, решение такой задачи представляет собой одну из важных предпосылок более успешного решения на практике современных проблем образования, в частности проблемы его содержания. Но приходится все же констатировать, что в течение целого столетия указанная задача в большей мере декларировалась, чем реализовывалась по существу, были сделаны только первые подходы к ее решению, но в развернутом, концептуальном плане она не получила своего развития.

Педагогическая практика представляла собой довольно пеструю картину полного методического невежества и интересного опыта отдельных педагогов.

Для обогащения методики преподавания древних языков, оживления работы и пробуждения познавательного интереса гимназистов органы управления народным просвещением рекомендовали «давать ученикам на дом сочинения вроде рассказов, или на темы отвлеченные, обязывая их написать в предложенный срок сочинение небольшого, заранее для всех обязательно поставленного размера (например, в 6 классе на пол-листа) на латинском языке» [9]. Считалось, что это разовьет самостоятельное мышление, повысит дух учеников и даст серьезную пищу их уму и сильный толчок умственному развитию.

Отдельные учителя находили оптимальные способы преподавания древних языков и их освоения гимназистами. Так, метод учителя Вятской гимназии Г. М. Доможирова заключался в том, что, приступая к чтению известного писателя, он сообщал биографические данные, необходимые сведения о том роде произведений, к которому относилось избранное для чтения сочинение, а также его краткое содержание. Только после этого все приступали к изучению текста. Выбранный отрывок текста переводился сначала одним учащимся, перед которым стояла задача по возможности точно передать значение каждого слова. Второй ученик делал перевод того же самого отрывка литературным русским языком. Третий должен был сделать так называемый обратный перевод с русского на латинский язык, при этом, не стесненный текстом подлинника, он был свободен в выборе слов и выражений латинского языка. Ошибки каждого «переводчика» тут же исправлялись

товарищами. По окончании перевода следующий гимназист делал синтаксический разбор.

Преподавателю при этом оставалось отметить стилистические особенности, обратить внимание на точное значение слов, их происхождение с тем, чтобы обогащать словарь учащихся и управлять осмысленным запоминанием незнакомых слов. Самым ценным при таком изучении древности является то, что заканчивалось изучение текста необходимыми пояснениями из философии, истории, географии, словесности, мифологии [2, с. 208]. На наш взгляд, если бы описанный метод изучения древних языков получил широкое распространение в России, то у классической гимназии было бы значительно меньше противников в последующие годы ее развития.

Уже в конце XIX в. особое внимание было сосредоточено на методике преподавания гуманитарного цикла гимназических дисциплин. Развитие дидактических представлений опиралось на данные физиологии, психологии развивающегося ребенка. Наиболее востребованной в рассматриваемый период оказалась теория развивающего обучения и та часть методики, которая занималась проблемами гуманитарного цикла гимназических дисциплин.

Методике изучения «живых» языков стало уделяться значительно большее по сравнению с предыдущим периодом внимание. К примеру, учитель и методист Э. Л. Эрдман создал собственную систему обучения иностранному языку, которая отвечала основным положениям психологии речи, достижениям методики и логике развития языковой культуры учащихся. Система Э. Л. Эрдемана представляла собой воспроизведение основных повторяющихся, упорядоченных фактов литературного немецкого языка. Для их усвоения автором был предложен соответствующий материал, разработана серия задач, выполнение которых требовало самостоятельного труда учащихся [10].

Методика изучения французского языка была заимствована у зарубежных авторов [6]. Основная их идея – правильное развитие речи учащихся в связи с расширением их умственного кругозора. Целью являлось ясное понимание мыслей других – преподавателя, товарищей, писателей, произведения которых они читали. В результате такого

обучения гимназисты могли правильно, с привлечением литературных форм излагать основную идею прочитанного.

«Умственное образование... должно быть поставлено практично», – считал автор одной из аналитических статей начала столетия. Для пояснения своей точки зрения он подробно описал методику организации учебного процесса: неуместно постоянно шаг за шагом следовать за учащимися, подсказывать, оказывать помощь; преподаватель должен объяснить, даже показать способ действия, но далее предоставить учащемуся самому разобраться в затруднениях и уметь их устранять собственной находчивостью; после выполненной самостоятельной работы учитель рецензирует ее и указывает на недостатки. Таковым представлялся алгоритм педагогических действий. При выполнении определенных условий данная методика не вызывает серьезных возражений и у современных педагогов.

Та же проблема неравномерного распределения учебного материала во времени рассмотрена в статье Э. Ф. Фосса [8]. Однако этот автор предлагал иной вариант ее решения – выше накопления знаний следует ценить самостоятельность учащегося в образовательном процессе. Под самостоятельностью он понимал способность и склонность воспринимать, наблюдать и «с индивидуальной инициативой перерабатывать воспринятое и наблюденное». Э. Ф. Фосс настоятельно советовал чаще применять такие методы и средства обучения, которые стимулируют самостоятельные наблюдения и самостоятельную работу над предлагаемым учащимся материалом, едва ли не самыми эффективными он считал наглядные методы и собственный опыт обучающегося.

По мере развития работы, так или иначе освещающие проблемы методики преподавания различных гимназических дисциплин, приобрели обобщающий, аналитический характер. Методисты стали использовать данные других наук (филологии, лингвистики, физиологии, психологии, логики и др.) применительно к организации учебной работы гимназистов. Именно в это время в дидактике утвердились некоторые положения, так называемые «педагогические аксиомы», которым предстояла долгая жизнь как в теории, так и в практике отечественной школы.

Итак, исторически в течение XIX столетия постепенно складывались современные дидактические представления. Безусловно, дидактика XIX в. далека от «социальной» в современном понимании этого термина. Но российская педагогика и практика образования всегда в меру своих возможностей ориентировалась на личность учащегося, сохраняя тем самым гуманную традицию обучения и воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. Бунаков Н. Ф. Школьное дело // Избранные педагогические сочинения. – М., 1953.
2. Васильев М. Г. История Вятской гимназии за сто лет ее существования. – Вятка, 1911. – 509 с.
3. Захарищева М. А. Историко-педагогическое знание в контексте вызовов современности // Вестник Удмуртского университета. 2021. Т. 31. – С. 135–137.
4. Менделеев Д. И. Заметки о народном просвещении России. – СПб., 1901. – 38 с.
5. Редкин П. Г. Избранные педагогические сочинения. – М., 1958. – 314 с.
6. Троянова О. К методике французского языка // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1915. Июнь. – С. 47–60.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1988. – С. 424.
8. Фосс Э. Ф. К реформе средней школы // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1915. Август. – С. 190–201.
9. Центральный государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Департамент народного просвещения. Оп. 163, Ед. хр. 148. О комиссиях, занимавшихся рассмотрением предназначенных на всемирную выставку в Париже упражнений учеников гимназий по греческому и латинскому языкам. Л. 74.
10. Эрдман Э. Л. Методические приемы и научная система в обучении иностранному языку // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1913. Май. – С. 45–81.

6. К вопросу о развитии социального интеллекта через формирование soft skills у будущих педагогов-психологов



***Шкутина Лариса Арнольдовна** – доктор педагогических наук, профессор, Карагандинский университет имени Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан*

***Исхакбаева Толганай Газизкызы** – магистр педагогических наук, докторант, Карагандинский университет имени Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан*

***Турсынбет Гулжан Темиркызы** – магистр педагогических наук, докторант, Карагандинский университет имени Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан*

Аннотация. Актуальность исследования данной работы обусловлена тем, что одним из основных пунктов подготовки будущих педагогов на современном этапе является создание условий для развития конкурентоспособных и востребованных на рынке труда специалистов. В связи с этим целью данной статьи является теоретический анализ проблемы развития социального интеллекта через формирование soft skills у будущих педагогов-психологов, разработка и практическая проверка коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие социального интеллекта у обучающихся. Ведущей диагностической методикой в исследовании данной проблемы являлась методика по оценке уровня социального интеллекта, авторами которой являются Дж. Гилфорд и М. Салливен. Выборку составили студенты второго курса образовательной программы 6B01101 – Педагогика и психология в количестве 51 человека.

В статье раскрыта сущность понятий «социальный интеллект» и «soft skills». Выявлены благоприятные условия, влияющие на развитие социального

интеллекта через формирование soft skills у будущих педагогов-психологов. Доказана эффективность коррекционно-развивающей программы, которая отражается в сравнительных результатах констатирующего и контрольного этапов исследования. Представленные материалы позволяют сделать вывод, что теоретический анализ данной проблемы позволил выделить основные условия для развития социального интеллекта через формирование soft skills. Результаты опытно-экспериментальной работы дают основания утверждать, что разработанная авторами коррекционно-развивающая программа обеспечивает развитие коммуникативных, когнитивных, коллаборативных способностей благодаря формированию soft skills у будущих педагогов-психологов, что в свою очередь благоприятно влияет на успешное развитие социального интеллекта. Следует отметить, что это свидетельствует об эффективности коррекционно-развивающей программы.

Ключевые слова: социальный интеллект, soft skills, коммуникация, коллаборация.

Abstract. The relevance of the research of this work is due to the fact that one of the main points of training future teachers at the present stage is to create conditions for the development of competitive and in-demand specialists in the labor market. In this regard, the purpose of this article is a theoretical analysis of the problem of the development of social intelligence through the formation of soft skills in future teachers-psychologists, the development and practical verification of a correctional and developmental program aimed at the development of social intelligence in students. The leading diagnostic technique in the study of this problem was the methodology for assessing the level of social intelligence, the authors of which are J. Guilford and M. Sullivan. The sample consisted of students of the 2nd year of the educational program 6B01101 – Pedagogy and psychology in the number of 51 people.

The article reveals the essence of the concepts of «social intelligence» and «soft skills». Favorable conditions affecting the development of social intelligence through the formation of soft skills among future teachers-psychologists have been identified. The effectiveness of the correctional and developmental program is proved, which is reflected in the comparative results of the ascertaining and control stages of the study. The presented materials allow us to conclude that the theoretical analysis of this problem allowed us to identify the main conditions for the development of social through the formation of soft skills. The results of experimental work give grounds to assert that the correctional and developmental program developed by the authors ensures the development of communicative, cognitive, collaborative abilities due to the formation of soft skills in future pedagogy-psychologists, which in turn favorably affects the successful development of social intelligence. It should be noted that this indicates the effectiveness of the correctional and developmental program.

Keywords: social intelligence, soft skills, communication, collaboration.

Введение. В современный период глобальных изменений в мире, связанных с новыми технологическими достижениями и введением инноваций, ускоренным развитием информационных технологий и мобильностью человеческих ресурсов, образование и наука должны идти на переднем плане этих преобразований. Мировые изменения, произошедшие в период пандемии, оказали непосредственное влияние и на систему образования. Данные изменения требуют иного подхода к системе высшего образования, где на первый план выходит сформированность базовых навыков и уровень развития социального интеллекта.

Пандемия стала вектором развития новой эпохи – открытого онлайн образования. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена тем, что одним из основных пунктов подготовки будущих педагогов-психологов на современном этапе является создание условий для развития конкурентоспособных и востребованных на рынке труда специалистов, которые будут владеть необходимыми навыками для занятия определенной ниши на международном уровне, тем самым повышая экономический рост страны.

В Послании Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана акцентируется внимание на том, что «наша задача – сделать образование центральным звеном новой модели экономического роста. Учебные программы необходимо нацелить на развитие способностей критического мышления и навыков самостоятельного поиска информации» [1].

Вопрос о доступном и качественном образовании поднимается в Послании Главы государства К. К. Токаева народу Казахстана «Казахстан в новой реальности: время действий» от 1 сентября 2020 г., где указывается на необходимость формирования компетенций, востребованных на рынке труда, где ставка будет сделана на формирование soft skills у будущих педагогов [2].

Soft skills – это комплекс умений общего базового характера, связанных в первую очередь с личностными качествами людей, необходимых в любой профессиональной деятельности. Soft skills являются движущей силой развития социального интеллекта.

Между тем, исходя из первого определения, данного Э. Торндайком, как «способности действовать мудро в человеческих отношениях», социальный интеллект обычно концептуализируется как способность вырабатывать адекватное поведение, направленное на достижение желаемых социальных целей. Э. Торндайк [3, с. 10] привлекал понятие социального интеллекта, чтобы уточнить, что интеллект может проявляться в различных аспектах, и охарактеризовал социальный интеллект как способность выполнять межличностные задачи [3].

Вернон понимал социальный интеллект как способность ладить с людьми, осведомленность о социальных проблемах, восприимчивость к стимулам со стороны других членов группы и понимание состояний временного настроения и личностных черт незнакомых людей [4].

В начале 60-х гг. Дж. Гилфорд отстаивал мнение о том, что социальный интеллект относится к поведенческому содержанию, включающему взаимодействия между индивидами и их установками, потребности, желания, состояния настроения, восприятие и мысли о других и о нас самих [5].

Социальный интеллект рассматривается Г. У. Олпортом как особая способность человека правильно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватную адаптацию в межличностных отношениях [6].

Razaei социальный интеллект понимает, как пригодность индивида для человеческого существования, то есть способность хорошо справляться с жизненными ситуациями [7].

На данный момент сложная структурная модель социального интеллекта была представлена Дж. Гилфордом [5, с. 13]. Согласно его концепции, социальный интеллект объединяет и регулирует когнитивные процессы, связанные с отражением социальных объектов.

М. Е. Ford и М. S. Tisak определили социальный интеллект как группу умственных способностей, связанных с обработкой социальной информации для успешного решения проблемы. Они доказали, что социальный интеллект не идентичен общему интеллекту и развивается в социальной среде [8].

Мы считаем, что развитие социального интеллекта через формирование soft skills у будущих педагогов-психологов является неотъемлемой частью образовательного процесса высшего учебного заведения. Как показывает практика, университет – лишь одна из ступеней в жизни каждого человека, задачей которого является сформировать у студентов не только профессиональные навыки, но и надпрофессиональные, которые будут способствовать раскрытию потенциала будущего педагога-психолога в его профессиональной деятельности.

Согласно Концепции обучения в течение всей жизни, будет создана система непрерывного образования, обеспечивающая охват населения страны формальным и неформальным образованием [9]. Следовательно, сегодня необходимо создавать условия для формирования soft skills у будущих педагогов-психологов, чтобы увеличить уровень развития социального интеллекта.

Нынешний век является веком цифровых технологий, веком адаптации привычных нам видов деятельности под цифровые реалии. В мире информационного бума и цифровизации необходимо формировать у студентов готовность к адаптации к быстро меняющимся условиям среды. Одной из основных задач в вопросе подготовки будущих педагогов-психологов является развитие социального интеллекта посредством формирования soft skills, которые будут способствовать повышению качества подготовки кадров.

Изначально термин soft skills рассматривался как часть компьютера, в целом обеспечивающий его работоспособность. Так, например, компьютер был разделен на две составляющие: hardware и software. Hardware составлял аппаратную часть компьютера, а software – его программное обеспечение. Аппаратная часть оставалась неизменной, а само программное обеспечение формировалось из запросов пользователя.

Уже к середине прошлого столетия американские исследователи начали рассматривать человека как компьютер, разделяя человеческие навыки на hard skills и soft skills, которые являются аналогами hardware

и software. Как и в компьютере, hard skills выполняют профессиональную деятельность, создавая аппаратную часть, а soft skills направлены на создание и формирование определенных характеристик человека.

Soft skills стали объектом особого интереса в ходе реализации плана непрерывного образования. Формирование мягких навыков направлено на развитие личностного потенциала, создание условий для достижения успеха в обучении, в общении с коллективом, руководителем и успешного трудоустройства. Многие исследователи обозначают важную роль soft skills в самоопределении личности, но в настоящее время проведено еще недостаточно исследований в области данной проблемы. В большой степени проблема изучалась на теоретико-аналитическом уровне в направлении бизнеса и управления.

Пик изучения данной проблемы в базах данных Scopus и Web of Science приходится на период 2015–2018 гг., о чем свидетельствует основная публикационная активность зарубежных и российских ученых [10].

Каждый ученый дает личное определение термину soft skills. Barbara Cimatti считает, что термин soft skills привлекается для обозначения всех компетенций, которые не связаны с определенной задачей, но необходимы в любой профессиональной деятельности для выстраивания положительных взаимоотношений с преподавателями, коллегами и другими членами организаций [11].

Sydney Engelberg, говоря о soft skills, пишет, что они определяют понимание и интерпретацию взаимоотношений между людьми. Также автор провел анализ и определил основные мягкие навыки, к которым отнес: навыки мышления, навыки слушания, коммуникативные навыки, навыки решения проблем, навыки принятия решений, навыки ведения переговоров [12].

A. Maizatul же считает, что soft skills являются обязательным условием, позволяющим находиться «на плаву» и развиваться в быстро изменяющихся условиях [13].

Помимо исследовательской активности в указанный выше период большое внимание изучаемой проблеме стало уделяться в период мировой пандемии. Основная часть исследований была направлена на

изучение вопроса формирования soft skills не только в области бизнеса и управления, но и с точки зрения образования.

В качестве примера формирования soft skills в образовании выступает мнение А. Zhang, который определяет, что ИТ-сфера требует от выпускников не только профессиональных навыков, но и необходимости демонстрации компетентности в личном общении, командной работе и управлении персоналом. Он считает необходимым начинать формирование soft skills в университете [14].

S. Caruana подчеркивает исключительную важность формирования soft skills, объясняя это тем, что образование направлено на развитие различных навыков, которые не могут быть полностью отражены в учебном плане. Это мнение подкрепляется, в частности, примером того, что помимо индивидуального обучения студенты должны заниматься в группах – это будет способствовать развитию командной работы, распределению обязанностей между студентами [15].

Анализ литературы показал, что в отечественной и зарубежной педагогической науке накоплен разноаспектный концептуальный и эмпирический материал как по проблеме социального интеллекта, так и по проблеме soft skills. Вместе с тем имеются основания для вывода об определенной фрагментарности накопленной информации, недостаточной изученности проблемы развития социального интеллекта через формирование soft skills будущих педагогов-психологов.

Анализ состояния проблемы позволил обнаружить существующее противоречие: между значимостью социального интеллекта, который обеспечивает продуктивную деятельность личности в обществе и недостаточной его изученностью в педагогической науке, отсутствием должного теоретического и эмпирического обоснования его развития через формирование soft skills у будущих педагогов-психологов.

Актуальность и недостаточная изученность явились основанием для исследования данной проблемы.

Методы. В данной статье с помощью анализа научной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщения педагогического опыта, опросных методов и педагогического эксперимента было проведено исследование развития социального

интеллекта через формирование soft skills в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения.

Проведя анализ мнения ученых в области изучаемой проблемы, мы считаем, что для достижения высокого уровня развития социального интеллекта нам необходимо ориентироваться на запросы современного общества и выстраивать индивидуальную образовательную траекторию каждого студента согласно наличию у них тех или иных навыков.

На будущего педагога-психолога возложен ряд приоритетных задач, которые в целом создадут успех его профессиональной деятельности. Этого успеха можно будет достигнуть, сформировав у студентов soft skills, к которым мы можем отнести следующие навыки: умение сохранять спокойствие в конфликтных ситуациях, находить индивидуальный подход к решению психологических и эмоциональных проблем, возникающих в коллективе, строить учебный процесс с учетом индивидуальных потребностей – умение четко ставить цели, решать задачи, эффективно распределять время на занятия и сохранять ресурсы.

В рамках работы над нашим исследованием мы выбрали диагностическую методику для оценки уровня социального интеллекта, авторами которой являются Дж. Гилфорд и М. Салливен [16].

Выбор методики определялся следующими требованиями:

методика должна быть максимально информативной, чтобы диагностировать интересующие нас качества при наименьших затратах времени на исследование;

методика должна быть максимально анонимной и нейтральной, не вызывая у испытуемых чувства подозрительности и тревоги.

Методика включает четыре субтеста, из них три составлены на невербальном стимульном материале, и один – на вербальном. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Два субтеста имеют в своей факторной структуре также второстепенные веса, касающиеся способности понимать элементы и

отношения поведения. Методика рассчитана на весь возрастной диапазон обучающихся, начиная с 9 лет. Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит от 12 до 15 заданий. Время проведения субтестов ограничено [17].

Субтест № 1. «Истории с завершением».

В субтесте используются сцены с персонажем комиксов Барни и его близкими (женой, сыном, друзьями). Согласно данному субтесту, ориентир происходит по первой картинке. Испытуемый, основываясь на увиденном на картине 1, должен предвидеть дальнейшие действия людей с учетом их чувств и эмоций. Субтест 1 направлен на предвидение человеком определенной ситуации в будущем [18].

Субтест № 2. «Группы экспрессии».

Стимульный материал субтеста составляют картинки, изображающие невербальную экспрессию: мимику, позы, жесты. Согласно данному субтесту три картинки остаются неизменными, а по картинкам слева испытуемому необходимо определить те жесты и мимику, которые характерны для персонажа. Данный субтест направлен на выделение общих признаков в различных невербальных реакциях человека [19].

Субтест № 3. «Вербальная экспрессия».

В каждом задании субтеста предьявляется фраза, которую один человек говорит другому в определенной ситуации. Испытуемому предлагается выбрать среди предложенных трех фраз фразу, которая будет меняться в зависимости от ситуации. Данный субтест измеряет способность людей предвидеть определенные обстоятельства, привлекая вербальные средства общения [20].

Субтест № 4. «Истории с дополнением».

В данном субтесте появляются персонажи комикса «Фердинанд», включенные в семейные, деловые и дружеские контакты. Каждая история состоит из четырех картинок, причем одна из них всегда пропущена. Испытуемому, помимо того, чтобы найти пропущенную картинку, также необходимо определить дальнейший сюжет [21].

Педагогическое исследование было проведено на базе педагогического факультета Карагандинского университета имени Е. А. Буке-това. Выборку составили студенты II курса образовательной программы 6B01101 – «Педагогика и психология» в количестве 51 человека. Данные проведенного предварительного педагогического исследования позволили сделать некоторые выводы.

Констатирующий этап

Во-первых, нами было выявлено, что студенты II курса ОП 6B01101 – «Педагогика и психология» имеют низкий уровень развития социального интеллекта. Это проявлялось в затруднениях с ответами согласно четырем субтестам в следующих направлениях: способности понимать и прогнозировать поведение людей в разных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии.

Во-вторых, методика Гилфорда и Саливена показала, что студенты слабо ориентируются в 4 основных факторах данного тестирования: фактор познания результатов поведения (СВІ), фактор познания классов поведения (СВС), фактор познания преобразований поведения (СВТ), фактор познания систем поведения (СВS) [22].

Во время интерпретации методики мы встретились с тем фактом, что 75% респондентов имеют уровень социального интеллекта ниже среднего, лишь 25% опрошенных респондентов имеют средний уровень социального интеллекта. Результаты тестирования представлены в табл. 1 и на рис. 1.

Таблица 1

Результаты тестирования

Уровень	Низкие способности, %	Ниже среднего, %	Средние способности, %	Выше среднего, %	Высокие, %
Субтест 1		75	25		
Субтест 2		32,5	67,5		
Субтест 3		70	30		
Субтест 4	25	50	25		
Социальный интеллект		62,5	37,5		

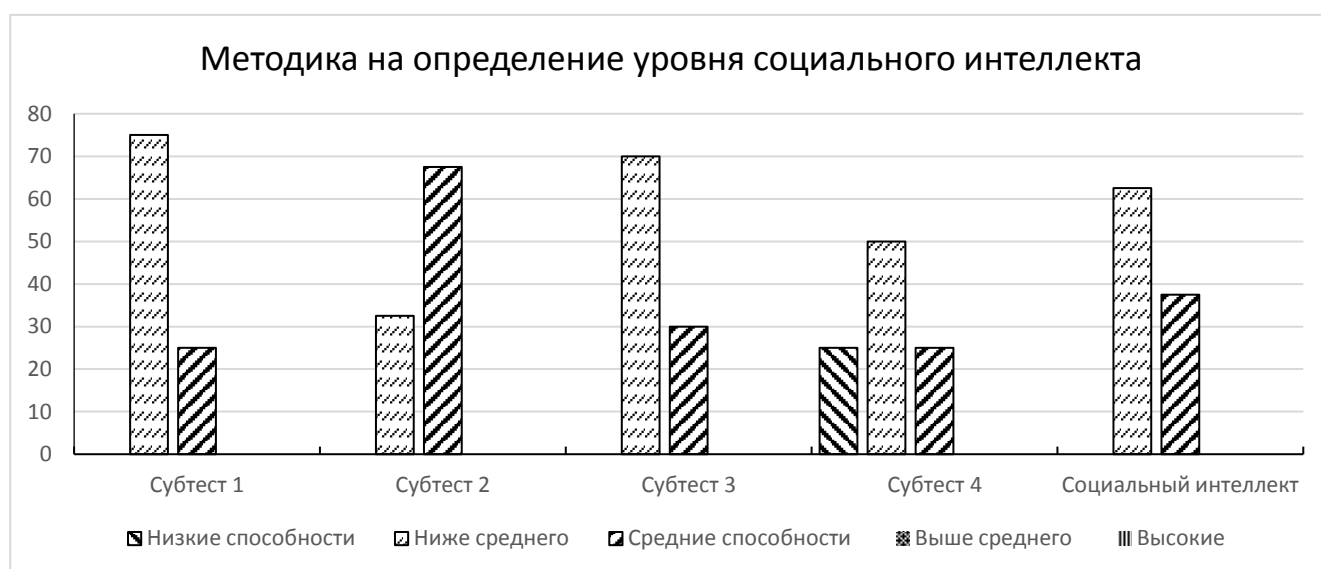


Рис. 1. Результаты тестирования

Формирующий этап

Результаты проведенного предварительного исследования послужили основой для разработки коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие социального интеллекта через формирование soft skills у будущих педагогов-психологов.

Студенты образовательной программы 6В01101 – «Педагогика и психология» были поделены на 2 группы: контрольную и экспериментальную. Занятия в рамках разработанной коррекционно-развивающей программы проводились в экспериментальной группе 1 раз в неделю по 40 минут в течение 15 недель. Количество испытуемых в экспериментальной группе составило 25 студентов.

Программа относится к числу коррекционно-развивающих психолого-педагогических программ, которая направлена на решение вопросов личностного саморазвития, формирование навыков, необходимых для достижения успеха в студенческой жизни и в будущей профессии.

Целью программы является развитие социального интеллекта будущих педагогов-психологов через формирование soft skills, способствующие их личностному и профессиональному росту.

Основные этапы работы:

1. Психолого-педагогическая диагностика уровня социального интеллекта.

2. Коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование soft skills для повышения уровня развития социального интеллекта.

3. Психологическое консультирование педагогов и студентов.

Задачи программы:

- развитие коммуникативных навыков обучающихся;
- развитие навыков критического мышления;
- развитие навыков самопознания и рефлексии;
- формирование позиции успешного студента;
- преодоление психологических барьеров, препятствующих полноценному выражению своего мнения;
- формирование сплоченности студенческого коллектива путем организации коллективной работы.

Всего в структуру программы вошло 15 занятий: 5 лекционных и 10 практических, причем в практические занятия было включено проведение тренинговых упражнений с целью закрепления полученных теоретических знаний.

Теоретические и практические занятия в рамках программы были направлены на освоение студентами soft skills, способствующих успеху в будущей профессии. К данным soft skills можно отнести: ком-

муникативные навыки, креативность, аналитическое мышление, гибкость, суждение и принятие решений, самоконтроль, межличностные навыки, командную работу, навыки работы в информационной среде.

Высокого уровня развития социального интеллекта у будущих педагогов-психологов мы сможем достичь при сформированности перечисленных выше навыков, так как навык – это действие, которое человек может выполнять легко, автоматически, не задумываясь, сосредоточиваясь на чем-то другом, а не на самом действии.

В табл. 2 представлен тематический план лекционных занятий коррекционно-развивающей программы.

Таблица 2

Тематический план лекций

№ занятий	Тематика лекционных занятий, направленных на повышение уровня адаптации
Занятие 1	Тема. Личность и эмоции
Занятие 2	Тема. Мышление: аналитическое и критическое
Занятие 3	Тема. Способности и навыки
Занятие 4	Тема. Коммуникация
Занятие 5	Тема. Мотивация и деятельность

Тема 1. Личность и эмоции

Цель: определение роли эмоций в формировании личности студента (формируемый soft skill – эмпатия).

Задачи:

- сформировать представления о понятиях «личность», «эмоции», «чувства», «эмпатия»;
- развить умение определять эмоциональное состояние человека.

Тема 2. Мышление: аналитическое и критическое

Цель: формирование способности к скептическому рассмотрению вещей и к рассуждениям (формируемый soft skill – навыки критического мышления).

Задачи:

- сформировать знания о понятиях «аналитическое мышление» и «критическое мышление»;
- научить рефлексивно оценивать собственные суждения [23].

Тема 3. Способности и навыки

Цель: расширение представления студентов о способностях и навыках (формируемый soft skill – командная работа).

Задачи:

- сформировать представления о понятии «способности» и их значении;
- развить у студентов навыки анализа ситуаций и фактов.

Тема 4. Коммуникация

Цель: раскрытие сущности общения, рассмотрение его видов и форм (формируемый soft skill – коммуникативные навыки).

Задачи:

- сформировать представления о роли и важности общения в жизни людей;
- развить умение слушать и слышать своих сокурсников, вступая с ними в диалоги.

Тема 5. Мотивация и деятельность

Цель: формирование знаний о ключевых понятиях «мотивация» и «деятельность» (формируемый soft skill – навыки коллаборации).

Задачи:

- проанализировать проблемы формирования учебной мотивации студентов;
- создать благоприятный микроклимат для совместной деятельности студентов [24].

В рамках формирующего эксперимента были проведены практические занятия, план которых представлен в табл. 3.

Таблица 3

План практических занятий

№ занятий	Тематика практических занятий, направленных на повышение уровня адаптации
Занятие 1	Тема. Тренинг знакомства
Занятие 2	Тема. Социологическая «картина» академической группы
Занятие 3	Тема. Выявление интересов и склонностей студентов
Занятие 4	Тема. Оценка межличностных отношений
Занятие 5	Тема. Личностный рост и саморазвитие
Занятие 6	Тема. Тренинг снятия эмоционального напряжения и стресса
Занятие 7	Тема. Конфликты в нашей жизни
Занятие 8	Тема. Разные, но равные
Занятие 9	Тема. Социальное Я и социальный интеллект
Занятие 10	Тема. Социальный интеллект в профессиональной педагогической деятельности

Работа согласно коррекционно-развивающей программе обеспечила положительный эффект для испытуемых экспериментальной группы. Об этом свидетельствуют результаты проведенного контрольного среза.

Результаты. По завершении коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный срез. Занятия в основном были направлены на развитие у студентов социального интеллекта через формирование soft skills. Результаты контрольного среза представлены в табл. 4.

Таблица 4

Контрольный срез

Экспериментальная группа	Низкие способности, %	Ниже среднего, %	Средние способности, %	Выше среднего, %	Высокие, %
Субтест 1			40	60	
Субтест 2,			20	80	
Субтест 3		5	60	35	
Субтест 4			84	16	
Социальный интеллект			60	40	

Таблица 5

Контрольная группа	Низкие способности, %	Ниже среднего, %	Средние способности, %	Выше среднего, %	Высокие, %
Субтест 1		75	25		
Субтест 2		32,5	67,5		
Субтест 3		70	30		
Субтест 4	25	50	25		
Социальный интеллект		62,5	37,5		

В данной таблице представлен сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп основных субтестов методики Гилфорда и Саливена на определение уровня социального интеллекта. Результат контрольного среза визуально представлен на рис. 2 и 3.

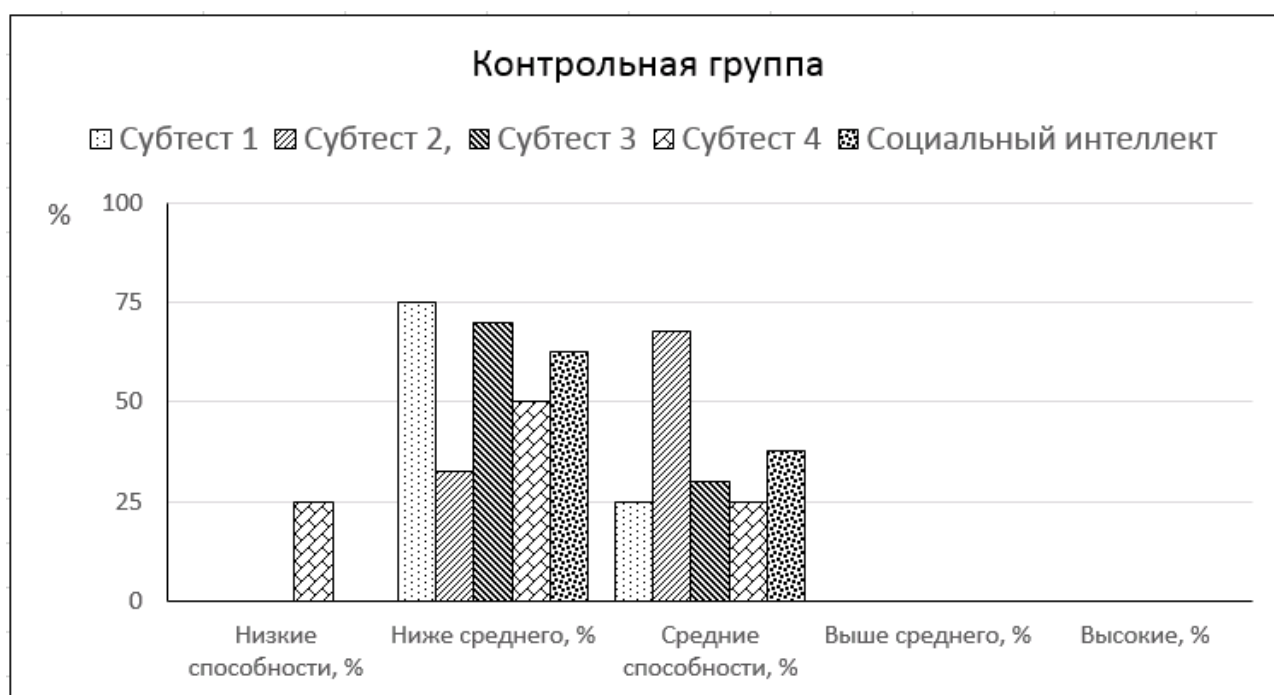


Рис. 2. Результаты контрольного этапа эксперимента в контрольной группе

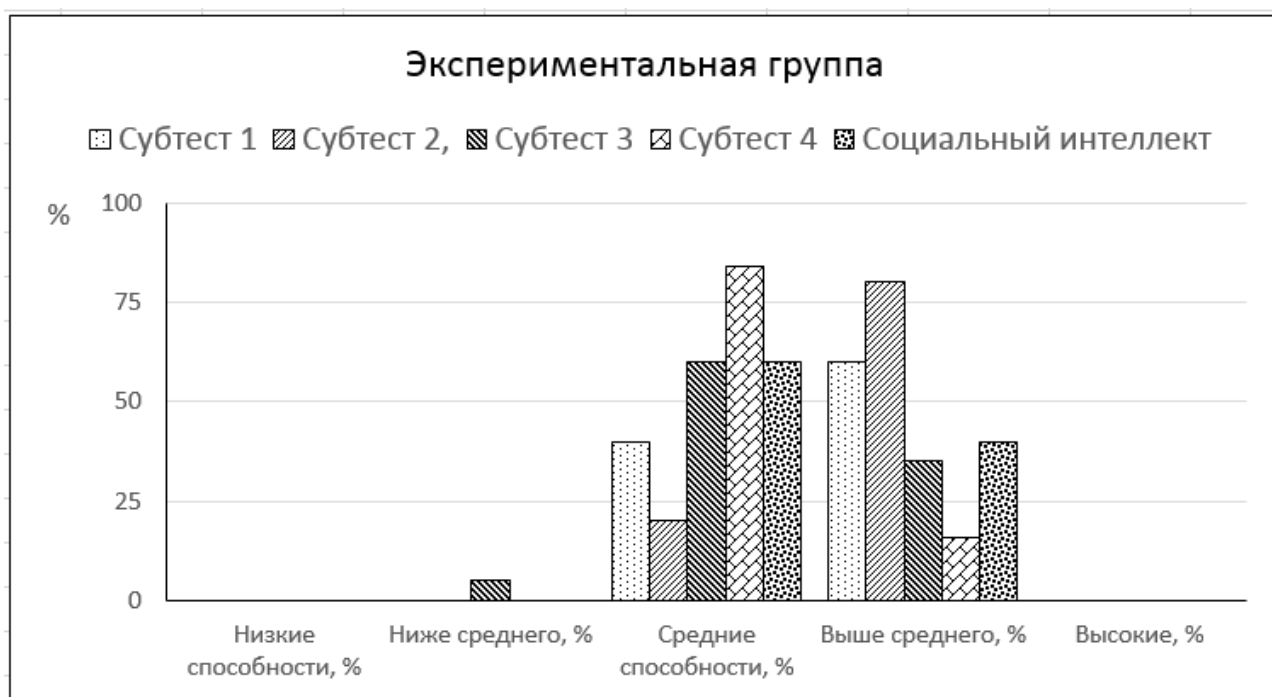


Рис. 3. Результаты контрольного этапа эксперимента в экспериментальной группе

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили достоверность и перспективность предлагаемой коррекционно-развивающей программы, поскольку уровень социального интеллекта в среднем увеличился на 22,5% по сравнению с контрольной группой.

Дискуссионные вопросы. Анализ полученных данных по результатам формирующего этапа показал, что уровень социального интеллекта экспериментальной группы по сравнению с констатирующим экспериментом имеет тенденцию к повышению. Количество испытуемых, имеющих низкий уровень развития социального интеллекта в экспериментальной группе, снизился, что свидетельствует об эффективности разработанной нами коррекционно-развивающей программы.

Мы считаем, что работу в рамках разработанной нами программы можно проводить со студентами педагогических специальностей, поскольку программа предполагает не только развитие социального интеллекта, но и формирование навыков, способствующих достижению успеха в профессиональной деятельности.

Полученные нами результаты были сопоставлены с результатами предыдущих исследований отечественных коллег, согласно которым мы пришли к выводу, что разработанная нами программа является эффективной [25].

Заключение. Таким образом, результаты, полученные по завершении опытно-экспериментальной работы, дают основания утверждать, что предлагаемая коррекционно-развивающая программа обеспечивает успешное развитие социального интеллекта через формирование soft skills.

Вышеизложенное обстоятельство позволило сделать следующие выводы:

1. В экспериментальной группе результаты имеют положительную динамику по сравнению с результатами контрольной группы, что свидетельствует об эффективности коррекционно-развивающей программы.

2. Результаты опытно-экспериментальной работы дают основания утверждать, что разработанная коррекционно-развивающая программа обеспечивают развитие коммуникативных, когнитивных, коллаборативных способностей благодаря формированию soft skills у будущих педагогов-психологов.

Основываясь на теоретических и практических результатах исследования, мы смогли сформулировать следующие рекомендации:

1. В процессе развития социального интеллекта конструировать межличностное пространство, в котором субъекты могут адекватно воспринимать эмоциональные реакции субъектов профессиональной деятельности и привлекать эмоциональные средства для корректного воздействия на них.

2. Применять в учебном процессе деловые и ролевые игры, которые помогут обучающимся правильно понимать мотивы окружающих и корректировать их поведение с целью более эффективного решения профессиональных задач, получать и предоставлять обратную связь.

3. Развитию социального интеллекта студентов будет способствовать: проведение интеллектуальных игр; чтение художественной

литературы; посещение различных семинаров, фестивалей, концертов и других мероприятий.

4. Эффективным способом развития социального интеллекта является также участие обучающихся в различных социально-психологических тренингах (тренингах формирования коммуникативных навыков, тренингах общения и преодоления конфликтов и др.).

5. Проведение и организацию тренингов необходимо направить, прежде всего, на формирование и развитие специальных знаний по социальному интеллекту и soft skills.

Данное исследование не претендует на всеобъемлющее раскрытие сложной и многоаспектной проблемы развития социального интеллекта. Дальнейшие исследования будут продолжены в следующих направлениях: углубленная разработка отдельных компонентов структуры развития социального интеллекта у студентов; изучение влияния окружающей среды на уровень сформированности soft skills; выявление особенностей коррекции поведения студентов в зависимости от коллектива и образа жизни студентов.

Список литературы

1. Назарбаев Н. А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. – Астана : Полиграф, 2017. – URL: https://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya

2. Токаев К. К. Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество. – Астана : Полиграф, 2022. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/K22002022_2

3. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. – М. : Юрайт, 2022. – URL: <https://urait.ru/bcode/520019>

4. Vernon P. E. Some characteristics of the good judge of personality // The Journal of Social Psychology, 1933, 4(1), 42–57. – URL: <https://doi.org/10.1080/00224545.1933.9921556>

5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. – М. : Прогресс, 1965. – URL: <https://baguzin.ru/wp/dzh-gilford-tri-storony-intellekta/>

6. Олпорт Г. Становление личности. – М. : Смысл, 2022. – URL: <https://www.litres.ru/gordon-olport/stanovlenie-lichnosti-izbrannye-trudy/chitat-onlayn/>

7. Razaei A., Mousanezhad J. E. Relationship between wisdom, perceived control of internal states, perceived stress, social intelligence, information processing

styles and life satisfaction among college students // *Current Psychology*, 2018, № 1, 1–7. – URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9804-z>

8. Ford M. E., Tisak M. S. A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75(2), 196. – URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.196>

9. Постановление Правительства Республики Казахстан от 8 июля 2021 г. № 471. Об утверждении Концепции обучения в течение всей жизни (непрерывное образование). – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000471>

10. Цаликова И. К., Пахотина С. В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) // *Образование и наука*. 2019. № 21(8). – С. 187–207. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-187-207>

11. Cimatti B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises // *International Journal for Quality Research*, 2016, 10(1), 97–130. – URL: <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>

12. Engelberg S. Educating for Quality in the Wood Industry: Some Words of Caution // *International Journal of Quality Research*, 2016, 10(1), 89–96. – URL: <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-04>

13. Maizatul A. Do Soft Skills Really Matter? // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2020, 9(1), 427–435. – URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.05.46>

14. Zhang A. Peer assessment of soft skills and hard skills // *Journal of Information Technology Education: Research*, 2012, 11(1), 155–168. – URL: <https://doi.org/10.28945/1634>

15. Caruana S. Developing an Assessment Framework for Soft Skills 1 in Tourism Higher Education // *Journal of educational matters*, 2013, 191, 6–11. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.404>

16. Matt B., Adrianna R., Shannon L., Julie F., Elisa H., Christopher F. (). The social shapes test: A new measure of social intelligence, mentalizing, and theory of mind // *Personality and Individual Differences*, 2019, 14, 107–117. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.035>

17. Савенков А. И. Структура социального интеллекта // *Современная зарубежная психология*. 2018. № 2. – С. 7–15. – URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070201>

18. Romney D. M., Pyryt M. C. Guilford's concept of social intelligence revisited // *High Ability Studies*, 1999, 10(2), 137–142. – URL: <https://doi.org/10.1080/1359813990100202>

19. Avlaev O. U. The role of social intelligence in personal development // *Journal NX*, 2020, 1, 692–698. – URL: <https://doi.org/10.3390/soc12060177>

20. Garipova Y. M., Makhubrahmanova V. R. Pedagogical Intuition and Social Intelligence of Pedagogical University Graduates // *Journal of History Culture and Art Research*, 2019, 8(4), 361–370. – URL: <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2384>

21. Scherbakov S. V. Students social intelligence and the choice of behavioral strategies in conflict resolution // *Clinical Schizophrenia & Related Psychoses*, 2021, 15(3), 1–7. – URL: <https://doi.org/10.3371/CSRP.SS.081021>
22. Hashem E. S. A. Self-Regulation and Its Relationship to Social Intelligence among College of Education Female Students at Prince Sattam University // *European Journal of Educational Research*, 2021, 10(2), 865–879. – URL: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.865>
23. Chusni M. M., Saputro S., Suranto, Rahardjo S. B. (). Enhancing Critical Thinking Skills of Junior High School Students through Discovery-Based Multiple Representations Learning Model // *International Journal of Instruction*, 2021, 15(1), 927–944. – URL: <https://doi.org/https://doi.org/10.29333/iji.2022.15153a>
24. Diana E., Rahmah N., Rofiki M. Blended Learning Management: The Efforts to Develop Students' Soft Skills in the New Normal Era // *Jurnal Basicedu*, 2022, 6(3), 4272–4281. – URL: <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2835>
25. Sankhayeva A., Shkutina L., Mirza N., Nikolayeva V., Shraimanova G. Development of The Students Social Intelligence as The Future Teachers // *Ilkogretim Online*, 2021, 20(1), 789–802. – URL: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.72>

7. Внешкольные организации дополнительного образования детей в Кыргызстане как важный социальный институт для развития личности ребенка



Ашымбаева Токтобубу Абасовна, кандидат педагогических наук, заместитель министра образования и науки Кыргызской Республики

Мусина Дария Сапарбековна, кандидат педагогических наук, директор Республиканского учебно-методического центра эстетического воспитания «Балажан»

Аннотация. В данной статье обосновывается роль социального обучения в стремлении воспитать человека культурного, нравственно состоятельного и способного реализовать свой потенциал в социальной сфере. При этом отмечается важность соблюдения условий жизнедеятельности среди людей, которое требует умения считаться с чужим мнением, поведением, принимая или отвергая нормы, традиции и правила жизни. Особо актуализируется роль организаций дополнительного образования детей как важного социального института для развития личности. Описаны положительные примеры возможностей, опыта внешкольных организаций для работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, их социально-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации; педагог, образование, воспитание, социализация, дополнительное образование, общество.

Abstract. The article substantiates the role of social education in the desire to educate a person who is culturally and morally rich and able to realize his potential in the social sphere. At the same time, the importance of observing the conditions of life

among people is noted, which requires the ability to reckon with other people's opinions, behavior and accept or reject norms, traditions, and rules of life. The role of supplementary education organizations for children is being updated as an important social institution for personal development. Positive examples of opportunities and experiences of extra-curricular organizations are described for working with children, being directed in difficult life situations, and their social and pedagogical support.

Keywords: children in difficult life situations, teacher, education, socialization, supplementary education, society.

Богатство и неповторимость каждой личности, ее уникальность определяют различные социальные качества, отражающие разнообразные отношения личности к окружающему миру и к самой себе. На современном этапе развития общества одна из самых важных и ответственных задач, которые можно считать обязательными для граждан нашей страны, состоит в том, чтобы любая личность отвечала главным критериям, принятым в обществе.

Основными ценностями человечества, несомненно, являются свобода, благополучие и развитие общества. В совокупности эти качества можно обрести, считаясь с чужим мнением, поведением, принимая или отвергая нормы, традиции и правила жизни. К сожалению, мы часто наблюдаем тенденцию к формированию порочного образа жизни у современных детей и подростков – развитие наркомании, алкоголизма, равнодушие к самому себе, своему будущему и близким людям, склонности к совершению преступлений и иных нарушений закона, изменение ценностных ориентаций. Очевидно, что это является следствием обезличивания истинных представлений о добре и зле, отсутствие нравственных жизненных приоритетов, соответственно, готовности поставить себя на место другого человека, сопереживать ему, готовности прийти на помощь [16].

Становится совершенно понятным, что только соблюдение условий жизнедеятельности среди людей содействует развитию личности каждого человека и показывает, что человек не может быть одиноким, ему необходимо выстраивать взаимоотношения с окружающими [23] и быть готовым к жизни в обществе.

В словаре по педагогике Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров определяют, что исследованием воздействия социальной среды на

воспитание и формирование личности занимается социальная педагогика, разрабатывающая систему мероприятий по оптимизации воспитания личности с учетом конкретных условий социальной среды [13], на которой в свою очередь основано социальное обучение.

Именно в социальном обучении процесс образования неразрывно связан с активизацией духовной культуры личности, а содействие появлению образованного человека сопровождается созидательным стремлением воспитать человека культурного, нравственно состоятельного и способного реализовать свой потенциал в социальной сфере, для которой и ведется его воспитание и обучение [6].

По утверждению канадско-американского психолога Альберта Бандуры, «обучение было бы чрезвычайно трудным и даже опасным, если бы люди полагались только на результаты собственных действий, чтобы понять, что им следует делать. К счастью, поведение людей в основном построено на наблюдении и повторении. В дальнейшем полученная информация используется в качестве ориентира для новых действий» [5]. Обучение через наблюдение позволяет людям быстрее приспособляться и подходить к обстоятельствам более уверенно.

Собственную теорию социального научения сформулировал советский психолог Лев Выготский. Он сосредоточил свое внимание на том, как общение и сообщество являются неотъемлемой частью обучения. По его мнению, люди не могут развиваться без участия других людей. Эффективнее всего человек может обучаться в компании других людей, вступая во взаимодействие с ними [21].

Такого же взгляда придерживается Этьен Венгер (Wenger E.) в своей теории обучения в сообществе, считая, что социальная деятельность результативнее обучения и проходит непосредственно в группах [7].

Сегодня доказано, что само обучение и воспитание в своей основе общественно, что оно всегда влечет за собой взаимодействие людей на различных уровнях и очень важно создать условия для участия индивида в реальной деятельности [11].

Основным началом социализации ребенка является воспитание. Прежде всего факторы, влияющие на социализацию ребенка, зависят

от среды, которая его окружает. В последние годы стало реальным фактом возрастание роли внешкольных организаций дополнительного образования детей в Кыргызстане как важного социального института для развития личности, так как именно здесь, на основе неформального общения, происходит свободный выбор ребенком деятельности, владение новыми социальными ролями, опытом, развитие его познавательных интересов, понимание культурных ценностей [15].

Учитывая, что внешкольные организации дополнительного образования детей как социально-педагогическая система ведут свою деятельность, опираясь на социальный заказ, они создают самые востребованные условия для самовыражения, социализации, стимулирования, творческого совершенствования и профессионального самоопределения личности. В данной системе сложилась особая воспитательная и развивающая среда, позволяющая эффективно решать задачи, ликвидировать угрозы и вызовы, стоящие перед обществом в воспитании подрастающего поколения [8].

Личностно-ориентированные подходы, которые являются основой их деятельности, удовлетворяют как образовательные, так и социокультурные потребности самых разных групп детей любого возраста (социально не защищенных, инвалидов, с отклонениями в развитии, одаренных), привлекая потенциал свободного времени, что составляет особую педагогическую ценность этих организаций.

Законом Кыргызской Республики «Об образовании» (более полное удовлетворение разносторонних интересов и потребностей детей и подростков, организация свободного времени и отдыха, укрепление здоровья, нравственное и интеллектуальное развитие личности) [12], Национальной стратегией развития Кыргызской Республики до 2040 года (воспитание гармоничной личности, раскрывающей потенциал каждого человека, формирование применимых на практике знаний и компетенций) [18], Типовым положением о внешкольной организации дополнительного образования детей Кыргызской Республики (предоставление всем детям одинакового доступа к качественному дополнительному образованию; предоставление возможности личного развития и достижения успеха; формирование общей культуры;

обеспечение творческой самореализации детей; способствование владению коммуникативными, социальными компетентностями — навыки межличностного общения, мыслительные навыки и навыки общения, которые дадут возможность жить в обществе) [20] определены основные задачи для данных организаций.

Безусловно, данная система предоставляет огромные возможности в продвижении талантливых, одаренных детей. Но опыт показал, что система внешкольного дополнительного образования, как никакая другая образовательная система, имеет значительные ресурсы для организации работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Понятие «дети в трудной жизненной ситуации» общеизвестно и закреплено законодательно в «Кодексе Кыргызской Республики о детях». Согласно Кодексу это «дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, находящиеся в конфликте с законом, являющиеся жертвой насилия или преступления, дети, проживающие в малообеспеченных семьях, работающие дети, безнадзорные дети, беспризорные дети, дети в зонах конфликтов и чрезвычайных ситуаций, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств, а также дети, которые не могут преодолеть указанные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи» [14].

В последние годы в рамках рассмотрения вопросов государственной социальной политики все актуальнее и острее звучат проблемы защиты детства. Так, по данным Министерства образования и науки Кыргызской Республики, общее количество детей в возрасте от 5 до 17 лет включительно на сегодняшний день составляет более 1,5 млн. Из них 59148 — это дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Наши исследования показали, что сложные семейные отношения, отказ родителей от содержания и воспитания своего ребенка, рост числа неполных семей, асоциальные семьи, угрожающие жизни и здоровью детей, нахождение родителей в местах заключения, недееспособность, дети безработных родителей, смерть родителей, маргинализация населения, смена нравственных норм и ценностей в обществе

стали причиной того, что часть этих детей находятся в школах-интернатах, детских домах, часть проживают у родственников, опекунов. Некоторые дети в поисках средств для выживания идут на рынки и становятся извозчиками, работают на автомойках, рабочими на стройках. В сельской же местности дети занимаются сельхозработами, например их труд используют для выпаса скота.

Данная ситуация создает для детей закрытость социального пространства, невозможность инициативы, ограничение социальной активности, отсутствие возможности применения социальных норм, наличие вредных привычек, недостаточную включенность в различную общественно полезную деятельность и, в конечном счете, невозможность обретения социального опыта. Такое положение развивает у детей симптомы повышенной тревожности, напряженности, психического утомления, стресса, неготовности преодолевать трудности, отсутствие мотивации на успех, высокую агрессивность, недоверчивость, чрезвычайную пассивность и депрессию. Вследствие этого дети очень трудно адаптируются в новых условиях жизни и не способны самостоятельно принимать решения.

Актуальность и значимость данных проблем нашли отражение в Программе развития образования Кыргызской Республики до 2030 года, где определена необходимость «увеличивать доступ к образованию разных категорий детей (включая детей с инвалидностью, детей из уязвимых категорий семей)» [19].

Отдельная и сложная задача – обучение и воспитание детей трудовых мигрантов. Продолжительное отсутствие родителей приводит к ряду психологических и социальных проблем. Оставленные на попечение родственников или помещенные в интернатные учреждения, они чрезвычайно уязвимы перед жестоким обращением и насилием, эксплуатацией на тяжелый труд. Президент Кыргызской Республики С. Жапаров подчеркивает, что сегодня необходимо принять все меры по обеспечению учета, присмотра, защиты прав и интересов детей, чьи родители находятся в трудовой миграции [22].

Решение вопросов работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, потребовало необходимость их социально-педагогического сопровождения, разработки технологий, подбор методов и форм работы, которые бы помогли корректировать поведение и способствовали саморазвитию ребенка, предоставлению возможности поверить и найти себя, выбрать собственный путь развития. Традиционные методы работы здесь не подходили, так как не восполняли актуальные дефициты, не выстраивали опоры для социализации: здесь нужны были производственно-практические пробы [9], **особенный** подход к каждому ребенку.

Проблема работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, не является новой, но на сегодняшний день принимает особо острый характер.

Анкетирование среди педагогов внешкольных организаций, в котором приняли участие 310 человек из всех регионов Кыргызстана, выявило, что педагоги часто организуют свою деятельность в работе с данной категорией детей, основываясь на интуиции, – 28,7% педагогов; собственный жизненный опыт – 52% педагога, всего 16% педагогов владеют методами по созданию условий для психологического раскрепощения ребенка, 19,7% педагогов владеют индивидуальной работой с детьми по вовлечению в детские общественные объединения, 31% педагогов – формированием умения у детей неагрессивных способов реагирования на критику, самозащиту, 33% педагогов – противостоять вредным привычкам детей, 27% педагогов – решать проблемы детей социально позитивными средствами [1].

Данное исследование показало, что к работе с данной группой детей педагоги внешкольных организаций практически не готовы и нуждаются, помимо педагогических, в специальных знаниях и умениях. Трудность составляет тот факт, что ни один из вузов страны не готовит педагогов дополнительного образования, следовательно, такими знаниями и умениями педагоги не смогли владеть при получении профессионального образования.

В этой связи потребовалась системная работа по повышению профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования. Для восполнения знаний педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, были проведены курсы повышения квалификации, тренинги, семинары, практикумы, конференции различного уровня по социально-педагогическим проблемам.

Значимым педагогическим условием формирования профессиональной компетентности педагогов явилось методическое сопровождение их деятельности. Для этого было организовано участие педагогов в методических секциях, изучение методической литературы, специальных изданий по социальной педагогике, а также разработан комплекс мер по методической грамотности. Важное место было отведено повышению компетентности за счет самообразования, практического опыта, проведению социально-педагогических исследований, на которых педагоги научились разрабатывать специальные программы и проекты поддержки детей, приемы по реализации их реабилитации с учетом их особенностей.

Данная работа позволила не только начинающим, но и опытным педагогам научиться отбирать содержание и формы педагогического сопровождения социализации детей, изучить нормативные документы по правам детей, владеть современными методами диагностики и умением планировать и организовывать работу, общаться с родителями и органами системы профилактики и, конечно, изучить психолого-педагогические особенности работы с детьми, разработать программу вовлечения в систему дополнительного образования детей.

Следующим шагом было изучение мнения 450 родителей, опекунов, родственников детей, находящихся в трудной ситуации, из разных регионов страны. Опрос и беседы показали, что 55% респондентов считают, что их дети не умеют самостоятельно принимать решения; 69% респондентов понимают роль семьи лишь в обеспечении ребенка питанием и одеждой; 66% считают, что дети не умеют общаться и заводить друзей; 55% уверены, что дети не видят своего будущего, живут одним днем, сиюминутными развлечениями и удовольствиями; 48%

респондентов потеряли веру в то, что дети вырастут полезными гражданами общества [2].

При методической поддержке специалистов педагоги смогли провести встречи с детьми, оставшимися без попечения родителей, с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми, находящимися в конфликте с законом, работающими детьми и детьми мигрантов в целях выявления их интересов и нравственных, духовных ценностей.

Также было проведено исследование (методом беседы и опроса) 420 детей опрошенных выше родителей, опекунов, родственников, которое выявило, что 69% детей не имеют возможности общения со сверстниками; 59,2% не придают значения важности семейных отношений; 68% детей считают устаревшими такие нравственные ценности, как честность, верность, уважение старших; 59% детей не уверены, что они патриоты страны; 82% детей не верят, что добьются успехов в жизни; и всего лишь 18% детей имеют любимое дело, 31% отличаются чувством сострадания и взаимопомощи.

85% детей трудовых мигрантов отметили дефицит общения с родителями, 53% чаще всего не уверены в себе. В то же время 46% характеризуются благожелательным отношением к окружающим.

Дети с ограниченными возможностями здоровья рассказали, что часто находятся в состоянии тревоги – 61%, потери уверенности в себе – 67%, испытывают по отношению к себе настороженное отношение со стороны людей и из-за этого слабо заинтересованы в общении – 63%, чувствуют изолированность от общества – 74%. Вместе с тем 56% детей считают, что хотели бы заботиться об окружающих его людях, 65,3% желают учиться в одном классе вместе с детьми, не имеющими проблемы со здоровьем, 71% с удовольствием бы участвовали в социальной жизни общества.

На вопрос «Каким видом творческой деятельности хотел бы заниматься?»: 57% детей изъявили желание заниматься в кружках художественно-эстетического направления, то есть рисование, прикладное творчество, танцы, вокал, театральное искусство, игра на националь-

ных инструментах; 1,3% – в кружках инженерно-технического направления – робототехника, программирование, веб-дизайн; 3,6% – хотели бы ходить в походы, а 38,1% детей не хотят ничем заниматься [3].

Результаты проведенного исследования сориентировали нас на разработку программы «Социальная реабилитация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства».

Программа прежде всего была направлена на осознанные, целенаправленные воздействия на ребенка, создание активной воспитывающей безопасной, удобной социальной среды, положительного психологического микроклимата, которая бы помогала развитию обучающихся, формированию традиционных моральных норм. Программа была рассчитана на реализацию педагогами совместно с родителями, а также лицами, их заменяющими, и другими общественными организациями.

Также программа была направлена на развитие потенциальных возможностей, эмоциональной и интеллектуальной сферы детей, воспитание устойчивого интереса и потребности в творческой деятельности, к окружающему миру, любви к прекрасному, формированию коммуникативных способностей.

Одним из важнейших принципов программы была выбрана опора на положительные качества ребенка. Значимое условие реализации программы заключалось в позитивном отношении к разнообразию учеников и возможности совместного обучения детей. Прежде всего, дети данной категории могли выбрать кружок, педагога, время и интенсивность занятий. Созданная благоприятная атмосфера доброжелательности, внимательного отношения к интересам, запросам ребенка, откровенность и особая энергетика педагога, привлечение личного примера, творческого подхода его к решению проблем нашли отклик в сердцах более чем 300 детей.

На опыте мы увидели, что включенные в программу вопросы разрешения конфликтных ситуаций, воспитания детей в семье, снятие стресса (вечер вопросов и ответов «Здесь и теперь»), организация индивидуальных и групповых консультаций, тренинги психолога для родителей или лиц, заменяющих их (работа мастерской «Аквариум», где

каждый желающий в любое свое свободное время мог получить помощь психолога), формирование понятия функций членов семьи, общения взрослых и детей в семейном кругу (беседы «Час доброты и внимания») содействовали научению детей владеть эмоциями, справляться со стрессами, тревожностью, избегать конфликтов, признанию семейных ценностей.

Наши наблюдения показали, что инновационные методы работы по персональному сопровождению ребенка, нацеленные на обучение по индивидуальным образовательным программам и планам, выявление и развитие способностей и талантов детей, формирование познавательных и коммуникативных компетенций способствовали привлечению детей к занятиям в кружках, секциях, студиях. Созданные оптимальные условия для развития их самостоятельности сформировали креативное мышление, создали возможность сотворчества и организации совместной деятельности, раскрытию самобытности каждого, расширению дальнейших его перспектив.

Использование группы коррекционно-развивающих методов – арт-терапии, сказкотерапии, музыкотерапии, танцетерапии – и физкультурно-оздоровительных технологий, проведение квест-игр показало их доступность и эффективность в процессе социализации ребенка. Инициатива, фантазия, выработка собственной активной позиции, социальных навыков и умений – все это посредством использования данных методов открыло просторы для моделирования социальных отношений, дало уникальные возможности в процессе нравственного воспитания [17], помогло ребенку обрести четкие представления о нормах и правилах, существующих в обществе.

Привлечение детей к участию в программе волонтерского движения, в культурно-массовых мероприятиях, проведение летних профильных смен (Международный слет лидеров детских организаций «Иссык-Куль глазами детей» и др.), фестивалей («Международный этнокарнавал «Иссык-Куль глазами детей» и др.), акций («Подари другу добро» и др.), участие детей в олимпиадах художественно-эстетического направления «Я Кыргызстанец и этим я горжусь», челлендже «Мы делаем мир лучше», пленэрной практике «Путь к успеху», обес-

печило условия для общения детей разных национальностей, знакомству с культурой разных народов, более широкие контакты между детьми, что внесло значимый вклад в приобщение их к общечеловеческим ценностям, красоте, истине, здоровью, развитию любви к Родине, честности и доброжелательности, веры, доверия, воспитания в детях эстетических, толерантных, моральных качеств, умения чувствовать и понимать других людей, радоваться жизни.

Задействование различных приемов и стратегий, реализация программы в течение 3 лет показали, что созданные условия во внешкольных организациях страны содействовали тому, что 58,1% детей научились принимать ответственность за свои поступки, 59,3% детей поняли, что могут быть успешными, 41% детей решили, что надо надеяться на самого себя, 54,9% накопили нравственный опыт, у 61% детей развилось чувство товарищества, симпатии друг к другу, у 63,7% детей сформировались навыки группового взаимодействия.

Родители же или лица, их заменяющие, отметили, что дети стали доверчивее (54% респондентов), целеустремленнее (53% респондентов), общительнее (67,1% респондентов), а сами поняли, что принимать ребенка надо таким, каков он есть, но помочь ему найти дорогу в жизни и при этом в контакте с педагогами (59% респондентов), необходимо принимать участие в процессе формирования социальных качеств ребенка [4].

Таким образом, практика показала, что очень многое в социальной адаптации ребенка зависит от условий, в которые он попал, и от включения его в систему общественно значимых отношений в организациях внешкольного дополнительного образования. И как следствие, успешное усвоение ребенком позитивного социального опыта, умение ставить социально значимые цели и принимать ответственные решения, обеспечение его безопасности, благополучного и защищенного детства [10].

Данный опыт доказал, что в современных условиях необходимы разработка и введение различных программ вовлечения в систему дополнительного образования детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, которые с учетом психофизических возможностей ребенка

посодействуют получить тот уровень образования и воспитания, который поддержит его найти свое место в жизни, развить свои потенциальные способности, не даст потеряться в обществе.

Мы пришли к выводу, что с методологической точки зрения привлечение потенциала дополнительного образования для социализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, требует системного изучения опыта, оценки эффективности включения их в деятельность кружков, участия в массовых мероприятиях, научного поиска результативных дополнительных образовательных программ, технологий, ресурсов и средств.

Список литературы

1. Архив РУМЦЭВ «Балажан» 2019 г.
2. Архив РУМЦЭВ «Балажан» 2020 г.
3. Архив РУМЦЭВ «Балажан» 2020–2021 гг.
4. Архив РУМЦЭВ «Балажан» 2021–2023 гг.
5. Бандура А. Теория социального обучения. 1977. – URL: <https://www.simplypsychology.org/bandura.html>.
6. Беспарточный Б. Д. Социальное образование: формирование дефиниции // Экономика образования. 2011. № 3. – С. 83.
7. Bereiter C. & Scardamalia M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. Access mode: – URL: <http://ikit.org/fulltext/inresslearning.pdf/> Date of application: 15.02.2012.
8. Болджурова И. С. Образование в Кыргызстане: история, проблемы и достижения. – Бишкек, 2018. – С. 104.
9. Буйлова. Л. Н. Готовность педагога дополнительного образования к работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. – URL: <https://prodod.moscow › archives>.
10. См. там же.
11. Галустян О. В. Социальная теория обучения в западной дидактике; Галустян О. В. Теоретические основы применения виртуальной образовательной среды в обучении // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск «Педагогика и психология». Таганрог, 2012. № 10. – С. 48–55.
12. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» от 30 апреля 2003 г. № 92.
13. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : ИКЦ МарТ ; Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
14. Кодекс Кыргызской Республики о детях от 10 июля 2012 г. № 100.
15. Мусина Д. С. Новые механизмы управления для развития внешкольных организаций. – URL: <https://kutbilim.kg/ru/news/inner/novye-mehanizmy-upravleniya-dlya-razvitiya-vneshkolnyh-organizatsij-ru/>

16. Мусина Д. С. Этнокарнавал как форма социального воспитания // Сборник научных статей международной научно-практической конференции, Курск, 24–25 января 2019 г. / под общ. ред. Т. А. Антопольской. – Курск : ЗАО «Университетская книга», 2019. – С. 124.

17. Мухина В. С. Особенности развития личности детей воспитывающихся в интернатных учреждениях // Воспитание и развитие детей в детском доме. – М., 2002. – С. 11.

18. Национальная стратегия развития Кыргызской Республики до 2040 года : от 31 октября 2018 г.

19. Программа развития образования Кыргызской Республики до 2030 года : Постановление Правительства Кыргызской Республики от 4 мая 2021 г. № 200.

20. Типовое положение о внешкольной организации дополнительного образования детей Кыргызской Республики : Приказ МОН КР от 6 сентября 2021 г.

21. Теория социального развития (Social Development Theory) (Vygotsky, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978. – С. 57.

22. Указ Президента Кыргызской Республики «О принятии мер, направленных на улучшение миграционной ситуации» от 29 января 2021 г. № 4.

23. Эсенгулова М., Ашымбаева Т., Амерханова С. Этнопедагогические традиции кыргызского народа // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1.

8. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей



*Иванова Ирина Викторовна, доктор педагогических наук,
кандидат психологических наук, Калужский государственный
университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга*

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме разработки и реализации новых педагогических подходов и технологий, ориентированных на создание условий, способствующих формированию личности, обладающей субъектной позицией, которая регулируется нравственной устойчивостью и задает вектор саморазвития и самореализации, ориентированный на совершенствование себя и окружающего мира. Цель статьи – представить результаты разработки и апробации технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей как ключевого педагогического средства рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в условиях дополнительного образования, разработанного в рамках научной школы экзистенциальной педагогики под руководством профессора М. И. Рожкова.

Рассматриваемый методологический подход основан на учете влияния формирования ценностей и рефлексии «цифрового» поколения подростков на их готовность к саморазвитию. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей является субъектно-ориентированным педагогическим средством, реализация которого позволяет формировать у подростков восприятие ситуации

преодоления трудностей как возможность для саморазвития, для совершенствования необходимых личностных качеств. В статье обосновывается то, что процессуальное обеспечение формирования у подростков восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития связано с механизмом педагогического сопровождения саморазвития подростков, заключающегося в содействии ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации. Его действие задается преодолением как фактором рефлексивно-ценностного подхода, нашедшим свое воплощение в методических основаниях рассматриваемой технологии. В статье представлены принципы, разработанные в контексте рефлексивно-ценностного подхода, на основе которых строится ценностно-ориентированная образовательная среда в дополнительном образовании, описаны алгоритмы действий субъектов сопровождения в контексте реализации рассматриваемой технологии. Ее содержание раскрыто через три ступени – диагностическую, степень проблематизации и проектную ступени. Представлены результаты апробации технологии в условиях педагогического эксперимента (2017–2020) в образовательных организациях г. Калуги и Калужской области, которые позволяют рекомендовать технологию к внедрению в широкую образовательную практику.

Ключевые слова: саморазвитие, преодоление, педагогическое сопровождение саморазвития, технология, дополнительное образование.

Abstract. The article presents a study on the development and implementation of new pedagogical approaches and technologies focused on creating conditions conducive to the formation of a personality with a subjective position, which is regulated by moral stability and sets the vector of self-development and self-realization, focused on improving oneself and the world around. The purpose of the article is to present the results of the development and testing of the technology of pedagogical support for adolescents' self-development in additional education in a situation of overcoming difficulties as a key pedagogical means of a reflexive-value approach to pedagogical support for adolescents' self-development in conditions of additional education, developed within the framework of the scientific school of existential pedagogy under the guidance of Professor M. Rozhkov.

The considered methodological approach is based on taking into account the influence of the formation of values and the reflection of the «digital» generation of adolescents on their readiness for self-development. The technology of pedagogical support of self-development of adolescents in additional education in a situation of overcoming difficulties is a subject-oriented pedagogical tool, the implementation of which allows forming in adolescents the perception of a situation of overcoming difficulties as an opportunity for self-development, for improving the necessary personal qualities. The article substantiates that the procedural support for the formation of adolescents' perception of the situation of overcoming difficulties as an opportunity for self-development is associated with the mechanism of pedagogical support for adolescents' self-development, which consists in promoting value-oriented understanding of students in a specific problem situation. Its action is set by overcoming as a factor of the reflexive-value approach, which has found its embodiment in the methodological

foundations of the technology under consideration. The article presents the principles developed in the context of the reflexive-value approach, on the basis of which the value-oriented educational environment in additional education is built, the algorithms of actions of the accompaniment subjects in the context of the implementation of the technology under consideration are described. Its content is disclosed through three stages – diagnostic stage, problematization stage and design stage. The results of testing the technology in the conditions of a pedagogical experiment (2017-2020) in educational institutions of Kaluga and the Kaluga region are presented, which allow us to recommend the technology for implementation in a wide educational practice.

Keywords: self-development, overcoming, pedagogical support of self-development, technology, additional education.

Введение. Образование в нашей стране сегодня ориентировано на воспитание свободной личности, то есть ответственной, самостоятельной, владеющей сформированными нравственными установками. Данный целевой ориентир широко представлен в нормативно-правовых документах, регулирующих образование в Российской Федерации на современном этапе. В частности, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, в социальном проекте развития личности, общества и государства «Наша новая школа» подчеркивается значимость создания условий, благоприятных для саморазвития детей и молодежи в образовательных организациях разного вида и типа. Стоит заметить, что в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и в Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» в качестве целевой установки образования определено воспитание подрастающего поколения, создание условий для принятия детьми нравственных ценностей, которые в дальнейшем выступят регулятором процесса их саморазвития и самореализации в обществе.

Установка развития образовательной системы в Российской Федерации на достижение приоритетов, связанных с саморазвитием субъектов образовательных отношений, соотносится с тенденцией развития образования за рубежом (Cai, 2019; Carr, 2019; Khafizova, Zakirova, 2019; Ng, 2019; Zhan, Wan, 2016; Maksymchuk, Sahach, Demchenko, Furdui, Maksymchuk, Protas, Kyzko, 2020). Данный факт

утверждает актуальность проблемы воспитания свободной личности, готовой к саморазвитию. Ее изучение в педагогическом аспекте является своего рода прорывом, поскольку феномен самопознания, саморазвития и самосовершенствования традиционно рассматривался в контексте психологической науки и, в основном, с точки зрения изучения процессуальных и возрастных оснований.

Рассматривая воспитание свободного человека в качестве приоритетной цели современного образования, важно определить тот возраст, начиная с которого можно говорить о готовности ребенка к совершению самостоятельного выбора и несению за него ответственности. Анализ научных трудов Л.С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Э. Эриксона приводит к выводу о том, что именно подростковый возраст представляет собой возрастной период, новообразования которого напрямую связаны с формированием готовности личности к саморазвитию (Выготский, 1996; Леонтьев, 2005; Эриксон, 2006). В частности, в подростковом возрасте человек начинает задумываться о своем личностном предназначении, интересоваться сущностью экзистенциальных вопросов, изучением своих личностных ресурсов, прикладывать усилия в области самореализации. Подросток имеет все возрастно-обусловленные предпосылки, обеспечивающие его способность к самопознанию, саморазвитию и самореализации. Речь идет о формировании таких важнейших компонентов готовности к саморазвитию, как о способностях к рефлексии и к самопрогнозированию, а также о субъектности и смысложизненных ориентациях. Обозначенные новообразования подросткового возраста обеспечивают становление ключевых механизмов саморазвития личности, определяющих готовность к построению и реализации проекта своего существования.

С другой стороны, анализ собственного опыта общения с подростками и организации воспитательной работы с обучающимися приводит нас к выводу о том, что сегодня далеко не каждый подросток готов к самостоятельному и ответственному экзистенциальному выбору. В данном ключе К. Hurrelmann и D. Ulich отмечают, что с появлением Интернета значительная часть детей воспринимает морально-

этические нормы и вырабатывает социальные привычки именно в контексте интернет-общения (Hurrelmann, Ulich, 1991). Зачастую у детей складываются представления об образе «Я» – идеальный, формируются приоритетные ценности в ориентире на содержание, транслируемое средствами массовой информации, социальными сетями, что приводит к определенному риску процесса становления личности, социализации и, как следствие, тормозит процессы саморазвития, механизмы которых закладываются в подростковом возрасте.

Анализ научных трудов, посвященных рассмотрению специфики мира детства современного ребенка, подтверждают сделанный вывод. В частности, D. C. McCrindle отмечает, что на сегодня важнейшей отличительной социокультурной характеристикой детей и молодежи является широкое задействование сети Интернет и связанная с этим бесконтрольная вовлеченность личности в онлайн-коммуникации (McCrindle, 2019).

Р. Р. Шамсутдинов и О. Н. Юлдашева указывают, что на самоидентификацию взрослеющего человека влияют изменения культуры, темпа жизни, что приводит к трансформации мира детства в ориентире на социокультурные условия, при которых сегодня Интернет выступает вторичным агентом социализации, что предопределяет специфику самопознания, саморазвития, социализации, адаптации, жизнедеятельности современного поколения (Шамсутдинов, Юлдашева, 2016).

Сегодня в социологии, психологии и педагогике ученые активно изучают роль цифровых технологий в процессе социализации и самоидентификации ребенка, при этом обращаются к следующим понятиям, как «поколение онлайн» (Smirnov, 2019), «поколение Z» (Антопольская, Панов, Силаков, 2020; «Цифровое поколение», 2017). Содержание данных понятий раскрывается через следующие характеристики современного мира детства, которые ученые обозначили в качестве отличительных для поколения Z:

- формирование ценностных ориентаций взрослеющей личности в ориентире на виртуальную информационную среду в условиях

активного интернет-потребления (Антопольская, Панов, Силаков, 2020; «Цифровое поколение»..., 2017; Dimmock, 2019; Twenge, 2018);

- продолжительный период детства, ценность индивидуального, нейтральные политические взгляды при отсутствии собственной обоснованной позиции (Smirnov, 2019);

- сниженная социальная активность личности, отсутствие стремления к формализации своего социального статуса, определения своего места в мире, приоритет неформальной занятости (Асташова, 2014).

Данные характеристики указывают на специфику самоидентификации, самореализации и социализации детей и молодежи в условиях активного потребления информационных технологий и организации интернет-общения.

В сложившихся условиях особую важность и востребованность получают разработка и реализация новых педагогических подходов и технологий, ориентированных на создание условий, способствующих формированию личности, владеющей субъектной позицией, которая регулируется нравственной устойчивостью и задает вектор саморазвития и самореализации, ориентированный на совершенствование себя и окружающего мира.

Стоит заметить, что сегодня в контексте экзистенциальной педагогики как области педагогических знаний, оформившихся в конце XX в. в самостоятельную методологически цельную научную единицу, часть отечественной педагогической науки (Рожков, 2002), разработаны методологические подходы, развивающие идеи воспитания свободной личности, а также педагогические технологии, основанные на формировании у ребенка субъектной позиции, ориентированные на самореализацию в соответствии с ней. В частности, Т. Н. Сапожникова разработана и научно обоснована рефлексивно-прогностический подход к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников (Сапожникова, 2010), Л. В. Байбородовой предложена субъектно-ориентированная технология (Л. В. Байбородова,

2019), Т. Н. Гущиной разработана технология социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассников в дополнительном образовании (Т. Н. Гущина, 2011).

Стоит заметить, что большинство научных исследований, раскрывающих специфику условий, обеспечивающих формирование готовности детей и молодежи к саморазвитию, сегодня проводится в контексте теории дополнительного образования (Байбородова, Золотарева, Серебренников, 2019; Голованов, 2021; Логинова, 2020), что является вполне обоснованным, поскольку дополнительное образование построено на принципах, реализация которых способствует выражению каждым ребенком своей субъектной позиции, что проявляется в самостоятельном выборе им интересного для него творческого объединения, рода занятий, педагога, коллектива. Воспитательные ресурсы дополнительного образования широки в плане предоставления ребенку возможностей для осуществления им самопознания, саморазвития, самореализации в выбранном виде деятельности.

Подводя итог проведенному теоретическому анализу литературы, приходим к выводу о том, что сегодня особую актуальность приобретает разработка педагогических подходов, направленных на воспитание свободной личности и, что очень важно, основанных на учете влияния формирования ценностей и рефлексии «цифрового» поколения подростков на готовность их к саморазвитию. Особую востребованность сегодня имеют субъектно-ориентированные педагогические технологии, применение которых является обоснованным, учитывающим специфику современного мира детства.

Методы / Методологические основания. В контексте научной школы экзистенциальной педагогики под руководством профессора М. И. Рожкова нами разработан рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании, представляющий собой методологический подход, учитывающий процессуальную основу формирования готовности

подростков к саморазвитию и обеспечивающий организацию педагогической деятельности в дополнительном образовании на ее основе (Иванова, 2017).

Сущностные характеристики подхода таковы, что они учитывают характер влияния формирования ценностей и рефлексии подростков на их готовность к процессу саморазвития. Отличительной методологической характеристикой рефлексивно-ценностного подхода является то, что его научное обоснование напрямую связано с анализом процессуального механизма саморазвития как побудительной силы, обеспечивающей мотивацию подростка к построению и реализацию проекта собственной жизни, а также то, что реализация педагогического сопровождения саморазвития подростков в контексте реализации данного подхода опирается на механизм, заключающийся в содействии ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации.

Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании в данном случае реализует идею подхода, которой показана взаимообусловленность развития рефлексивной и экзистенциальной сфер личности, детерминация которых задана ситуацией преодоления трудностей в контексте ценностно-ориентированной образовательной среды в условиях дополнительного образования (Иванова, 2017).

Рефлексивно-ценностный подход как методологический подход, развивающий экзистенциальные идеи в педагогике, является экзистенциальным по своим сущностным характеристикам и средовым по организационным основаниям. Подход базируется на методологии экзистенциального подхода к воспитанию М. И. Рожкова, на теории преодоления, предложенной Р. Х. Шакуровым, а также на идее смысла жизни и самостроительства человеком себя и своей судьбы, представленной в трудах В. Франкла, К. А. Абульхановой-Славской. Подход развивает идеи ценностно-смыслового осознания деятельности Н. В. Ключевой.

Ключевой воспитательной задачей в контексте рефлексивно-ценностного подхода выступает формирование у подростков нравственных ценностей и на основе этого – построение ими актуальных проектов саморазвития. Важным условием, обеспечивающим решение этой задачи, является создание и поддержание ценностно-ориентированной образовательной среды, которая будет способствовать проектированию обучающимися своих личностных качеств и поиску вариантов и способов реализации разработанных детьми проектов саморазвития. Такая образовательная среда, прежде всего, должна отличаться событийностью, а также ценностным содержательным наполнением, опираться на применение педагогических средств, содействующих целенаправленному развитию экзистенциальной и рефлексивной сфер личности обучающихся (Иванова, 2017).

В контексте методологии рефлексивно-ценностного подхода нами разработана **технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей** (Иванова, 2021). Технология прошла успешную апробацию в условиях педагогического эксперимента, что позволяет диссеминировать полученные результаты в широкую образовательную практику.

Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей (далее – технология) является субъектно-ориентированным педагогическим средством, реализация которого позволяет формировать у подростков восприятие ситуации преодоления трудностей как возможность для саморазвития, для совершенствования необходимых личностных качеств. Достижение этой непростой задачи дает возможность формировать осознанное отношение представителей «цифрового» поколения к своей жизни, к своему поведению через формирование понимания того, что человек сам строит свою жизнь, является ее автором и именно от него зависит то, каким он станет, каким будет мир вокруг него.

Процессуальное обеспечение формирования у подростков восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития связано с *механизмом педагогического сопровождения саморазвития подростков*, заключающегося в содействии ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации. Его действие задается *преодолением как фактором рефлексивно-ценностного подхода*, нашедшим свое воплощение в методических основаниях рассматриваемой технологии. Преодоление является ключевым фактором, определяющим субъектную важность для подростка процесса самоизменения, а предопределившая его ситуация выхода из «зоны комфорта» порождает мотивацию к саморазвитию, что, в свою очередь, приводит к потребности в обретении адаптивных копинг-стратегий, наращиванию копинг-ресурсов. Реализация технологии позволяет подростку накопить опыт успешного преодоления препятствий на пути к достижению значимых для него целей, что поднимает личность на новый уровень развития, обеспечивает положительную динамику субъектности, рефлексивных и прогностических способностей.

Методические основания рассматриваемой технологии таковы, что, во-первых, педагог оказывает помощь подростку, оказавшемуся в конкретной проблемной ситуации, содействует ее преобразованию в задачу, связанную с саморазвитием, помогает наметить ее пошаговое решение, увидеть оптимальные пути и способы достижения поставленной цели. Во-вторых, оказываемая педагогом помощь является дифференцированной, поскольку основана на применении стратегий: педагог «позади»; педагог «рядом»; педагог «впереди», что позволяет учитывать сформированный уровень подростка к саморазвитию, имеющийся у него опыт преодоления трудностей. В-третьих, важно, чтобы педагог, реализующий сопровождение, находился в позиции тьютора, выступал по отношению к сопровождаемому в качестве партнера. В-четвертых, поскольку суть технологии состоит в самостоятельном выборе подростком оптимальной для него стратегии преодоления трудностей, вызванной необходимостью решения конкретной проблемной ситуации, педагог должен уметь направить

подростка на обретение опыта успешного преодоления и являться в его глазах носителем этого важного качества личности.

То, что технология строится на применении проблемных ситуаций, провоцирующих подростка на поиск путей и способов их выхода из них, предопределяет в качестве одного из существенных методических характеристик рассматриваемой технологии ***учет требований к составлению проблемных ситуаций***, к которым мы относим следующие:

- проблемные ситуации должны находиться в зоне ближайшего развития, их решение должно быть под силу подростку;
- поскольку проблемные ситуации могут быть обнаружены в разных личностных сферах (интеллектуальной, волевой, экзистенциальной, эмоциональной и др.) и провоцироваться нехваткой ресурсов для успешного разрешения проблемы, то педагогом должны быть предложены для решения проблемные ситуации разных видов;
- содержание проблемных ситуаций должно быть актуальным, связанным с жизнью подростков, что обеспечит мотивацию к их решению;
- проблемные ситуации могут предлагаться педагогом для решения подростками, а также исходить от самих сопровождаемых, что обеспечит вовлеченность подростков и их личную заинтересованность в их анализе;
- проблемные ситуации должны подвергаться анализу по следующим позициям: содержание ситуации, причины возникновения проблемы, экологичность и предложенные способы решения проблемы;
- при решении проблемных ситуаций особое внимание необходимо обращать на выбор подростками копинг-стратегий как стратегий преодоления; важно акцентировать внимание на результативность применения адаптивных копинг-стратегий, а также выбор конкретной копинг-стратегии, адекватной содержанию и сложности конкретной рассматриваемой ситуации;
- организуя решение проблемных ситуаций, важно обращать внимание подростков на имеющийся у них успешный опыт выхода из

подобных ситуаций, предлагать им выполнить соотнесение той или иной стратегии преодоления с экологичностью полученного результата.

Реализация технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей возможна в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании, к принципам создания и поддержания которой относятся: ценностно-смысловая регуляция внутренней и внешней деятельности, педагогическое сопровождение экзистенциального выбора подростка, педагогическая поддержка нравственной рефлексии обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации, а также педагогическое сопровождение выбора образовательной деятельности и преодоление психологических барьеров саморазвития.

Правила и условия как факторы реализации данных принципов нашли свое отражение в выработке задач, а также алгоритме и содержании этапов педагогической деятельности, разработанных в контексте рассматриваемой технологии.

Так, при реализации технологии перед педагогом стоят следующие **задачи** в работе с подростками, успешное решение которых позволяет формировать у подростков восприятие ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития:

- содействие проявлению подростками своей активности и выражению субъектной позиции, что достигается с помощью привлечения педагогом проблемных ситуаций, отличающихся характером событийности;
- создание условий для обретения подростками опыта успешного преодоления, что достигается с помощью организации ненавязчивой поддержки подростков в ситуациях выхода из «зоны комфорта» через постановку наводящих вопросов, включение подростков в процесс рефлексии и прогнозирования своего поведения применительно к выбранной копинг-стратегии, через обращение внимания подростков

к результативности решения проблемы в условиях проявления человеком своей активности под волевым контролем и ценностно-смысловым регулированием.

С точки зрения психологии речь идет о создании сопровождаемых условий для осуществления подростком рефлексии имеющихся и выработки новых копинг-стратегий.

Существенным результатом применения рассматриваемой технологии является то, что, формируя готовность подростка к саморазвитию, происходит обогащение копинг-ресурсов подростка адаптивными копинг-стратегиями (принятие ответственности, самоконтроль, планирование решения проблемы), которые связаны с проявлением активности личности, с инициативой, с отсутствием страха перед преодолением препятствий. Подросток, в арсенале копинг-поведения которого доминирующими копинг-стратегиями выступают адаптивные стратегии преодоления, является готовым к саморазвитию, к реализации осознанного, самостоятельного, ответственного выбора.

Педагог, применяющий технологию педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, реализует ее в три последовательных, взаимосвязанных ступени.

Первой ступенью технологии выступает диагностическая ступень, содержание деятельности педагога на которой связано с организацией изучения образа «Я» – идеальный подростка и используемых им копинг-стратегиями. Диагностика предполагает применение авторского инструментария, а именно опросника «Мой идеал», разработанного М. И. Рожковым и И. В. Ивановой, методики «О трудностях на пути к цели» и социального паспорта подростка, предполагающего изучение опыта преодоления им трудностей, разработанных И. В. Ивановой.

Вторая ступень технологии (ступень проблематизации) связана с применением педагогом методики проблемных ситуаций, которая способствует актуализации мотивации подростка к саморазвитию в контексте актуальной для него проблемной ситуации, выход из которой представляет для подростка значимую жизненно важную задачу.

Третья ступень технологии (проектная) включает в себя пошаговое построение подростком проекта саморазвития при сопровождении педагога. В данном случае происходит своего рода разворачивание рассматриваемой актуальной проблемной ситуации в проект саморазвития соответствующего ей вида. Подросток разрабатывает проект саморазвития согласно следующим шагам:

1-й шаг – выход из «зоны комфорта», формулирование проблемы (ЧТО У МЕНЯ НЕ ПОЛУЧАЕТСЯ?);

2-й шаг – вербализация и анализ содержания проблемной ситуации (ЧЕГО Я ХОЧУ?);

3-й шаг – самопознание и самопрогнозирование (В ЧЕМ Я ИСПЫТЫВАЮ ТРУДНОСТЬ?);

4-й шаг – анализ готовности к переменам (ЧТО МНЕ НАДО СДЕЛАТЬ?);

5-й шаг – анализ собственных мотивов самоизменения (ЗАЧЕМ МНЕ ЭТО НАДО?);

6-й шаг – принятие подростком ответственности за свой выбор (ЧТО МЕНЯ ЖДЕТ?);

7-й шаг – составление проекта саморазвития (ЧТО И КАК МНЕ ДЕЛАТЬ?);

8-й шаг – продвижение по выбранному пути, ценностно-смысловое регулирование поведения (ЧТО Я ДЕЛАЮ И ЧТО ПОЛУЧАЮ?);

9-й шаг – рефлексия (КАКОЙ Я ПОЛУЧИЛ РЕЗУЛЬТАТ?).

Соответственно, педагог, организуя сопровождение, выстраивает свою деятельность следующим образом:

1-й шаг – проблематизация;

2-й шаг – изучение запроса;

3-й шаг – побуждение подростка к соотнесению «Я» – реального с «Я» –идеальным;

4-й шаг – целеполагание;

5-й шаг – побуждение к поиску смысла;

6-й шаг – подготовка подростка к ответственному выбору;

7-й шаг – помощь в планировании проекта саморазвития;

8-й шаг – создание условий для реализации проекта саморазвития;

9-й шаг – организация рефлексии (Иванова, 2021).

Результаты. Педагогический эксперимент, проведенный в период 2017–2020 гг. и включающий в себя апробацию технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, был реализован нами на базе Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» города Калуги, а также в сельских общеобразовательных школах Калужской области (СОШ, д. Колыхманово; СОШ, д. Порослицы; СОШ, с. Щелканово; СОШ, д. Льва Толстого). Технология была апробирована в условиях реализации дополнительных общеобразовательных программ, осваиваемых подростками 11–14 лет в количестве 830 человек.

В данном случае анализу подвергались следующие показатели готовности подростков к саморазвитию: экзистенциальная сфера и рефлексивная сфера. Для оценки их сформированности у испытуемых был применен прошедший процедуру нормирования и валидации опросник «Диагностика готовности подростков к саморазвитию», автор – И. В. Иванова (Иванова, 2023). Также проводился анализ копинг-поведения подростков в формирующем режиме. С этой целью применялся опросник «Копинг-стратегии» Лазаруса (Крюкова Т. Л., Куфтык Е. В. Опросник способов совладания, адаптация методики WCQ).

Результаты апробации технологии показали свою результативность в условиях педагогического эксперимента, что подтверждается следующими *количественными данными, полученными в ходе эксперимента:*

- у испытуемых экспериментальных групп был зафиксирован значимый прирост доминирующих адаптивных копинг-стратегий ($F_{\text{эмп.}} > F_{\text{кр.}}$ при $\alpha = 0,05$);

- в экспериментальных группах диагностическим путем была отмечена положительная динамика готовности подростков к саморазвитию при положительной динамике значений по всем критериям и компонентам готовности к саморазвитию ($F_{\text{эмп.}} > F_{\text{кр.}}$ при $\alpha = 0,05$), при этом наибольшую гибкость к развитию показала рефлексивная сфера личности ($F_{\text{эмп.}} > F_{\text{кр.}}$ при $\alpha = 0,05$);

- в экспериментальных группах диагностическим путем зафиксирован процентный прирост адаптивных копинг-стратегий (прирост по каждой адаптивной стратегии составил 8% и более);

- у подростков, входящих в состав контрольных групп, значимых изменений в измеряемых показателях зафиксировано не было.

Стоит заметить, что по итогам реализации формирующего эксперимента были получены следующие качественные результаты, которые подтверждают результативность применения рассматриваемой технологии:

- педагоги обрели опыт создания и поддержания ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании;

- подростками был накоплен опыт выхода из актуальных для них проблемных ситуаций, опыт проведения рефлексии и построения перспектив личностного роста;

- подростками были составлены и успешно реализованы проекты саморазвития, которые помогли им повысить уверенность в своих силах, достичь поставленных целей в области саморазвития и самореализации;

- родителями подростков, участвующих в эксперименте, было отмечено, что дети стали более ответственными и самостоятельными, отзывчивыми, начали рассуждать на темы нравственного выбора человека, обращаться к анализу жизненных историй реальных людей, а также персонажей художественных и исторических произведений литературы.

Апробация технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей позволила определить **комплекс условий, обеспечивающих эффективность реализации технологии**, представленный следующими взаимосвязанными факторами:

- раскрытие подросткам значимости осуществляемой деятельности (для их личностного развития и для других людей);

- ориентация в воспитательной деятельности на интересы и потребности подростков;
- учет уровня подготовленности подростков к разработке и реализации проектов саморазвития;
- обучение сопровождаемых самооценке своих возможностей;
- знакомство подростков со способами самоконтроля поведения, эмоций с учетом предвидения последствий своих действий;
- побуждение подростков к выражению субъектной позиции, к принятию ими самостоятельных, ответственных решений;
- побуждение подростков к пошаговому анализу деятельности.

Дискуссионные вопросы. Апробация технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей позволила обнаружить следующие *барьеры и риски, ограничивающие применение технологии в образовательной практике*: возможное отсутствие должного уровня мотивации педагога занять и реализовывать партнерскую позицию, а также реализовывать функции тьютора; отсутствие нормативно-правового закрепления статуса педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании как вида педагогической деятельности, что снижает мотивацию педагогических работников к применению субъектно-ориентированной технологии; встречающийся конформизм подростка, который может выражаться в избегании им ситуаций выбора и в боязни преодоления трудностей.

Обнаруженные риски, ограничивающие применение технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей в образовательной практике и снижающие эффективность ее применения, открывают дискуссионные вопросы, связанные с поиском и анализом возможных путей нивелирования препятствий, с которыми можно встретиться в ходе организации воспитания ребенка как свободной личности.

Заключение. Современное образовательное пространство требует новых подходов и педагогических средств, учитывающих характеристики современного «цифрового» поколения обучающихся. Воспитание свободной личности, готовой к саморазвитию и несению ответственности за субъектный выбор, сегодня выступает в качестве значимого целевого ориентира образования.

1. Важно, чтобы проект саморазвития ребенка как проект его собственной жизни, был основан на нравственных ценностных ориентациях и регулировался нравственной устойчивостью личности, что вызывает к необходимости создание и поддержание педагогом ценностно-ориентированной образовательной среды, насыщенной методами и приемами, целенаправленными на формирование рефлексивной и экзистенциальной сферы личности, и характеризующейся событийностью.

2. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей как педагогическое средство, отражающее идеи рефлексивно-ценностного подхода, позволяет подросткам накопить опыт успешного преодоления трудностей, расширить багаж копинг-стратегий через осознанное применение ими стратегий активного преодоления для достижения значимых целей, связанных с саморазвитием, приобрести опыт нравственной рефлексии и оценки экологичности своего выбора.

3. Применение технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей позволяет создавать и поддерживать ценностно-ориентированную образовательную среду, направленную на формирование экзистенциальной, рефлексивной сфер личности, а также расширение копинг-ресурсов подростков.

Список литературы

1. Cai, M. (2019). Professional Self-Development Based on Informal Learning: A Case Study of Foreign Language Teachers in a University of China. *Open Journal of Social Sciences*, 7(12), 26.

2. Carr, A. (2019). *Positive Psychology and You: A Self-Development Guide*. 1st Edition London: Routledge, 428. DOI <https://doi.org/10.4324/9780429274855>
3. Khafizova, A., Zakirova, V. (2019). Effective-Practical and Creative (Heuristic) Pedagogical Technologies of Students' Self-Development. *ARPHA Proceedings*, 1, 1037-1042. DOI: 10.3897/ap.1.e0983
4. Ng, T. (2019). Experiences of chinese young people in devising their self-development plans in Hong Kong: a qualitative study. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 34, 167-185. <https://doi.org/10.21315/apjee2019.34.9>
5. Zhan, Y., Wan Z. H. (2016). College Students' Possible L2 Self Development in an EFL Context during the Transition Year. *English Language Teaching*, 9, 1, 41-50. DOI:10.5539/elt.v9n1p41
6. Maksymchuk, I., Sahach, O., Demchenko, I., Furdui, S., Maksymchuk, B., Protas, O., Kyzko, E. Self-development in the context of forming the future teacher's pedagogical skills. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University, Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*, 2 (122), 88-95. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2\(122\).18](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2(122).18)
7. Выготский Л. С. Психология школьного возраста / сост. и авт. предисл. А. А. Леонтьев. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 222 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл : ИЦ Академия, 2005. – 352 с.
9. Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. А. А. Алексеева. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2006. – 352 с.
10. Hurrelmann, K., Ulich, D. (1991). *Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. Handbuch der Sozialisationsforschung*, Basel, Beltz: Weinheim, 3–20.
11. McCrindle, M. (2019). *Generations Defi* McCrindle Research Center. Available at: <https://mccrindle.com.au/wp-content/uploads/2018/03/Generations-Defined-Sociologically.pdf>
12. Шамсутдинов Р. Р., Юлдашева О. Н. Сетевое сообщество: риски и перспективы // *Символ науки*. 2016. № 3–4. – С. 185–189.
13. Smirnov, R. G. (2019). Operationalization of the “Online Generation” phenomenon. *Digital sociology*, 2, 4, 31–38. DOI: 10.26425/2658-347X-2019-4-31-38
14. Антопольская Т. А., Панов В. И., Силаков А. С. Моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогащенной среды дополнительного образования // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2020. № 3. – С. 43–50.
15. «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России : материалы науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием / под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой, С. В. Лобынцевой. – М. : Ин-т изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2017. – 273 с.
16. Dimmock, M. (2019). *Defining generations: Where millennials end and post-millennials begin*, pew research center. – URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>

17. Twenge, J. (2018). How Are Generations Named? Trend. The Pew Charitable Trusts. – URL: <https://trend.pewtrusts.org/en/archive/winter-2018/foreword-how-are-generations-named>
18. Асташова Ю. В. Теория поколений в маркетинге // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2014. № 8,1. – С. 108–114.
19. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4(33). – С. 73–77.
20. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников : монография. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2010. – 398 с.
21. Байбородова Л. В. Какие педагогические технологии являются современными? // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы и перспективы развития сельских общеобразовательных организаций» / ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». – Ярославль, 2019. – С. 156–164.
22. Гущина Т. Н. О феномене социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей // Вестник БФУ им. И. Канта. 2011. № 4. – С. 36–41.
23. Байбородова Л. В., Золотарева А. В., Серебренников Л. Н. Дополнительное образование как система психолого-педагогического сопровождения развития ребенка : монография / М-во образования и науки РФ ; ГОУ ВПО «Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского». – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 219 с.
24. Голованов В. П. Современное дополнительное образование – пространство счастливого и успешного детства // Педагогическое искусство. 2021. № 2. – С. 83–89.
25. Логинова Л. Г. Точки отсчета изменения дополнительного образования детей в контексте современных вызовов // Воспитание школьников. 2020. № 1. – С. 58–63.
26. Иванова И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: подход к реализации новых стандартов // Стандарты и мониторинг в образовании 2017. № 6, 9. – С. 41–49.
27. Иванова И. В. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании // Социально-политические исследования. 2021. № 3(12). – С. 100–115.
28. Иванова И. В. Самопознание и саморазвития : учебник / под ред. М. И. Рожкова. – М. : Директ-Медиа, 2023. – 316 с.

9. Обучение сотрудников владению цифровым инструментарием в процессе моделирования педагогического дизайна рабочих программ психологического цикла дисциплин



Щербакова Ольга Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова», г. Москва

Аннотация. В настоящее время, как показывает практика, подавляющая часть преподавателей гуманитарного цикла дисциплин ограниченно привлекают возможности компьютерных технологий при выполнении своих профессиональных обязанностей, ориентируясь в большинстве случаев лишь на такие простейшие средства, как набор и редактирование текста.

В то же время существует огромное количество различных платформ, программ, сервисов, цифровых технологий и решений, с которыми приходится встречаться профессорско-преподавательскому составу в процессе обучения.

Следовательно, преподавателям необходимо осмысленно применять определенные технологии в профессиональной деятельности при передаче знаний студентам.

Ключевые слова: дизайн, моделирование, рабочая программа, цифровые технологии.

Annotation. Currently, as practice shows, the vast majority of teachers of the humanities cycle of disciplines are limited to the possibilities of computer technology in the performance of their professional duties, focusing in most cases only on such simple means as typing and editing text.

At the same time, there are a huge number of different platforms, programs, services, digital technologies and solutions that the teaching staff has to meet in the learning process.

Consequently, teachers need to meaningfully apply certain technologies in their professional activities when transferring knowledge to students.

Keywords: design, modeling, work program, digital technologies.

Система высшего образования имеет сегодня потребность во включении цифровых образовательных технологий как продолжение процесса информатизации общества и изменения профессиональной подготовки сотрудников [1, 3].

В основе проблемы современной подготовки квалифицированных специалистов к проектированию педагогического дизайна лежит переход к информационному обществу. Концепция информационного общества, в основном, разработана западными исследователями: Д. Беллом, Дж. Гелбрейтом, Дж. Мартином, И. Масудой, Ф. Полаком, О. Тоффлером, Ж. Фурастье и др.

Значительный вклад в развитие этого направления внесли наши исследователи: В. М. Глушкова, Н. Н. Моисеева, А. И. Ракитова, А. В. Соколова, А. Д. Урсула и др. В настоящее время активно работают в этом направлении Г. Т. Артамонов, К. К. Колин и др. Теорию и практику педагогического дизайна подробно рассматривали в своих исследованиях следующие ученые: Е. А. Ариевич, П. П. Алексеев, Н. В. Воронов, В. М. Волошко, И. Я. Герасименко, М. Е. Гизе, В. П. Зинченко, Ю. В. Назаров, М. П. Хилл и др.

В этой связи С. М. Михайлов отмечает, что дизайн сейчас становится самым распространённым и влиятельным видом проектной деятельности. Ученые разных стран давали определение педагогическому дизайну. «Педагогический дизайн» можно определить как систему учебных материалов (или обучающих технологий), которая обеспечивает эффективность обучения на основе новых информационных технологий [7].

В его основу положено систематическое использование знаний об эффективной работе, выстраивании учебного процесса с «открытой архитектурой» и создании настоящей обучающей среды [5].

«Основная цель педагогического дизайна – создавать и поддерживать для обучающегося среду, в которой, на основе наиболее рационального представления, взаимосвязи и сочетания различных типов образовательных ресурсов, обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов» [4].

Смешанный формат обучения получил особое внимание в условиях пандемии, так как смешанное обучение подразумевает подход, в котором совмещаются традиционные и дистанционные формы обучения.

Создание обучающего контента с использованием цифровых технологий является одним из главных и трудоемких этапов для применения смешанного типа обучения в образовательной среде. Реализация смешанного обучения в образовательных учреждениях, как правило, осуществляется на базе электронных платформ для построения массовых открытых онлайн-курсов с последующим их размещением на образовательном портале.

Нами были при создании педагогического дизайна РПД по дисциплинам «Конфликтология» (форма обучения – бакалавриат) и «Психология обучения и развития персонала в организации», «Психология управления талантами в бизнес-среде» (форма обучения – магистратура) привлечены для проведения занятий и сбора обратной связи, для проведения опросов, тестирования, следующие цифровые технологии (онлайн-доска Miro, Lino, Mentimeter, Edpuzzle, Kahoot, Tilda, Flipgrid, Quizziz, Mindomo, Pear Deck и др.).

Для мотивации студентов к самостоятельной познавательной активности и творчеству на занятиях было апробировано:

- привлечение инструментов для визуального отображения информации по изучаемому курсу с помощью «Miro»;
- обращение к студентам с вопросами темы, применяя «Kahoot»;
- организация дискуссий на занятиях с помощью «Mentimeter»;
- постановку задач с множественностью решений и др. при помощи «Quizziz»;

– индивидуальный стиль изложения материала с помощью «Tilda».

Сейчас эффективность образовательного процесса напрямую зависит от конвергенции глубоких знаний преподавателя и его умения привлекать различные специализированные цифровые инструменты, способности применять новые форматы организации индивидуальной и групповой работы студентов, а также проектировать образовательные программы и учебные дисциплины с задействованием новых технологий.

Нами была разработана программа повышения квалификации сотрудников РЭУ им. Г. В. Плеханова «Педагогический дизайн инструментария цифрового обучающего контента», целью которой стало получение знаний в области цифровых технологий для создания образовательных решений, в котором используются психологические принципы и теории для обеспечения высокого качества обучения.

Цель раскрывается через реализацию следующих задач:

- формирование понятия о цифровой грамотности и цифровых компетенциях;
- освоение комплекса знаний в области применения цифровых технологий для создания обучающего контента;
- освоение инструментов и сервисов, позволяющих входить в модель цифрового образовательного процесса;
- получение системного комплекса знаний об основных принципах обработки и представления информации обучающимся.

Прежде чем начать читать курс повышения квалификации, мы ответили на следующие вопросы:

1. Что необходимо знать для выполнения группы заданий курса ПК? Это может быть теория, определение понятий, информация из смежных областей.

2. Что нужно для выполнения конкретного задания? Это может быть чек-лист, шаблон документа.

3. Что слушатели могут освоить самостоятельно в виде текстов, видео- и аудиолекций, получая отсроченные наши ответы, если что-то непонятно?

4. Что требует синхронного взаимодействия с организаторами обучения или группой здесь и сейчас? Например, выполнение определенных заданий, разбор сложных концепций.

5. Как отработка новых знаний и навыков может встраиваться в повседневность и профессиональную жизнь обучающихся по программе повышения квалификации?

6. Какие форматы практики могут быть релевантны для целей программы: онлайн-инструменты (тренажеры, викторины, симуляторы), работа с напарником (проверка заданий, совместные тренировки), решение обсуждаемой проблемы самостоятельно или коллективно, работа над проектами.

7. Как обеспечить регулярность самостоятельной работы: с помощью автоматических напоминаний, чек-листов, геймификации?

8. Какая поддержка нужна слушателям от организаторов обучения: обратная связь по запросу, личная мотивация, живой диалог, модерация командной работы?

Отвечив на все эти вопросы, мы поняли, что в центре решения должна находиться методология преподавания, образовательные результаты и образовательный опыт наших слушателей – преподавателей. Добавим сюда мониторинг эффективности учебного процесса и результатов обучения, а также поддержание мотивации на применение знаний в профессиональной деятельности. Постоянная рефлексия после занятия, включающая в себя такие вопросы, как «Что вы изучили сегодня?», «Как вы оцениваете занятие?», «Чего вам не хватило?», «Как бы вы применили полученные знания?».

Еще одной существенной проблемой при организации обучения сотрудников является мотивация к обучению.

Результаты показали, что к обучению опрошенных больше мотивируют внутреннее желание быть профессионалом (65,8%) и задачи, которые невозможно сделать без новых знаний (42,9%). Требование к

обязательному прохождению обучения важно только для трети сотрудников.

Самые удобные каналы коммуникации при изучении программы ПК:

- чаты или группы с экспертами (53,8%),
- чаты с одноклассниками (44,3%).

Чтобы повысить усвоение информации, преимущественная доля респондентов делает скриншоты и заметки.

Наше исследование также показало, что практико-ориентированность очень важна в курсах ПК. Большинство опрошенных в будущем применяют полученные знания на практике – средний балл 6,4 (по шкале от 0 – не применяю до 10 – применяю все). Причем 76,4% делают это уже в течение нескольких дней после обучения. Практические примеры, задания и упражнения на основе реальных задач посчитали очень важными 64,8%.

Как психологам нам важно было определить и текущий статус культуры обучения (повышения квалификации) в университете.

Итак, культура обучения является важным элементом для создания устойчивой организации. Ниже рассмотрим, на какие вопросы необходимо ответить университету, чтобы построить или обновить культуру обучения. Какая она общая культура? Вдохновляет ли она сотрудников на взаимопомощь и обмен знаниями? Ценится ли в ней психологический комфорт? Мотивирует ли она к получению новых навыков?

Какая текущая культура обучения? Мы проанализировали состояние текущей культуры обучения при помощи простой модели SIE (Structure – Individual – Environment, Структура – Индивид – Среда), которая была вдохновлена теорией преобразующего обучения Джека Мезирова [8].

Рассмотрим следующую схему:



Структура текущей культуры обучения
при помощи простой модели SIE. Источник: [8]

Анализ структуры необходимо делать с помощью следующих вопросов:

- Сколько времени сотрудники посвящают обучению?
- Обмениваются ли они знаниями, хватает ли им на это времени?
- Предоставляет ли руководство достаточно времени для обучения?
- Как университет выясняет, не отвлекает ли что-нибудь от обучения?
- Собирается ли обратная связь?
- Разрабатываются ли новые методы и подходы к обучению, убираются ли неэффективные?

Далее переходим к следующему элементу общей культуры, также отвечая на следующий блок вопросов:

- Как обеспечивается поддержка обучающихся на их образовательном пути?
- Как они мотивируются?
- Как они оповещаются о возможностях обучения?

Ну и, наконец, анализируем третий элемент культуры в этой схеме, пользуясь следующими вопросами:

- Как университет относится к ошибкам?
- Обсуждаются ли они или осуждаются? Свободно ли преподаватели говорят о своих неудачах?
- Является ли развитие одной из ключевых ценностей университета?
- Вдохновляет ли университет сотрудников на рост, формирует ли у них соответствующее мышление?
- Какую роль играет обучение в карьере сотрудников?
- Является ли университет психологически безопасным местом для открытого выражения своих сомнений, страхов, просьб о помощи?
- Что бы вы хотели изменить в текущей культуре обучения?

Здесь мы определили самые слабые места в SIE-модели и отметили, что необходимо улучшить: какие действия необходимо предпринять для изменений в культуре обучения.

Следующий вопрос, который мы себе задали: смогут ли наши преподаватели перенести свои полученные знания на практику? За основу мы взяли Модель 6Д (6 дисциплин) – это подход, разработанный под авторством Роя Поллока с коллегами. Авторы подхода 6Д предлагают рассматривать функцию обучения как бизнес-функцию, создающую максимум ценности для организации и сотрудника, а мерилom ее эффективности – повышение бизнес-результатов (в нашем случае повышение эффективности обучения студентов).

Согласно этой методологии, процесс разработки и внедрения обучения в организации состоит из 6 этапов, или дисциплин.

Д1. Диагностика. Диагностика ожидаемых бизнес-результатов. Начинаем с бизнес целей, описываем ожидаемые изменения в поведении слушателей, согласовываем определение успеха.

Д2. Дизайн. Дизайн полного опыта обучения. Включаем четыре фазы обучения, планируем перенос обучения на практику, определяем результаты на рабочем месте.

Д3. Действенность. Действенность процесса обучения. Определяем полезность обучения, облегчаем запоминание материала, обеспечиваем слушателей временем для практики.

Д4. Достижение. Достижение переноса обучения на практику.

Д5. Дополнительная поддержка. Дополнительная поддержка результативности. Обеспечиваем поддержку на рабочем месте, гарантируем доступность обратной связи.

Д6. Документирование. Документирование и оценка эффективности [6].

Почему же иногда самая передовая обучающая программа никак не повышает результативность? Потому что в любом процессе качество конечного результата ограничено самым слабым звеном в цепочке создания ценности. Авторы методики уверены, что самым слабым звеном во всех корпоративных программах обучения является перенос обучения на практику, потому что его обычно оставляют на волю случая. Поэтому мы проработали 11 ключевых методов переноса.

Все работающие методы переноса можно разделить на три большие категории.

Методы подготовки к обучению. Эти методы связаны с подготовкой обучающегося к восприятию учебного контента: работа с мотивацией, постановка целей, самоанализ, предварительное тестирование текущих знаний могут повысить эффективность переноса знаний на 70%. Перечислим работающие методы.

Формирование мотивации. С помощью этих методов мы сообщаем обучающемуся ценность и важность обучения: продвижение концепции *lifelong learning*, методы борьбы с учебным стрессом.

Формирование намерения. Эти методы направлены на поддержку сотрудников при интеграции знаний в рабочих условиях, повышение их мотивации для последующего использования новых навыков.

Формирование карьерных целей. Эти методы помогают сотрудникам понять, как новые знания помогут им вырасти в профессиональном плане.

Формирование уверенности в себе. Эти методы помогают сотрудникам укрепить уверенность в своих способностях к обучению.

Методы педагогического проектирования. Эти методы включают в себя практические активности во время обучения: ролевые игры, постановку учебных целей, оценку проектов и др. Могут повысить эффективность переноса результатов обучения на 37%. Перечисляем работающие методы.

Практика и моделирование. Чем больше практики и моделирования поведения в ходе обучения, чем ближе моделируемые ситуации к реальной жизни, тем лучше для эффективности.

Постановка учебных целей. Если сотрудники ставят перед собой конкретные цели (неважно, личные или профессиональные), тем больше вероятность, что они будут привлекать новые знания в работе.

Обзор возможных сфер применения. Если в учебном контенте дается информация о том, как применять эти знания в реальном мире, это серьезно повышает эффективность этих знаний.

Методы включения новых знаний в работу организации. Эти методы включают в себя те действия, которые предпринимает компания для применения полученных сотрудниками знаний: организацию сообщества, создание корпоративной культуры обучения и др. Перечисляем работающие методы.

Поддержка со стороны менеджера/наставника. Чем лучше менеджер подкован в наставничестве, чем больше он поддерживает сотрудников, тем лучше новые навыки закрепляются на рабочем месте.

Поддержка со стороны коллектива. Поддержка коллегами не менее важна, чем поддержка со стороны менеджеров. Если коллеги сотрудничают друг с другом, это оказывает серьезное влияние на перенос знаний.

Связь с рабочими задачами. Чем яснее связь между новыми и текущими навыками, чем лучше новые навыки интегрируются в рабочий процесс, тем легче происходит процесс переноса новых знаний на практику.

Формирование культуры обучения. Чем лучше организация справляется с пропагандой «учебного образа жизни», тем сильнее влияние обучения на эффективность рабочего процесса.

Наш курс заканчивался написанием творческой работы преподавателя по своему предмету, в которой нужно было использовать цифровой инструмент при создании педагогического дизайна РПД дисциплины.

Также нами были разработаны методические рекомендации по выработке цифровых навыков у преподавателей в условиях смешанного обучения.

Кроме того, был разработан онлайн-курс с использованием цифрового инструментария на примере рабочей программы дисциплины «Психология обучения и развития персонала в организации» для ППС Университета по следующим темам:

- использование инструмента «Mentimeter» для обучения и развития персонала в организации в системе управления по компетенциям;
- использование инструмента «SessionLab» для организации обучения сотрудников в компании;
- использование инструмента «Kahoot» для проверки знаний студентов по теме развития сотрудников в компании;
- применение инструмента интерактивного взаимодействия «WhenSpeak» для отработки представления о корпоративном университете и альтернативных методах обучения и развития персонала;
- инструмент интерактивная доска «Lino» как пример работы по социальному обучению внутри коллектива.

Нами также был выявлен ряд препятствий в обучении и предложено их решение:

1. Прежде всего это недостаток концентрации внимания преподавателей при обучении. И без того напряженный рабочий день, полный многозадачности и цифровой коммуникации, серьезно отражается на способности фокусироваться: преподаватели университета невнимательно читают конспекты, смотрят видеоуроки, не вникая в смысл.

Решение. Заранее подготовить обучающихся к риску снижения внимания, порекомендовать техники по концентрации. Также предложите слушателям выделить в своем рабочем графике «час без отвлечений», в течение которого выключаются смартфоны.

2. Нерациональные мысленные установки. Многие слушатели (в особенности более старшего возраста) ставят перед собой ограничения самостоятельно, полагая себя неспособными и/или слишком старыми для того, чтобы учиться.

Решение. Как и в предыдущем пункте, поможет дружелюбная открытая атмосфера, дающая возможность конструктивно обсудить свои страхи. Если позволяют ресурсы, организуйте техническую и менторскую поддержку.

3. Недостаток технических навыков. Не у всех слушателей одинаковый уровень технической экспертизы и цифровой грамотности; кроме того, не все каналы обучения спроектированы достаточно дружелюбно. На попытки разобраться с системой тратится драгоценное время и энергия.

Решение. Разработали простые руководства по навигации нашего курса и записали онлайн занятия.

4. Недостаточно сформированное профессиональное сообщество. Невозможно достичь вовлеченности без чувства взаимосвязи с другими обучающимися, с организацией и ее миссией.

Решение. При построении профессионального сообщества есть смысл разумно привлекать естественную потребность слушателей делиться своим опытом – в этом помогут групповые обсуждения и совместные встречи.

5. Отвлекающее рабочее окружение, например опенспейс, громкие разговоры коллег на кафедре, студенты для получения консультаций.

Решение. По возможности убираем все отвлекающие факторы из учебного окружения. Выстраиваем культуру уважения к потребностям других: объясните сотрудникам и руководству, как важна концентрация для успешного обучения. Возможно, стоит выделить отдельное

спокойное пространство для обучения. Можно совместить эти мероприятия с «часом без отвлечений».

6. Недостаток целеполагания. Это, пожалуй, самый вредоносный барьер: невозможно вовлекаться в процесс, изучать новое и развиваться, не осознавая цели и причины.

Решение. Ставим четкие цели перед каждой учебной деятельностью, связываем их с профессиональными и рабочими задачами, а также предоставляем результаты применения новых навыков.

Своевременно выявляя барьеры, препятствующие слушателям вовлечься в обучение, можно оперативно их устранить и вернуть обучение в нужное русло – именно это и необходимо для программы, приносящей реальную пользу.

Выводы

В основу создания рабочих программ психологического цикла дисциплин и программы обучения сотрудников были положены основные идеи по педагогическому дизайну, в которых основной акцент делается на систему учебных материалов (или обучающих технологий), которая обеспечивает эффективность обучения на основе новых цифровых технологий.

Существующий опыт разработки и привлечения педагогического дизайна при создании РПД психологического цикла дисциплин практически нигде не описывается. Имеются примеры общего описания стандартизированного типа модели педагогического дизайна, который используется для утверждения любой учебной программы.

Главной проблемой в педагогическом дизайне является проблема подготовки преподавателей, так как они сами не только не обладают широкими теоретическими знаниями в этой области, но и не владеют практическими навыками использования цифровых технологий для организации качественного обучения студентов.

Нами не только был описан педагогический дизайн дисциплин по направлению «Психология», но и записан онлайн курс с привлечением цифрового инструментария на примере рабочей программы дисциплины «Психология обучения и развития персонала в организации» для ППС Университета, а также организовано обучение сотрудников

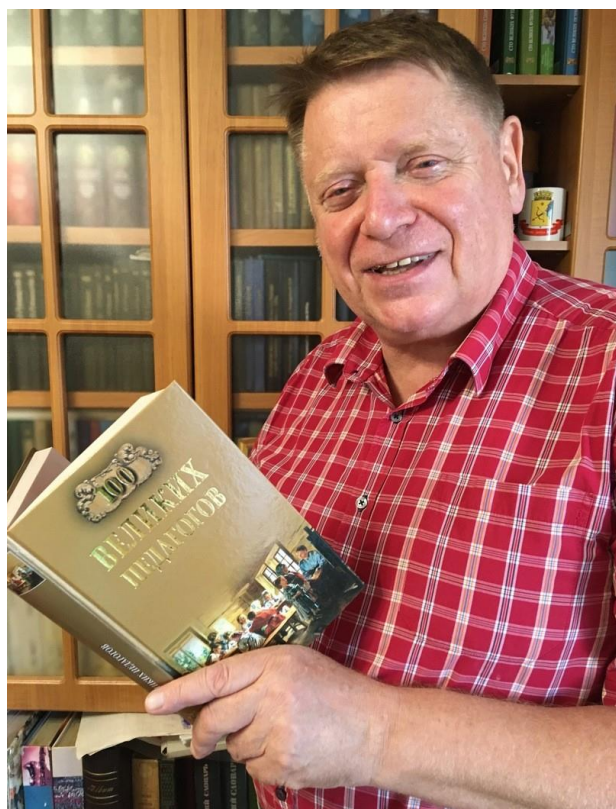
РЭУ имени Г. В. Плеханова по моделированию педагогического дизайна в образовательной среде при смешанном обучении.

Следует также отметить, что автором и его коллегами были разработаны методические рекомендации для сотрудников РЭУ имени Г. В. Плеханова по использованию педагогического инструментария и выработки цифровых навыков в условиях смешанного обучения.

Список литературы

1. Балацкий Е. В. «Ловушка аудиторных часов» и новая модель образования // Высшее образование в России. 2017. № 2. – С. 63–69.
2. Богоряд Н. В., Лысунец Т. Б. Изменение роли преподавателя в концепции смешанного обучения // В мире научных открытий. 2014. № 3(51). – С. 76–81.
3. Буримская Д. В. Смешанное обучение в высшем образовании // Информационное общество. 2016. № 1. – С. 51.
4. Кречетников К. Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий. – URL: <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-9.html> (дата обращения: 20.02.2023).
5. Платформа для корпоративного обучения № 1 в России //Что такое педагогический дизайн? – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-takoe-pedagogicheskiy-dizayn> (дата обращения: 20.02.2023).
6. Педагогический дизайн: программы, среда, технологии : периодический сб. науч. и метод. материалов. Т. 1. – М. : ООО «А-Приор», 2020. – 185 с.
7. Сбер Университет. Drawio. – URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/tools/1061/> (дата обращения: 20.02.2023).
8. Carrington, A. The Padagoge Wheel – It’s Not About the Apps, It’s About the Padagoge // TeachThought Staff. 2016. 12 February. – URL: <https://www.teachthought.com/technology/the-padagogy-wheel/> (дата обращения: 20.02.23).

10. Вклад уроженцев Кировской области (Вятской губернии) в развитие отечественной дидактики



*Помелов Владимир Борисович, доктор педагогических наук,
профессор Вятского государственного университета, г. Киров*

Аннотация. Ученые-педагоги – уроженцы Кировской области (Вятской губернии) внесли достойный вклад в развитие отечественной дидактики. Среди них Н. Н. Блинов, П. Н. Шимбирёв, Б. П. Есипов, И. Т. Огородников, Л. А. Цветков, В. Г. Разумовский. В статье приводятся их краткие биографические данные и раскрывается вклад в развитие отечественной дидактики.

Ключевые слова: Вятская губерния, Кировская область, Н. Н. Блинов, П. Н. Шимбирёв, Б. П. Есипов, И. Т. Огородников, Л. А. Цветков, В. Г. Разумовский.

Annotation. Scientists-teachers – natives of the Kirov region (Vyatka province) have made a worthy contribution to the development of Russian didactics. Among them are N. N. Blinov, P. N. Shimbirev, B. P. Esipov, I. T. Ogorodnikov, L. A. Tsvetkov, V. G. Razumovsky. The article presents their brief biographical data and reveals their contribution to the development of Russian didactics.

Keywords: Vyatka province, Kirov region, N. N. Blinov, P. N. Shimbirev, B. P. Esipov, I. T. Ogorodnikov, L. A. Tsvetkov, V. G. Razumovsky.

В последние десятилетия в отечественной педагогике все большее внимание уделяется региональному аспекту, то есть такому направлению в научных изысканиях, которое непосредственно связано с развитием теории и практики образования в областях, краях и республиках Российской Федерации. Тем самым все более успешно преодолевается сохранявшаяся на протяжении многих десятилетий своего рода «неписаная» установка, заключавшаяся в том, чтобы рассматривать те или иные педагогические явления и события только «взглядом из столицы».

Между тем в каждом российском регионе были и есть видные ученые, научные результаты которых получают широкое признание на российском и международном уровнях. Автором данной статьи выпущен ряд книг, в которых всесторонне охарактеризована деятельность таких педагогов – уроженцев Вятской земли [22, 23, 24].

В предлагаемой статье автор ставит своей целью познакомить заинтересованного читателя с некоторыми известными российскими дидактами, которые были либо уроженцами Вятской губернии (или ее исторической преемницы – Кировской области), либо провели значительную часть своей профессиональной деятельности на Вятской земле.

Первым значительным вятским дидактом можно считать церковного и светского писателя, сельского учителя **Николая Николаевича Блинова**. Он родился 7 (19) октября 1839 г. в селе Зашижемье Орловского уезда Вятской губернии в семье священнослужителя [4, с. 184].

В 1861 г., по окончании Вятской духовной семинарии, он приступил к работе в качестве священнослужителя и учителя в школе в удмуртском селе Карсовой Глазовского уезда Вятской губернии [7, с. 72].

В дальнейшем, на протяжении всего своего многолетнего плодотворного жизненного пути, он успешно совмещал церковную, педагогическую, этнографическую и издательскую деятельность. Много и плодотворно сотрудничал с видными педагогическими и литературными деятелями России, например с Ф. Ф. Павленковым [16].

В начале 1860-х гг. он прославился своими многочисленными статьями этнографического характера в центральной и местной прессе.

Речь в них шла, преимущественно, об истории удмуртского народа – его культуре, быте, фольклоре и просвещении. В итоге в 1866 г. сельский священник и учитель принимается в действительные члены Российского Императорского географического общества и награждается бронзовой медалью [10, с. 176].

Постепенно просветитель-священник обратился к проблемам педагогики. Встретившись с трудностями в обучении детей-удмуртов, не знавших русского языка, он составил для них в 1863–1864 гг. первую «вотяцкую» азбуку под названием «Лыдзон».

В ее основу была положена графика русского языка с добавлением надстрочных знаков для выражения специфических звуков удмуртской речи, а главное – новаторский для того времени звуковой метод обучения грамоте, предложенный К. Д. Ушинским. В этой азбуке приведены в определенной системе слоги, слова и выражения, даны переводы молитв и впервые на удмуртском языке прозаические отрывки светского нравоучительного содержания. Здесь же помещен первый перевод поэзии А. С. Пушкина на удмуртский язык, сделанный Н. Н. Блиновым.

Свою рукопись автор направил в Вятский губернский статистический комитет, который стал хлопотать об издании работы. В итоге азбука была издана в Вятке и Москве. В дальнейшем она неоднократно переиздавалась и совершенствовалась другими авторами.

Издание этой азбуки поставило Н. Н. Блинова в один ряд с видными российскими просветителями «малых народов». Успех издания вдохновил автора на издание других работ.

Важным этапом в жизни священника и учителя Н. Н. Блинова стал период его работы в с. Бахта, расположенном в десяти верстах от Вятки. Гости школы поражались небывалой для того времени постановкой школьного дела. Было введено наглядное обучение. Уроки сопровождались показом репродукций, иллюстраций, работой с картами. Дети обрабатывали школьный садовый участок, сажали деревья, цветы, овощи, попутно знакомясь с основами ботаники и агрономии. В школе был введен ручной труд: мальчики обучались сапожному делу, девочки – шитью и вязанию. Все это было делом новаторским

для того времени, не говоря уж об уроках физкультуры, которые были обязательны в школе Н. Н. Блинова как для мальчиков, так и для девочек.

Необходимость этих нововведений просветитель объяснял тем, что крестьянским женщинам нередко приходится выполнять тяжелую мужскую работу и поэтому девочки с ранних лет должны быть физически подготовленными. Все указанные новшества проводились за счет личных средств учителя (кстати, отца одиннадцати детей). Жалование уходило на приобретение физкультурных снарядов, книг и наглядных пособий, материалов для обучения детей ремеслу. Земство отпускало на школу очень скудные средства [11, с. 78].

Практическую педагогическую работу отец Николай сочетал с научно-педагогической. Стремясь к наибольшей эффективности обучения, он обобщил свой богатый педагогический опыт и опубликовал методические пособия для учителей: «Грамота: Учебник для народных школ» (Вятка, 1868, 1870, 1872), «О способах обучения предметам учебного курса начальных народных училищ» (Вятка, 1870; СПб., 1875, 3-е изд.).

Анализ пособий Н. Н. Блинова позволяет сделать вывод о том, что наиболее примечательной его чертой как методиста был расчет не на поспешность и усиленность занятий, а на применение к делу обучения разумных методов обучения.

Тем самым педагог подчеркивал свою приверженность научно обоснованным, продуманным методикам, прежде всего при обучении чтению, которое он считал основой основ в начальной школе. Поэтому он обращал особое внимание на «начальные приемы», справедливо полагая, что «хорошо начатое дело и продолжать нетрудно».

Н. Н. Блинов неоднократно отмечал у стремившихся работать творчески учителей «осознание необходимости введения улучшений», но одновременно указывал, что их многочисленные попытки в этом направлении нередко «не говорят в пользу самого дела». Разуверившись в предлагаемых методиках, некоторые учителя бросают их, находя «чересчур замысловатыми» [12, с. 73].

С целью преодоления вышеуказанных стереотипов Блинов разработал своеобразную методику обучения чтению. В ее основание он положил идею формирования, как он пишет, возможно более ясного понятия о звуке (букве) путем его изолирования или резкого выделения среди других звуков (букв). В 1872 г. он поехал представителем от Вятского земства на Всероссийский съезд народных учителей в Москву.

Н. Ф. Бунаков в воспоминаниях «Как я стал и как перестал быть “учителем учителей”» вспоминал об этом съезде и высоко оценивал просветительскую деятельность Н. Н. Блинова. Рукопись «Учение – свет» получила исключительно высокую оценку Н. Ф. Бунакова и при его содействии вышла двумя изданиями в Москве (1873) и Вятке (1884). В дополнение к этому пособию Блинов издал методическое пособие под названием «Замечания для учителей о классных занятиях по книге “Учение – свет” Н. Блинова» (М., 1873) [13, с. 176].

Главное внимание в пособии «Учение – свет» автором уделяется богато иллюстрированному связному повествованию, которое ведется от лица маленького мальчика, еще только открывающего для себя окружающий мир. Пособие делится на отдельные эпизоды («случаи»), каждый из которых представляет собой какую-то важную веху в реальной жизни ребенка (посещение птичьего двора, прогулка в лес, празднование Рождества, поездка в село). Все эти события реальны и максимально приближены к жизни деревенского ребенка. Это обстоятельство облегчает обучение чтению, поскольку школьникам не приходится задумываться над содержательными реалиями, описанными в книге, – они им хорошо знакомы, – а потому их внимание полностью сосредоточено на распознавании букв и слогов, то есть на самом процессе чтения.

Отметим сочность языка пособий Н. Н. Блинова. Принцип наглядности реализуется здесь через содержательные, многофигурные и многопредметные картинки, расположенные на каждой странице, и посредством точного и грамотного использования выразительных средств языка [15, с. 67].

В 1879–1994 гг. Н. Блинов – священник Вознесенского собора в Сарапуле. В эти годы он занимался литературной и краеведческой работой, участвовал в культурной жизни города, являлся попечителем местной библиотеки, помогал в организации народных школ, организовал пункт для выработки противооспенной вакцины, то есть продолжал оставаться просветителем в самом высоком и многообразном значении этого слова.

Он издал книги «Сарапул. Исторический очерк», «Историко-статистическое описание Сарапульского уезда», «К 100-летию юбилею города Сарапула» и др.

По просьбе Вятского губернского земства Блинов написал 8 брошюр под общим названием «Сельская общественная служба». Эта серия книг переиздавалась семь раз! Министерство госимуществ наградило автора золотой медалью за эту серию. К 50-летию земства двумя изданиями в Сарапуле выходит его книга «Земство за полвека. 1864–1914». Он написал фундаментальные труды «Народное образование в Вятской губернии за последние 10 лет. 1864–1874 гг.» (Вятка, 1875. 459 с.) и «Движение народонаселения в Орловском уезде Вятской губернии» (Вятка, 1876. 214 с.).

В 1887 г. в журнале «Северный вестник» была опубликована (а в 1888 г. вышла отдельным изданием в Сарапуле) пьеса Блинова «Свет и во тьме блеснит», вышедшая с посвящением Л. Н. Толстому и написанная в явной полемике с пьесой великого писателя «Власть тьмы». Н. Н. Блинов верил, что даже «власть тьмы» не может убить свет, добро и правду, которые сохранились в глубинах народной жизни. Содержание пьесы отражает типичные эпизоды из народной жизни, в основе которых разложение крестьянской общины, горькая судьба детей-сирот, коварство и алчность, нарождающегося класса кулаков.

Н. Н. Блинов успешно выступал как популяризатор, адаптировавший известные книги для детского чтения. В 1879–1910 гг. книга «Жизнь Робинзона» выдержала в Санкт-Петербурге в издательстве Павленкова шесть изданий. В 1880–1903 гг. книга «Трудовой крестьянский год» (по Д. В. Григоровичу) выходила четыре раза.

С 1906 г. он жил в Сарапуле. В эти годы он занимается популяризацией родного края: издает две «Памятные книжки города Сарапула» на 1911 и 1912 гг., книгу «Сарапул и Среднее Прикамье» (Сарапул, 1908, 1914). Именно Блинов вывел из плена забвения имя уроженки Сарапула, героини Отечественной войны 1812 г. Н. А. Дуровой в своей книге «Кавалерист-девица Дурова-Чернов-Александров» (Сарапул, 1912). Он собирал и издавал вятскую юмористику XIX–XX вв., в частности поэму Семена Авдеевича Веснина «Вани-вятчане» [18, с. 19].

Просветительская, духовная и писательская деятельность Н. Н. Блинова – яркая страница в истории российского просвещения. Хотя Блинов был русским по происхождению, он был самым известным просветителем удмуртского народа.

Дореволюционные энциклопедии и словари помещали о нем биографические статьи, отмечая, в частности, что им были написаны и изданы более 60 книг, брошюр и учебников.

Н. Н. Блинов скончался 31 декабря 1917 г. (13 января 1918 г.). В советские годы наследие Н. Н. Блинова было предано забвению, а его могила в Сарапуле в 1930-е гг. уничтожена.

Борис Петрович Есипов был представителем следующего поколения вятских дидактов. Он родился 2 (14) мая 1894 г. в с. Поллом Глазовского уезда Вятской губернии (ныне эта территория входит в состав Кезского района Республики Удмуртия) в семье волостного писаря [1, с. 188].

Борис Есипов учился в Поломской начальной школе, Глазовской гимназии; в 1913–1917 гг. был студентом словесного отделения историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета. С осени 1917 г. он активно сотрудничает в органах образования родного Глазовского уезда, затем переводится в Ижевск на должность зав. подотдела социального воспитания [3, с. 202].

В августе 1923 г. начинается новый этап в его жизни: по решению коллегии наркомпроса РСФСР его переводят в Москву, в отдел единой школы главсоцвоса на должность инспектора-методиста. Б. П.

Есипову довелось работать с такими деятелями образования и педагогической науки, как Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, М. М. Пистрак [2, с. 19].

Люди, близко знавшие Б. П. Есипова, высоко ценили его, причем не только как ученого, но и как гражданина. Э. И. Моносзон рассказывал в своих воспоминаниях о том, что в 1952 г. по доносу был заключен в Бутырскую тюрьму академик Ф. Ф. Королев. «Вина» его заключалась в том, что он в частном разговоре высказал свое мнение по поводу некоторых работ Сталина. Следствие продолжалось около десяти месяцев. Свидетельские показания были получены от ряда научных сотрудников, сослуживцев Королева. Они давали «нужные» следствию показания о политическом облике Королева. Только Б. П. Есипов оказался честным человеком. На заседании военного трибунала он смело заявил: «Считаю Королева преданным партии коммунистом, честным и самоотверженным. Ничего предосудительного в его поведении никогда не замечал». Неизвестно, как кончилось бы все это для Королева, да и для Есипова тоже, но вскоре последовала смерть Сталина. Спустя некоторое время суд полностью оправдал Королева [8, с. 120].

Работая в аппарате наркомпроса РСФСР, Б. П. Есипов возглавил научно-исследовательскую группу по проблемам начальной школы. Он руководил широкомасштабными исследованиями по изучению и анализу процессов обучения и воспитания. Есипов не был кабинетным ученым. Он и его сотрудники постоянно работали в школах.

С 1928 г. Б. П. Есипов трудится в Институте методов школьной работы, в Программно-методическом институте, в Высшем коммунистическом институте педагогики, в Институте начальной школы. Все это были прообразы современных НИИ РАО. Постепенно определяется центральная проблема его научных поисков – проблема совершенствования урока.

В 1932 г. выходит его книга «О качестве урока в начальной школе». Несколько лет посвятил он вопросу обобщения передо-

вого педагогического опыта. Итогом этой работы стала успешная защита кандидатской диссертации на тему «Процесс обучения в начальной школе в опыте лучших учителей» (1938).

С 1934 г. работал в должности доцента кафедры педагогики МГПИ. В соавторстве с профессором Н. К. Гончаровым он пишет первый советский учебник по педагогике для педучилищ, выдержавший пять изданий и переведенный, как и многие другие книги Есипова, в социалистических странах.

В июле 1941 г. 47-летний Б. П. Есипов уходит добровольцем на фронт в составе дивизии народного ополчения. Ранее он никогда не был на действительной военной службе, поэтому можно представить, какие трудности ему пришлось перенести. Во время боев под Нарофоминском в декабре 1941 г. он был ранен в руку. В ожидании помощи Борис Петрович долго пролежал на снегу и отморозил ноги. Далее – госпиталь в г. Прокопьевск Кемеровской области...

И снова Москва. Приглашение на работу в наркомпрос в 1942 г. В ноябре 1943 г. образуется АПН РСФСР. Со времени основания Академии и до своей скоропостижной кончины от инфаркта 21 февраля 1967 г. Есипов работает в ее составе. Он стоял у истоков организации НИИ теории и истории педагогики и прошел в этом институте путь от старшего научного сотрудника до директора, руководил также сектором дидактики, был заместителем директора по научной работе.

Накопленный богатый педагогический опыт Б. П. Есипов стремился передать всем педагогам. Его книги выходили одна за другой: «Урок в начальной школе» (1944), «Воспитание мышления у учащихся в процессе обучения» (1946), «Анализ урока» (1947), «Активизация мышления учащихся в процессе обучения» (1949), «Организация и воспитание коллектива школьников в свете учения А. С. Макаренка» (1956).

Первая из перечисленных книг была издана в Югославии в 1946 г. издательством «Просвета» (Белград) тиражом 20000 экземпляров под названием «Элементарная дидактика». Это была одна из самых первых книг, выпущенных в этой стране после войны.

Тем не менее все эти работы охватывали отдельные частные вопросы обучения учащихся. Настоятельно ощущалась необходимость создания фундаментального труда, обобщающего различные стороны теории обучения. В соавторстве с профессором М. А. Даниловым Б. П. Есипов приступает к написанию такой работы. Для того, чтобы полностью отдаться науке, он просит освободить его от должности директора института и с 1955 г. переводится на должность заведующего сектором дидактики.

В 1957 г. выходит «Дидактика», где Есипов выступает как автор четырех глав и редактор всей книги. Годом ранее выходит учебник по педагогике для пединститутов (под редакцией министра просвещения РСФСР, президента АПН РСФСР И. А. Каирова), в котором Есипов выступает как автор нескольких глав.

В 1962 г. выходит еще одна серьезная монография «Самостоятельная работа учащихся на уроках», за которую Б. П. Есипов удостоивается второй премии АПН РСФСР.

В последние годы жизни ученый возглавлял сектор основ дидактики. Последняя его книга «Основы дидактики» (1967), вышедшая вскоре после смерти автора, до сих пор остается одной из наиболее авторитетных работ в этой области педагогики. Выход книги, в которой Есипов выступал в качестве редактора и автора важнейших глав, стал событием в отечественной педагогической науке. Заложенные в ней плодотворные идеи до сих пор в значительной мере определяют развитие современной дидактики.

До сих пор «в строю», нужны педагогам и многие другие его работы. «Долговечность» научных работ Б. П. Есипова отчасти объясняется и тем, что основная область его педагогических исследований — дидактика — не подвержена политической конъюнктуре и не зависит от идеологических разногласий, чего, конечно, не скажешь о теории и практике воспитания. Вот почему его работы широко известны и за рубежом.

Основные труды Есипова не раз переиздавались в ряде стран. 11 раз его направляли в зарубежные командировки с целью изучения

зарубежного опыта, а также для чтения лекций и оказания методической помощи.

Он организовал лабораторию по изучению педагогического наследия А. С. Макаренко, труды которого считал высшим достижением отечественной педагогической науки,

Итогом скрупулезной работы Б. П. Есипова и его сотрудников стало издание первого собрания сочинений великого советского педагога в семи томах. Завершено оно было в декабре 1952 г., одновременно с выходом 11-томного собрания сочинений К. Д. Ушинского, что символизировало преемственность творческих исканий двух замечательных ученых.

Признанием больших заслуг Б. П. Есипова стало присуждение ему в 1963 г. ученой степени доктора педагогических наук без защиты диссертации, по совокупности научных работ. Вскоре ему было присвоено звание профессора.

Еще раньше, в 1950 г. он был избран членом-корреспондентом АПН РСФСР, причем одновременно со своей женой А. И. Есиповой-Воскресенской (1890–1966), которая тогда была учителем русского языка и литературы женской средней школы № 175 г. Москвы. Выпускница епархиального училища, Александра Ильинична проработала в школах Москвы с 1922 г. по 1951 г., была заслуженным учителем школы РСФСР (1947), кандидатом педагогических наук (1960).

Миллионы советских школьников 1930–1960-х гг. пользовались ее «Букварем», «Прописями для 1–3-х классов», «Азбукой» (для обучения детей шестилетнего возраста в семье), «Азбукой в картинках» и другими учебными книгами, выдержавшими множество изданий. Работая ряд лет учителем начальных классов, она проводила большую экспериментальную работу по обучению детей-«шестилеток» в старших группах детского сада и, тем самым, своей работой в определенной степени как бы способствовала принятому впоследствии решению о переходе на обучение детей с шестилетнего возраста.

За свой труд А. И. Есипова-Воскресенская была награждена орденом Ленина. Она скончалась 1 мая 1966 г.

Б. П. Есипов вел большую редакторскую работу. В течение 11 лет он заместитель редактора журнала «Начальная школа», несколько лет редактор журнала «Советская педагогика», член редколлегии фундаментального четырехтомного труда «Педагогическая энциклопедия», вышедшего в 1960-е гг. Он был заместителем председателя экспертной комиссии по педагогическим наукам при ВАК СССР, членом научно-методического совета по педагогике высшей школы при Министерстве высшего образования СССР.

Б. П. Есипов был талантливым популяризатором науки: пятнадцать лет возглавлял педагогическую комиссию при Президиуме Всесоюзного общества «Знание».

Он был членом редакционно-издательского совета АПН СССР, членом комиссии по присуждению премий им. К. Д. Ушинского, членом ряда диссертационных советов. Б. П. Есипов был награжден тремя орденами Трудового Красного Знамени, несколькими медалями, в том числе «За оборону Москвы», «За победу над Германией», «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», медалью К. Д. Ушинского. Под его руководством были защищены пятнадцать докторских и кандидатских диссертаций [30, с. 9].

Не забывал Есипов и родные места. Неоднократно, даже в последние годы жизни, например, в декабре 1965 г., приезжал он в Глазов и Киров. Встречался с преподавателями и студентами пединститутов, с учащимися интернатов.

Особенно рад бывал встречам с учителями. В Глазовском пединституте регулярно, с конца 1980-х гг., проводятся Есиповские чтения [29, с. 148].

Павел Николаевич Шимбирёв родился 29 июня (11 июля) 1883 г. в деревне Пушкино Бронницкого уезда Московской губернии в рабочей семье. Отец его умер в 1889 г. В апреле 1896 г. Павел устроился в Москве «мальчиком» в кустарную мастерскую, занимавшуюся изготовлением ложек и прочей деревянной посуды. В 1900–1901 гг. он служил почтальоном в Мытищинской почтово-телеграфной конторе [25, с. 75].

В 1901 г. П. Н. Шимбирёв поступил в учительскую семинарию в с. Поливаново Подольского уезда Московской губернии. Учеба в этом среднем педагогическом учебном заведении, как вспоминал он впоследствии, определила весь его дальнейший жизненный путь.

Основанная в 1874 г. Поливановская семинария была известна на всю Россию и зарекомендовала себя как учреждение, выпускавшее хорошо подготовленных, любящих свое дело классных наставников и учителей начальных классов. Семинария имела хорошо оборудованный читальный зал, библиотеку, столярную и переплетную мастерские, а также подсобное хозяйство, где работали учащиеся, приобретая трудовые навыки и вторую, рабочую специальность.

В числе преподавателей семинарии были люди, которые принесли ей славу, несомненно, одного из лучших учебных заведений в России подобного типа, – это В. К. Беллюстин (1865–1925) и П. О. Афанасьев (1874–1944). Поскольку эти люди, в сущности, и стали главными наставниками П. Н. Шимбирёва, скажем о них несколько слов. Известный в России методист в области математики Всеволод Константинович Беллюстин, директор семинарии в 1903–1912 гг., стремился строить методы и приемы обучения арифметике на психологической основе. В те годы он был уже автором популярных среди учителей методических учебных пособий, таких как «Методика арифметики», части 1–4 (М., 1899–1905), «Арифметические задачки для 1–4 годов обучения» (М., 1899–1905). По этим книгам занимались учителя всей России. Позднее, уже посмертно, вышла его занимательная книга «Как постепенно дошли люди до настоящей математики» (М., 1940).

Выпускник Московской духовной академии Петр Онисимович Афанасьев начинал свою педагогическую деятельность учителем в сельской школе, затем стал работать в Поливановской семинарии. Впоследствии доктор педагогических наук, профессор Афанасьев работал в педагогических вузах и научно-исследовательских учреждениях Москвы. Им разрабатывались вопросы методики преподавания русского языка.

По окончании семинарии в 1904 г. П. Н. Шимбирёв работал учителем земской школы в родном Бронницком уезде по ноябрь 1911 г. Он рано приобщился к революционно-демократической деятельности и в 1902 г. даже подвергся аресту на полтора месяца за хранение нелегальной литературы, находился под гласным надзором полиции. В 1906 г. последовал новый арест, снова полтора месяца. Основанием послужило подозрение в принадлежности Шимбирёва к РСДРП(б).

Действительно, он состоял в Бронницкой организации Российской социал-демократической партии (большевиков) в 1906–1908 гг., участвовал в ее деятельности в качестве пропагандиста-агитатора, но после провала организации потерял с ней связь.

Империалистическую войну П. Н. Шимбирёв провел на фронте, что называется «от звонка до звонка» – с августа 1914 г. по февраль 1918 г. Возраст у него уже был далеко не призывной. Поэтому и служил он в должности писаря 46-го обозного батальона, имел звание «чиновник военного времени». Некоторое время до и после войны работал страховым агентом [19, с. 124].

С февраля 1921 г. П. Н. Шимбирёв возвратился к педагогической деятельности: работал инструктором Московского губернского союза работников просвещения, зав. отделом социального воспитания Московского горно, заведующим педагогического техникума имени Профинтерна. В 1931 г. он назначается заместителем директора НИИ планирования и организации народного образования при наркомпросе РСФСР. Одновременно в 1931–1933 гг. он учится в аспирантуре этого же самого НИИ.

Затем Шимбирёв утверждается в должности профессора и заведует кафедрой педагогики в пединституте имени А. С. Бубнова, одновременно работает в Коммунистическом университете преподавателей общественных наук, в Московском областном пединституте, в Московском институте философии, литературы и искусства.

Целый год (1930–1931) длится его командировка в Саратов, где он исполняет обязанности заместителя заведующего Нижневолжского краевого отдела народного образования.

Наконец, последовала новая командировка – в Киров. Приказ по наркомату просвещения РСФСР № 947 от 17 октября 1936 г. гласил: «Директором и зав. кафедрой педагогики Кировского госпединститута назначить профессора Шимбирёва Павла Николаевича и. о. наркома просвещения – Н. К. Крупская» [20, с. 137].

Ушла в прошлое демократическая традиция выборов ректоров. С 1 марта 1930 г. и до начала 1960-х гг. должность руководителя вуза стала называться «директор» и перестала быть выборной. Теперь директоров, в том числе и в Кировский пединститут, стали присылать в командировку.

Павел Николаевич Шимбирёв стал директором Кировского государственного педагогического института (КГПИ) в смутное время. Начиналась волна репрессий.

Практически все ректоры (директоры) этого вуза сталинского периода (П. Н. Соколов, А. И. Заручевский, С. И. Завыленков, Н. А. Дернов, М. А. Елсуков) были необоснованно репрессированы, причем последние трое расстреляны. В годы сталищины были незаконно арестованы и безвинно понесли суровые наказания вплоть до расстрела более ста преподавателей этого небольшого института [1, с. 44]. «Праведное негодование» в отношении первых «врагов народа» вскоре сменилось у большинства чувством страха, стремлением «лечь на дно» и тихо переждать тревожные годы. Можно представить, как непросто было известному московскому ученому, в уже немолодом возрасте отрываться от семьи и любимой работы, ехать в длительную командировку в провинциальный город, название которого у него, наверно, ассоциировалось, прежде всего, с именами А. И. Герцена и М. Е. Салтыкова-Щедрина, отбывавшими в свое время в Вятке ссылку.

«Человек со стороны», то есть П. Н. Шимбирёв, был призван восстановить спокойствие в институте, устранить, как вспоминал сам Павел Николаевич, элементы смятения, имевшие место в связи с арестом предыдущего директора М. А. Елсукова. 4 декабря 1936 г. Шимбирев приступил к работе в КГПИ [21, с. 12].

На следующий год приехала и его жена Екатерина Ивановна, которая также работала на кафедре педагогики в должности и. о. доцента. Студенты тех лет запомнили Е. И. Шимбирёву как энергичную, деятельную женщину, доброго и умного наставника молодежи. П. Н. Шимбирёв остался в памяти сослуживцев как очень скромный, гуманный и добросердечный человек. Он приложил немало усилий к тому, чтобы было построено большое пятиэтажное общежитие для студентов по улице Свободы, 122. Здание было построено так добротно, что потребовало серьезного ремонта лишь через полвека, и то, главным образом, в связи с перепрофилированием его под нужды учебного процесса.

Авторитет П. Н. Шимбирёва в коллективе был очень высок, что объяснялось, прежде всего, тем, что уже в ту пору он был, действительно, одним из крупнейших в стране специалистов в области педагогики и, пожалуй, наиболее значительным ученым из когда-либо работавших в Кировском пединституте.

Ему одному из первых, причем без защиты диссертации, была присвоена в 1938 г. тогда только что введенная ученая степень доктора педагогических наук. (К этому решению имел отношение ученый совет КГПИ, принявший на своем заседании 21 декабря 1937 г. решение ходатайствовать перед квалификационной комиссией наркомпроса РСФСР о присуждении П. Н. Шимбирёву ученой степени доктора педагогических наук). Еще раньше, в 1935 г. он стал профессором. Позднее, в 1955 г. П. Н. Шимбирёв стал и членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР.

Все, знавшие Павла Николаевича, отмечали его необычайную строгость, суровость и принципиальность в научных вопросах. Нередко на заседаниях диссертационных советов он один прямо и открыто выступал против присуждения ученой степени тому или иному соискателю.

Выпускник Вятского пединститута, впоследствии академик Эле Исаевич Моносзон вспоминал в беседе с автором данного материала, что П. Н. Шимбирёв отличался большой прямоотой, резкой категоричностью в суждениях, кстати, всегда оригинальных [21, с. 12].

Проявлял он высокую требовательность к сотрудникам, студентам и аспирантам. Доктор педагогических наук, профессор Вятского государственного гуманитарного университета Василий Федорович Сахаров (1920–2010) вспоминал, как в 1951 г., будучи аспирантом, он сдавал кандидатский экзамен П. Н. Шимбирёву. Сам-то В. Ф. Сахаров получил отличную отметку, а вот отвечавший перед ним фронтовик-инвалид удостоился «неуда», – в ответе он не назвал какую-то существенную книгу по теме экзаменационного билета.

О строгости П. Н. Шимбирёва нам известно и со слов нашего научного консультанта по докторской диссертации, действительного члена Российской академии образования Захара Ильича Равкина, который в начале 1950-х гг. был его аспирантом. Именно П. Н. Шимбирёв привил своему тогдашнему аспиранту влюбленность в педагогику и ее историю, способствовал формированию таких неотъемлемых для ученого качеств, как бесконечное трудолюбие, научная добросовестность, гуманность и порядочность.

В соответствии с существующей в среде аспирантов и докторантов шуточной традицией автор данной статьи с полным основанием может считать себя научным «внуком» П. Н. Шимбирёва.

Известный кировский краевед, заслуженный учитель школы РСФСР, а в 1930-е гг. студент КГПИ Виктор Алексеевич Шарыгин вспоминал с улыбкой: «После того, как Шимбирёв поставил мне на экзамене по педагогике высший балл, ни у кого из преподавателей рука не поднималась в дальнейшем ставить мне более низкую отметку. Так и окончил институт отличником» [3, с. 79].

Академик Э. И. Моносзон, кстати, тоже вятский уроженец и выпускник Вятского пединститута, отмечал, что особенностью стиля научной работы Павла Николаевича была глубокая связь со школьной практикой, стремление к изучению и обобщению педагогического опыта в целях совершенствования педагогической теории и учебно-воспитательной практики. П. Н. Шимбирёв был автором первого в СССР учебника по педагогике для педагогических техникумов (1934).

Он занимался составлением программ для пединститутков, разрабатывал проблемы истории и теории педагогического образования, дидактики, методики нравственного воспитания, а также истории педагогики. Павел Николаевич, бывший учитель, хорошо знал жизнь школы и читал свои лекции доходчиво, аргументируя теоретические положения фактами и материалами из школьной практики. О характере научных интересов Е. И. Шимбирёвой говорят названия ее работ, вышедших в издательстве «Учпедгиз» в 1950-х гг., например «Воспитание навыков и привычек культурного поведения учащихся начальной школы» и др.

В годы «кировской командировки» П. Н. Шимбирёв усиленно работал над учебником по педагогике для педагогических училищ. Этот учебник вышел в 1940 г.

В отличие от принятой в то время структуры курса в этом учебном пособии освещение основ воспитания предшествовало изложению основ дидактики. Тем самым Шимбирёвым выдвигалась и была реализована идея приоритета процесса воспитания по отношению к процессу обучения. В разделе, освещавшем вопросы воспитания, подробно раскрывались цель и содержание воспитательного процесса, его особенности на различных возрастных этапах, подчеркивалось единство общего и политехнического образования, и намечались пути их реализации в начальной школе. Подробно анализировал автор учебника задачи воспитания детей в дошкольный период их жизни, глубоко раскрывал проблемы дидактики начального обучения и их возрастную специфику.

Обстоятельно были освещены вопросы школоведения, а именно проблемы управления народным образованием и руководства школой, функции и задачи директора школы и его заместителя, педагогические требования к школьным зданиям, мебели, учебному оборудованию.

Сама постановка вопросов школоведения носила для того времени новаторский характер, по существу ставилась впервые в педагогике. И все-таки наиболее существенной частью учебника был раздел дидактики. Учитель, прочитавший учебник, получал конкретное и полное представление о структуре урока как основной форме учебной

работы, о методах и приемах обучения в начальной школе; в книге была также показана возрастная специфика их применения.

Особую актуальность учебнику П. Н. Шимбирёва придавало то обстоятельство, что в 1930-е гг. были приняты постановления ЦК ВКП(б), в частности Постановление «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г., нацеливавшие педагогов на исправление допущенных по вине руководителей наркомпроса РСФСР ошибок, связанных с использованием таких методов обучения, как Дальтон-план, лабораторно-бригадный метод, учебные комплексы и т. п., некритически заимствованных из буржуазной педагогики. Отказавшись от этих методов, надо было что-то предложить учителю взамен.

В учебнике П. Н. Шимбирёва и давалось подробное изложение «новых старых» методов, таких, как систематическое изложение учебного материала, беседа, лабораторные занятия, работа учащихся с книгой, письменные и графические работы учащихся, экскурсия, проверка знаний и оценка успеваемости школьников и др. То, что сейчас представляется любому учителю само собой разумеющимся, П. Н. Шимбирёву приходилось отстаивать в борьбе мнений, где аргументом подчас служила не научная доказательность, не логика и конкретные результаты практической деятельности, а доносы, клевета, письма в «соответствующие инстанции».

В 1937 г. П. Н. Шимбирёв часто бывал в Москве, решая вопросы финансово-материальные, кадровые и научные. Начальник управления высшей школы наркомпроса РСФСР Мария Платоновна Орахелашвили в этот период постоянно приглашала П. Н. Шимбирёва для участия в работе научных конференций по педагогике. Однако уже в декабре того же года документы на имя Шимбирёва шли в Киров за подписью «и. о. начальника управления высшей школы Александра», а затем за подписью Двухшерстова. Сама М. П. Орахелашвили и ее муж Мамия (Иван) Дмитриевич Орахелашвили, известный государственный и политический деятель того времени, занимавший должность секретаря Президиума ЦИК СССР, а ранее работавший председателем Совета народных комиссаров Закавказской Советской

Федеративной Социалистической Республики, 10 августа 1937 г. были приговорены к расстрелу.

Трагическая судьба М. П. Орахелашвили приоткрывает завесу тайны над тем, почему все-таки П. Н. Шимбирёв оказался в Кирове. После постановлений ЦК ВКП(б) о школе и о запрете педологии («О педологических извращениях в системе наркомпросов»), научного течения, которое прежде усиленно насаждалось, положение ряда известных ученых в области педологии и психологии стало крайне неопределенным и даже опасным. Некоторые предпочитали уехать в провинцию и там переждать лихое время. Таким путем М. П. Орахелашвили пыталась спасти профессора Марию Васильевну Крупенину, направив ее в Томский университет. В случае с Шимбирёвым все обошлось для него благополучно: крупная жертва в Кирове (директор Кировского пединститута М. А. Елсуков) была принесена несколько ранее.

20 марта 1938 г. согласно приказу наркома П. А. Тюркина от 16 марта 1938 г. № 438 П. Н. Шимбирёв был освобожден от обязанностей директора КГПИ. На его место был назначен следующий командированный, и тоже преподаватель педагогики Филипп Селиверстович Орешков.

Последующие годы жизни П. Н. Шимбирёва были очень плодотворными. В 1941 г. он уже директор Барнаульского педагогического института. В послевоенные годы П. Н. и Е. И. Шимбирёвы долгие годы работали на кафедре педагогики Московского областного пединститута им. Н. К. Крупской. Длительное время Павел Николаевич входил в состав редколлегии журнала «Советская педагогика». Вместе с Иваном Трофимовичем Огородниковым он выпустил учебники по педагогике для учительских институтов (1946) и пединститутов (1954).

Учебники по педагогике, написанные П. Н. Шимбирёвым, в особенности последний, приобрели большую и заслуженную популярность среди педагогов страны. Идеи, заложенные в них, структура построения учебного материала, во многом и сам фактический материал, и другие принципиальные моменты послужили своего рода фундаментом для составления учебников учеными следующих поколений.

П. Н. Шимбирёв принимал активное участие во всех педагогических дискуссиях 1940–1950-х гг., отстаивая ту точку зрения, какую ему подсказывала его высокая научная компетентность. В эти годы он продолжал оставаться одним из наиболее крупных ученых-педагогов [25, с. 82]. Труды П. Н. Шимбирёва на педагогическом поприще были оценены орденом Трудового Красного Знамени, медалью «За трудовое отличие»; он одним из первых был награжден медалью К. Д. Ушинского.

П. Н. Шимбирёв не забывал Кировский пединститут. Работая в 1946–1949 гг. начальником отдела педагогических вузов Министерства высшего образования СССР, а позднее участвуя в работе комиссий Министерства просвещения РСФСР, он поддерживал связи с некоторыми работниками института. В своих неопубликованных воспоминаниях, датированных 27 сентября 1958 г., он тепло отзывается о своих кировских коллегах.

Умер Павел Николаевич Шимбирёв 22 декабря 1960 г.

Он один из немногих ученых-педагогов (наряду с А. С. Макаренко, Н. А. Константиновым, Е. Н. Медынским) похоронен на Новодевичьем кладбище столицы. Истекшие после его смерти десятилетия подтвердили значимость педагогического наследия этого крупного ученого.

Доктор педагогических наук (1966), член-корреспондент АПН РСФСР (1955) и АПН СССР (1968), профессор (1935), заслуженный деятель науки РСФСР (1971) **Иван Трофимович Огородников** родился 11 (23) апреля 1900 г. в селе Огородники Котельничского уезда Вятской губернии в бедной крестьянской семье. По окончании начальной школы он поступил в реальное училище, но учебу пришлось оставить из-за материальных трудностей. В 1919 г. И. Огородников поступил на физико-химическое отделение Вятского института народного образования, но по семейным обстоятельствам закончить учебу не сумел, и, в итоге, в 1921 г. он окончил всего лишь инструкторско-педагогические курсы. Впоследствии руководитель комитета по высшей школе СССР издавал даже специальный приказ на разрешение о допуске к защите кандидатских диссертаций И. Т. Огородникова и

М. Н. Скаткина (1900–1991), который также не имел высшего образования.

Педагогическая деятельность Ивана Трофимовича началась в 1922 г. в г. Нолинске, – сначала на педагогических курсах; потом его назначили заведующим отделом социального воспитания Нолинского уездного отдела народного образования. В 1923–1928 гг. был школьным инспектором и преподавателем педагогического техникума в Вятке.

В эти годы началось приобщение молодого педагога к науке. Свою первую опубликованную статью он послал в родную деревеньку любимой учительнице Антонине Николаевне Полянской. За первой статьей последовали другие. Особенно увлекали молодого педагога вопросы обобщения и распространения передового педагогического опыта. Неожиданно И. Т. Огородникова вызвала в Москву Н. К. Крупская. Зачем, он не знал. Оказалось, что причиной столь крутого поворота в жизни Ивана послужили несколько его статей, напечатанных в журнале «На путях к новой школе», который редактировала Надежда Константиновна. «Мы Вас хорошо знаем. Мы печатали Ваши статьи. Они нам очень нравятся», – сказала она при встрече. – «Вам надо переходить на научную работу».

Многие годы потом в кабинете И. Т. Огородникова почетное место занимал второй номер журнала «На путях к новой школе» за 1929 год, полностью посвященный вопросам политехнического обучения. В нем вместе с работами В. И. Ленина «Тезисы о производственной пропаганде. Из заметок на тезисы Надежды Константиновны» (эта работа публиковалась впервые) и статьей Н. К. Крупской «О политехнизме» помещены две статьи аспиранта института методов школьной работы И. Т. Огородникова «К вопросу о политехнизме» и «К вопросу строительства школы крестьянской молодежи». Статьи молодого ученого отличало доскональное знание проблем сельской школы. Огородников, в частности, писал о том, что нельзя ждать, как предлагалось некоторыми учеными, пока деревня обретет надлежащий «технико-экономический базис»; надо использовать все то, что уже имеется в наличии для ускорения социалистического строительства в деревне.

С 1930 г. И. Т. Огородников в течение почти полувека вел педагогическую работу в вузах Москвы: в высшем инженерно-педагогическом институте, в МГУ, в Московском областном пединституте им. Н. К. Крупской, а с 1949 г. — неизменно в Московском госпединституте им. В. И. Ленина.

Причем в должности зав. кафедрой педагогики в этих институтах он работал свыше сорока лет, в том числе в МГПИ свыше четверти века. Помимо этого, в 1944–1947 гг. он был одновременно заместителем начальника главного управления высших учебных заведений Министерства просвещения РСФСР.

В 1933 г. по рекомендации Глеба Максимилиановича Кржижановского И. Т. Огородникова приглашали принять участие в деятельности Всесоюзного комитета по высшему техническому образованию при Центральном исполнительном комитете СССР.

Профессор И. Т. Огородников читал курсы педагогики, руководил учебной и научно-исследовательской работой кафедр, возглавлял ученый совет педагогических кафедр вузов Москвы. Он автор свыше полутора сотен научных работ, в которых рассматривались коренные проблемы методологии педагогики, дидактики, теории воспитания и вопросы педагогического образования. Важным событием в общественно-политической жизни страны стала созванная перед самым началом Великой Отечественной войны Всесоюзная конференция по педагогическим наукам.

И. Т. Огородникову было поручено сделать на ней доклад по проблеме, которая тогда была предметом острейших споров, о взаимоотношении педагогики, дидактики и частных методик. В то время было немало методистов, отрицавших руководящее значение общепедагогических и дидактических принципов для построения вузовских курсов методики, а то и просто не признававших за методикой статуса научной дисциплины и рассматривавших ее как некий случайный набор технических приемов. В докладе И. Т. Огородникова были намечены пути дальнейшего развития частных методик, укрепления связей между педагогикой и частными методиками, обобщения методической работы, ведущейся в школах [1, с. 25].

И. Т. Огородников был разносторонним ученым-педагогом, но особенно много сделал он для развития экспериментальной дидактики. Причем его теоретические исследования всегда сочетались с экспериментальными. Младшие коллеги Ивана Трофимовича Александр Егорович Дмитриев, Ольга Сергеевна Богданова и Валентина Васильевна Мерцалова в разговоре с нами отмечали его огромную эрудицию, глубокое знание школьных проблем, широту научных интересов, талант организатора и руководителя, которые во всей полноте были реализованы профессором Огородниковым в период работы на кафедре общей педагогики МГПИ.

Кафедра под его руководством стала подлинным центром научно-педагогических исследований, направленных на решение актуальных проблем народного образования, педагогической науки и подготовки педагогических кадров.

Эти исследования были сосредоточены в созданных при кафедре лабораториях воспитательной работы, экспериментальной дидактики, программированного обучения, высшего педагогического образования, сравнительной педагогики, истории педагогики. За кафедрой были закреплены три экспериментальные школы. Лаборатория дидактики, например, свои усилия сосредоточила на поиске, научно-теоретическом обосновании и практическом внедрении путей и способов повышения эффективности урока, на решении проблем развития познавательной и творческой активности учащихся.

На памяти учителей старшего поколения эксперимент в школах г. Казани, организованный И. Т. Огородниковым. Передовой опыт учителей Татарии по повышению познавательной активности и организации разнообразной самостоятельной учебной деятельности учащихся на уроке перенимали тогда многие учителя страны, стремившиеся работать творчески.

Самим И. Т. Огородниковым опубликовано несколько оригинальных исследований о путях повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в средней школе. К наиболее важным трудам разных лет можно отнести такие работы, как «Организация и ме-

тодика работы в высшей школе» (1934), «Повышение идейного и теоретического уровня учебной и научной работы по педагогическим наукам» (1947), «Педагогический практикум», «Методика изучения эффективности урока по основам наук в школе» (1959), «Вопросы повышения эффективности урока» (под ред. И. Т. Огородникова, тт. 1–3, 1959–1964).

Велик вклад Огородникова в создание учебников по педагогике. Его первый учебник для учительских институтов вышел в 1946 г. и был написан в творческом содружестве с П. Н. Шимбирёвым. Еще один учебник, для пединститутов, увидел свет в 1954 г. Последний учебник И. Т. Огородникова был издан в 1978 г.

Некоторые работы И. Т. Огородникова переведены на иностранные языки. Особый интерес представляет опыт написания совместно с учеными ГДР работы по методике исследования проблем дидактики, которая была выпущена в 1974 г. и в нашем издательстве «Просвещение».

В разные периоды своей долголетней научно-педагогической деятельности И. Т. Огородников принимал активнейшее участие в педагогических дискуссиях. Так, в 1930-е гг. он настойчиво проводил мысль о необходимости комплексного применения различных методов преподавания; подвергал критике тех, кто считал, что бригадно-лабораторный метод универсален. И все же в центре деятельности нашего земляка на ниве просвещения было педагогическое образование и подготовка учительских и научно-педагогических кадров.

Ученики И. Т. Огородникова до сих пор трудятся во многих регионах страны. Под его руководством написаны и защищены 48 кандидатских и докторских диссертаций.

Помимо своей основной работы И. Т. Огородников выполнял обязанности председателя ученой комиссии по педагогике Минпроса СССР, члена экспертного совета Высшей аттестационной комиссии при Совете министров СССР, члена бюро отделения теории и истории педагогики АПН СССР, члена ученого совета НИИ общей педагогики и т. д.

За свой труд И. Т. Огородников был награжден орденами Трудового Красного Знамени, «Знак Почета», медалями К. Д. Ушинского и Н. К. Крупской. Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 5 февраля 1971 г. ему было присвоено почетное звание заслуженного деятеля науки РСФСР.

Доцент кафедры педагогики КГПИ Галина Алексеевна Созинова (1941–2014), хорошо знавшая И. Т. Огородникова, вспоминала, что он был чрезвычайно остроумным, глубоко образованным человеком, требовательным и принципиальным, и в то же время сердечным и доброжелательным, внимательным к людям.

И. Т. Огородников активно работал вплоть до того трагического дня, когда, возвращаясь с работы, он был сбит автомашиной. Через несколько дней, 7 октября 1976 г. Иван Трофимович скончался [14, с. 33].

Есть такие ученые, имена которых для каждого из нас с детских лет привычно ассоциируются с той или иной наукой; это авторы школьных учебников – Перышкин, Рымкевич, Закожурникова, Коровкин, Киселев...

Но даже в этой блестящей плеяде выдающееся место занимает **Леонид Александрович Цветков**, крупнейший отечественный ученый в области методики обучения химии [9, с. 113].

Л. А. Цветков родился 16 апреля 1909 г. в селе Николаевском Костромской губернии. В 1915 г. семья переехала на постоянное жительство в село Вонданка, ныне Даровского района Кировской области. Отец будущего ученого был сельским священником.

В 1924 г. Л. А. Цветков окончил школу II ступени. В Свердловске он окончил железнодорожную школу фабрично-заводского ученичества.

В 1927 г. комсомольская организация командировала его на дальнейшую учебу, в Московский индустриально-педагогический институт имени Карла Либкнехта, в котором готовились преподавательские кадры для школ ФЗУ и профтехшкол [6, с. 48].

1931 год. Институт окончен, получен диплом преподавателя химии и металлургии. Леонид работает инструктором-методистом по подготовке рабочих кадров металлургического объединения «Сталь» в

Харькове, а оттуда направляется на работу в Москву, в НИИ политехнического образования, где работает в лаборатории методики химии в должности научного сотрудника и одновременно учится в аспирантуре. С этим институтом связана вся его дальнейшая научная деятельность. Некоторое время (с 1934) он работает учителем химии в московских школах, в 1938–1941 гг. – он декан и преподаватель химического факультета Московского городского института усовершенствования учителей (ИУУ). Это был первый такой институт в стране.

Цветков разрабатывал наиболее актуальные проблемы методики обучения химии. В печати появились первые его работы: «Освещение жизни и деятельности А. М. Бутлерова на уроках химии», «Возникновение, развитие и современная оценка структурной теории в органической химии», «О пространственных и электронных представлениях при изучении органической химии» и др. В 1937 г. он защитил кандидатскую диссертацию на тему «Вопросы химической структуры в курсе органической химии».

С июня 1941 г. по декабрь 1945 г. Л. А. Цветков служил в армии, причем всю Великую Отечественную войну провел в действующей армии, в должности начальника химической лаборатории отдельного батальона химической защиты.

За участие в боях награжден восемью орденами и медалями, а всего за свою ратную и трудовую деятельность удостоен шести орденов и семнадцати медалей. Ему присвоено звание «Заслуженный учитель школы РСФСР». В 1965 г. он был избран членом-корреспондентом АПН РСФСР.

В работах иных ученых-педагогов явственно чувствуется оторванность от жизни, школьной практики. О научных трудах Цветкова этого не скажешь. Он никогда не был кабинетным ученым, постоянно совмещал работу в академическом НИИ с работой в школе. В 1950–1955 гг. был редактором журнала «Химия в школе», активным автором и членом редколлегии которого оставался до конца жизни. Если в начальный период своей научной деятельности (1930–1934) ученый разрабатывал вопросы профессионального образования, детского технического творчества; писал методические работы для школ ФЗУ и

школьных технических кружков, то в предвоенные годы он начинает заниматься проблемами методики обучения органической химии в средней школе.

В послевоенный период его интересы значительно углубляются и концентрируются вокруг следующих трех направлений школьной методики обучения химии: изучение теории и химического строения в средней школе, содержание учебного курса органической химии, школьный эксперимент по органической химии.

В развитие последнего из указанных направлений Цветков написал книгу «Эксперимент по органической химии», в которой рассматриваются особенности и задачи учебного эксперимента, его классификация; большое внимание уделяется химическому методу установления строения органических веществ, выяснению зависимости свойств веществ от их строения.

Значительным вкладом в методическую науку стал выход в свет его книг-пособий для учителей, таких как «Преподавание органической химии» и «Преподавание органической химии в средней школе», в которых обобщен богатейший учительский опыт, собранный выдающимся методистом за многие годы кропотливого неустанного труда. Пособия вооружали учителей методиками формирования и развития химических понятий.

Важную роль в научно-методическом оснащении учителей химии сыграли такие его книги, как «Изучение полимеров в средней школе» (1960), «О преподавании химии в средней школе» (1954), «Преподавание химии в школе» (1959), «Проблемы содержания и методов обучения химии в средней школе» (1971), «Общая методика обучения химии» (1981), «Преподавание органической химии в 10 классе» (четыре издания), «Эксперимент по органической химии в средней школе» (пять изданий) и целый ряд других. Всего им опубликовано свыше двухсот научных работ, причем некоторые из них вышли за рубежом – в Болгарии, Венгрии, Чехословакии, Польше и других странах.

Л. А. Цветков – автор важных материалов для ЮНЕСКО. Под его руководством постоянно совершенствовалась школьная программа по

химии. В 1982 г. вышли в свет два больших тома коллективного монографического труда «Основы методики обучения химии в средней школе» (ред. Л. А. Цветков), в которых отражены основные достижения отечественных методистов в разработке проблем преподавания химии.

Все же главным детищем Л. А. Цветкова, предметом его постоянной заботы и работы был учебник для X класса средней школы, первое издание которого вышло еще в 1950 г. Учебник постоянно совершенствовался автором на протяжении полувека и потому выдерживает испытание временем. Более полувека по нему учились школьники всей страны. Специалисты отмечают, что это один из лучших учебников для средней школы. По общему признанию учителей и методистов, он дает учащимся полноценные знания, точнее сказать, дает возможность овладеть ими. Высокий научный уровень материала, включенного в учебник, органично сочетается с доступностью изложения, теоретическая доказательность – с удачным раскрытием связей изучаемого с жизненной практикой. При этом учащиеся как бы вовлекаются в обсуждение серьезных проблем органической химии, в самостоятельное решение сложных и интересных задач.

За эту книгу Л.А. Цветков в 1974 г. был удостоен Государственной премии СССР.

Много сил отдавал он руководству комиссиями по химии ученого методического совета Министерства просвещения СССР, на которых обсуждались актуальные вопросы преподавания этого учебного предмета.

Он был организатором и постоянным участником международных симпозиумов по методике преподавания химии. Его выступления на научно-практических конференциях, педагогических чтениях всегда вызывали большой интерес у учителей, преподавателей высших и средних профессиональных учебных заведений, и играли важную роль в деле распространения передового опыта школы и совершенствования химического образования.

«Продолжаю работать, что, вероятно, Вас немало удивит», – в разговоре с автором этой статьи Л. А. Цветков незадолго до своей кончины. Неудовлетворенность, – вот, пожалуй, то слово, которое определяло его умонастроение.

Не скрывая своей озабоченности состоянием преподавания химии в школе, Цветков говорил: «Вот Вы спрашиваете о современных проблемах методики химии. Коснусь этого вопроса в субъективном плане. Я в течение четверти века заведовал лабораторией химии НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Постоянным предметом моих забот было учебно-методическое обеспечение преподавания химии в школе, повышение знаний учащихся, качества обучения. К сожалению, результаты неутешительны, и за это я несу немалую моральную ответственность. Возможность существенных перемен в школе, в частности, в химическом образовании, я вижу в организации дифференцированного обучения. На него вся надежда! Вот десятилетиями в школе используется мой учебник по органической химии. Он, конечно, в значительной степени рассчитан на то, чтобы учащиеся смогли продолжать химическое образование в вузе; для всей молодежи заложенный в нем объем сведений слишком велик. Готовлю сейчас учебник более краткий и общедоступный, который давал бы минимум необходимых знаний по химии для всех обучающихся в школе, а не только для тех, кто готовится к продолжению естественнонаучного образования. Коллективом сотрудников лаборатории, где состою теперь так называемым ведущим научным сотрудником, разрабатываем разнопрофильные программы для дифференцированного обучения химии и методические пособия к ним. Годы подсказывают необходимость обратиться к очерку развития методических идей преподавания химии в школе...».

Конечно, столь самокритично может писать о себе и о результатах своего труда лишь смелый и честный человек, уверенный в собственной правоте, убежденный в важности дела, которому отдана жизнь. Л. А. Цветков скончался 12 марта 1993 г.

Выдающийся отечественный методист-физик **Василий Григорьевич Разумовский** родился 1 февраля 1930 г. в г. Вятка Вятского

округа Нижегородского края в семье педагога. Как и отец, Василий также выбрал профессию учителя.

По окончании физико-математического факультета Кировского пединститута (1952) он в течение трех лет работал учителем в Татауровской средней школе Нолинского района Кировской области. Впоследствии Василий Григорьевич так вспоминал об этом времени: «Для молодого начинающего учителя очень важно сразу попасть в хороший педагогический коллектив. Мне в этом смысле повезло. В нашей школе царила атмосфера сотрудничества учителей и учащихся. Со стороны большинства педагогов проявлялось кровно заинтересованное отношение к делу. Почти все мы были молоды. У нас была совместная комсомольская организация учителей и учащихся. Я был ее секретарем...».

Став известным ученым, В. Г. Разумовский не забыл школу, давшую ему «путевку в жизнь». Всякий раз, приезжая в родной город, он стремился побывать и в Татауровской школе. Надо ли говорить, какой это всегда бывает праздник для татауровских учителей и учащихся!

В Татауровской школе велась обширная кружковая работа, находил практическое применение принцип дифференциации обучения. Молодой учитель в те годы много занимался организацией детского технического творчества. В школе было плохо с освещением, и Василий взялся с ребятами за создание ветросиловых установок, которые вырабатывали свет для школы. Опыт школы по организации детского технического творчества в 1954 г. был представлен на ВДНХ СССР и получил всесоюзное признание. Для молодого учителя это стало стимулом к последующей научной работе.

Всегда праздником был приезд В. Г. Разумовского и для кировских учителей физики и методистов-физиков местного пединститута. С ними он всегда проводил семинары, участвовал в работе диссертационного совета. Его отец Григорий Николаевич на склоне лет совместно со своим одноклассником по Вятской мужской гимназии, знаменитым ученым, основоположником спортивной психологии Авксентием Цезаревичем Пуни издал небольшую, но содержательную книжку «Страницы истории спорта в Вятке» (Киров, 1969). Имя

Г. Н. Разумовского (1902–1989) было в свое время хорошо известно вятским учителям. Много лет он работал директором средней школы № 32 г. Кирова, прожил долгую, насыщенную событиями и добрыми делами жизнь и оставил о себе светлую память в сердцах многочисленных учеников.

Пытливый молодой исследователь В. Г. Разумовский учился в аспирантуре под руководством автора школьных учебников по физике Александра Васильевича Перышкина. Защитил кандидатскую диссертацию, а затем и докторскую (1972). Его избрали действительным членом АПН СССР. В 1980-е гг. он был самым молодым членом экспертного совета ВАК СССР по психологии и педагогике, и одним из самых молодых, если не самым молодым, действительным членом АПН СССР за всю ее историю.

В числе его многочисленных аспирантов и докторантов были не только советские (российские) исследователи, но и граждане ГДР, Кубы, Египта, Ирака, Болгарии и стран СНГ. Творческие достижения учащихся московской школы № 315 под его руководством экспонировались в Центральном выставочном зале г. Москвы (1968), а также в гг. Сан-Франциско, Сиэтл, Портленд, Бостон (США, 1965–1967).

В 1970–1980-е гг. Разумовский был руководителем семинара московских учителей «Современный урок физики». Совместно с академиком Е. П. Велиховым вел Всесоюзный семинар «Компьютер и образование» (1985–1992), был соучредителем Московского детского фонда (1991), руководителем научного коллектива и национальным координатором Международного исследования по оценке качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS) (1989–1991).

Итогом научных исследований В. Г. Разумовского стало опубликование таких значительных работ, как «Развитие творческой деятельности учащихся в физико-техническом кружке» (М., 1959), «Развитие технического творчества учащихся» (М., 1961), «Творческие задачи по физике в средней школе» (М., 1966), «Изучение электроники в курсе физики средней школы» (М., 1968, в соавт.), «Физика в современной школе в США. Основные направления в изменении содержания и ме-

тодов обучения» (М., 1973), «Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике» (М., 1975), «Задания для контроля знаний учащихся: VIII кл.» (М., 1976) и др.

В течение нескольких лет Разумовский заведовал лабораторией в НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. В 1965–1992 гг. выполнял обязанности главного редактора журнала «Физика в школе». Работа в журнале дала ему возможность общаться с такими выдающимися учеными, как П. Л. Капица, И. Я. Кикоин, В. А. Фабрикант.

Общение с такими людьми, – вспоминал В. Г. Разумовский, – поистине бесценно, ибо очень многому учит, оттачивает мысль, убеждает в необходимости приобретения широких и глубоких знаний. А первый разговор с П. Л. Капицей начался с... дымковской игрушки. Гениальный физик, Нобелевский лауреат был чрезвычайно любознательным человеком, живо интересовался самыми разнообразными вопросами из области культуры и истории. Близки ему были и проблемы школы, народного образования.

В 1976 г. по линии ЮНЕСКО Василий Григорьевич проходил стажировку в Стокгольмском и Лондонском университетах. Как специалист в области сравнительной педагогики он принимал участие во многих международных конференциях и семинарах в Берлине, Будапеште, Праге, Софии, Варшаве, Марселе, Триесте, Женеве, Вашингтоне, Копенгагене, Лос-Анджелесе, Франкфурте-на-Майне, Сан-Франциско, Нью-Йорке, Принстоне, Пекине, Токио, Стамбуле и др. В 1981 г. он возглавлял делегацию СССР и был вице-президентом Международного конгресса ЮНЕСКО «Научно-техническое образование и национальное развитие» в Париже.

Не один десяток лет В. Г. Разумовский работал в президиуме АПН СССР (ныне – РАО), а в 1989–1992 гг. был вице-президентом. В конце 1980-х гг. ее деятельность подверглась острой и, надо признать, во многом справедливой критике со стороны средств массовой информации, прежде всего, со стороны «Учительской газеты». Разумовский самокритично признавал и свою часть ответственности за промахи в работе тогдашней академии. Но все-таки его научный и мо-

ральный авторитет никогда и ни у кого не вызывал ни малейшего сомнения. Доказательством этого служит хотя бы и такой факт, как его избрание вице-президентом академии.

Что же академик Разумовский считал главными направлениями своей деятельности? Это, прежде всего, восстановление престижности образования, образованности, таланта... Демократизация школьной жизни, дифференциация и индивидуализация обучения, гуманизация образования и воспитания на основе владения достижениями национальной и мировой культуры и искусства при необходимо высоком уровне естественно-математического образования. Борьба с перегрузкой школьников путем разработки новых учебников и методик. Борьба за высокий авторитет и престиж учительской профессии в обществе. Расширение участия советских специалистов в международных симпозиумах и семинарах, в обмене студентами, в стажировках ученых, в совместной с зарубежными коллегами разработке педагогических, психологических, физиологических проблем воспитания и развития подрастающего поколения.

В 1989 г., на волне горбачевской «перестройки», проводились выборы в народные депутаты СССР. Значительная часть депутатов избиралась от организаций. На АПН СССР была выделена квота – два депутата. Коллективом АПН СССР были избраны Герой Советского Союза, директор НИИ профессионально-технического образования Сергей Яковлевич Батышев и Василий Григорьевич Разумовский. Разумовский вошел в состав комитета Верховного Совета СССР по науке, культуре, образованию и воспитанию.

В 1999 г. вышел второй том «Российской педагогической энциклопедии», в который, в частности, был включен материал автора данной статьи о Разумовском. Василий Григорьевич был очень тронут этим, так же как и статьей о нем в нашей книге «Педагоги и психологи Вятского края», вышедшей в Кирове в 1993 г., а также в «Энциклопедии земли Вятской» (том 6, «Знатные люди»).

Начиная с 1995 г. мы входили с В. Г. Разумовским в диссертационный совет при Кировском пединституте, и в связи с этим постоянно общались. Он запомнился как человек не только высокообразованный,

но и интеллигентный, высококультурный. В. Г. Разумовский скончался 21 февраля 2017 г. в Москве, похоронен на Троекуровском кладбище столицы.

Заключение

Н. Н. Блинов, Б. П. Есипов, Л. А. Цветков и В. Г. Разумовский включены автором статьи в свою книгу «100 великих педагогов», изданную в 2018 г. московским издательством «Вече» [27] в знаменитой серии «100 великих...». И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирёв, В. Г. Разумовский включены нами в «Российскую педагогическую энциклопедию» и «Российский педагогический энциклопедический словарь» [26, с. 77, 246, 582–583].

Разумеется, мы рассказали далеко не обо всех знаменитых вятских дидактах; обо всех просто не рассказать в одной статье. Так, например, заслуживают отдельного рассказа автор первого (после М. В. Ломоносова) российского учебника истории Иван Федорович Яковкин, знаменитый популяризатор математики Иван Яковлевич Деппман, авторы издававшейся миллионными тиражами «Математической шкатулки» вятские профессора Федор Федорович Нагибин и Евгений Степанович Канин, автор первого в СССР четырехтомного курса «Теоретической физики» для вузов Вячеслав Всеволодович Мултановский, член-корреспондент РАО Юрий Аркадьевич Сауров и целый ряд других вятских дидактов-методистов.

Но и изложенного, как нам кажется, вполне достаточно для того, чтобы с полным основанием можно было утверждать, что вятские педагоги внесли достойный вклад в развитие отечественной дидактики [5].

Список литературы

1. Борис Петрович Есипов – человек и ученый // «Десятые юбилейные Есиповские чтения: школьный учитель в полиэтническом регионе – гражданин, предметник, наставник» : материалы регион. научно-практ. конф. / науч. ред. А. А. Мирошниченко. – Глазов : Изд-во ГГПИ, 2019. – С. 188–213.
2. Б. П. Есипов и Н. К. Крупская // Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики: Вторые Есиповские чтения : материалы регион. науч.-

практ. конф. / под ред. М. А. Захарищевой. – Глазов : Изд-во ГГПИ, 1996. – С. 19–20.

3. Б. П. Есипов – крупный ученый-педагог // Вятская земля в прошлом и настоящем (К 500-летию вхождения в состав Российского государства) : тез. докл. и сообщ. к науч. конф. / под ред. Е. И. Кирюхиной. Киров, 23–25 мая 1989 г. – Киров : Изд-во КГПИ, 1989. – С. 202–204.

4. Видный просветитель Н. Н. Блинов как ученый-методист // Педагогическое образование в Удмуртской Республике: история, проблемы, перспективы : материалы регион. науч.-практ. конф., посвящённой 130-летию образования в Удмуртии / ред. кол. : А. С. Казаринов (отв. ред.) [и др.]. – Глазов : Изд-во ГГПИ, 2006. – С. 184–198.

5. Вклад видных ученых-вятчан в развитие психолого-педагогической науки // Цивилизационные и формационные подходы к изучению отечественной истории : в 6 т. : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Г. Г. Касарова. Т. 1. – М. : Изд-во МАДИ (ТУ), 1996. – С. 175–180.

6. Выдающиеся деятели педагогической науки Г. Н. Волков, Л. А. Цветков, В. Г. Разумовский // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 3. – С. 46–51.

7. Выдающийся вятский педагог-просветитель Н. Н. Блинов // Вестник Марийского государственного университета. 2018. № 3, т. 4. – С. 72–80.

8. Выдающийся отечественный дидакт Б. П. Есипов // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. – С. 114–130.

9. Вятские педагоги и психологи : монография. – Киров : Изд-во ВятГУ, 2019. – 173 с.

10. Вятский педагог-методист Н. Н. Блинов. К 175-летию со дня рождения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 10. – С. 172–184.

11. Вятский священник-просветитель Н. Н. Блинов // Педагогика. 2001, № 5. С. 76–80.

12. Вятский священник-просветитель Н. Н. Блинов и видные педагоги России // Педагогическое наследие в контексте духовной культуры : материалы Всерос. науч. конф. / под ред. В. А. Фадеева. – Рязань : Изд-во РГПИ, 1997. – С. 70–75.

13. Вятский учитель Н. Н. Блинов (к 175-летию со дня рождения) // Вятская земля в пространстве исторической памяти (К 110-летию открытия Вятской учёной архивной комиссии) : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Киров, 11 ноября 2014 г. / науч. ред. М. С. Судовиков. – Киров : ИД «Герценка», 2014. – С. 173–178.

14. И. Т. Огородников – уроженец Вятского края // Проблемы подготовки учителя: история и современность : в 3 т. : материалы Всерос. науч. конф. / ред. В. А. Сластёнин, А. Е. Дмитриев, Н. Н. Рощина, Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во МПГУ, 2000. – Т. 1. – С. 29–33.
15. Н. Н. Блинов – видный вятский ученый-методист // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 2. – С. 65–68.
16. Н. Н. Блинов и его творческие отношения с Ф. Ф. Павленковым (К 175-летию со дня рождения российских просветителей) // Павленковские библиотеки – культурное наследие российской провинции : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящённой 175-летию со дня рождения Ф. Ф. Павленкова / отв. ред. С. Н. Будашкина. – Киров : ИД «Герценка», 2014. – С. 11–16.
17. Педагоги и психологи Вятского края : монография. – Киров : Изд-во «Информцентр», 1993. – 84 с.
18. Педагогическая деятельность священника и учителя Н. Н. Блинова // Начальная школа. 2010. № 10. – С. 13–20.
19. П. Н. Шимбирёв – крупный учёный-педагог и организатор образования // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. – С. 123–135.
20. П. Н. Шимбирёв – ученый и директор Кировского государственного педагогического института имени В.И. Ленина // Тринадцатые Петряевские чтения : материалы Всерос. науч. конф. / сост., науч. ред. М. С. Судовиков. – Киров : ИД «Герценка», 2018. – С. 133–145.
21. П. Н. Шимбирёв: человек со стороны // Государственная служба в России: региональный аспект : сб. материалов. Вып. 1 / отв. ред. С. В. Мудролюбова. – Киров : Изд-во РГГУ, 2008. – С. 10–15.
22. Просветители Вятского края : российские деятели культуры и местные ученые-педагоги : монография. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. – 170 с.
23. Просветители и педагоги-методисты Вятского края : монография. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2019. – 174 с.
24. Просвещение в Вятском крае (XIV – начало XX в.) : монография. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2019. – 254 с.
25. Ректоры ВятГГУ. 1914–2004 : кол. монография / под ред. В. С. Данюшенкова ; отв. ред. В. А. Бердинских. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. – 192 с. Глава – Павел Николаевич Шимбирёв, с. 75–82.
26. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В. В. Давыдов : в 2 т. – М. : Изд-во «Большая российская энциклопедия». 1993–1999. Т. 2. 1999. – 528 с. Авторский вклад В. Б. Помелова : Справка – Огородников Иван Трофимович, с. 77. Справка – Разумовский Василий Григорьевич, с. 246 / Там же. Справка Шимбирёв Павел Николаевич, с. 582–583 / Там же.

27. 100 великих педагогов : монография. – М. : Изд-во «Вече», 2018. – 416 с.

28. У истоков высшего образования на Вятке : монография. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2019. – 215 с.

29. Учёный-педагог Б. П. Есипов – уроженец Вятского края // Герценка: Вятские записки [науч.-попул. альманах]. Вып. 28 / ред. кол. : Н. П. Гурьянова (сост.). – Киров : ИД «Герценка», 2015. – С. 129–148.

30. «Я стремился стоять ближе к учительству...» // Проблемы вузовской и школьной педагогики : Шестые Есиповские чтения : материалы регион. науч.-практ. конф. / отв. ред. М. А. Захарищева. – Глазов : Изд-во ГГПИ, 2005. – С. 4–9.

Заключение и выводы

Итак, заканчивая сегодня разговор о социальной дидактике, необходимо отметить, что цель, поставленная организаторами проведения Международного креатив-форума, которая заключалась в обсуждении инновационных направлений развития социальной дидактики, достигнута. Интерес к форуму, действительно, был за пределами привычных понятий. География совещания включала в себя практически все субъекты Российской Федерации, зарубежные государства. В обсуждении этого вопроса приняли участие ведущие ученые, преподаватели, студенты высшего профессионального образования.

Становление и развитие социальной дидактики, как следует из материалов, представленных в коллективной монографии, – это необратимый процесс, адекватный ответ на вызовы своего времени. При этом еще раз следует отметить, что социальная дидактика появилась не на пустом месте. В отечественной педагогике был накоплен и сохранен богатый опыт педагогического наследия великих ученых прошлого.

Опираясь на эти исследования, мы сегодня можем говорить о дальнейшем их развитии в современных условиях, в условиях максимальной открытости системы образования к социуму. Привлекая педагогический ресурс социального окружения, система образования сможет решить поставленные перед ней ключевые задачи: подготовки квалифицированных педагогических кадров, разработки новых образовательных программ и планов воспитательной деятельности, формирования функциональной грамотности обучающихся и, наконец, вхождения России в число десяти лучших стран по качеству общего образования. Для этого сегодня есть все необходимые условия: кадровые, информационные, материально-технические, нормативно-правовые, психологические.

Отрадно, что нашу позицию по проблемам социальной дидактики разделяют представители других стран, участвующих в креатив-форуме. Это свидетельствует о том, что развитие социальной дидактики приобретает интегральный характер.

Какие же основные выводы можно сделать по итогам проведенного креатив-форума?

1. Социальная дидактика как педагогическое и социальное явление заявила о себе в качестве устойчивого феномена переживаемого нами времени, в качестве педагогической категории и общественного факта.

2. Социальная дидактика представляет собой еще формирующую систему со своими принципами, обстоятельствами и закономерностями.

3. Устойчивость социальной дидактики объясняется сохранением имеющихся традиций отечественного образования, поскольку, только сохраняя традиции, мы сможем приблизить будущее.

4. Социальная дидактика формирует новые взгляды на педагогическую действительность, которые пока еще не всеми принимаются однозначно, для некоторых она еще находится за пределами привычных понятий.

В заключение выражаю признательность всем, кто принял участие в креатив-форуме, и надеюсь, что в скором будущем нам откроются другие пределы новых понятий.

Жизнь не стоит на месте.

С уважением к читателям,

Т. В. Машарова

Педагог, влюбленный в свое дело (к юбилею Т. В. Машаровой)

*Помелов Владимир Борисович, доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики факультета педагогики и
психологии Педагогического института Вятского
государственного университета, г. Киров*



Татьяна Викторовна Машарова (урожд. Ерохина) родилась 2 марта 1958 года в г. Котельнич Кировской области. Этот старинный город занимает почетное место в местной истории; именно здесь впервые в Вятском крае поселились русские люди, построили свое поселение и дали ему название – Кокшаров. Впоследствии город переименовали в Котельнич. Отсюда и пошла Вятская земля как часть Российского государства. Именно в Котельничском уезде родился видный педагог Иван Трофимович Огородников (1900–1976). Здесь прошло детство другого крупного ученого в области педагогики Алексея Ивановича Пискунова (1921–2005). Оба, кстати, были заведующими кафедрой педагогики МГПИ им. В. И. Ленина.

Среднюю школу № 32 Татьяна заканчивала в г. Кирове в 1975 г. Ее фотография не сходила со школьной доски почета. Уже в те годы

она проявляла большую общественную активность в совете пионерской дружины и комитете комсомола, увлекалась занятиями спортом и художественной самодеятельностью. Была награждена путевками во Всероссийский центр «Орленок» и «Артек».

Интерес к естественным наукам привел Татьяну на естественно-географический факультет (специальность – учитель географии и биологии) Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина (далее – КГПИ). Спустя пять лет, в 1980 г., она с отличием завершила учебу в вузе и поступила на работу в среднюю школу № 29 г. Кирова. Это учебное заведение на протяжении последних десятилетий занимает особое положение среди кировских школ. Еще в 1964 г. школа стала первой в Кировской области специализированной школой с преподаванием ряда учебных предметов на английском языке. Свой статус лучшей школы города и области она подтверждает с тех пор постоянно. В итоге она первой из школ Кировской области стала гимназией. На протяжении многих лет Вятская гуманитарная гимназия (ВГГ) неизменно входит во Всероссийский рейтинг «100 лучших школ России», а ее многолетний директор впоследствии стал вице-губернатором Кировской области. В успехах ВГГ есть немалая заслуга и Татьяны Викторовны; она работала в ней в 1980–1987 гг., причем большую часть этого срока – организатором внеклассной и внешкольной воспитательной работы. Проявила она себя с положительной стороны и как учитель: ученики Татьяны Викторовны неоднократно становились победителями областных, Всероссийских и Всесоюзных предметных олимпиад и конкурсов.

В дальнейшем, в 1991–2001 гг., Т. В. Машарова была руководителем экспериментальных образовательных площадок Кировской области (школа-лицей № 21 г. Кирова, гимназия № 1 г. Кирово-Чепецка, лицей № 9 г. Слободского, ВГГ, средняя школа с. Коршик Верхошижемского района и др.). Все эти школьные «площадки» стали со временем своего рода «инкубаторами» по подготовке высококвалифицированных кадров. Многие десятки учителей этих школ, в том числе

сельских, прошли обучение в аспирантуре при кафедре педагогики, которую Татьяна Викторовна и возглавляла, получили ученую степень кандидата, а некоторые и доктора педагогических наук.

С осени 1987 г. Т. В. Машарова перешла на работу на кафедру педагогики КГПИ. (В 1995 г. вуз получил название «Вятский государственный педагогический университет», а в 2002 г. стал Вятским государственным гуманитарным университетом). Начинала как все: сначала ассистентом, с 1991 г. – старшим преподавателем. В этот же год она окончила аспирантуру Московского педагогического государственного института, защитила кандидатскую диссертацию. В 1993 г. получила аттестат доцента.

В 1996–1997 гг. она заведовала кафедрой педагогики Вятского государственного педагогического университета, а в 2003–2009 гг. занимала ту же должность в Вятском государственном гуманитарном университете.

В эти годы по-настоящему развернулся организаторский талант Т. В. Машаровой. Татьяне Викторовне удалось так поставить работу с аспирантами, что их количество в годы ее руководства кафедрой одновременно достигало ста человек. Для защиты в Киров приезжали аспиранты и докторанты многих крупных городов страны, включая столицу. Всего в докторском диссертационном совете по педагогике, существовавшем в КГПИ (ВГПУ, ВГГУ) в 1995–2012 гг., состоялось 208 защит, причем аспирант, а в дальнейшем и докторант Татьяны Викторовны Е. А. Ходырева защитила здесь сначала кандидатскую, а затем и докторскую диссертации. В эти годы Татьяна Викторовна подготовила одного доктора и 35 кандидатов наук! Многие из них по-прежнему работают в кировских вузах и составляют костяк преподавательского состава.

Не забывала Т. В. Машарова, естественно, и о повышении собственной научной подготовки. В 1997 г. она окончила факультет прикладной психологии ВГПУ. Затем получила образование на факультете переподготовки по специальностям «тьютор» и «менеджер». В 1999 г. завершила обучение в докторантуре Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского под

руководством заслуженного деятеля науки РФ Михаила Иосифовича Рожкова и в этот же год защитила докторскую диссертацию.

Год спустя ей было присвоено ученое звание профессора. С 2005 г. она действительный член Российской академии естественных наук, с 2019 г. – член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования. В течение ряда лет была руководителем регионального отделения Всероссийского общества психологов России.

В 2000–2009 гг. Т. В. Машарова – проректор по учебно-воспитательной работе в Вятском государственном гуманитарном университете. В те годы автор этих строк работал деканом педагогического факультета, так что берусь утверждать, что время, когда Татьяна Викторовна работала в нем проректором и одновременно заведовала кафедрой, было самым интересным и плодотворным в истории университета и кафедры. О кафедре уже было сказано выше. Что касается университета, то именно под руководством Т. В. Машаровой развернулась активная работа по развитию студенческого самоуправления. Работала специальная «школа», которая готовила кураторов из числа старшекурсников. Студенты – выпускники студенческого самоуправления (А. Н. Долматов, А. А. Колеватова и др.) проявили себя и на руководящих должностях. Так, Г. А. Барминов уже несколько лет – министр молодежной политики в правительстве Кировской области.

Большими событиями становились ежегодные фестивали «Театральная осень» и «Студенческая весна». Руководителями театральной студии были артисты и режиссеры кировских театров. Факультетские концерты художественной самодеятельности были поистине легендарными, а на заключительный концерт университета было трудно достать билет даже преподавателям. Наконец, в главном дворце культуры города ежегодно проводился «сборный» концерт. Фактически, это был все тот же концерт ВГГУ, «разбавленный» из соображений «политкорректности» несколькими номерами, представленными другими вузами.

Огромное внимание в эти годы уделялось развитию спорта. Причем спартакиада проводилась по значительному количеству видов спорта как среди студентов, так и преподавателей.

С целью развития кругозора студентов в университет приглашались известные гости: космонавты, политики, литераторы, ученые, спортсмены, артисты, музыканты, знаменитые педагоги. Студенты и преподаватели имели возможность встретиться, послушать и сфотографироваться с министром природных ресурсов Юрием Трутневым, Тиной Канделаки и Шалвой Амонашвили, Николаем Валуевым и Владиславом Третьяком, Валерием Брумелем и Андреем Разиным, летчиком-космонавтом Александром Серебровым, космонавтом-исследователем Ириной Прониной и другими видными российскими деятелями.

В 2010–2012 гг. Т. В. Машарова работала в Вятском государственном университете на должности начальника управления инноваций и стратегического развития. И здесь ее работа также была оценена высоко. Недаром эта должность в настоящее время «повышена» до «проректорской».

В 2012–2016 гг. Т. В. Машарова была ректором института развития образования (ИРО) Кировской области. (Ранее он назывался институтом повышения квалификации учителей.) На годы руководства институтом Татьяной Викторовной пришелся его юбилей, к которому была выпущена красочная, большая книга о его истории и сегодняшнем дне. Книга посвящена 75-летию со времени открытия в городе Кирове института усовершенствования учителей. В ней были представлены материалы об истории и сегодняшнем дне института, о его ветеранах и заслуженных сотрудниках. Дана характеристика основных направлений ИРО Кировской области. В период работы Татьяны Викторовны в институте были определены два модуля его деятельности: аналитико-стратегический и организационно-процессуальный. Аналитический модуль включал в себя мониторинг состояния образования в мире, стране и нашем регионе, анализ перспектив развития в нем образования. Второй модуль был традиционно связан с повышением квалификации и переподготовкой кадров. Под конкретные потребности

педагогов были созданы творческие лаборатории, например лаборатория медитации. Для организации курсовой подготовки педагогов южных (отдаленных) районов Кировской области было отремонтировано здание филиала в г. Вятские Поляны. В рамках социального партнерства установлены корпоративные связи с рядом образовательных организаций, в том числе за пределами региона.

Под руководством Т. В. Машаровой впервые в области были апробированы такие формы научно-методического сопровождения педагогов, как дистанционные технологии, вебинары, «методический десант», педагогические экспедиции, причем не только по области и в соседние регионы, но и за пределы России, включая дальнейшее зарубежье. Институт, тем самым, все в большей степени становился открытой образовательной организацией. Дальнейшее развитие получили научно-практические конференции, масштаб которых варьировался от регионального до всероссийского и международного.

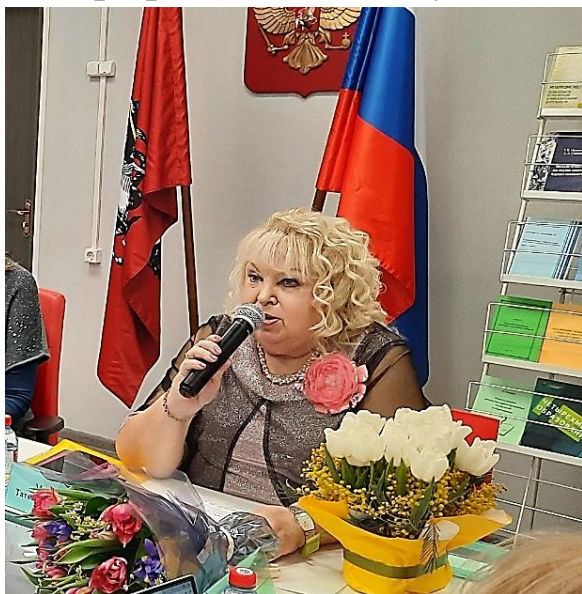
В 2016–2017 гг. Т. В. Машарова – профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Кировский государственный медицинский университет». С 2017 г. по настоящее время она профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования ФГОУ ВО «Московский городской педагогический университет», где является заместителем начальника департамента, курирует научное направление в работе департамента. Она член совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук 72.2.007.07 на базе автономного образовательного учреждения высшего образования и науки города Москвы «Московский городской педагогический университет» по специальностям: 5.8.1 – общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) и 5.8.7 – методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Т. В. Машарова включена в Национальный реестр экспертов по оценке качества образования (2007). Имеет сертификат федерального эксперта по качеству профессионального образования (2010). Член профессиональной психотерапевтической лиги. Является экспертом Рособрнадзора.

Татьяна Викторовна – автор более пятисот научных и научно-методических работ, посвященных проблемам педагогических технологий, концептуальных основ воспитания студентов. Среди них 11 монографий, 32 учебных пособия. Основное направление ее научных исследований – это методология личностно-ориентированного обучения, педагогические технологии обучения, социальное самоопределение личности в учебной деятельности, концептуальные основы воспитания студентов в вузе, проблема формирования интеллигентности как ведущего качества личности специалиста, психолого-педагогическая основа подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности. Создана и функционирует научная школа по данным научным направлениям.

За заслуги в области научно-педагогической деятельности Татьяна Викторовна Машарова награждена медалью К. Д. Ушинского, нагрудным знаком «Отличник народного просвещения», нагрудным знаком «За социальное партнерство». Ей присвоено звание «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации».

В заключение хотелось бы пожелать Татьяне Викторовне дальнейших профессиональных успехов и счастья в жизни!



Для более подробного знакомства с творчеством и жизненным кредо Т. В. Машаровой, рекомендуем посмотреть фильм «Я научилась просто, мудро жить», размещенный по ссылке – https://rutube.ru/video/private/cf5273521ba5acd6800293efa6e0e6b4/?p=WnOfmH-qsJXV4Lu4_-cyFQ, или по QR-коду.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

**Приглашаем вас принять участие
в Международном креатив-форуме
«СОЦИАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА:
ЗА ПРЕДЕЛАМИ ПРИВЫЧНЫХ ПОНЯТИЙ»**

Организаторы:

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» институт педагогики и психологии образования

Дата проведения: 6 марта 2023 г. 14.00 часов по московскому времени.

Форма и место проведения: работа креатив-форума будет осуществляться в режиме офлайн (очном режиме) и онлайн.

Модераторы:

Савенков Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

Рожков Михаил Иосифович, главный научный сотрудник ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий», доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, почетный профессор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Москва.

Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, департамент педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

Спикеры:

1. Савенков Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

2. Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, департамент педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

3. Рожков Михаил Иосифович, главный научный сотрудник ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий», доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель

науки РФ, почетный профессор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Москва.

4. Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой педагогических технологий ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», руководитель научного центра РАО при ЯГПУ, г. Ярославль.

5. Воровщиков Сергей Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор, департамент педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

6. Воропаев Михаил Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научно-исследовательской деятельности института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

7. Захарищева Марина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

8. Захарова Жанна Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогического образования, Костромский государственный университет, г. Кострома.

9. Иванова Ирина Викторовна доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», г. Калуга.

10. Мусина Дария Сапарбековна, кандидат педагогических наук, директор РУМЦЭВ «Баклажан», президент Евразийской Ассоциации дополнительного образования детей, г. Бишкек, Кыргызская Республика.

11. Онуфровиц Елена Владимировна, директор учреждения образования Республики Беларусь «Республиканский центр экологии и краеведения», г. Минск, Республика Беларусь.

12. Помелов Владимир Борисович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета педагогики педагогического института, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

13. Степанова Людмила Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования, ГАОУ ВО «Московский государственный областной педагогический университет», г. Москва.

14. Шкутина Лариса Арнольдовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной и психолого-педагогической подготовки НАО «Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова», г. Караганда, Республика Казахстан.

15. Щербакова Ольга Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова», г. Москва.

Международное участие представителей систем образования Республики Казахстан, Республики Беларусь, Кыргызской Республики

К участию в работе круглого стола приглашаются ученые, преподаватели высшей школы и средних профессиональных организаций психолого-педагогической направленности, учителя и воспитатели образовательных организаций, педагоги-психологи, руководители образовательных организаций, докторанты, аспиранты, магистранты, студенты.

Регистрация для участия в работе креатив-форума обязательна.

Регистрация открыта с 15.02.2023 до 03.03.2023 (до 21.00).

Ссылка на регистрацию:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdFH_gcJ50KzfeBPRRy6GWmDgFGPTqUlc3yL9eme480AU58JA/viewform?usp=sf_link

После регистрации вы получите электронное письмо с подтверждением, содержащее информацию о входе в конференцию.

Оргкомитет

Техническая поддержка:

Демкина Виктория Александровна

Тел. 8(977)876-39-26 (Писать WhatsApp)

E-mail: DemkinaVA@mgpu.ru

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики и психологии образования

Программа
международного креатив-форума
«Социальная дидактика:
за пределами привычных понятий»

6 марта 2023 года 14.00-17.00

1. ПРИВЕТСТВИЕ, ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Савенков Александр Ильич,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва
Никитина Элеонора Константиновна,
кандидат педагогических наук, доцент, начальник департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

**2. СОЦИАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА – СОХРАНЯЯ ТРАДИЦИИ,
ПРИБЛИЖАЕМ БУДУЩЕЕ**

Машарова Татьяна Викторовна,
доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

3. ПЕДАГОГ, ВЛЮБЛЕННЫЙ В СВОЕ ДЕЛО

Помелов Владимир Борисович,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета педагогики и психологии педагогического института ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров

4. УРОК КАК СОБЫТИЕ

Рожков Михаил Иосифович,
доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий», заслуженный деятель науки РФ, почётный профессор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Москва

5. ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

Тамарская Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет». г. Москва

6. ПЕРСПЕКТИВЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ИМПЕРИАЛИЗМА В СЕТЕВУЮ ЭПОХУ

Воропаев Михаил Владимирович
доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научно-исследовательской деятельности института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

7. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЁЖИ

Онуфрович Елена Владимировна
директор учреждения образования «Республиканский центр экологии и краеведения», Отличник образования Республики Беларусь, педагог-исследователь, г. Минск, Республика Беларусь

Русских Иван Анатольевич
заведующий лабораторией, руководитель объединения по интересам «Генетика и селекция» Республиканского центра экологии и краеведения, педагог дополнительного образования высшей квалификационной категории, дважды стипендиат специального фонда президента Республики Беларусь по социальной поддержке одарённых учащихся и студентов, г. Минск, Республика Беларусь

8. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Иванова Ирина Викторовна
доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодёжью, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», г. Калуга

9. ВЛИЯНИЕ СОЦИУМА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мусина Дария Сапарбековна
кандидат педагогических наук, директор РУМЦЭВ «Баклажан», президент Евразийской Ассоциации дополнительного образования детей, г. Бишкек, Кыргызская Республика

10. СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОПЕЧЕНИЯ

Захарова Жанна Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой
психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома

11. К ВОПРОСУ О «КРИЗИСЕ» КЛАССИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ

Степанова Людмила Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования
ГАОУ ВО «Московский государственный областной педагогический
университет», Почетный работник высшего профессионального образования
Российской Федерации, член Всероссийской Макаренковской ассоциации,
г. Москва

12. СОЦИАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА: ЗА ПРЕДЕЛАМИ ПРИВЫЧНЫХ ПОНЯТИЙ, ИЛИ В ПЛЕНУ ТРАДИЦИЙ

Захарищева Марина Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический
институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов

13. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Шкутина Лариса Арнольдовна

доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной и психолого-педагогической подготовки НАО «Карагандинский университет
им. академика Е. А. Букетова», г. Караганда, Республика Казахстан

14. ОБУЧЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ОВЛАДЕНИЮ ЦИФРОВЫМ ИНСТРУМЕНТАРИЕМ В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА ДИСЦИПЛИН

Щербакова Ольга Ивановна

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет
имени Г. В. Плеханова», г. Москва

15. УЧЕБНАЯ ГРАМОТНОСТЬ: ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕДУЩЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Воровщиков Сергей Георгиевич

доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики
института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Кубышева Марина Андреевна,

доцент, кандидат педагогических наук,
заместитель директора по научно-методической работе
института системно-деятельностной педагогики, г. Москва

Организационный комитет

Савенков Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Воропаев Михаил Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научно-исследовательской деятельности института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Никитина Элеонора Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Муродходжаева Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Полковникова Наталья Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Фортунов Артём Александрович, кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Калиниченко Дмитрий Юрьевич, ассистент департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Дёмкина Виктория Александровна, специалист департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Горин Сергей Анатольевич, специалист департамента обеспечения образовательного процесса института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Фотоотчет о креатив-форуме









Научное издание

**Социальная дидактика:
за пределами привычных понятий**

Коллективная монография

Научный редактор – Машарова Татьяна Викторовна

Корректор: *Т. Н. Котельникова*

Компьютерная вёрстка: *Е. В. Харунжевой*

Дизайн обложки: *А. А. Харунжевой*

Подписано в печать 15.09.2023.

Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.

Печать цифровая. Объем 10,2 усл. печ. л.

Тираж 500 экз. Заказ № 52.

ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС»

г. Киров, п. Ганино, ул. Северная, 49А

тел. +7-912-828-45-11

raduga-press@list.ru

www.raduga-press.com

Отпечатано в полиграфическом цехе

ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС»