

ПЕДАГОГИКА

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGICS

THE JOURNAL OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION



8 2023

Наставничество: вчера, сегодня и завтра / Концепция развития наставничества в Российской Федерации (проект РАО) / Размышления о воспитании в современной школе: характерные черты и ресурсы развития / Образовательная экосистема вуза и идеалы наставничества как ее ресурс / Наставничество в исследованиях и практической деятельности А.Е.Кондратенкова / Инновационное развитие вузов за рубежом в условиях цифровой трансформации

Каталог "Почта России"

годовая подписка ПП 555

1 месяц ПП 261

АРЗИ каталог "Пресса России"

полугодовая подписка 11351

Читайте в следующих номерах

Современные условия и ресурсы развития наставничества в системе общего образования Российской Федерации / О научных основаниях подготовки будущих педагогов к проектной деятельности / Особенности использования когнитивных технологий в общеобразовательной школе (на примере изучения естественнонаучных дисциплин) / Оценивание при аттестации студентов: адаптивный подход / Наставник, мудрый учитель, философ / Междисциплинарное содержание образования как новый раздел учебного плана за рубежом

ISSN 0869-561X ПЕДАГОГИКА 2023 № 8

ПЕДАГОГИКА 8 2023



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

У ч р е д и т е л и
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев
главный редактор

Р.М.Асадуллин
В.С.Басюк
М.В.Богуславский
О.Ю.Васильева
С.В.Иванова
Е.И.Казакова
А.Д.Король
В.С.Лазарев
Н.Н.Малофеев
Н.Д.Никандров
Л.М.Перминова
Н.Д.Подуфалов
А.Л.Семенов

Редакционный совет:

М.Н.Берулава
А.С.Гаязов
Н.Г.Емузова
В.Н.Иванов
А.К.Кусаинов
А.А.Орлов
Е.Л.Руднева
Н.К.Сергеев
Ф.Ф.Харисов
М.А.Чошанов

Научные редакторы:

М.В.Бородько
Л.В.Кутьева

Ответственный секретарь

Э.Р.Бозиева

Технический редактор

Н.А.Феоктистова

СО Д Е Р Ж А Н И Е

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Васильева О.Ю., Басюк В.С., Иванова С.В. Наставничество: вчера, сегодня и завтра	5
ФГБУ Российская академия образования Концепция развития наставничества в Российской Федерации (Проект)	18
Лазарев В.С., Подуфалов Н.Д. Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании	30
Валицкая А.П. Постболонская ситуация и перспективы развития российского образования	42

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Марчукова О.Г., Файзулина А.Р. Размышления о воспитании в современной школе: характерные черты и ресурсы развития	49
Колесов В.И., Силенков В.И. Еще раз о патриотическом воспитании: от теории к практике	61
Попованова Н.А., Кравченко В.М. Роль физической культуры в укреплении здоровья студентов с ОВЗ и инвалидностью	69
Сауров Ю.А. Чувственное мышление и нравственное воспитание в стихах А.Вознесенского (размышления физика о лирике)	80

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: **(499) 248-6971;**

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

http://pedagogika-rao.info

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

**Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.**

№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,
индексируется в РИНЦ

Отпечатано в АО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

15.08.2023

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ № 0000

Цена каталожная

← КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ →

**Гребенев И.В., Лебедева О.В., Сдобняков В.В.,
Толстенева А.А., Чупрунов Е.В.**

Подготовка учителя физики с учетом современных
технологических запросов общества 85

Неустроева А.Н.

Образовательная экосистема вуза и идеалы
наставничества как ее ресурс 94

Литвиненко О.В.

Влияние цифровизации на педагогическое
общение 103

← ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ →

Кожемякина Е.А., Сенченков Н.П.

Наставничество в исследованиях и практической
деятельности А.Е.Кондратенкова 111

← СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА →

Грачева Л.Ю., Стриханов М.Н., Иванов Д.В.

Инновационное развитие вузов за рубежом
в условиях цифровой трансформации 118

Уважаемые читатели! На нашем сайте

**<http://www.pedagogika-rao.info> вы можете ознакомиться
с электронными версиями номеров нашего журнала**

© **Pedagogika (Pedagogics)**
since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
**The Russian Academy
of Education**

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutyo

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Nataliya A. Feoktistova

Editorial office. Address:
8, Pogodinskaya str., Moscow,
119121, Russian Federation
Tel.: +7 (499) 248-69-71
+7 (499) 248-51-49

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
http://pedagogika-rao.info

CONTENTS

SCIENTIFIC REPORTS

Vasilyeva O.Yu., Basyuk V.S., Ivanova S.V. Mentoring: Yesterday, Today and Tomorrow	5
Russian Academy of Education Mentoring development concept in the Russian Federation (Project)	18
Lazarev V.S., Podufalov N.D. Evidence criteria for dissertation research in the field of educational sciences	30
Valitskaya A.P. Post-Bolonian situation and prospects for the development of Russian education	42

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Marchukova O.G., Fayzullina A.R. Reflections on education in a modern school: characteristics and development resources	49
Kolesov V.I., Silenkov V.I. Once again about patriotic education: from theory to practice	61
Popovanova N.A., Kravchenko V.M. Role of physical culture in strengthening the building of students with oats and disabilities	69
Saurov Yu.A. Sensual thinking and moral education in the poems of A.Voznesensky (reflections of a physicist on lyrics)	80

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Grebenev I.V., Lebedeva O.V., Sdobnyakov V.V., Tolsteneva A.A., Chuprunov E.V. Training of a physics teacher, taking into account the modern technological needs of society	85
Neustroeva A.N. Educational ecosystem of the university and the ideals of mentoring as its resource	94
Litvinenko O.V. Impact of digitalisation on pedagogical communication	103

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.
The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021

ISSN 0869-561X (Print)

12 issues per year

Languages: Russian, English

Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House"): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 15.08.2023

Format 70×100 1/16

Offset printing

Offset paper

Copies printed – 1000

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Kozhemyakina E.A., Senchenkov N.P.

Mentoring in research and practice by A.E.Kondratenkov
(on the example of the Safonov boarding school) 111

COMPARATIVE PEDAGOGY

Gracheva L.Yu., Strikhanov M.N., Ivanov D.V.

Innovative development of universities abroad in the context of digital transformation 118

Editorial Board

Ruslan S. Boziev, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding Member of RAE (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Viktor S. Basyuk**, Dr. Sci. (Psychology), Corresponding Member of RAE, Acting Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogics (Moscow, Russia); **Olga Yu. Vasilyeva**, Dr. Sci. (Historical), Prof., Academician of RAE, President of RAE; **Svetlana V. Ivanova**, Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia), Chief Scientific Secretary of the Russian Academy of Education; **Elena I. Kazakova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding Member of RAE, Director of the Institute of Herzen University; **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE; **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia) Honorary President of the Russian Academy of Education; **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia).

Editorial Council

Mikhail N. Berulava, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfis S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Rector of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the Centre at the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

Наставничество: вчера, сегодня и завтра

Васильева Ольга Юрьевна – д-р ист. наук, профессор, академик РАО, Российская академия образования (Россия, Москва); vasilyeva@rao.ru

Басюк Виктор Стефанович – д-р психол. наук, доцент, член-корреспондент РАО, Российская академия образования (Россия, Москва); basyuk.victor@rao.ru

Иванова Светлана Вениаминовна – д-р филос. наук, профессор, академик РАО, Российская академия образования (Россия, Москва); s.ivanova@rao.ru

***Аннотация.** В статье даны достаточно полные представления о наставничестве: рассмотрена история его развития в мире начиная с древности, исследовано понятие «наставник» и обоснована его педагогическая суть, показана сущность нравственных основ наставничества, а также представлен отечественный опыт наставничества и его развитие в XXI в. в Российской Федерации, актуализированное Указом Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 года № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». Этой статьей предваряется публикация Концепции наставничества в Российской Федерации, разработанной коллективом Российской академии образования под руководством академика РАО О.Ю.Васильевой. Концепция была многократно обсуждена научно-педагогическим сообществом, рассмотрена и одобрена после доработки Научным советом по наставничеству, созданным на базе отделения профессионального образования, при участии Центра воспитания и развития личности. Концепция утверждена на президиуме РАО 29 июня 2023 г. Авторы полагают, что статья поможет глубже понять содержание принятой РАО Концепции.*

Ключевые слова. Наставничество, исторический обзор, опыт, нравственные основы, Год педагога и наставника, концепция.

В этом году, объявленном Годом педагога и наставника, ожидаемо активизировалось внимание к наставничеству. Это обращение к наставничеству своевременное, однако насколько глубоко исследован этот социальный, производственный, педагогический феномен? Правильны ли предпринимаемые шаги? Как быть с множеством позиций, взглядов, представлений о наставничестве как явлении? Пока это риторические вопросы, ответы на которые еще предстоит дать, и дать их следует путем изучения исторического опыта наставничества, методологического анализа понятия и сути наставничества, обосновании подходов к разработке концептуальных основ.

Обзор исторического опыта наставничества. Мы начнем наш обзор издалека. Многие исследователи справедливо счи-

тают, что в племенных обществах были наставники, помогающие молодому поколению освоить премудрости жизни и быта в племени.

Далее обратимся к древнегреческому сюжету об Одиссее у Гомера («Одиссея»). Когда Одиссей отплывает в Троию, воспитание сына Телемаха он поручает Ментору, своему другу, человеку, известному мудростью и благоразумием [1]. У Гомера это просто мужское имя (от др.-греч. Μέντωρ), но именно вследствие роли Ментора в воспитании и наставлении Телемаха, который – как известно из мифологии – слушался Ментора, как отца, это имя превратилось в нарицательное и стало означать «наставник».

Вспомним историю воспитания реального исторического деятеля, великого победоносного полководца Александра Ма-

кедонского. Аристотеля называют его учителем, однако, учитывая специфику воспитательной деятельности Аристотеля, постоянное общение с Александром в разных жизненных ситуациях, сообщение знаний и обсуждение ситуаций и проблем не в специально организованной учебной обстановке, можно утверждать, что в большей степени по форме это была наставническая деятельность. Во времена Древней Греции и Римской империи основная форма обучения – диалог, беседа, таковым оно было у Сократа, Платона, Аристотеля. Собственно, с Сократических бесед началась история обучения эвристического характера, когда общение учителя и учеников носило форму диалога, наставления, развивающего обсуждения, напомидало передачу знаний и опыта в форме наставничества. Продолжилась эта традиция в Платоновской академии, действующей в публичных парках Афин в ходе прогулок или отдыха под оливами и фигами, либо на симпозиумах, когда обсуждение сочеталось с пиром, вином и едой. Традиция закреплялась и у ученика Платона – Аристотеля, в его Ликее под стенами Афин.

Также ничем иным, как наставничеством можно считать деятельность гуру в Древней Индии, старцев в христианской традиции, сходен с этим опыт других народов мира. Надо сказать, что и в современном мире священнослужители, гуру и старцы активно осуществляют свою наставническую деятельность, оказывая огромное влияние на духовную жизнь человека, на формирование его духовно-нравственного опыта.

Яркий пример европейского опыта наставничества – это средневековое цеховое ученичество. В ряде современных публикаций мыслителям и выдающимся деятелям, отражающим вопросы воспитания, приписываются и идеи относительно наставничества, видимо, в силу традиции называть учителя, воспитателя наставником [2]. Проблема заключается в том,

что не всегда все названные известные личности писали именно о феномене наставничества. Думается, что этот вопрос требует глубокого историко-педагогического исследования, однако в данной статье такая задача не ставится.

Завершим эту часть исторического экскурса высказыванием великого педагога Яна Амоса Коменского: «...издревле было установлено, чтобы в каждом государстве образование юношества, вместе с правом наказания, поручалось мужам мудрым, благочестивым и почтенным. Их зовут педагогами, магистрами, наставниками и учителями...» [3], а также цитатой о наставниках из произведения Ж.-Ж.Руссо «Эмиль, или о воспитании»: «Молодые наставники, помните, что всюду уроки ваши должны заключаться больше в поступках, чем в речах, потому что дети скоро забывают и свои, и чужие слова, но не забывают ни своих, ни чужих поступков» [4].

Понятие «наставник» и его педагогическая сущность. Рассмотрим определение наставничества и наставника из различных справочных источников. Словарь С.И.Ожегова дает следующее определение наставника: «учитель и воспитатель, руководитель», а также определяет наставничество как форму «воспитания и профессиональной подготовки молодых рабочих, специалистов опытными наставниками» [5, с. 392]. Данное определение достаточно точно, но не полно раскрывает функции наставника: воспитание, передача профессиональных навыков. Однако наставничество как форма взаимодействия наставника и подопечного, т.е. наставляемого, шире, поскольку наставником может являться родитель, значимый для подопечного взрослый, старший товарищ, человек, обладающий уникальными компетенциями.

Суть понятия «подопечный» в справочной литературе трактуется как «состоящий под опекою» [6, с. 193] – это у В.И.Даля, и аналогично в Словаре русского языка

С.И.Ожегова: «*состоящий под чьей-н. опекой П. ребенок. Позаботиться о своем подопечном*» [5, с. 538.]

При этом наставничество как явление, развивающееся в эволюции социального взаимодействия, имеет двойную направленность. Издревле наставничество рассматривалось и как процесс передачи или получения знаний и умений, и как форма сопровождения или посредничества в личностном развитии человека. В.И.Даль в своем «Словаре живого великорусского языка» рассматривал наставничество в этих двух ипостасях: «*Наставлять – ... кого, научать, поучать, учить, руководить, давать наставленья. Не украл, а глупого наставил (т.е. чтобы остерегался вперед и глядел). Наставь меня на ум! Пророк Наум наставит на ум (1 декабря покровитель ученья). Умный себя наставлять, в реку воду таскать; а дурака учить – в решете воду носить. Наставляться, по смыслу речи быть наставляему и || наставлять себя... Наставленья – поученье, руководство, инструкция, наказ*» [6, с. 474]. Ученый-лексикограф описывает ушедшие от нас формы обозначения участника данного действия: «*Наставлятель м., наставлятельница ж. кто наставляет, кого и что: делает к чему наставку, или настораживает, либо поучает. Наставитель м., наставительница ж., наставник м., наставница ж. – учитель или воспитатель, руководитель: наставитель может заняться этим случайно; наставник, по прямой обязанности*», а также и процесс, одновременно как должность или занятие и как качество или свойство участника: «*Наставничество ср. звание, должность, дело наставника. Наставительство ср. действие или занятие наставителя. Наставительность ж. свойство, качество наставительного. Наставчивый, охочий наставлять, назидать или поучать. Настанавливаться или настановляться, настановиться, быть настановливаему,*

наставляему; || иногда стать во множестве» [6, с. 474].

Наставничество в двойственной сути – процесса передачи и формы взаимодействия – рассматривается в «Педагогическом энциклопедическом словаре»: «*наставничество – процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником*» [7, с. 162].

Особенность педагогической составляющей наставничества заключается в стиле взаимодействия наставника и подопечного. Еще основатель научной педагогики К.Д.Ушинский писал: «*Наставническая и воспитательная деятельность, может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении; а между тем она более, чем всякая другая деятельность, удалена от взоров общества, результаты ее выказываются нескоро и замечаются немногими, реже всего самим воспитателем; однообразие же ее способно усыпить ум и приучить его к бессознательности*» [8, с. 64].

Нравственная основа наставничества.

Опираясь на трактовку и понимание понятий «наставник» и «наставляемый (подопечный)», рассмотрим суть процесса наставления и необходимость нравственных основ как самого процесса, так и его результатов.

Для понимания воспитательной цели и механизма наставничества важно понимание сути процесса наставления. Начнем рассмотрение важнейшей духовной и нравственной составляющих наставления со Священного Писания. В Библии сказано: «*Тогда Он [Бог] открывает у человека ухо и запечатлевает Своё наставление*», Иов 33:16, и далее раскрывается в смыслах Притч «*Начало мудрости – страх Господень; глупцы только презирают мудрость и наставление.*» Притча 1:7; «*Слушай, сын мой, наставление отца твоего и не отвергай завета матери твоей*» Притча 1:8; «*... ибо заповедь есть светиль-*

ник, и наставление – свет, и назидательные поучения – путь к жизни» Притча 6:23; «Кто хранит наставление, тот на пути к жизни; а отвергающий обличение – блуждает» Притча 10:17; «Кто любит наставление, тот любит знание; а кто ненавидит обличение, тот невежда.» Притча 12:1. [9, с. 742]

Словарь русского языка трактует данный процесс как «*настоятельный совет, поучение. Отцовское наставление*» [5, с. 392]. Наставление как действие – наставить – трактуется как «*Научить кого-н. чему-н. хорошему. Н. на ум (вразумить; разг.). Н. на путь истинный*» [5, с. 392]. «Большой тематический словарь по образованию и педагогике» трактует наставление как поучение, т.е. «*назидательный совет, нравственная проповедь о том, как следует себя вести*» [10, с. 327].

Что такое наставить на путь истинный, вразумить? Очевиден только один ответ: научить нравственным правилам жизни. Нравственность является ценностным основанием наставнической деятельности. Многие исследователи сходятся во мнении, что понятие *нравственности* является синонимом *морали*. С точки зрения социального взаимодействия «Философский словарь» трактует *нравственность* как «*один из самых важных и существенных факторов общественной жизни, общественного развития и исторического прогресса; мораль*» [11, с. 378]. С точки зрения индивидуальных качеств личности понятие *нравственности* представлено в «Толковом словаре русского языка»: «*Внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами*» [5, с. 420].

Формирование этих внутренних духовных качеств происходит через присвоение общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, основ морали, которые формировались человеческим обществом многие тысячелетия и являются неотъ-

емлемой составляющей Великого идеополя общественного самосознания [12, с. 80–81]. Однако говоря об общественном самосознании, необходимо учитывать, что «ценностные представления в последние десятилетия претерпели серьезную трансформацию, а порой и деформацию, под влиянием системного экономического, социального и культурно-гуманитарного кризиса в глобальном обществе; агрессивной экспансии идей постгуманизма; а также крайнего обострения геополитического противостояния на планете» [13, с. 9]. В этих условиях особую роль в наставнической деятельности играют традиционные для того или иного народа духовно-нравственные ценности. Важно подчеркнуть, что традиционные ценности российского образования, равноправными составляющими которого являются развитие, воспитание и обучение, – это ценности, в основе которых лежат глубокие нравственные убеждения, укрепленные в менталитете и способах сосуществования многонационального российского народа [14, с. 13]. В процессе онтогенеза человек присваивает данные ценности и основы, формируя свою уникальную внутреннюю позицию личности. В основе процесса присвоения лежат механизмы человеческого взаимодействия, пользуясь термином Л.С.Выготского – «*вращения человека*» в социум и культуру. Таким образом, наставничество может рассматриваться как некий универсальный механизм, имеющий нравственные основы и способствующий обеспечению личностной и профессиональной социализации человека, и как особая педагогическая технология организации и сопровождения его личностного, профессионального развития, мотивации, роста, мастерства, формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических качеств.

Великий русский педагог К.Д.Ушинский ясно сказал о нравственных основах наставничества: «...наставник не должен за-

бывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета» [15, с. 287].

Отечественный опыт наставничества. Наставничество в истории России имеет богатый опыт и традиции. Переходя к рассмотрению отечественного опыта наставничества, мы вновь обратимся к К.Д.Ушинскому, который одним из первых заговорил о наставничестве в России. Ему удалось сформулировать основную задачу и результат наставнической деятельности для входящего в жизнь человека: возможность действовать без помощи извне. Свою статью «Проект учительской семинарии», написанную в 1861 г., он начинает словами: «Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей. Недостаток этот особенно чувствуется в младших классах средних учебных заведений, в уездных и приходских училищах, в младших классах гимназий. Чем ниже сфера учебной деятельности наставника, или лучше сказать, чем глубже идет она в массы народа и в детство человека, тем менее, конечно, требуется от наставника познаний, но зато тем более должен он быть хорошим воспитателем и действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника» [15, с. 287].

Не каждый педагог может стать наставником. И наставник – это далеко не всегда педагог по профессии. Наставничество в любой профессии, не являясь в чистом виде обучением или воспитанием, несет в себе, прежде всего, личный нравственный опыт наставляющего.

«... в деле воспитания одного знания еще крайне недостаточно, а необходимо и умение. Природные воспитательные талан-

ты, сами себе прокладывающие дорогу в деле воспитания, встречаются реже, чем какие-либо другие таланты; а потому и нельзя рассчитывать там, где требуются многие тысячи учителей. Но знание и умение преподавать и действовать преподаванием на умственное и нравственное развитие детей могут быть сообщены молодым людям и не обладающими особенными способностями. Кроме того, в каждом наставнике, а особенно в таких наставниках, которые назначаются для низших училищ и народных школ, важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что в классах малолетних детей и в народных школах больше влияния оказывает на учеников личность учителя (подчеркнуто авт.), чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах» [15, с. 286–287].

Описывая профессиональные и личностные качества педагога–наставника, ученый–педагог особо отмечал: «... чтобы оценить, что такое хороший наставник и хороший воспитатель, для этого должно знать, что такое воспитание, его требования и его трудности, что необходимо также и потому, чтобы не попасться в обман, за который можно заплатить характером и будущностью детей» [15, с. 68]. И далее Ушинский разъясняет задачи наставника: «... воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой – внушить ему неутолимую жажду труда. ... Чем богаче человек, тем выше, тем духовнее, тем более философское должно быть его образование, чтобы он умел сыскать себе достойный труд по сердцу» [15, с. 248–249].

Дидактически обоснованная система наставничества появилась в России не только в педагогике благодаря К.Д.Ушинскому, но и на производстве. И связана она с именем Д.К.Советкина, разработавшего вместе со своими коллегами инженерами–механиками систему производственного обу-

чения учащихся технических школ. Вся его жизнь была связана с Императорским московским техническим училищем (ИМТУ). Будучи инспектором учебных мастерских, Д.К.Советкин стал автором первой научной системы начального профессионального трудового обучения в России.

Его школа подготовки русских техников сочетала педагогические и технологические исследования. В основе лежали упражнения под контролем мастера. В дальнейшем Д.К.Советкин вместе с коллегами усовершенствовал систему обучения, основной единицей в ней стала технологическая операция, учитывающая индивидуальные особенности ученика. В учебном процессе Московского технологического училища система предлагала практическое изучение усложняющихся производственно-технических стадий (от чертежей и моделей до промышленных изделий). Будущие техники и инженеры получали детальные и конкретные знания основных элементов своей профессиональной деятельности. «Русская система», «Система МТУ» получила известность в Европе, а ее автор Д.К.Советкин был удостоен дипломов международных выставок и ряда зарубежных Академий наук [16].

Обращает на себя внимание нравственный контекст и предложение постоянной помощи своим ученикам в речах учителей–наставников, обращенных к выпускникам: *«Мы скажем им, что переступая через порог крова, под которым прошел первый период их трудовой жизни, где они почерпнули первые умственные и нравственные силы для самостоятельного труда, им не следует забывать, что под этим кровом остается, продолжая свой непрерывный труд по святому делу общественного образования, та корпорация ученых деятелей, которая, пребывая с ними в неразрывной нравственной связи, будет зорко следить за их деятельностью и радоваться их успехам. Поэтому если кто-либо из наших молодых техников, идя про-*

тив потока житейских невзгод, почувствует, что энергия его ослабевает и силы его оставляют, то ему не трудно будет догадаться, где следует искать источники для своего подкрепления. Нравственную же связь их с этим источником будет служить всегда та же наука, начало которой они в нем черпали» [17, с. 52].

Традиции наставничества на производстве не только нашли свое достойное продолжение в советской истории страны, но и развились как по масштабам вовлечения в этот процесс опытных кадров и увеличения числа подопечных, так и по возникновению новых форм. Вначале речь шла не о наставничестве, в 1922 г. после XI съезда РКП(б) решили повышать квалификацию рабочих с помощью шефства опытных работников над неопытными, начинающими, что по своей сути и есть форма наставничества [18, с. 640].

В августе 1929 г. на страницах газеты «Правда» появилась статья Н.К.Крупской «В помощь новым рабочим кадрам» [19]. В ней прозвучал призыв к квалифицированным рабочим о шефской помощи над пришедшей на заводы и фабрики крестьянской молодежи. Высокие образцы наставничества показали рабочие «Трехгорной мануфактуры», «Электросилы». Имена наставников первых пятилеток остались в истории: прокатчик–путиловец Сухин, токарь Уралмашзавода Спехов, обувщик фабрики «Парижская коммуна» Яшин и многие другие.

С начала 1930-х гг. во все довоенные годы наставничество ширилось, охватывало все больше промышленных предприятий страны, а с развитием индустриализации заводов и фабрик становилось все больше. В годы первых пятилеток появилось еще одно замечательное явление: комсомольско-молодежные коллективы. После Всесоюзного совещания стахановцев в ноябре 1935 г. по всей стране развернулась массовая работа с молодежью по овладению новой техникой и приоб-

щению молодых рабочих к стахановскому движению. Лучшие традиции наставничества кадровых рабочих помогли молодежи с честью выдержать испытания Великой Отечественной войны, самоотверженно трудиться на стройках народного хозяйства, осваивать просторы Сибири, Дальнего Востока, целины.

В годы Великой Отечественной войны наставничество играет особую роль, т.к. на места отцов пришли подростки, женщины, и их надо было быстро и эффективно обучать в труднейших условиях голода, холода, недостатка опытных работников. Именно из-за нехватки квалифицированных рабочих в эти годы зарождается призыв «Один обучи пятерых», в послевоенные годы он развивается, особенно при наставничестве одного рабочего на пятью выпускниками училищ, пришедших на предприятие. Наставничество продолжало быть актуальным и в связи с курсом СССР на научно-техническую революцию, развитием электроники, космонавтики и атомной энергетики [20].

Следует отметить, что в послевоенные годы наставничество все больше стало приобретать воспитательный характер. Время требовало не только специальных знаний, но и нового, более зрелого подхода к делу, к жизни. В Советском Союзе начинают появляться первые включающие тему наставничества публикации педагогического характера: В.М.Шепель «Комсомольцы-производственники в помощь школе» (1958 г.), М.М.Свадковская «Подготовка новых рабочих методом индивидуального ученичества» (1959 г.), С.Я.Батышев «Формирование квалифицированных рабочих кадров в СССР» (1974 г.) и «Производственная педагогика» (1976 г.).

В 1960–70 гг. система наставничества продолжала особенно активно развиваться в производственной сфере. И эта система уже прочно соединяла в себе задачи обучения и воспитания рабочего класса. «Надо не просто учить ремеслу, но и воспитывать

нравственно, растить духовно» – с таким предложением выступили рабочие головного завода ленинградского объединения «Электросила». [21, с. 5]. В 1964 г. было принято решение о введении на предприятии института наставничества. Зачинателями его стали Герой социалистического труда С.С.Витченко, токарь–карусельщик А.Ф.Кубиков, наладчик М.Н.Гусев. Рабочие–воспитатели, имеющие за плечами большой жизненный и нравственный опыт, привлекали к себе молодых, соединяя в работе с ними доброту и требовательность. К середине 70-х гг. XX столетия в стране было свыше 900 тыс. рабочих–наставников, 4 тыс. из них были Героями социалистического труда, свыше 500 – Героями Советского Союза. Это был золотой фонд наставничества, страна высоко ценила их труд. Для поощрения лучших наставников молодежи в 1975 г. был учрежден знак ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ «Наставник молодежи», в 1981 г. Указом Президиума Верховного Совета РСФСР было введено почетное звание «Заслуженный наставник молодежи РСФСР». Возросшая социальная роль наставничества нашла свое отражение в ст. 17 Закона СССР «О трудовых коллективах и повышении их роли в управлении предприятиями и организациями» (1983 г.) [22].

Однако наличие Закона и продолжение работы по «накатанным рельсам» в 1980-е гг. уже не давали прежнего эффекта, который вряд ли был и необходим в условиях спада производства. Это время было названо публицистами временем «застоя». Распад Советского Союза привел к свертыванию промышленности, в этот негативный период о наставничестве речь не шла.

Тем не менее, подводя краткий итог развитию наставничества в СССР, можно утверждать, что советский период накопил значительный опыт наставнической работы, в первую очередь в производственной сфере:

- сложились представления о целях, содержании, методах и формах наставничества;

- были определены характерные функции наставника: воспитательная, поддержка профессиональной адаптации и роста мастера;

- прорабатывались вопросы социально-психологической поддержки наставляемого в трудовом коллективе.

Наставничество в современных условиях. XXI в. поставил перед наставничеством новые задачи. В начале века начинаются неспешные процессы по возрождению наставничества, в первую очередь – в системе образования, затем – в промышленных корпорациях, как государственных, так и негосударственных. Сокращение подготовки рабочих кадров в 1990-е гг., рост количества вузов и снижение качества подготовки специалистов для современных предприятий привели к необходимости возрождения старых и появления новых форм наставничества. Такой вывод можно сделать и по публикациям тех лет. В наши дни развитие наставничества стало, если использовать слова из публицистики, «велением времени», но главное – решением поставленной государственными документами задачи.

Объявленный Указом Президента Российской Федерации «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» [23] 2023 г. является катализатором осмысления современных подходов к явлению наставничества с учетом сегодняшних социальных реалий. Институт наставничества становится одним из приоритетов федеральной образовательной и кадровой политики. В плане решения этой задачи принят Указ Президента Российской Федерации «Об учреждении знака отличия “За наставничество”» [24]. Данный знак присваивается специалистам из числа высококвалифицированных работников промышленности, сельского хозяйства, транспорта,

инженеров, технических работников, государственных муниципальных служащих, учителей, преподавателей, других работников образовательных организаций, врачей, работников культуры, деятелей искусства. В мае 2018 г. в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» одним из средств обеспечения этих целей называется создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере волонтерства.

Прежде всего необходимо определить современную научно-методологическую основу наставничества с учетом богатейшего исторического опыта этой деятельности в XX в., новых вызовов и перспектив, а также обоснованием теории и практики наставнической деятельности с позиции наук об образовании. Важно понимать, что особенно значимо налаживание неформального лично-профессионального взаимодействия наставника и подопечного. В этом случае наставник, кем бы он ни являлся по личностной или профессиональной роли (родитель, старший брат или сестра, иной близкий человек, педагог, воспитатель, тренер, мастер, старший товарищ и др.), должен выступать значимым взрослым для подопечного. В этом контексте значимый взрослый – человек, оказывающий наибольшее влияние на развитие ребенка (молодого человека), формирование его внутренней позиции, индивидуальной системы ценностей, убеждений, мировоззрения, которому ребенок (молодой человек) доверяет. Формирование этих важнейших новообразований личности человека в первую очередь будет способствовать присвоению личностью традиционных духовно-нравственных ценностей, сформированных человеческой цивилизацией на протяжении тысячелетий.

Заключение. Ведущими учеными Российской академии образования разработана Концепция развития наставничества в Российской Федерации. В состав этой редакционно-авторской группы вошли: О.Ю.Васильева – Президент РАО, академик РАО; В.С.Басюк – и.о. вице-президента РАО, главный ученый секретарь РАО, чл.-корр. РАО; С.В.Иванова – главный ученый секретарь РАО, академик РАО; В.В.Сериков – председатель Научного совета по методологии при ОФОиТП, чл.-корр. РАО; О.В.Гукаленко – научный руководитель лаборатории современных форм и методов воспитания Центра воспитания и развития личности РАО, чл.-корр. РАО; А.К.Орешкина – зав. лабораторией современных форм и методов профессионального самоопределения и профориентации Центра воспитания и развития личности РАО; И.Ю.Фроленкова – руководитель Центра воспитания и развития личности РАО; Н.Ф.Родичев – ведущий аналитик лаборатории развития среднего профессионального образования Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО.

В целях создания Концепции сотрудниками РАО в период с 16 января по 17 февраля 2023 г. был проведен мониторинг наставнической деятельности на базе 40 научных центров РАО с охватом более 4300 человек из 56 субъектов Российской Федерации. По итогам мониторинга выявлено, что 75% опрошенных нуждаются в повышении квалификации в данном виде деятельности, имеет место очевидная недооценка дидактического и воспитательного потенциала наставничества, не разработаны механизмы мотивации наставляемых и наставников; отмечен недостаточный уровень нормативно-правового и научно-методического обеспечения наставничества.

Такие результаты укрепили нас в мысли о необходимости создания Концепции и ускорили ее разработку. Пройдя не-

сколько этапов – разработки, доработки, дискуссий, экспертных оценок, профессиональных и публичных обсуждений, проект Концепции дважды рассматривался Научным советом по наставничеству и после одобрения им был обсужден и одобрен на заседании президиума РАО 29 июня 2023 г.

Мы видим назначение Концепции в следующем: представить стратегию развития наставничества в различных социокультурных и профессиональных сферах российского общества – на производстве, в образовании, в научных, военно-технических и др. областях; создать основу для организации наставнических практик в различных профессиональных сферах.

Данный документ является научно-методологической основой развития современных форм наставничества в нашей стране.

В Концепции:

- представлены новые задачи, вызовы и перспективы развития наставничества;
- даны определения наставничества в разных аспектах;
- доказана актуальность Концепции, ее своевременность на данном этапе развития нашего государства и общества;
- сделан краткий обзор отечественного опыта наставничества (более полный исторический обзор представлен в данной статье);
- наставничество впервые показано как социальная система и вид социальной деятельности;
- описаны впервые интегральные характеристики наставнической деятельности;
- освещены функции, роли, права и обязанности наставника во всем их многообразии;
- с учетом гуманитарной составляющей деятельности наставника, субъектно-субъектных отношений участников этого процесса выявлены условия результативности и критерии оценки результатов наставнической деятельности;

- указаны возможные риски реализации Концепции и приоритетные направления развития наставничества.

В статье представлены некоторые дополнительные аспекты рассмотрения наставничества для более глубокого осмысления этого педагогического явления, распространенного практически во всех отраслях и видах человеческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ментор, воспитатель и наставник Телемаха на Итаке. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://drevniebogi.ru/mentor-vospitatel-i-nastavnik-telemaha-na-itake>.
2. Югфельд Е.А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf>.
3. Коменский Я.А. Учитель учителей. Избранное. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://kartaslov.ru/книги/Ян_Амос_Коменский_Учитель_учителей_Избранное/2.
4. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mybook.ru/author/zhan-zhak-russo/emil-ili-o-vozpitanii/citations/?page=3>.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. М.: Русский язык, 1989.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. М.: Русский язык, 1978.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2009.
8. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В.О.Гусаковой / Отв. ред. О.А.Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2015. 688 с.
9. Симфония на канонические книги Священного Писания с номерами Стронга. Т. 1. / Сост. Ю.А.Цыганков. СПб.: Христианское общество «Библия для всех», 2014.
10. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование, 2017.
11. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. М.: Советская энциклопедия, 1989.
12. Басюк В.С. Научно-теоретическое обоснование формирования личностных результатов образования // Ценности и смыслы. 2023. № 3 (85). С.74–84.
13. Иванова С.В., Иванов О.Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1.
14. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Казакова Е.И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. № 4. С. 4–17.
15. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. СПб., 1875.
16. Яковкина А.О. История наставничества в России // Вестник науки. 2023. № 5 (62). Том 1. С. 215–221. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.vestnik-nauki.pf/article/8018> (дата обращения: 20.07.2023 г.).
17. Отчет и речи в торжественном собрании Императорского Московского технического училища. М., 1871. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_1378692/.
18. Коммунистическая партия Советского союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. М.: Ин-т Маркса-Энгельса-Ленина-Сталина при ЦК КПСС, 1953. Ч. 1: 1898–1925. 932 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://archive.org/details/KPSS_v_rezoliutciiakh_i_resheniikh_syezdov_konferentciy_i_plenumov_TCK_1898_1986/%20в%20резолюциях%20и%20решениях%20съездов%20и%20конференций%20и%20пленумов%20ЦК%20и%20И%20С%20С%201986-1989-1917/page/n5/.
19. Крупская Н.К. В помощь новым рабочим кадрам. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rulibs.com/ru_zar/nonf_publicism/krupskaya/7/j56.html.

20. Барсенков А.С., Вдовин А.И., Воронкова С.В. История России XX – начала XXI века / Под ред. Л.В.Милова. М.: Эксмо, 2006. 960 с.

21. Козырин В.А. Наставничество. М.: Молодая гвардия, 1976. 159 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006989084>.

22. Закон СССР «О трудовых коллективах и повышении их роли в управлении предприятиями и организациями» (1983). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_11617.htm.

23. Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Рос-

сийской Федерации Года педагога и наставника». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003>.

24. Указ Президента РФ от 02.03.2018 № 94 (ред. от 19.11.2021) «Об учреждении знака отличия "За наставничество"» (вместе с «Положением о знаке отличия "За наставничество"»). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_292180/.

Дата поступления – 25.07.2023

Mentoring: Yesterday, Today and Tomorrow

Olga Yu. Vasilyeva – Dr. Sci. (Historical), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Russian Academy of Education (Russia, Moscow); vasilyeva@raop.ru

Victor S. Basyuk – Dr. Sci. (Psychological), Docent, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Russian Academy of Education (Russia, Moscow); basyuk.victor@raop.ru

Svetlana V. Ivanova – Dr. Sci. (Philosophical), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Russian Academy of Education (Russia, Moscow); s.ivanova@raop.ru

Abstract. *The article gives a fairly complete understanding of mentoring: the history of its development in the world since antiquity is considered, the concept of "mentor" is investigated and its pedagogical essence is substantiated, the essence of the moral foundations of mentoring is shown, and the domestic experience of mentoring and its development in the 21st century is presented. in the Russian Federation, updated by Decree of the President of the Russian Federation of June 27, 2022 No. 401 "On holding the Year of the Teacher and Mentor in the Russian Federation". This article precedes the publication of the Concept of mentoring in the Russian Federation, developed by the team of the Russian Academy of Education under the guidance of Academician O.Yu. Vasilyeva. The concept was repeatedly discussed by the scientific and pedagogical community, reviewed and approved after completion by the Scientific Council for Mentoring, created on the basis of the Vocational Education Department, with the participation of the Center for Education and Personal Development. The concept was approved at the Presidium of the Russian Academy of Education on June 29, 2023. The authors believe that the article will help to better understand the content of the Concept adopted by the Russian Academy of Education.*

Key words. *Mentoring, historical review, experience, moral foundations, Year of the teacher and mentor, concept.*

REFERENCES

1. Mentor, vospitatel' i nastavnik Telemaha na Itake [Mentor, educator and mentor of Telemachus in Ithaca]. URL: <https://drevniebogi.ru/mentor-vospitatel-i-nastavnik-telemaha-na-itake>.

2. Yugfel'd E.A. K voprosu o fenomene nastavnichestva: istoricheskij aspekt [On the issue of the mentoring phenomenon: a historical aspect]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [World of Science. Pedagogy and psychology]. 2022. T. 10. No. 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf>.

3. *Komenskij Ya.A.* Uchitel' uchitelej. Izbrannoe [Teacher of teachers. Favorites]. URL: https://kartaslov.ru/knigi/Yan_Amos_Komenskij_Uchitel'_uchitelej_Izbrannoe/2.
4. *Russo Zh.-Zh.* Emil', ili o vospitanii [Emil, or about education]. URL: <https://mybook.ru/author/zhan-zhak-russo/emil-ili-o-vospitanii/citations/?page=3>.
5. *Ozhegov S.I.* Slovar' russkogo yazyka [Dictionary of the Russian language]. Ed. N.Yu.Shvedovoj. Moscow: Russkij yazyk, 1989.
6. *Dal' V.I.* Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]: v 4-h t. Moscow: Russkij yazyk, 1978.
7. *Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'* [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Ed. B.M.Bim-Bad. Moscow: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2009.
8. *Russkaya shkola* [Russian school]. Ed. O.A.Platonov. Moscow: Institut russkoj civilizacii, 2015. 688 p.
9. *Simfoniya na kanonicheskie knigi Svyashchennogo Pisaniya s nomerami Stronga* [Symphony on the canonical books of the Holy Scriptures with Strong's numbers]. T. 1. Saint Petersburg: Hristianskoe obshchestvo "Bibliya dlya vsekh", 2014.
10. *Polonskij V.M.* Bol'shoj tematiceskij slovar' po obrazovaniju i pedagogike [Large thematic dictionary on education and pedagogy]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2017.
11. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar'* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Redkol.: S.S.Averincev, E.A.Arab-Ogly, L.F.Il'ichev i dr. Moscow: Sovetskaya enciklopediya, 1989.
12. *Basyuk V.S.* Nauchno-teoreticheskoe obosnovanie formirovaniya lichnostnyh rezul'tatov obrazovaniya [Scientific and theoretical substantiation of the formation of personal results of education]. *Cennosti i smysly* [Values and meanings]. 2023. No. 3 (85). P. 74–84.
13. *Ivanova S.V., Ivanov O.B.* Aksiologicheskij krizis v sovremennom mire: najti vyhod [Axiological crisis in the modern world: find a way out]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy]. 2022. T. 1. No. 1.
14. *Vasil'eva O.Yu., Basyuk V.S., Kazakova E.I.* Tradicionnye cennosti sovremennogo rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Traditional values of modern Russian pedagogical education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education]. 2023. No. 4. P. 4–17.
15. *Ushinskij K.D.* Proekt uchitel'skoj seminarii [The project of the teacher's seminary]. *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical works]: v 6 t. T. 2. Saint Petersburg, 1875.
16. *Yakovkina A.O.* Istoriya nastavnichestva v Rossii [The history of mentoring in Russia]. *Vestnik nauki* [Science Bulletin]. 2023. No. 5 (62). Vol. 1. P. 215–221. URL: <https://www.vestnik-nauki.rf/article/8018> (accessed 20.07.2023 g.).
17. *Otchet i rechi v torzhestvennom sobranii Imperatorskogo Moskovskogo tekhnicheskogo uchilishcha* [Report and speeches at the solemn meeting of the Imperial Moscow Technical School]. Moscow, 1871. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_1378692/.
18. *Kommunisticheskaya partiya Sovetskogo soyuza v rezolyuciyah i resheniyah s"ezdov, konferencij i plenumov CK* [The Communist Party of the Soviet Union in the resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee]. Moscow: In-t Marksa-Engel'sa-Lenina-Stalina pri CK KPSS, 1953. Ch. 1: 1898–1925. 932 p. URL: [https://archive.org/details/KPSS_v_rezolyuciiakh_i_resheniiakh_syezdov_konferenciy_i_plenumov_TCK_1898_1986/%20v%20rezolyuciyah%20i%20resheniyah%20s"ezdov%2C%20konferencij%20i%20plenumov%20CK%20%281898-1986%29.%20T.%201.%201898-1917/page/n5/](https://archive.org/details/KPSS_v_rezolyuciiakh_i_resheniiakh_syezdov_konferenciy_i_plenumov_TCK_1898_1986/%20v%20rezolyuciyah%20i%20resheniyah%20s).
19. *Krupskaya N.K.* V pomoshch' novym rabochim kadram [To help new workers]. URL: http://rulibs.com/ru_zar/nonf_publicism/krupskaya/7/j56.html.
20. *Barsenkov A.S., Vdovin A.I., Voronkova S.V.* Istoriya Rossii XX – nachala XXI veka [History of Russia XX - early XXI century]. Ed. L.V.Milova. Moscow: Eksmo, 2006. 960 p.

21. *Kozyrin V.A.* Nastavnichestvo [Mentorship]. Moscow: Molodaya gvardiya, 1976. 159 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006989084>.

22. Zakon SSSR "O trudovyh kollektivah i povyshenii ih roli v upravlenii predpriyatiyami i organizatsiyami" [Law of the USSR "On labor collectives and increasing their role in the management of enterprises and organizations"] (1983). URL: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_11617.htm.

23. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 27.06.2022 № 401 "O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda pedagoga i nastavnika" [Decree of the President of the Russian Federation of June 27, 2022 No. 401 "On holding the Year of the Teacher and Mentor in the Russian Federation"]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003>.

24. Ukaz Prezidenta RF ot 02.03.2018 № 94 (red. ot 19.11.2021) "Ob uchrezhdenii znaka otlichiya "Za nastavnichestvo"" (vmeste s "Polozheniem o znake otlichiya "Za nastavnichestvo"") [Decree of the President of the Russian Federation of March 2, 2018 No. 94 (as amended on November 19, 2021) "On the establishment of the insignia "For mentoring" (together with the "Regulations on the insignia "For mentoring""). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_292180/.

Submitted – 25.07.2023

Концепция развития наставничества в Российской Федерации (Проект) ФГБУ Российская академия образования

Введение

Назначение данной концепции – представить стратегию развития наставничества в различных социокультурных и профессиональных сферах российского общества: на производстве, в образовании, в научных, военно-технических и др. областях. *Наставничество* – универсальный механизм обеспечения личностно-профессиональной социализации индивида, социально-педагогическая технология организации и сопровождения его личностного, профессионального развития, мотивации, роста, мастерства, формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических качеств.

Многообразие функций наставничества, форм его осуществления, задач, решаемых в ходе наставнической деятельности, обуславливает создание концепции и критериальной основы, раскрывающих существенные характеристики наставничества и позволяющих выявлять эффективные наставнические практики, перспективные идеи развития наставничества в различных сферах.

Система наставничества пока не сложилась. Отсутствует координация между различными элементами наставничества, в том числе в системе непрерывного образования. Имеются проблемы дефицита квалифицированных кадров, готовых вести целевую подготовку наставников. Не разработаны теоретико-методологические основы наставнической деятельности с учетом современных экономических, геополитических и социально-культурных условий. Недостаточно изучены позитивные мировые практики наставничества.

Требуется обоснование теории и практики наставничества с позиций педаго-

гики, психологии, социальной педагогики, педагогического менеджмента, координация теории и имеющейся практики наставничества.

Все это повышает актуальность разработки и внедрения концептуальных идей развития наставничества на основе исторического анализа, инновационных педагогических подходов, современных методологических принципов, социокультурных реалий и прогнозирования.

В представленной концепции наставничество рассматривается как форма воспроизводства человеческого капитала, непрерывного образования, специфический вид социально-педагогической деятельности.

Наставничество: новые вызовы и перспективы

Наставничество – древнейший способ передачи опыта, возникший до появления образовательных систем с характерными для них программами и формами организации обучения, четким распределением функций обучающего и обучаемого и т.п. Наставничество не является в чистом виде «обучением» или «воспитанием». Это – в действительности *сложный симбиоз личного влияния зрелого носителя опыта и духовно-нравственных качеств на личностно и профессионально развивающегося человека, в том числе через различные формы их совместной деятельности.*

В отличие от традиционного профессионального обучения, наставничество – всегда внутренне мотивированная форма взаимодействия, посредничества, сотрудничества, как со стороны наставника, так и со стороны его подопечного: они оба нуждаются друг в друге, оба реализуют себя благодаря этому взаимодействию. Даже

если наставник является формально назначенным куратором, его эффективность во многом зависит от того, в какой мере ему удастся сделать отношения со своим подопечным неформальными, межличностными, стать для него значимой личностью. Если традиционно учитель доносит до ученика некий материал учебного предмета, как правило, изложенного в учебнике, то в случае наставничества таким «предметом и учебником» является сам наставник, его личность и его собственный личностно-профессиональный опыт. При отсутствии такового функция наставника не выполняема. Старший специалист, занимающийся лишь инструктированием «по учебнику», не является наставником, его деятельность не отражает богатства смыслов, которые несет образ наставника.

Мировой опыт наставничества насчитывает не одно тысячелетие. Значительный вклад в развитие наставнической деятельности внесли российские ученые и педагоги, ученые-отраслевики.

Отечественный опыт наставнической деятельности в различных профессиональных сферах достаточно богат традициями. Важный шаг в этом направлении был сделан великим русским педагогом К.Д.Ушинским, обнаружившим прямую зависимость скорости адаптации человека в новом для него деле от знаний, профессионализма и педагогического мастерства наставника. К.Д.Ушинский сформулировал и основную задачу, и результат наставнической деятельности – *развитие самостоятельности входящего в жизнь человека, его способности действовать без помощи извне.*

Данный тезис явился основой дальнейшего развития наставничества и в дореволюционной России, и в Советском Союзе. Наставниками – носителями вновь обретенных ценностей становились авторитетные и заслуженные представители своих профессий. Они выполняли наставнические функции применительно ко вновь

входящим в их дело специалистам. Общими для всех профессий были нормы профессиональной жизни, основанные на гордости за свое дело, солидарности, взаимопомощи и цеховой справедливости.

Широкое наставническое и шефское движение в XX в. являлось характерным признаком советского времени. Концепция объединения образования с производительным трудом и идейно-нравственным формированием личности требовала привлечения наставников как примеров успешности новой жизни и нового мировоззрения. Наставникам предстояла борьба не только за новые идеалы, но и против всего «отжившего» с позиции идеологических оснований советской власти – религии, мелкобуржуазной психологии, чиновничества и т.д. Особенно были востребованы наставники из «потомственных рабочих», прошедшие испытания классово-вой борьбой.

В период индустриализации, с вливанием в ряды рабочих большого числа крестьян, необходимость в наставниках усилилась. Именно тогда зародились такие формы обмена опытом наставников как слёты, сборы и организованное взаимное обучение. Именно в 30-годы XX в. в общественном сознании укрепилось мнение, что наставничество имеет отношение прежде всего к подготовке рабочих, к производству и индустрии, намечается тенденция подготовки кадров непосредственно на рабочем месте. При этом практика наставничества развивалась и в других сферах: в армии и на флоте, в образовании, в медицине, различных отраслях народного хозяйства Советской страны. Вследствие этого возрастает социальный статус наставника: утверждается нагрудный знак «Наставник молодежи» (1934 г.).

В военные 1941–1945-е годы многие наставники были задействованы на фронте, а рабочие места в цехах заняли женщины и подростки, особенно нуждавшиеся в помощи, в моральной и физической под-

держке. В условиях вынужденной необходимости утверждались формы группового и коллективного наставничества, когда наставники закреплялись за отдельными бригадами и даже целыми цехами.

Групповое и коллективное наставничество применялось и в послевоенные годы, когда именитые труженики брали шефство над коллективами фабрично-заводских училищ (позже – профтехучилища). В этот период активизируются организационные формы наставничества по воспитанию и профессиональному становлению молодых рабочих на производстве, развиваются формы повышения квалификации наставников. Курсовое обучение являлось основой разновозрастного повышения квалификации молодых рабочих (около 6 млн человек подготавливалось на производстве в порядке индивидуального, бригадного и производственного обучения и 150 млн повышали свою квалификацию на курсах). В Ленинграде в 1963 г. на заводе «Электросила» им. С.М.Кирова движение наставничества насчитывало более 300 тыс. рабочих. В 1969–1971-х годах на автозаводе «КамАЗ» была 1 тыс. наставников, на Магнитном металлургическом комбинате их было 8 тыс. К 1975 г. в СССР было 900 тыс. наставников, которые работали с кадровыми рабочими, работающими на селе, в школе. Среди них 4 тыс. Героев Социалистического труда, 500 Героев Советского Союза. Известна история наставничества в сельском хозяйстве Александра Васильевича Гидалова, дважды Героя Социалистического труда, создателя областной школы передачи передового опыта, воспитавшего 15 тыс. механизаторов, из них четверо стали Героями Социалистического труда, которые также становились наставниками молодых механизаторов.

Основы наставничества как всенародного движения в СССР были закреплены в 1970–1980-е г. (Постановление Президиума ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ от февраля 1975 года «О дальнейшем развитии массового движения наставников молодых рабочих и колхозников»; постановление Пленума ЦК ВЛКСМ «О дальнейшем развитии массового движения наставников молодых рабочих и колхозников» (1981 г.); постановление пленума ЦК КПСС «Актуальные вопросы идеологической, массово-политической работы партии» (1983 г.); «Концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования» (1985 г.). В советский период научное обоснование социального института наставничества обеспечивалось научными институтами Академии педагогических наук РСФСР (позже – АПН СССР), Концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования выступила теоретическим базисом наставнической деятельности¹. Учреждено первоначально постановлением Пленума ЦК ВЛКСМ «О дальнейшем развитии массового движения наставников молодых рабочих и колхозников, а вслед за этим Указом Президиума Верховного совета СССР в 1981 г. почетное звание «Заслуженный наставник молодежи РСФСР». Возрастает социальная роль наставничества, нашедшая свое отражение в ст. 17 Закона СССР «О трудовых коллективах и повышении их роли в управлении предприятиями и организациями» (1983 г.).

В качестве ведущих форм наставничества выступают: групповое обучение, ученическая бригадная форма, воспитание в бригадах квалифицированных рабочих, создание комсомольско-молодежных бригад и др.

Таким образом, в советский период накоплен значительный опыт наставниче-

¹ Батышев С.Я. Теоретическая концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования. М.: Высшая школа, 1985. 140 с.

ской работы, в первую очередь, в производственной сфере, сложились представления о целях, содержании, методах и формах наставничества, о том, что работа наставника не сводится к производственному обучению и приоритетом является гражданская позиция работника, его отношение к делу. Были определены характерные функции наставника: воспитательная, функция поддержки профессиональной адаптации и роста профессионального мастерства, обеспечения социально-психологической комфортности в трудовом коллективе.

В условиях рыночной экономики конца XX – начала XXI в. интерес к наставничеству не угас, многие российские корпорации активно развивали и развивают его на своих предприятиях, воспринимая наставническую деятельность как инструмент повышения конкурентоспособности и качества продукции (услуг), утверждения корпоративной культуры – особого специфического уклада, позитивно влияющего на отношение работников к своему рабочему месту и к труду в целом. Специалистами кадровых служб отмечалось, что чувство гордости и сопричастности к важному делу часто влияют на производительность труда и стабильность кадрового состава лучше, чем материальные стимулы. Таким образом, наставничество вновь обретает функцию трансляции ценностных установок, но уже не на сословном или профессиональном уровне, а на корпоративном. В начале XXI в. изменяется характер корпоративных ценностей, укрепляется их общегражданская составляющая, находящая воплощение в ценностях российского общества. На совместном заседании Государственного совета Российской Федерации и Комиссии при Президенте Российской Федерации по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития 23 декабря 2013 г. Президентом Российской Федерации поставлена задача возрождения института наставничества, которое становится одним из приори-

тетов федеральной образовательной и кадровой политики. В целях решения этой задачи подписан Указ Президента Российской Федерации от 2 марта 2018 г. № 94 «Об учреждении знака отличия «За наставничество». Данный знак присваивается специалистам из числа высококвалифицированных работников промышленности, сельского хозяйства, транспорта, инженеров, технических работников, государственных муниципальных служащих, учителей, преподавателей, других работников образовательных организаций, врачей, работников культуры, деятелей искусства. В мае 2018 г. в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» одним из условий обеспечения этих целей является создание условий для развития наставничества. Это поддержка общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере волонтерства. Тема наставничества включена в национальный проект «Образование».

В 2019 г. Правительство Российской Федерации утверждает «Положение о наставничестве на государственной гражданской службе в Российской Федерации», в нем сделан акцент на формировании знаний и умений у молодых служащих муниципальных и государственных учреждений. Одним из важных документов стало письмо Министерства просвещения Российской Федерации 2020 г. «О направлении целевой модели наставничества и методически хрекомендаций», в котором целевая модель наставничества представлена системой условий, ресурсов и процессов, необходимых для реализации наставнических образовательных программ. Указом Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» 2023 г. объявлен Годом педагога и наставника. Выходит Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября

2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В результате реализации принятых документов отмечаются глубокие изменения в социальной ситуации развития молодого специалиста (работника), поступившего в трудовой коллектив без соответствующей подготовки, с которым предстоит работать наставнику. Также надо отметить изменения, которые претерпевает сама профессиональная деятельность: ее универсальной («политехнической») основой становятся цифровые технологии, возможность и необходимость взаимодействия с информационным пространством; повышается степень сложности профессиональных задач, что требует от работника компетенций в области высоких технологий, востребуется работник, подготовленный к профессиональной мобильности – быстрому овладению новыми функциями, вплоть до освоения новой профессии, к работе в проектно-инновационной команде, что обусловлено быстрым обновлением практически всех профессиональных сфер.

Изменения в сущностных характеристиках профессиональной деятельности вносят существенные коррективы и в содержание работы наставников. В настоящее время наставником может быть только сотрудник, владеющий на достаточно высоком уровне цифровыми, инновационно-творческими и коммуникативными компетенциями, отличающийся высоким уровнем профессиональной мобильности, активностью в плане собственного непрерывного самообразования. Приоритетной миссией наставника становится создание условий для становления молодого сотрудника как *субъекта развития профессиональной сферы*, ее цифровой трансформации, вне зависимости от отраслей производства, сферы медицины, образования, науки.

Интенсивная смена профессиональных функций, решаемых производственных задач, непрерывное обновление технологий – все это требует корректировки сложившихся представлений о соотношении образования и профессионально-трудовой деятельности. Модель, при которой первое предшествует второму, утрачивает свою актуальность, потому что практически все профессиональные сферы человека имеют явно выраженные тенденции к изменению в условиях цифровой трансформации, к насыщению атрибутами и искусственного интеллекта, к востребованности творческого потенциала исполнителя профессиональных функций.

Механизм осуществления наставничества зависит и от специфики профессиональной области. Деятельность наставников, к примеру, в сферах промышленности и сельского хозяйства, науки и высоких технологий, в сфере образования, в сфере художественных промыслов или в сфере спорта и др. будет различаться. Однако несомненно и другое – у наставнических практик наряду с вариативными, должны быть *общие инвариантные характеристики*, позволяющие выделить этот вид социально-образовательной деятельности из других моделей неформального образования, сформулировать критериальную базу, принципы, методологию и общие методы наставничества.

Наставническая деятельность как социальная система и вид социальной деятельности на современном этапе определяется:

- ценностями (приоритет развития личности, учение и социальная активность для личностно и социально значимой самореализации);
- мотивами (ценностно-смысловая мотивированность наставника к выполняемой деятельности);
- нормами (наставник принимает ответственность за подопечного и результаты его социально значимой деятельности);

- целями (направленность наставнической деятельности на освоение наставляемыми духовно-нравственных основ и ценностей, ключевых навыков и профессиональных компетенций);

- условиями: позицией субъектов в условиях наставничества (наставник создает условия, взаимное партнерство и взаимодействие);

- методами (беседа, консультирование, диалог, проектный метод, создание проблемных ситуаций, интерактивные методы и др.);

- средствами (традиционные дополняются инновационными);

- рефлексией (смещение акцента на самоконтроль и самооценку участников субъект-субъектного взаимодействия).

Интегральные характеристики наставничества представлены в данной **концепции**, основным назначением которой является создание базовой основы для организации наставнических практик в различных профессиональных сферах. Концепция содержит: сущностные характеристики наставничества, цели наставнической деятельности, ее содержание, условия результативности, принципы, формы и методы работы наставника, критерии результативности наставнических практик.

1. *Сущностные характеристики наставничества.*

Наставничество – это неформальное образовательно-профессиональное взаимодействие опытного и формирующегося работника, в ходе которого специалист, выполняющий функцию наставника, обеспечивает организационную и психолого-педагогическую поддержку личностно-профессиональной социализации начинающего сотрудника. Наставничество – симбиоз нескольких видов деятельности: диагностической (изучение наставником своего подопечного), профессионально-обучающей (формирование у молодого сотрудника профессиональных компетенций, передача ему своего профессионального опы-

та), воспитательной (формирование социально и профессионально значимых личностных качеств), организационно-психологической (поддержка адаптации в профессиональной среде).

2. *Цели и содержание деятельности наставника.*

Цели наставника можно разделить на несколько групп: воспитательные, профессионально-образовательные, адаптационно-психологические. Содержание деятельности, круг задач, решаемых наставником, включает: изучение личности и профессионального потенциала подопечного; выявление его «дефицитов» – личностных проблем и профессиональных затруднений, которые препятствуют его морально-нравственному благополучию и адаптации в профессиональной среде; выбор и использование адресных индивидуальных средств; повышение профессионального мастерства молодого работника через освоение образцов деятельности на рабочем месте, трансляцию опыта мастера, создание разносторонних условий для профессиональной и личностной социализации; установление, поддержание и развитие отношений диалога и доверия между наставником и его подопечным, участие в решении его жизненных проблем; целенаправленное моделирование профессионально-жизненных ситуаций, «прохождение» через которые обеспечивает профессионально-личностную социализацию молодого работника, его принятие профессиональным сообществом.

3. *Условия результативности деятельности наставника.*

Результат деятельности наставника – знающий и любящий своё дело специалист, уверенно решающий профессиональные задачи, принимаемый трудовым коллективом, стремящийся к повышению своего мастерства, соблюдающий социальные нормы и традиции российского общества. Понятно, что в становление такого человека вносят вклад и семья, и образователь-

ные организации, и социальная среда, но на этапе вхождения в трудовую жизнь роль наставника трудно переоценить. Молодому специалисту на этом этапе нужен человек, понимающий его, обладающий значительным жизненным и профессиональным опытом, нацеленный на участие в решении всех его проблем.

При этом *условиями результативности* деятельности наставника будут выступать:

- внутренняя мотивация самого наставника к исполнению своей миссии, искреннее желание помочь личностному и/или профессиональному становлению подопечного, готовность посвятить этому свои силы и время;

- продуманное планирование наставнической деятельности как процесса сопровождения профессиональной социализации и адаптации начинающего работника к профессиональному сообществу, выделение этапов этого процесса, специфических для каждого этапа способов взаимодействия наставника с подопечным;

- не демонстрируемый явно, но достаточно разносторонний мониторинг развития молодого специалиста, осведомленность о его профессиональных и психологических затруднениях, планах на будущее;

- планомерная помощь в освоении современных производственных технологий;

- разносторонность образовательных взаимодействий наставника с подопечным, внимание к его общекультурному и профессиональному развитию, формированию внутренней позиции, присвоению традиционных духовно-нравственных ценностей;

- включенность воспитательной работы в профессионально-трудовой процесс, в «живое» общение;

- создание комфортной дружелюбной атмосферы, в которой происходит развитие подопечного;

- участие коллектива в поддержке развития будущего компетентного специалиста;

- ознакомление молодого специалиста с особенностями корпоративной культуры, с традициями и принятыми в организации стандартами поведения.

Следует выделить *специальные условия гуманистического характера* при работе наставника с подопечным:

- учет специфики ситуации личностно-профессионального развития подопечного;

- стимулирование у подопечного позиции субъекта собственного личностно-профессионального роста;

- персонифицированное сопровождение процесса профессиональной социализации и саморазвития специалиста, учитывающее его жизненные планы и способности;

- приоритет ценностно-ориентационной направленности в содержании и формах работы наставника.

4. *Принципы наставнической деятельности:*

- уважение к личности подопечного;

- уважение к труду;

- позитивные отношения в коллективе;

- самостоятельность и умение сделать правильный выбор;

- этичность и формирование традиционных ценностей;

- создание ситуации успеха.

5. *Формы работы наставника.*

Формы работы наставников разнообразны. Выделяют: *традиционную* форму «наставник – подопечный», когда успешный и опытный профессионал работает с менее опытным подопечным; *партнерское наставничество*, при котором наставником является сотрудник, равный по уровню подопечному, но с опытом работы в профессиональной области; *групповое или командное наставничество*, когда наставники и подопечные представлены определенными формальными или неформальными сообществами. К примеру, наставническую функцию может выполнять развитый коллектив – производственный (бригада, цех), научно-исследовательский (лаборатория, научная школа), педагогический (кафедра,

учебно-методическое объединение) и т.п. Время породило новые, ранее не встречавшиеся формы наставничества («реверсивное», «сетевое», «виртуальное», «ситуационно-событийное» и др.). Так, *реверсивной* принято считать такую форму наставничества, при которой профессионал младшего возраста становится наставником опытного сотрудника по вопросам новых тенденций, технологий, в первую очередь цифровых; *сетевые* и *виртуальные* формы порождены информационной эпохой и предполагают использование цифровых технологий для коммуникации наставника и сопровождаемого им специалиста. Развивающее значение имеют яркие *ситуации-события* в жизни коллектива, прививающие молодому специалисту уважительное отношение к российским ценностям и традициям.

6. Методы работы наставника.

Методы работы наставника – это способы включения подопечного в различные личностные и профессионально-развивающие виды деятельности и общения. Богатый арсенал методов наставничества целесообразно упорядочить по тем целям, которые достигаются в этом процессе.

Так, к *воспитательным методам* в системе наставнической работы целесообразно отнести:

- метод рефлексивного диалога, который происходит между наставником и подопечным и позволяет не только наставнику узнать о желаниях, личностном опыте (пережитых жизненных событиях) молодого работника, его характерологических качествах и перспективных планах, но и самому подопечному обрести опыт рефлексии своей жизненной ситуации;

- метод совместного проектирования профессионально-личностного развития молодого специалиста;

- метод ознакомления с историей, традициями, персоналиями организации, в которой молодой специалист начинает свою деятельность;

- метод погружения в ситуации, требующие принятия ответственного и творческого решения;

- метод поручения, исходящего от организации, выполнение которого формирует у начинающего работника уверенность в своих силах;

- метод включения в отношения ответственной зависимости через участие в органах самоуправления;

- метод создания «событий», вызывающих эмоционально-ценностное восприятие истории предприятия или организации, его роли в жизни страны.

Профессионально-образовательные методы:

- метод демонстрации образца решения профессиональной задачи;

- метод совместного выполнения производственных действий;

- метод моделирования сложных ситуаций (деловая игра);

- метод демонстрации собственных достижений: по желанию самого молодого сотрудника им организуется показ своих профессиональных достижений компетентным экспертам.

Адаптационно-психологические методы:

- метод приобщения к участию в органах самоуправления в организации или производственном коллективе;

- метод биографических примеров – приведение наставником эпизодов из личной практики и из жизни известных представителей трудового коллектива;

- метод совместного проектирования карьерного роста;

- метод публичных поощрений и поддержки.

7. Критерии результативности наставнической деятельности.

Данные критерии характеризуют компетентность и психологическую готовность наставника к выполнению его миссии. Ниже приводятся предлагаемые критерии и пояснения, в чем проявляется данный критерий (в скобках):

– *мотивированность наставника к сопровождению личностного и профессионального развития подопечного, в том числе в производственном коллективе (искреннее желание помочь молодому работнику адаптироваться в профессиональной среде, заинтересованность в пополнении трудового коллектива квалифицированными специалистами, интерес к личности формирующегося специалиста, потребность делиться с ним своими знаниями и опытом);*

– *владение профессионально-техническими и психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для сопровождения личностно-профессионального роста формирующегося специалиста (знание основ производства, его технологического базиса, перспектив развития, внутренних связей между структурными звеньями производственного процесса, понимание функций каждого специалиста в коллективном решении производственных задач; наличие базовых знаний о психологических условиях адаптации человека в новой среде, представлений о целях и средствах воспитания и обучения молодого человека в период его адаптации в производственном коллективе);*

– *умение оказывать воспитательное воздействие на формирующегося работника (проявление искреннего интереса к внутреннему миру подопечного, умение вызывать его на откровенное обсуждение личных проблем, выявлять и направлять развитие его ценностных ориентаций, мотивов ответственного и творческого отношения к профессиональным обязанностям, желания быть принятым в трудовом коллективе, заботиться о товарищах по работе, стремиться к высоким профессиональным достижениям, воспитывать у молодого человека культуру поведения и дисциплинированность);*

– *компетентность в своей профессиональной сфере, умение обучать подопечного основам профессионального мастер-*

ства (владение необходимыми элементами дидактики профессионального обучения – умением ставить проблемную задачу, задавать ориентиры для ее эффективного решения, помогать планировать трудовой процесс, предлагать алгоритмы оптимальных профессиональных действий, выявлять и исправлять причины ошибок, учить контролировать самого себя);

– *обладание этическими качествами, необходимыми для успешной наставнической деятельности (духовно-нравственная, патриотическая направленность личности, ориентация на российские духовно-нравственные ценности, уважение к личностному миру молодого коллеги, чувство такта, избегание избыточного морализирования, способность искренне радоваться успехам подопечного).*

Многообразие функций и ролей наставника. Права и обязанности наставника

Наставничество рассматривают как «обучение кадров на производстве», как «систему отношений, в которых имеет место помощь, руководство, совет и поддержка». Наставник – это человек «стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией», являющийся «ролевой моделью» для подопечного, помогающий ему «реализовать свой потенциал». Наставник призван свести к минимуму препятствия на пути личностного становления и вхождения в профессию, «как внутренние (стереотипы, страхи, фобии и прочее), так и внешние (неблагоприятная среда, конфликты в коллективе и прочее)».

Статус, права и обязанности наставника в каждой организации определяются с учетом ее специфики, но, безусловно, с соблюдением законодательства Российской Федерации.

К правам наставника относят: участие в обсуждении вопросов, связанных с наставничеством, а всех уровнях; внесение предложений о поощрении подопечного

или, в случае необходимости, привлечении к дисциплинарной ответственности; обращение с предложением о снятии с себя наставнических обязанностей в связи с достижением подопечным требуемого уровня профессиональных, коммуникативных, поведенческих качеств или по причинам личного характера; получение оплаты за наставническую работу.

К *обязанностям наставника* принято относить: ознакомление обучаемого с правовыми актами и технологической документацией, регламентирующими его трудовую деятельность; разработку и предоставление работодателю плана работы с начинающим сотрудником; помощь своему подопечному в развитии его профессионального мастерства, привлечение его к участию в общественной жизни предприятия или организации; привитие ему уважения к российским духовно-нравственным ценностям, ответственного отношения к своим обязанностям.

Вхождение в пространство профессии и связанных с нею отношений – важнейший момент социализации, требующий от человека особенно больших эмоционально-волевых напряжений, и в этой ситуации опытный друг, помощник, наставник особенно востребован. *Роль наставника* сложна и многогранна. Одновременно он является обучающим мастером, педагогом-воспитателем, психологом-тьютором, другом-советчиком, образцовым представителем профессионального сообщества, носителем высоких моральных ценностей, посредником в преодолении трудностей и неудач.

Наставничество представляет собой специфический вид педагогической деятельности, в которой присутствуют элементы духовно-нравственного воспитания, профессионального обучения, психолого-педагогической поддержки.

Педагогическая деятельность в структуре наставнической практики представлена не в явном, а в латентном виде. Она

опосредована решением профессиональных задач, деловым и межличностным общением, совместным решением жизненных проблем. Такая неявная педагогическая деятельность, как в свое время отмечал А.С. Макаренко, на самом деле более эффективна, чем открытые нравоучения, явное «педагогическое руководство», поэтому оснований для формализации, излишнего нормирования деятельности наставников нет, что не исключает оказание ими методической помощи в приемлемых для этого формах.

Условия результативности наставнической деятельности

Условиями результативности наставнической деятельности можно считать:

- наличие опыта наставника в преодолении образовательного, профессионального, отраслевого и других дефицитов, имеющих у наставляемого (группы наставляемых);
- достаточный уровень духовной и нравственной зрелости социокультурной среды или корпоративной культуры, а также наличие атмосферы сотрудничества в коллективе, в котором осуществляется наставническая деятельность;
- стимулирование деятельности наставника (дополнительная оплата; уменьшение объема основной нагрузки; различные формы нематериального стимулирования);
- наличие у наставника специального образования или подготовки (необходимое условие для определенных, наиболее сложных случаев, таких как работа с сопровождаемыми-инвалидами или с лицами из «группы риска»).

Результаты деятельности наставников и критерии их оценки

Наставник должен понимать не только суть, социальную миссию и конкретные задачи своей деятельности, но и показатели успешности ее хода и результатов. Ему *необходимо знать и осмысленно использо-*

вать ключевой показатель достижения цели наставничества. Таким показателем является способность наставляемого самостоятельно осуществлять деятельность, в рамках которой осуществлялось наставничество, иными словами, готовность наставляемого с определенного момента обходиться без наставника.

Другими показателями результативности деятельности наставника могут выступать:

- собственные высокие результаты деятельности, демонстрируемые наставляемым;

- ускорение процессов развития наставляемого и освоения им деятельности (например, для наставников на производстве – быстрота «вработываемости» новых работников, высокая скорость их выхода на нормативные показатели производительности и качества труда);

- качество отношений наставляемого с другими представителями группы, в которую он включен в процессе деятельности (принятие, поддержка наставляемого группой, его групповой статус, наличие или отсутствие конфликтов).

Процессуальные показатели успешности наставнической деятельности могут быть соотнесены с ее общими задачами:

- сформированность у наставляемого ценностно-смысловых установок, присутствующих той деятельности и/или организационной культуре, в которую он погружается при поддержке наставника;

- устойчивая внутренняя мотивация наставляемого к деятельности;

- компетентность наставляемого в деятельности, которую он осваивает;

- качество образовательной среды и социально-психологической атмосферы, созданной вокруг наставляемого.

Возможные риски реализации Концепции

В качестве наиболее вероятных рисков реализации Концепции следует выделить:

- 1) тенденцию «административного упрощения» и «ускорения» процессов, внедряемых «сверху вниз»: риск механического «введения» наставничества, во многих случаях – имитации его наличия вместо планомерных и систематических усилий по созданию условий, обеспечивающих востребованность наставничества как определенной социальной культуры. Наставничество является откликом на социальный запрос на такую деятельность в условиях зрелой социально-образовательной среды;

- 2) введение функций наставничества в обязанности педагогов образовательных организаций разных уровней образования в качестве дополнительной трудовой функции, обязательной для выполнения, без дополнительной оплаты труда и с поверхностной, формальной подготовкой на краткосрочных курсах;

- 3) смещение цели деятельности наставника с поддержки сопровождаемого на иной объект. Опасность «наставникоцентрированности» процесса, когда все внимание сосредоточено на фигуре и деятельности самого наставника, а наставляемые оказываются нужны лишь в качестве вспомогательного средства для введения наставничества.

Приоритетные направления развития наставничества

Перспективы развития наставничества связаны с качественными изменениями в самой профессиональной деятельности и в организации процесса овладения ею, что обусловлено, в первую очередь, возрастанием роли цифровых технологий как универсального базиса современного производства, востребованностью творческого потенциала современного работника, его готовности к сетевым и командным формам деятельности, к профессиональной мобильности, к овладению непрерывно обновляющимися технологиями.

В связи с этим приоритетными направлениями развития наставничества становятся:

- повышение уровня владения современными производственными технологиями и психолого-педагогической компетентности наставников, их готовности к принятию личности подопечного, к стимулированию его потребности в личностно-профессиональном развитии;

- создание условий для развития творческого потенциала самих наставников, непрерывное повышение ими своей «цифровой грамотности», уровня профессионализма, коммуникативной компетентности, что позволит им всегда выступать для подопечного образцом личностно-профессионального успеха;

- расширение осведомленности наставников о социально-психологических особенностях современного поколения, культурных ценностях и рисках их социализации;

- использование современных информационных средств для демонстрации подопечным образцов и «секретов» профессионального мастерства, возможностей эффективного карьерного роста;

- работа над развитием гражданской позиции и социальной активности молодых людей, их включенности в жизнь российского государства, в утверждение российских духовных ценностей;

- совершенствование практики отбора и подготовки самих наставников, кото-

рым должны быть присущи такие качества, как потребность в профессиональном и личностном развитии, умение создавать комфортную и дружелюбную атмосферу, открытость, доступность, желание делиться своим опытом, планировать вместе с начинающим сотрудником шаги совместной работы, стремление узнать о потребностях и способностях молодого работника и оказать ему поддержку в процессе их реализации.

Важно продолжить традиции отечественного наставничества, которое на протяжении многих лет обеспечивало своевременное и качественное введение в реальную профессиональную деятельность квалифицированных кадров в различных профессиональных областях, плановый и последовательный рост их мастерства, сокращение сроков освоения новой техники и технологий, повышение эффективности производства и результативности гуманитарных сфер деятельности – науки, образования, спорта, художественно-творческих областей.

В современных условиях развития Российской Федерации наставничество становится важнейшим ресурсом повышения гражданской ответственности, трудовой сознательности, желания работников всех профессиональных областей служить своим трудом укреплению могущества и прогрессу нашей Родины.

FGBU Russian Academy of Education PROJECT MENTORING DEVELOPMENT CONCEPT IN RUSSIAN FEDERATION

Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании

Лазарев Валерий Семенович – д-р психол. наук, профессор, академик РАО, профессор Сургутского государственного педагогического университета (Москва, Россия); inido-val-laz@mail.ru

Подуфалов Николай Дмитриевич – д-р физ.-мат. наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, научный руководитель лаборатории развития высшего профессионального образования Российской академии образования (Москва, Россия); londont@yandex.ru

Аннотация. *Актуальной и сложной задачей педагогической науки является обеспечение достоверности результатов научных исследований. На ее решение направлено формирующееся новое научное направление – доказательная педагогика. Достоверность результатов исследования должна обеспечиваться на каждом шаге исследования – от постановки проблемы до обоснования выводов. В статье даются рекомендации, призванные помочь исследователям в проведении и оформлении результатов их исследований, а также экспертам, осуществляющим оценку этих результатов.*

Ключевые слова. *Образование, науки об образовании, достоверность научных результатов, педагогика, экспериментальная деятельность, педагогические измерения.*

В последние годы ученые и специалисты области наук об образовании начали уделять всебольше внимания проблеме достоверности результатов, т.е. вопросам доказательности педагогических исследований [1]. Их решение имеет большое значение и для повышения эффективности работы ВАК при Минобрнауки России. В связи с этим в 2022 г. в Российской академии образования была создана рабочая группа, возглавляемая председателем ВАК, академиком и вице-президентом РАО В.М.Филипповым. Группа занимается проблемами повышения актуальности тематики и доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании. Ею разработан соответствующий перечень критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании, который утвержден решением президиума РАО и рекомендован президиумом ВАК для использования при подготовке и экспертизе диссертаций в системе государственной научной аттестации [2].

Данный перечень явился результатом непростого компромисса между позициями ученых и специалистов, занимающихся и методологией оценки результативности научных исследований и решением практических проблем организации экспертизы и оценки диссертационных работ. Как следствие, вперечне невозможно было реализовать в полной мере ряд теоретических положений доказательности, например, содержащихся в работе [1]. Более того, формулировки критериев в принятом документе достаточно лаконичны, поскольку онимеет характер нормативного акта.

Для эффективной реализации методологических и теоретических положений, обеспечивающих доказательность педагогических исследований, а также для развития нового научного направления, которое в [1] названо «доказательная педагогика», важна разработка критериев доказательности исследований в области наук об образовании (первый шаг в этом направлении сделан рабочей группой), методов и мето-

дик применения и проверки выполнимости данных критериев.

Не вызывает сомнений, что рассматриваемый в настоящей статье утвержденный перечень критериев нельзя считать полным и окончательным. Предстоит большая работа по его совершенствованию на основе дальнейшего развития научного направления «доказательная педагогика».

С учетом вышесказанного, на заседании рабочей группы было принято решение о разработке методических рекомендаций по применению и проверке уже утвержденных критериев при проведении исследований, их оформлении, а также при экспертизе и защите диссертационных работ (аспирантами и диссертантами, научными руководителями, экспертами, членами диссертационных советов и работниками органов аттестации), которые бы обеспечивали более или менее единообразные трактовку и применение данных критериев при оценке достоверности результатов диссертационных исследований.

Поскольку требования, содержащиеся в критериях, существенно агрегированы с требованиями и к содержанию, и к оформлению диссертационных работ, то структура утвержденного перечня критериев была тесно увязана со структурой оформления, содержащейся в ГОСТ Р 7.0.11-2011. Вместе с этим, необходимо учитывать, что государственный стандарт определяет требования только к оформлению диссертационных работ, а доказательность результатов обеспечивается главным образом их содержанием.

Мы предлагаем ряд рекомендаций по оценке качества проведения и представления результатов основных этапов диссертационного исследования, учитывающих требования доказательности, содержащиеся в вышеуказанных критериях. С одной стороны, эти рекомендации являются первым шагом в разработке методик, обеспечивающих практическую реализацию концептуальных и методо-

логических положений «доказательной педагогики», содержащихся в [1], а результаты реализации будут способствовать проверке и уточнению теоретических конструкций.

С другой стороны, данные рекомендации призваны оказать помощь исследователям при проектировании, проведении и оформлении результатов исследования, а также экспертам при оценке этих результатов с точки зрения их достоверности. Таким образом, они могут быть использованы при разработке методических рекомендаций, которые упоминались выше.

Разработка рекомендаций, приведенных в настоящей статье, осуществлялась с учетом подходов к формированию критериальной базы доказательности, содержащихся в [1], и по структуре увязана с Критериями доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании из [2].

В статье, в соответствии с отмеченным выше подходом, редакция ряда рекомендаций по применению критериев доказательности естественным образом включается в рекомендации по содержанию и изложению разделов диссертационной работы. Поэтому целесообразно ставить задачу разработки документа с окончательным названием «Методические рекомендации по содержанию и изложению разделов диссертационной работы и применению критериев доказательности».

В системе критериев доказательности особое место занимают критерии, связанные с опытно-экспериментальной деятельностью (педагогическими экспериментами) и педагогическими обследованиями реального образовательного процесса, поскольку главным средством проверки теоретических разработок в области педагогики была и остается образовательная практика. Более подробно эти вопросы рассмотрены в работе [3], где развивается понятийный аппарат, обозначен ряд проблем в организации опытно-экспери-

ментальной деятельности и предложены возможные решения.

Одним из основных препятствий в развитии экспериментальной деятельности является статья 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», существенно ограничивающая возможности проведения экспериментов в области образования. К сожалению, законодательно не разграничены различные уровни экспериментальной деятельности – от экспериментов государственного уровня, направленных на внесение значительных изменений в функционирование и развитие всей системы образования, до экспериментов «школьного» уровня, когда отрабатываются механизмы локальных изменений в образовательном процессе[3].

В работе [3] предлагается механизм решения этой проблемы за счет введения в законодательство понятия «педагогический эксперимент» и дифференциации требований к экспериментам в области образования и к педагогическим экспериментам. К сожалению, попытки реализовать эти предложения пока не привели к успеху.

Поэтому, занимаясь экспериментальной деятельностью в образовании, исследователи могут оказаться нарушителями законодательства.

Таким образом, для эффективного применения утвержденного перечня критериев доказательности и реализации предлагаемых методик проверки выполнения критериев необходимо, объединив усилия и используя авторитет РАО и ВАК, завершить решение данной проблемы.

Ниже мы приводим редакцию предложений для включения в текст методических рекомендаций в привязке к структуре Критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании из [2], с учетом ряда предложений, одобренных рабочей группой ранее.

Методологический аппарат диссертационного исследования.

Тематика исследования. В формулировке названия темы должен быть четко, кратко и однозначно изложен основной смысл проблемы (исследовательского вопроса) диссертационного исследования. Тема не должна отражать проблему (исследовательский вопрос) дословно. Следует избегать в названии слов, которые не несут никакой полезной информации, а только увеличивают его размер и усложняют индексацию в реферативных базах данных.

Актуальность темы диссертационного исследования обосновывается отсутствием соответствующих знаний в области наук об образовании (теоретические разделы диссертации) или необходимостью получения новых знаний для решения определенных актуальных задач совершенствования системы образования или образовательного процесса (разделы диссертации прикладного характера).

Актуальность тематики может обосновываться необходимостью решения задач в области науки и образования, определенных в концептуальных и стратегических документах и нормативных правовых актах, принятых (утвержденных) органами государственной власти РФ и субъектов РФ (указывается точная ссылка на документ, соответствующие положения документа или задачи).

Актуальность теоретических результатов диссертационного исследования подтверждается экспертными заключениями ведущих ученых или специалистов системы образования (в том числе оппонентами или ведущими организациями), а результатов, имеющих практическое значение, – актами об использовании (планировании использования) результатов исследований в образовательном процессе (указывается область применимости результатов и организации).

Рекомендации по совершенствованию действующих или принятию новых нор-

мативных правовых актов на основе результатов исследования повышают актуальность диссертационного исследования.

Анализ и обоснование степени разработанности темы диссертационного исследования должны соответствовать теме и быть полными – проводиться с учетом основных результатов ранее проведенных научных исследований по данной теме.

Необходимо показать, что по исследуемой теме уже известно, на какие вопросы нет ответов или они противоречивы, а также отметить, как диссертационное исследование соотносится с ранее проведенными исследованиями в этой области, его логическую преемственность, каким образом его содержание вписывается в общий контекст исследований в данной области. Если в ранее проведенных исследованиях анализировались вопросы, которые затрагиваются в диссертационном исследовании, то указываются отличительные и общие аспекты исследований. Целесообразно завершить этот раздел кратким обобщением проанализированного материала и отметить его связи с целями диссертационного исследования.

Рекомендуется проводить оптимальный отбор (необходимый и достаточный для данной темы) источников, на которые опирается диссертационное исследование.

Результаты научных исследований, используемых в диссертационном исследовании, должны удовлетворять критериям доказательности в рассматриваемой области знаний.

Хронологические рамки исследования.

Раздел, как правило, включается в текст диссертационной работы при проведении историко-педагогических и историко-компаративных педагогических исследований. Указываются не временные рамки самого исследования, а временной период, охваченный им.

Проблема (исследовательский вопрос) и противоречия. Проблема (исследовательский вопрос) должна быть четко сфор-

мулирована. Формулировка проблемы должна отражать вопросы, ответы на которые даются в результате решения задач и достижения цели диссертационного исследования.

Необходимо указать, в рамках какой педагогической теории (концепции), исходя из каких теоретических позиций ставится проблема, обосновать важность (актуальность) проблемы с опорой на результаты других исследований по рассматриваемой теме, а также изложить подходы к решению этой проблемы в диссертационном исследовании.

Формулировки темы, целей и задач исследования должны быть связаны с проблемой (исследовательским вопросом). Проблема может быть сформулирована как часть большей проблемы, которая в рамках данного исследования полностью не разрешается, но решение этой части способствует решению проблемы в целом.

Изложение проблемы должно быть достаточно подробным и точным, чтобы она могла быть адекватно воспринята как можно более широким кругом ученых и специалистов, а не только являться понятной узкому кругу специалистов.

Выявление противоречий осуществляется на основе анализа научной проблемы, теоретических положений и существующей образовательной практики. Указываются противоречия, разрешению которых способствует проведенное исследование (противоречия в теории, несоответствия в результатах предыдущих исследований, противоречия между теоретическими положениями и экспериментальными данными, отсутствие теоретических знаний, необходимых для решения практических задач, несоответствие результатов образовательного процесса планируемому или прогнозируемому результатам). Тема и проблема (исследовательский вопрос) должны быть связаны с противоречиями.

Если исследование проводится с целью урегулирования дискуссионных вопросов, то позиции сторон, участвующих в дискуссии, должны быть объективно и кратко отражены в диссертационной работе.

Объект и предмет исследования. Объект диссертационного исследования должен соответствовать теме, проблеме и задачам исследования. Необходимо обозначить научную область или область образования, в которой он расположен, и привести достаточно полное его описание. Объект исследования должен быть шире предмета исследования.

Предметом исследования в объекте могут быть его свойства, строение, отношения между структурными компонентами, механизмы функционирования и развития, протекающие в нем процессы и порождающие их факторы. Предмет диссертационного исследования должен соответствовать теме, проблеме и задачам исследования. Он должен быть расположен в области, которая обозначена в качестве объекта исследования, и достаточно полно и точно описан.

Цель и задачи исследования. Цель исследования определяет, какое знание необходимо получить в результате исследования. Цель должна быть понятно и четко изложена и взаимоувязана с темой, проблемой и задачами исследования, в результате решения которых достигается цель. Цель должна быть определена операционально, т.е. так, чтобы в конце исследования можно было проверить, соответствует ли полученное знание тому, которое требовалось получить.

Задачи исследования должны быть взаимоувязаны с темой и проблемой исследования и определены таким образом, чтобы в результате их решения была достигнута цель исследования. Формулировки задач должны соответствовать оглавлению и содержанию текста диссертации, а также понятно и четко изложены. Формулировки

задач не должны совпадать с целью исследования.

Гипотеза. Гипотеза – это предположение (допущение), содержащее предполагаемое решение проблемы (исследовательского вопроса), истинность которого подлежит проверке. Гипотеза определяет направления поиска решения проблемы (исследовательского вопроса). Она должна быть обоснованной и проверяемой.

В диссертационном исследовании необходимо четко определять, на каких основаниях строится гипотеза. Если гипотеза базируется на имеющихся в науке теоретических положениях, то она должна логично выводиться из этих положений. Если гипотеза строится на обобщенных эмпирических данных, то должно быть обосновано, что эти данные являются достоверными.

Формулировка гипотезы должна четко определять суть подлежащего проверке предположения.

Проверка (верификация) гипотезы может осуществляться путем корректного проведения логически обоснованных и взаимосвязанных теоретических рассуждений, основанных на ранее доказанных (обоснованных) результатах и данных научных исследований, а также путем проведения соответствующего педагогического эксперимента или соответствующих педагогических измерений.

В первом случае критериями доказательности являются критерии логической непротиворечивости, научной корректности и обоснованности каждого этапа теоретических рассуждений, проводимых при проверке гипотезы, в том числе, перечисленные в других разделах перечня критериев доказательности.

Во втором случае критериями достоверности полученного в результате проведенного диссертационного исследования подтверждения или опровержения гипотезы являются критерии достоверности результатов проведенного педагогического эксперимента (педагогических

измерений), которые содержатся в разделе критериев оценки доказательности опытно-экспериментальной работы перечня критериев доказательности. Наряду с формулировками гипотез должны быть указаны схемы их апробации (верификации) в ходе эксперимента.

Для достижения максимальной степени достоверности результата проверки гипотезы целесообразно по возможности применять оба способа проверки – использование корректных теоретических рассуждений и достоверных эмпирических данных.

Формулировка гипотезы должна быть ясной и краткой, с точным изложением условий и варианта ответа, а также с использованием общепринятых терминов и понятий (либо с точной формулировкой новых терминов и понятий, используемых в гипотезе).

Диссертационная работа должна содержать обоснования постановки всех проверяемых гипотез с использованием теоретических и экспериментальных результатов ранее проведенных исследований или результатов реального образовательного процесса.

При подведении итогов исследования необходимо отметить, получено ли или не получено подтверждение выдвинутых гипотез. Во втором случае целесообразно проанализировать причины отсутствия подтверждения той или иной гипотезы.

Методологические и теоретические основы и методы исследования. В диссертационной работе должно быть указано, в рамках каких педагогических теорий и с каких методологических позиций проводится исследование (какие используются идеи, положения, теории, концепции отечественных и зарубежных исследователей, показывающие значимые ориентиры и подходы к достижению цели исследования).

Необходимо использовать непротиворечивый перечень методологических ос-

нов исследования, соответствующих теме и содержанию исследования.

При проведении исследования необходимо выявить, описать и учесть все факторы, оказывающие существенное влияние на ход и результаты исследования. Если педагогическое исследование нацелено на разработку новых теоретических и методологических подходов к решению исследовательской проблемы и изучению объектов исследования, то либо эти подходы должны быть изложены достаточно подробно для понимания их сущности, либо должна быть сделана ссылка на работы, в которых они детально изложены.

В случае использования ранее разработанных теоретических и методологических подходов и положений рекомендуется опираться на те научные подходы и положения, которые применяются на протяжении всего исследования, не противоречат друг другу и хорошо зарекомендовали себя в ходе предшествующих научных исследований.

Для каждого указываемого во введении методологического основания в тексте диссертации должно быть четко определено, решение каких задач на этом основании строилось.

Методы исследования должны соответствовать методологическим основам и обеспечивать возможность достижения цели исследования и решения поставленных задач.

Изложение текста диссертационной работы должно быть достаточно полным и позволять определять, какие методы применялись на каждом этапе исследования, создавая возможность экспертной оценки корректности применения каждого метода. Полное описание использованных методов или ссылка на работы, содержащие такое описание, позволяют оценить целесообразность их применения, надежность и достоверность полученных результатов, а также в необходимых случаях воспроизводить схему исследова-

ния при проведении аналогичных исследований. Последнее требование важно, поскольку одним из критериев доказательности является повторяемость результатов при создании достаточно близких условий проведения исследований.

Рекомендуется описывать без излишних подробностей хорошо известные методы, давая при этом ссылку на те источники, где можно с ними ознакомиться. Подробно следует описать неизвестные или авторские методы, выбор методологии, процедуру проведения исследования.

Многие методы исследований предполагают использование различных статистических данных в качестве доказательной базы. Точное, объективное и полное изложение используемых и обработанных данных позволяет повысить степень достоверности результатов исследования.

При использовании в исследовании статистических данных и методов математической статистики и статистического анализа необходимо убедиться в том, что выбраны источники статистических данных, надежность которых проверена в ходе предыдущих исследований.

Излагая результаты, полученные в ходе статистического анализа, необходимо приводить достаточную по объему информацию, чтобы точно представить суть проведенного анализа и рассмотреть возможные альтернативные объяснения этих результатов.

Как правило, методики анализа выбираются в соответствии с характером данных и проверяемых предположений, поэтому невозможно в общем случае рекомендовать наиболее эффективный выбор статистических процедур для каждого типа анализа. Вместе с тем, такой выбор обычно включает в себя как минимум следующие параметры оценки: размер выборки в каждой подгруппе исследуемых объектов; средние показатели в каждой подгруппе (или частотность) для каждой категории исследуемых переменных;

стандартные отклонения переменных в каждой подгруппе или отклонения показателей подгруппы от показателей всей выборки в целом.

При анализе данных, полученных в малых выборках (включая изучение отдельного случая), можно полностью представить первичные данные для оценки масштаба или важности выводов исследования.

При изложении результатов статистического анализа целесообразно определить и привести данные, характеризующие величину полученного эффекта, а также привести информацию об интервалах доверительности для этих данных.

Научная новизна и значимость исследования. Критериями научной новизны является наличие в диссертационной работе:

- новых научных положений, педагогических идей, концепций, теорий, закономерностей, принципов, содержания, форм организации, методов;
- новых средств и технологий достижения целей;
- новых возможностей или ресурсов уже известных стратегий и методик;
- неизвестных ранее фактов и зависимостей.

Обоснование научной новизны осуществляется путем:

- сравнения авторских результатов с данными, полученными другими (отечественными и зарубежными) исследователями;
- сопоставления результатов исследования с данными, полученными в рамках других наук (психологии, социологии и др.);
- сравнения результатов, получаемых в различных условиях.

Научная новизна, в основном, должна соответствовать задачам исследования и положениям, выносимым на защиту.

Теоретическая значимость определяется наличием результатов, развивающих научно-педагогическую, психологи-

ческую и другие области знаний в сфере наук об образовании.

Обоснование теоретической значимости должно быть соотнесено с соответствующими положениями научной новизны. Необходимо показать, какой вклад полученное новое знание вносит в развитие теории (концепции), в рамках которой проводится исследование. Целесообразно указать перспективы дальнейшего развития теории в рамках тематики диссертационного исследования.

Практическая значимость определяется наличием результатов, напрямую или опосредованно влияющих на образовательную практику. Обоснование практической значимости должно быть соотнесено с соответствующими положениями научной новизны, например, рекомендуется учитывать пункты научной новизны, которые развивают практику образования (разработка курсов, дисциплин, программ, методических рекомендаций и т.п.).

Целесообразно указать перспективы дальнейшего развития практики образования в рамках тематики диссертационного исследования.

Источниковая база исследования. Она может включать:

- научные, научно-методические и учебно-методические издания (научные статьи, монографии, учебники и учебно-методические пособия и т.п.);

- нормативные правовые акты и другие документы, утвержденные решениями органов государственной власти, государственного управления и местного самоуправления;

- официальные источники статистических данных (источники данных органов государственной статистики, источники данных других органов государственной власти, государственного управления и местного самоуправления);

- архивные источники, исторические и нормативные акты и иные историче-

ские материалы, документацию исследуемых организаций, личные материалы изучаемых деятелей педагогики.

Степень достоверности результатов исследования. Она определяется путем проверки выполнения критериев доказательности, входящих в перечень критериев, приведенных во всех разделах таблицы критериев и отобранных с учетом тематики, жанра и используемых методов диссертационного исследования. Важное значение имеют такие критерии, как *воспроизводимость* результатов исследования при наличии аналогичных условий, *построение выводов на методологических основах* и с помощью методов, соответствующих целям и задачам исследования, *подтверждение* результатами опытно-экспериментальной работы или данными педагогических измерений, а также практикой применения в образовательном процессе.

С целью формирования объективного представления о результатах исследования целесообразно в диссертационной работе также отмечать полученные в ходе исследования результаты, которые не в полной мере соответствуют исходным представлениям или не приводят к ожидаемому результату.

Апробация результатов исследования. При проведении апробации необходимо учитывать, что итоги апробации могут либо усилить степень доверия в научном и образовательном сообществе к результатам исследования, либо обнаружить недостаточно обоснованные этапы и результаты исследования и тем самым предотвратить использование недостоверных результатов в дальнейших исследованиях или в образовательной практике.

Апробацию целесообразно проводить с возможно широким участием ученых и специалистов в области образования, используя различные ее формы: апробация в ходе проведения эксперимента, получение экспертных заключений на ре-

зультаты исследования, участие в научных мероприятиях с докладами или публикацией результатов исследования, публикации в научных изданиях или размещение в сети интернет на сайтах, освещающих научную деятельность.

При необходимости (запросе) каждый вид апробации подтверждается документами о результатах участия в научном мероприятии, публикациями в сборниках трудов конференций и других изданиях, выписками из протоколов и решений заседаний кафедр, лабораторий, ученых советов и т.п., справками об участии в опытно-экспериментальной работе.

Положения, выносимые на защиту, должны соответствовать целям и задачам исследования, отражать наиболее важные результаты, обладающие научной новизной, теоретической и практической значимостью, в совокупности обеспечивать подтверждение достижения целей исследования, а также являться основанием присуждения соискателю ученой степени. Каждое положение, выносимое на защиту, должно быть квалифицировано как конкретный научный результат, оценка которого производится путем сравнения с аналогами, уже признанными в науке.

Рекомендуется не повторять пункты научной новизны, а доказательно раскрывать их, а также при необходимости использовать результаты опытно-экспериментальной работы.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. В данном разделе необходимо обосновать соответствие диссертации шифру, наименованию научной специальности и направлению исследования согласно действующему Паспорту научной специальности. Целесообразно процитировать шифр, наименование, направление специальности в соответствии с нормативным актом.

В случае междисциплинарного исследования соответствие проверяется для всех указанных специальностей.

Критерии доказательности (достоверности) опытно-экспериментальной работы. Проверка достоверности гипотез и других основных теоретических положений и результатов диссертационного исследования в необходимых случаях может осуществляться на эмпирической основе – включать проведение опытно-экспериментальных работ или педагогических измерений.

Под педагогическими измерениями понимается сбор в установленном порядке данных о ходе и результатах образовательного процесса и об объектах – участниках этого процесса, необходимых для проведения педагогических исследований или опытно-экспериментальных работ.

Поскольку опытно-экспериментальные работы, как правило, используют педагогические измерения, то в данном разделе методических рекомендаций содержатся требования к ним, которыми следует руководствоваться при проведении педагогических измерений без проведения педагогического эксперимента.

Опытно-экспериментальные работы или педагогические измерения проводятся с целью проверки достоверности гипотез и других основных положений (утверждений), входящих в диссертационную работу. При этом организация и проведение опытно-экспериментальной работы должны осуществляться корректно, т.е. удовлетворять ряду критериев, обеспечивающих доказательность педагогического эксперимента. При изложении в диссертационном исследовании разделов об опытно-экспериментальных работах рекомендуется подробно и тщательно описать все их этапы и результаты.

Общая схема педагогического эксперимента, используемые методы сбора и обработки исходной информации должны обеспечивать валидность эксперимента. Под валидностью понимают характеристику того, в какой мере эксперимент позволяет сделать обоснованные выводы

о принятии или непринятии гипотезы, т.е. в какой мере он пригоден для ее проверки.

Существуют различные факторы, которые могут привести к невыполнению условия валидности экспериментальных исследований. Существуют также специальные приемы, позволяющие устранить их негативное влияние либо существенно снизить его [4].

При описании эксперимента следует отметить, какие меры были предприняты для исключения влияния факторов, которые могут нарушить валидность:

- каких-либо событий, происходящих между измерениями в промежутке до и после экспериментального воздействия, которые наряду с этим воздействием могут влиять на результаты эксперимента;

- естественных изменений испытуемых, являющихся следствием течения времени (например, взросление, усталость и т. п.);

- эффекта тестирования (тестирование само может быть обучающим, и это будет оказывать влияние на результаты повторного измерения помимо экспериментального воздействия);

- инструментальной погрешности, нестабильности измерительного инструмента;

- процедуры отбора испытуемых;
- отсева испытуемых в ходе эксперимента.

Как правило, проверка достоверности гипотез и других положений (утверждений) диссертационной работы осуществляется на основе общих методов и методик. Существующая определенная специфика проверки гипотез отражена в подразделе *Гипотез заданных методических рекомендаций*.

Критерии, приведенные в настоящем разделе, должны применяться при проверке гипотез и других положений (утверждений) диссертационного исследования с учетом его тематики, жанра и используемых методов.

Инструментарий исследования должен быть адекватным целям исследования и решаемым задачам.

Необходимо корректное использование методов и методик получения, анализа и интерпретации данных с указанием их научных или статистических источников.

Необходимо полное описание авторских методов и методик исследования, полное описание констатирующей (диагностической) части опытно-экспериментальной работы и методики процесса опытной апробации в экспериментальной выборке из генеральной совокупности, описание характеристик самой выборки, а также полное описание методов и методик проведения педагогических измерений и используемых в этих целях выборок из генеральной совокупности.

При изложении результатов опытно-экспериментальной работы или педагогических измерений необходимо подробно описать участников работы, качественные и количественные методы оценки эффективности этой работы, оценить возможность воспроизводимости ее результатов и объективно оценить их достоверность, в том числе описать процедуру определения выборок из генеральной совокупности и обосновать репрезентативность используемых выборок. Изложение хода исследования должно содержать информацию, важную для понимания и обеспечивающую возможность воспроизведения данной экспериментальной схемы другими исследователями.

Необходимо указать, создавались ли для выборок особые условия, а также – применялись ли при проведении исследования педагогические воздействия, или наблюдение велось в условиях, в которых обычно реализуется исследуемый процесс (явление). В случае положительного ответа на эти вопросы необходимо описать данные условия или педагогические воздействия.

Критериями оценки эксперимента на валидность могут служить: адекватность выбранной модели экспериментирования гипотезе (теоретическому положению); максимальное использование планом эксперимента возможностей с тем, чтобы устранить или уменьшить негативное влияние основных факторов на его валидность; валидность и надежность методов сбора исходной информации; репрезентативность используемых выборок; реализация эксперимента в соответствии с планом; соответствие методов обработки исходной информации решаемой задаче и широта возможного переноса результатов эксперимента на другие объекты.

При применении методов математической статистики для определения размера выборки целесообразно использовать вычисления на основе заранее установленного уровня точности (ширины доверительного интервала), а также результирующие доверительные интервалы для обоснования выводов о погрешности выборки.

Заключение диссертационной работы. Оно должно содержать корректное обобщение всех основных результатов исследования, выводы о решении поставленных задач и достижении цели исследования, краткое обоснование достоверности основных результатов исследования, краткое указание на возможность использования результатов диссертации в теоретических исследованиях и в практике образования, а также на возможные направления дальнейших исследований по рассматриваемой тематике.

Выводы. Не вызывает сомнения, что разработка и утверждение методических рекомендаций по содержанию и изложению разделов диссертационных работ и применению критериев доказательности исследований в области наук об образовании, а также дальнейшее использование рекомендаций при проведении,

оформлении, экспертизе и оценке результатов (защите) диссертационных исследований позволят повысить достоверность получаемых результатов и уровень проведения их экспертизы и оценки.

Вместе с этим, рекомендации станут очередным шагом в развитии теории доказательности педагогических исследований, а также позволят в практической деятельности оценить эффективность и справедливость тех или иных положений данной теории. Дальнейшее развитие методологии, методов, принципов и критериев доказательности в области наук об образовании, а также развитие методов и методик проверки выполнения указанных критериев, должно стать важной и актуальной отраслью наук об образовании и находится в центре внимания ученых РАО, ученых и преподавателей ведущих университетов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарев В.С., Подуфалов Н.Д. О методологических и методических проблемах достоверности и доказательности в педагогических исследованиях // Педагогика. 2022. № 9. С. 5–18.
2. Рекомендации президиума Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации от 21 апреля 2023 года, № 12/2.
3. Подуфалов Н.Д. Об организации и регулировании экспериментальной и инновационной деятельности // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: Коллективная монография / Авторы-составители: Геворкян Е.Н., Подуфалов Н.Д., Стриханов М.Н. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. 386 с. С. 108–121.
4. Лазарев В.С. К проблеме обеспечения валидности педагогического эксперимента // Педагогика. 2016. № 6. С. 107–117.

Evidence criteria for dissertation research in the field of educational sciences

Valery S. Lazarev – Dr. Sci. (Psychological), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Professor of the Surgut State Pedagogical University (Moscow, Russia); inido-vallaz@mail.ru

Nikolay D. Podufalov – Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Academician of the RAE, Scientific Supervisor of the Laboratory for the Development of Higher Professional Education of the RAE (Moscow, Russia); londont@yandex.ru

Abstract. *An urgent and challenging task of pedagogical science is to ensure the reliability of the results of scientific research. The emerging new scientific direction, evidence-based pedagogy, is aimed at solving it. The reliability of the research results should be ensured at every step of the research from the formulation of the problem to the substantiation of conclusions from it. This article provides recommendations designed to help researchers in conducting and processing the results of their research, as well as experts who evaluate these results.*

Key words. *Education, education sciences, reliability of scientific results, pedagogy, experimental activity, pedagogical measurements.*

REFERENCES

1. Lazarev V.S., Podufalov N.D. O metodologicheskikh i metodicheskikh problemakh dostovernosti i dokazatel'nosti v pedagogicheskikh issledovaniyakh [On methodological and methodological problems of reliability and evidence in pedagogical research]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2022. No. 9. 5–18.
2. Rekomendatsii prezidiuma Vysheyattestatsionnoy komissii pri Ministerstven nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 21 aprelya 2023 goda, No. 12/2-raz [Recommendations of the Presidium of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated April 21, 2023, No. 12/2].
3. Podufalov N.D. Ob organizatsii i regulirovani ikh eksperimental'noy i innovatsionnoy deyatel'nosti [On the organization and regulation of experimental and innovative activities]. *Innovatsionnye protsessy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii* [Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination]: Kollektivnaya monografiya [Collective monograph]. Authors and compilers: Gevorkyan E.N., Podufalov N.D., Strikhanov M.N. Moscow: Ekon-Inform Publishing House, 2022. 386 p. P. 108–121.
4. Lazarev V.S. K probleme obespecheniya validnosti pedagogicheskogo eksperimenta [On the problem of ensuring the validity of the pedagogical experiment]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2016. No. 6. P. 107–117.

Submitted – 03.07.2023

Постболонская ситуация и перспективы развития российского образования

Валицкая Алиса Петровна – д-р филос. наук, член-корр. РАО, профессор кафедры эстетики и этики, Институт философии человека, РГПУ им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург, Россия); avalitskaya@mail.ru

Аннотация. *Статья содержит анализ современного состояния отечественного образования и условий становления суверенного образовательного пространства на основании единства целей и традиционных духовно-нравственных ценностей родной культуры. Педагогическое образование – системообразующее звено, определяющее мировоззренческую базу общественного сознания, а тем самым – политико-экономическую стабильность страны в условиях беспрецедентного внешнего давления и внутренней турбулентности.*

Ключевые слова. *Образовательное пространство, цели, ценности, мировоззренческая база, идеология, культура, парадигма, позитивизм.*

В современных условиях радикальных политико-экономических и социокультурных перемен, в «постболонской» ситуации отечественной системы образования российскому правительству, научно-педагогической общественности, Российской академии образования предстоит сделать «работу над ошибками» тридцатилетней «модернизации». Основные параметры этого мероприятия, как известно, были заданы рекомендациями наших евро-американских «партнеров» [1], и сегодня общественность оценивает его результаты как кризис российского образования [2].

Реализация «рыночной модели», принципа «экономики знаний» с помощью механизмов коммерциализации, стандартизации («усреднения мозгов»), формальных требований ЕГЭ, цифровизации качества в алгоритмах тестирования, болонской «многоуровневки» (бакалавр, магистр) привели к вымыванию фундаментальности и мировоззренческой основательности естественнонаучных и гуманитарных образовательных программ. В результате современная школа не способна обеспечить ни нравственных ориентиров, ни профессиональной готовности молодежи к деятельности в сферах экономики, науки и куль-

туры России, тем более в условиях беспрецедентного внешнего военно-экономического и политико-информационного давления. Эта модернизация, по сути дела, означает идеологическую диверсию, отмену одного из важнейших достижений советской системы – «всеобуча», т.е. демократического принципа равенства образовательных возможностей, что, несомненно, провоцирует кризис доверия народа по отношению к образовательной политике государства и его чиновников.

В параметрах «рыночной» модели образование – сфера обслуживания, а его цель – воспитание «потребителя» (по определению одного из экс-министров А.А.Фурсенко). Такая цель отнюдь не соответствует ни национальным традициям, ни государственным интересам современной России и ее граждан, а мировоззренческая «нейтральность» образования лишает человека возможности противостоять русофобии, самостоятельно определять свою позицию в конфликте интересов и противостоянии цивилизаций.

Сегодня важно понять, что в XXI в. уже не только и не столько экономика – базис общественного развития (марксистский тезис), но, как показал опыт Украины, та-

ким базисом становится ценностная ориентация сознания людей: от идеологической «заряженности» образования зависит сама возможность сопротивляться давлению, обеспечить устойчивость государства, достоинство страны и ее авторитет в мировом сообществе. Духовно-нравственные ориентиры учителей, их способность передать свои убеждения воспитанникам всегда, и особенно сегодня, обеспечивают качество «человеческого капитала», создают интеллектуальный, научно-технический и экономический потенциал страны.

Единое образовательное пространство, ориентированное *ценностями* многонациональной культуры и *целями* государственного строительства – универсальный и могущественный инструмент, обеспечивающий духовно-практическое единение граждан, без которого нет государства.

Ситуация требует срочных, ответственных, обоснованных политических действий. Решить задачу реконструкции системы образования в России можно только при условии возвращения государству идеологической и экономической роли заказчика (как это всегда было в России!), определяющего цели и задачи единого образовательного пространства, обеспечивая его финансирование и материальную оснащенность. Необходимо *закондательно* определить, что образование – это сфера *социогуманитарной практики* (но не «сфера обслуживания!»), которая обеспечивает в современных условиях сохранение и развитие духовно-нравственного кода отечественной культуры, историческую преемственность ценностных духовных традиций, тем самым гарантирует устойчивое развитие экономики страны, ее науки и техники.

Образовательное пространство становится единым, коль скоро отчетливо задана *государственная цель* образования: обеспечить становление личности гражданина, осознающего свою принадлежность российской многонациональной культуре,

обладающего способностью адекватно ориентироваться в современной политико-экономической ситуации, готового к осознанному выбору собственной позиции, к созидательному, ответственному действию в сфере общественной практики страны. Понятно, что такая целевая установка (в отличие от абстрактного «совершенного», «гармоничного», «всесторонне развитого» человека, а тем более от «потребителя») требует соответствующей профессиональной готовности учителей. Речь идет о становлении новой *парадигмы* образования, т.е. требуется пересмотреть его основные характеристики: *структуру, содержание и параметры качества* (оценки эффективности) образовательных программ при условии устранения тотальной стандартизации, цифровизации, формальных требований и мелочной отчетности учителей. Как показывает практика, ЕГЭ отнюдь не способствует равенству возможностей выпускников столичных и периферийных школ при поступлении в вузы, но ориентирует школу на «натаскивание», случайность выбора одного из предметов, хаотичность, а то и нелепость вопросов и балловых оценок. Атмосфера недоверия и подозрительности в процедуре экзамена унижает участников, провоцирует поиск возможностей обхода бдительности «смотрителей».

Конечно, первоочередная задача реконструкции отечественной школы – обновление ее системообразующего звена – *высшего педагогического образования*. Нужно вернуть педагогическим университетам право самостоятельно строить собственную структуру и определять временные и содержательные параметры освоения образовательных программ, акцентировать их ценностно-мировоззренческую направленность и оформить договором *государственный* заказ на подготовку квалифицированных кадров. При этом важно понять, что без основательной гуманитарно-мировоззренческой подготовки современный учитель оказывается безоружным

в агрессивном информационном потоке, перед внутренней и внешней ментальной агрессией, изозированной пропагандой насилия и потребительских ценностей.

В определении содержания образовательных программ инвариантным ядром должен стать комплекс взаимосвязанных учебных курсов, обеспечивающих *мировоззренческую* целостность и аксиологическую направленность всей системы, комплекс, воссоздающий основные параметры современной научной (и гуманитарной!) картины мира и человека в нем. Особая роль в этом комплексе должна принадлежать интегративной дисциплине, достоверно трактующей историю России и ее цивилизационный код, ее многонациональную культуру, роль и особенности русского языка, литературы и искусства, пути ее философской мысли, слагающей на протяжении тысячелетия систему ценностных ориентиров национального менталитета.

Как случилось, что сегодня разрушены научные школы, которые и до революции, и в советские времена готовили специалистов в области русской философии, этики и эстетики. Как случилось, что в образовательных программах педагогических вузов нет серьезного единого курса истории Отечества, нет истории русской философии и искусства? Учитель, не осознающий собственных духовно-нравственных ориентиров, не знающий родной культуры, не может стать квалифицированным специалистом-гуманитарием, заниматься воспитанием молодежи, формировать общественное сознание нации. Нелепо, смешно и опасно надеяться, что нынешние чиновники способны придумать, а учителя – воспроизвести тематику эпизодических «разговоров о важном», что подъем флага и пение гимна обеспечат патриотический настрой ребенка!

Первая треть XXI в. – время глобальной смены образовательной парадигмы, т.е. системы представлений (1) *о сознании*,

его природе и возможностях, (2) о сущностных характеристиках *знания и информации* в судьбах человеческого мира, (3) *об учителе* и (4) о способах передачи (трансляции, внушения) знания, формирования *ценностных ориентиров* соответственно культурным традициям страны, ее внутренним потребностям и внешним вызовам. Классическая, рожденная еще в эпоху Просвещения, «предметная», «поурочная» школьная система не справляется с огромными потоками информации, учитель не успевает ее «очистить» и систематизировать, сделать пригодной для освоения, грамотно употребляя современные технические средства.

Наша педагогическая наука увязла в позитивистском уплощении собственного предмета, занялась производством диссертаций, заимствуя чужой категориальный аппарат, как правило, из внегуманитарной сферы: опыт, эксперимент, формирование, цифровизация, модернизация, технологии, бонусы и т.п. Собственно, в текстах о «технологиях» и «инновациях» речь идет только о процессе, но не о его главных действующих – учителя и ребенке. Однако важно помнить, что объект педагогических усилий, с которым любой учитель имеет дело, – становящееся *сознание*, феномен вообще слабо изученный. Философы его именуют «трудной проблемой» [3], которая в педагогической теории вообще не рассматривается: это не ее предмет.

Представление о том, что эволюция *Ното sapiens* завершена, сегодня отрицают специалисты в области физиологии мозга и философской антропологии, утверждая активность становления сознания индивида в течение всей жизни, в процедурах образования, в активном информационном поле Планеты. Идея единства фило- и онтогенеза, глубинной соотнесенности процессов становления взрослеющего сознания и исторического движения культурных эпох (подобно тому, как внутриу-

тробное развитие человеческого эмбриона проходит все стадии эволюции живого) предполагает логику последовательного строения образовательных программ в соответствии с возрастными возможностями и особенностями восприятия [4].

Так, в младшем школьном возрасте актуальны *синкретизм* мировидения (как в первобытном язычестве), образное мышление, кинетическая доминанта, требующая игровых методик, двигательной активности. Понятийное мышление, способность к обобщению, *абстрагирование*, потребность в эксперименте и агрессивность (в пределе – жестокость) – характеристики подросткового возраста, сближающие его по типу мироотношения со Средневековьем. Примат рационально-логического мышления и активность воображения, критичность отношения к миру и самому себе, потребность в практической реализации собственных способностей и волевых импульсов – особенности юношеского возраста, соотносимые с эпохой Нового времени. Разумеется, эти аналогии не требуют прямого, непосредственного и абсолютного совпадения, однако их наличие позволяет в новой образовательной парадигме ориентировать процессы становления сознания закономерностями исторического пути культуры и цивилизации. Причем современность, с ее информационным хаосом, плюрализмом мировоззренческих позиций, сбивчивостью ценностных ориентиров и агрессией маскультура, оказывается опасной для всех возрастных и социальных групп, требуя особого внимания школы, коррекции методик и способов общения.

Целостный образ мира – ориентационная потребность становящегося сознания и задача образования, которую предстоит понять, принять и решать педагогике России, освобождаясь от пут рыночного позитивизма. Коль скоро эволюция сознания совершается в процедурах образования в каждом школьнике и студенте, совре-

менная средняя и высшая школы должны в своих программах помочь человеку упорядочить, выстроить целостную и по возможности не противоречивую картину современного состояния России и мира на путях междисциплинарных содержательных связей.

Причем тут позитивизм? Сегодня это весьма серьезный тормоз для творческой работы в теории и практике образования, который утвердился в широком слое общественного сознания россиян за последние 30 постсоветских лет. Это, пожалуй, даже не философское направление, течение или сколько-нибудь целостный теоретический концепт. Это умонастроение, которое отрицает необходимость любых абстрактно-метафизических допущений, таких, например, как Истина, Добро, Красота, Справедливость, Духовность и т.п. Основными категориями действия позитивист полагает Пользу, Опыт, Эксперимент и требует практической верификации любой теории или гипотезы с помощью шкалы формализованных оценок (баллов, цифровых моделей, Хиршей и т.п.). Это умонастроение рождено капиталистическим культом потребления, его творец и пользователь – мещанин, «Грядущий Хам», всеевропейское торжество которого предсказывал еще в прошлом веке Д.Мережковский. «Позитивизм обезглавил философию», как справедливо заметил Э.Гуссерль [5, с. 27], и, нужно добавить, опошлил познание, «уплостил» предметное поле гуманитарного опыта, превратил педагогику в утилитарную *теорию процесса* – сообщения элементарных (и, как правило, уже устаревших) фрагментов разных наук, не связанных между собой ни смыслом, ни функциями, ни интересом «потребителя» знаний.

Сущностная характеристика любого государства, будь то монархия, республика или империя – *идеология*, система ценностей–целей, консолидирующих общество на определенном этапе его истории,

определяющих его тип. В русской истории «пороговость», смена идеологических акцентов – явление характерное и неплохо исследованное. Русь домонгольская (Киевская); времена татаро-монгольского ига; Русь Московская и «бунташное столетие»; нашествие поляков и народное ополчение; Петровская реформация; эпоха Просвещения; «дней александровых прекрасное начало», Наполеон и декабристы; век XIX, «железный» с его великой литературой и уваровской формулой «православие, самодержавие, народность»; крушение империи и русские революции с последующей (корректируемой по необходимости, но неизменной) марксистско-ленинской идеологией. Времена ускоряются, и сегодня в жизни даже одного поколения в России XX–XXI вв. можно видеть, пожалуй, пять таких моментов смены государственных лозунгов: довоенные 1930-е («будни великих строек» и великих репрессий); годы Великой войны («вставай, страна огромная!»); послевоенное восстановление 1950-80-х («сияющие вершины коммунизма» и попытки «перестройки»); 1990-е, распад СССР (который еще нужно осмыслить и пережить); наконец, сегодня, первая четверть XXI в. с ее надеждами и трагедией братской войны.

После «взрыва» 1991 г., который некоторые наши и зарубежные историки называют «контрреволюцией», в атмосфере «большого провала» (З.Бжезинский) и «конца истории» (Ф.Фукуяма) была утрачена вера в состоятельность «ценностно-смыслового ядра советской государственности» [6, с. 5] – марксистско-ленинской идеологии строительства коммунизма. В образовавшуюся пустоту и растерянность хлынули различные религиозно-мистические и эзотерические учения, но особенно агрессивными и успешными на русской почве оказались позывы позитивизма: соблазны потребительства, индивидуального лидерства и успеха, рыночной конкуренции и технологий управления –

идеологическая продукция капитализма англо-саксонского типа. В «лихие девяностые» многим из современников казалось, что миновал еще один, такой характерный для русской истории «порог», «взрыв культуры» и теперь начнется «перестройка», «перезагрузка», переход к свободному культурному и социально-политическому творчеству вместе с Европой, в разумном глобализме западный мир примет разоружившуюся Россию за общим демократическим столом равных. Именно тогда, в процедурах работы над новой Конституцией, было лукаво заявлено об отмене любой идеологии, о всяческой свободе – собраний, слова, печати, партий, бизнеса, гендера и т.п. Для системы образования «свободная школа» означала отмену государственной принадлежности, превращение в сферу обслуживания, бизнеса и частной инициативы.

Сегодня очень важно, наконец, понять, почему Россия вставала, возрождалась как государство после каждого из таких, казалось бы, последних, надломов? Дело в том, что оставался неизменным цивилизационный код, обеспечивающий ментальную живучесть нации: идеологическая сиюминутность каждой эпохи вырастала, опираясь на «базовые метафоры» этого кода, сложившегося в течении тысячелетий общеславянской, славяно-русской и собственно российской истории, освященной вначале языческой, а затем и православно-христианской религиозной и государственной общностью. Этот код достаточно отчетливо прослеживается в языке, в русской речи, которая и есть одна из таких базовых, онтологических характеристик многонационального народа. Здесь же, в русской речи, живут и ценностные доминанты любой из сменяющих друг друга идеологических систем: Земля, Мир, Память предков, Слово.

Неслучайно каждое из этих понятий имеет множество значений, несет целый ореол смыслов: *Земля* – это славянская

Мокошь «Мать сыра земля», это Родина, Отчизна, ее кладут в ладанку, уезжая далеко; ею клянутся, за нее сражаются, ею награждают за службу и обещают народу на «переломах» истории. *Мир* – это вся Планета, это состояние без войны, это гармония в душе и семье, это крестьянская община; у русских важно «всем миром праздновать, строить, горевать», «на миру и смерть красна». *Память предков* – это духовное братство поколений: «Чур меня» – с языческих времен призыв предка защитить; русский путешественник и эмигрант мечтают вернуться к «отеческим гробам, к родному пепелищу». Слово «было в начале», вместе с Софией, Премудростью Божьей, творило Свет; отсюда исключительное доверие русских к Слову, родившему великую литературу.

Сегодняшняя «деидеологизация» – русофобский миф: как не бывает земли «без пейзажа», будь то пустыня или крайний север, так не бывает и государства без идеологии. Эта система ценностей–целей, принципов и ориентиров – не сундук с кладом, зарытым предками, и не «сон золотой», навеянный очередным «безумцем» или коварным политиком. Достаточно прислушаться к тому, что кричит толпа футбольных болельщиков, посмотреть рисунки детей или прислушаться к песенной поэзии бардов, к популярным зрелищным шоу. «Россия!» – скандируют люди в Крыму и на Донбассе; «Бессмертный полк» собирает десятки тысяч; «Алые паруса» – это о юности и надежде; «Я – русский», «Встанем!» – повторяют вслед за поэтом россияне всех национальностей. Все это и есть идеология современной России.

Именно об этих константах родной культуры нужно системно и всерьез говорить в школе, особенно – в высшей педагогической, если нам действительно нужен образованный гражданин, способный думать о Родине и работать для нее.

Почему же сегодня в органах управления образованием существует вязкое сопро-

тивление необходимым изменениям отечественной системы? Что это – дань позитивизму, традиционный консерватизм чиновников, трусливое ожидание распряжений «сверху», профнепригодность или осознанная диверсия? Во всех вариантах речь идет о серьезной угрозе интеллектуально-нравственному потенциалу России, ее общественному сознанию. Скорее преодолеть это торможение – жесткая необходимость и условие выживания русской государственности, а может быть, и славянской цивилизации в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Russian Federation: Education in the transition» (Россия: образование в переходный период). Washington, DC: World bank, 1995. (Сегодня этот доклад Всемирного банка реконструкции и развития, подготовленный при активном участии наших чиновников и профинансированный фондом Сореса, исчез из интернета, но его рекомендации были исполнены).
2. «Вердикт Родительского конгресса 6 июня 2022 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fondaltai21.ru/2022/06/06/roditelskaya-obshhestvennost-vyinesla-verdikt-reformam-rossiyskogo-obrazovaniya/>. Проект резолюции – URL: <https://katyusha.org/obrazovanie/proekt-rezolyucii-vserossiyskogo-roditelskogo-kongressa-1-iyunya-2022-goda.html>.
3. Уинбер К. Теория всего. Интегральный подход к бизнесу, политике, науке и духовности. М.: ПОСТУМ, 2013.
4. Валицкая А.П. Новая школа России. Культуротворческая модель. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005.
5. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию. СПб.: Наука, 2013.
6. Кондаков И.В. Введение в историю русской культуры: Учеб. пособие. М.: Аспект-Пресс, 1997.

Post-Bolonian situation and prospects for the development of Russian education

Alisa P. Valitskaya – Dr. Sci. (Philosophy), Corresponding Member of the RAE, Professor of the Department of Aesthetics and Ethics, Institute of Human Philosophy, A.I. Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia); avalitskaya@mail.ru

Abstract. *The article contains an analysis of the current state of education in Russia. It is necessary to form our own educational space on the basis of the unity of goals and traditional spiritual and moral values of the native culture. Pedagogical education determines the worldview base of public consciousness and the political and economic stability of the country in the face of unprecedented external pressure and internal contradictions.*

Key words. *Educational space, goals, values, worldview base, ideology, culture, paradigm, positivism.*

REFERENCES

1. "Russian Federation: Education in the transition". Washington, DC: World bank, 1995.
2. «Verdikt Roditel'skogo kongressa 6 iyunya 2022 goda» ["Verdict of the Parents' Congress on June 6, 2022"]. URL: <https://www.fondaltai21.ru/2022/06/06/parentalskaya-obshhestvennost-vyinesla-verdikt-reformam-rossiyskogo-obrazovaniya/>. Proekt rezolyucii [Draft resolution] – URL: <https://katyusha.org/obrazovanie/proekt-rezolyuczii-vserossiyskogo-roditelskogo-kongressa-1-iyunya-2022-goda.html>.
3. Winber K. Teoriya vsego. Integral'nyj podhod k biznesu, politike, nauke i duhovnosti [Theory of everything. An integral approach to business, politics, science and spirituality]. Moscow: POSTUM, 2013.
4. Valitskaya A.P. Novaya shkola Rossii. Kul'turotvorcheskaya model' [New School of Russia. Cultural creative model]. Saint Petersburg: Publishing House of Herzen University, 2005.
5. Husserl E. Krizis evropejskih nauk i transcendental'naya fenomenologiya. Vvedenie v fenomenologicheskuyu filosofiyu [The crisis of European sciences and transcendental phenomenology. Introduction to Phenomenological Philosophy]. Saint Petersburg: Nauka, 2013.
6. Kondakov I.V. Vvedenie v istoriyu russkoj kul'tury: Ucheb. posobie [Introduction to the history of Russian culture]. Moscow: Aspect-Press, 1997.

Submitted – 28.06.2023

Размышления о воспитании в современной школе: характерные черты и ресурсы развития

Марчукова Ольга Григорьевна – канд. пед. наук, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования (Россия, Тюмень); vega-nadegda@bk.ru

Файзуллина Алсу Рафаэловна – канд. пед. наук, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования (Россия, Тюмень); alsu_faizullina@mail.ru

***Аннотация.** Авторы размышляют о воспитании в российской школе, отмечают утрату им прежних смыслов и идей. Объясняются причины возвращения к советским воспитательным практикам. Называются характерные черты современного воспитания (персональная ориентированность, спонтанная ситуативность, социальная значимость), рассматриваются ресурсы его развития.*

***Ключевые слова.** Воспитание, современная школа, характерные черты, ресурсы развития, советские воспитательные практики, идейное воспитание, воспитательный идеал, персонально-ориентированное воспитание, спонтанная ситуативность, логика воспитательного процесса, активность, социально-значимая деятельность, со-бытие, социальные вызовы.*

Воспитание в практическом плане рассматривается как система, процесс и деятельность. Такое глубокое понимание этого социокультурного феномена сформировалось в советской теории воспитания, которая ни в одной другой стране не оформилась как самостоятельная отрасль педагогической науки. Ее истоки следует искать в дореволюционной педагогической практике, прежде всего, в народной педагогике К.Д. Ушинского. Полноценное же становление теория воспитания получила благодаря деятельности Н.К. Крупской, А.М. Луначарского, А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского и других выдающихся представителей советской педагогики. В контексте данной статьи важно отметить, что важнейшим приобретением практической школьной жизни стал «прикладной» характер научно-теоретических исследований в сфере воспитания, обогативший реальную жизнь ребенка и школы, насытивший ее смыслами и идеями.

Пожалуй, именно отсутствие (или невнятность) смыслов и идей воспитания в современной школе порождает дискуссии. Общественное мнение устойчиво в том, что в современной школе воспитания нет, а если и есть, то только «для галочки». По мнению ученых РАО, «хотя всестороннее/гармоничное развитие личности обучающихся и провозглашалось основополагающей целью отечественной школы, реальными ориентирами школьного образования оставались конкретные знания и умения по отдельным учебным предметам... Традиционно вопросы воспитания в российской школе декларировались в качестве общих целей системы образования без оценки их результатов в реальной практике» [1, с. 10–11].

Реагируя на это, законодатели от образования предпринимают инициативы, возвращающие к советским практикам. Так, например, в 2022 г. организовано «Движение Первых»¹ – результат своеобразной эво-

¹ «Движение первых» – российское движение детей и молодежи (РДДМ), которое образовано в 2022 г. Реализует программы воспитания и становления личности, основанные на уважении к традициям, культурным и семейным ценностям народов России, исторической преемственности, сопричастности судьбе страны.

люции пионерской организации. А на Петербургском международном экономическом форуме, состоявшемся в июне 2023 г., министр просвещения РФ С.С.Кравцов заявил о возврате трудового воспитания: речь шла о рассмотрении в Государственной думе законопроекта, предлагающего закрепить обязанность школьников трудиться с учетом возрастных особенностей и без согласия родителей со следующего учебного года) [2]. Последнее обусловлено дискредитацией и полным вытеснением трудового воспитания из школы, в то время как труд признается высшей формой человеческой деятельности и, по утверждению К.Д.Ушинского, должен быть «воспитателем человека».

Очевидно, что события каждого нового дня нашей жизни лишь подтверждают сомнения в правильности ранее выбранного курса на строительство школы, воспитывающей «человека успешного». Результаты такого воспитания «новой школы»² безжалостно критикуются. Однако противопоставление двух принципиально разных систем образования – советской и российской – бесплодно, более того, такое противопоставление под эгидой сохранения лучших традиций узаконивает осторожно-выборочное «вытягивание» элементов советской системы воспитания, их переименование и внедрение в реальность современной школы. В этой связи представляется более перспективным их сопоставление, ведущее к установлению гармоничных преемственных отношений между прошлым и будущим в школьной воспитательной работе.

Наше историческое прошлое теоретически и практически закрепило представление о воспитании как системе, которая задана и движима идеологией и цель ее – формирование идеалов, значимых для государства и общества. Школа, будучи одним

из общественных институтов, прививала молодому поколению определенные идеи, осознанно разделяемые большинством граждан страны (эти же идеи поддерживались и транспонировались в экономические, политические, социальные, духовные институты общества, сопровождая человека на протяжении всей его жизни). Понятия «идея», «идеал», «идейное (идейно-нравственное, идейно-политическое) воспитание» – ключевые в методиках воспитания советской школы и дискредитированные в 1990-е гг. – не были возвращены в нормативно-правовые регламенты школы, следовательно, исчезли из школьной жизни. Несмотря на то, что в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2008) присутствовало понятие «идеал» («современный национальный воспитательный идеал»), будучи содержательно выхоленным, оно не прижилось в новом педагогическом тезаурусе. Новая школа, как источник образовательных услуг, была призвана удовлетворять соответствующие потребности ученика, подспудно или явно формируя культурного потребителя.

Согласно действующим «Примерной рабочей программе воспитания» (2022) и ФГОС (2021) личность ученика должна формироваться путем приобщения к нормам (общепринятым правилам) и ценностям (явлениям морали, нравственности, культуры) своего народа. Кажущиеся равнозначными по «высоте звучания» нормы и ценности в действительности представляют собой иной пласт измерения личности и социального взаимодействия. Если понятие «идеал» связывается с коллективно-значимым представлением о совершенстве в духовно-нравственном измерении (это высшая цель духовных устремлений, высшая норма нравственной личности и т.д.),

² «Новая школа» – проект партии «Единая Россия», цель которого – поддержка и развитие в различных направлениях системы общего, профессионального и дополнительного образования (стартовал в 2021 г.).

которое задано образцами, исторически сложившимися в духовной культуре народа, то понятие «ценности» имеет персональное измерение значимости чего-либо, ориентируя на разделение и принятие норм общежития данного общества («здесь и сейчас»). Цель воспитания при руководящей роли идеи достигается путем организации движения к идеалу: советская школа всем опытом своей истории доказала конституирующую роль идейного воспитания в становлении личности и ее совершенствовании. В Советском Союзе руководящая идея строительства коммунизма превращала огромную страну в единое целое с помощью идеала «строителя коммунистического общества» – личности, которая, как писал А.В.Луначарский еще в 1918 г. в «Основных принципах единой трудовой школы», «может развернуть со всей возможной роскошью свои задатки только в гармоническом и солидарном обществе равных» [3]. Цель (= идея) и системообразующее ядро (= идеал) поддерживали жизнеспособность системы за счет жестких взаимосвязей и отношений как на уровнях школы (октябрятская – пионерская – комсомольская организации), производства (комсомольские и партийные организации), так и в бытовых отношениях (общественные организации от женсоветов и месткомов до всесоюзных обществ книголюбов, изобретателей и пр.). Закосневшая и анахроничная коллективистская воспитательная система школы, подвергшаяся во многом справедливой критике в 1990-е гг. в условиях отмены «курса на строительство коммунизма», требовала обновления в части форм и методов воспитания. Но это не произошло. Понятие системы «обросло» ореолом авторитарности, подавления личности и насилия над нею. Воспитание, лишённое «вертикали власти», прекратило существование как система.

«Дух индивидуализма» (А.В.Луначарский) питает воспитание в современной школе. Спустя столетие предостережение Государственной комиссии по просвеще-

нию не менее актуально: «Школьный индивидуализм развивает стремление оставаться для себя всегда на первом плане и пользоваться другим ради себя» (1918) [3]. Однако следует признать, что эгоцентричное **персонально-ориентированное воспитание** породило гигантскую волну персонально-значимой активности: от волонтерства до предпринимательства. Пожалуй, яркий пример отсутствия задаваемого идеалом ценностно-смыслового ядра личности, но также и пример сформированности ценностных ориентаций (справедливости, честности, терпимости, служения добру, справедливости) показан в вышедшем в прокат в 2023 г. сериале «Плейлист волонтера» (режиссер М.Свешников). Его герои – наши современники, молодые и немолодые люди, не нашедшие применения себя в обществе и государстве (в производственных отношениях, трудовом коллективе). Но они находят смыслы своей жизни в человеческих отношениях помощи и поддержки, поэтому объединяются в поисковый отряд.

Реальная практика работы школ подтверждает, что волонтерское движение способно стать центрирующим, организующим началом в работе с детьми. Приведем пример: созданный еще в 2019 г. в тюменской школе № 88 волонтерский отряд «Волонтеры на Московском» был изначально ориентирован на формирование активной гражданской позиции несовершеннолетних, культуру здорового образа жизни. Его особенностью является привлечение учащихся группы риска, состоящих на различных видах учета, находящихся в социально опасном положении, имеющих признаки дезадаптации. За время своей деятельности отряд выработал собственные самобытные формы работы, привлекающие ребят из разных школ: это, например, социальный театр, где дети под руководством наставников создают постановки, приглашающие к разговору на острые социальные темы; площадка «Сектор-смарт», где волон-

теры проводят мастер-классы по созданию «Карт здорового будущего», а подростки создают свои личные карты, используя позитивные печатные изображения, надписи, тексты, развивая тем самым навыки постановки жизненных целей и мотивацию к их достижению. Популярными стали творческо-игровые площадки «Поход в осень», «НЕОбычная елка», проведение в рамках Всемирного дня ребенка³ диктанта профилактики (волонтеры готовят тексты, задания, варианты ответов) и др. Востребованность, жизнеспособность волонтерского отряда обеспечивается его принципиальной ориентированностью на детскую активность, непосредственность участия. Столь значимые социальные эффекты присутствия, соучастия, рефлексии, искренности достигаются благодаря тому, что выбираемые формы работы помогают подросткам самораскрыться и демонстрировать позитивную модель поведения.

Возможность проявить себя побуждает ребят демонстрировать свои лучшие качества, их нереализованная нравственность (т.е. не востребованная в современном обществе) находит выход в патриотическом движении, гражданской активности, социальных проектах и акциях. И пусть они носят они «одноразовый» характер, однако отрицать их нравственную ценность опрометчиво. Тот же самый «перепост» просьбы о помощи бездомным животным, призыв к участию по сбору вещей, акция «Коробка подарков тяжелобольным детям», коллективное чтение блокадных стихов О.Берггольц или исполнение песен Победы в социальных сетях – есть проявление «Я».

Спонтанно-ситуативный характер воспитания – реальность времени. В этой связи необходимо признать, что спонтанная ситуативность, если рассматривать ее как поведенческую норму жизни, – это ресурс

воспитания. Где-то и в чем-то «вдруг-участие» формирует у ребенка представление об этом участии как о норме и правиле – быть активным в благом деле, стать «зачинщиком» инициативы, ее «движителем» или ее рядовым участником. Примером может послужить предлагаемая РДДМ «Движение первых» волонтерская активность «Добро», предусматривающая три уровня сложности как для начинающих, так и для опытных волонтеров: в каникулярный период волонтеры могут принять участие в проекте «Лето#ДоброВДвижении» (<https://добро.будвьдвигении.рф>), включающем мероприятия, приуроченные к важным событиям лета: экскурсии по родным местам, квесты, репортажи и интервью, помощь приютам для бездомных животных и многое другое.

В условиях системного характера управление воспитанием модельно выглядело достаточно просто: цель задавала ряд взаимосвязанных задач, под решение каждой из которых выстраивалось определенное направление работы, обуславливающее специфические формы и методы работы с детьми, последовательные действия в достижении цели. Иными словами, воспитание приобрело характер управляемого *процесса*. Так, в советское время политическое воспитание в школе включало политинформации, прочтение и анализ публикаций из детской периодики (газеты «Пионерская правда», журналов «Пионер», «Костер» и др.), обращения с письмами в защиту детей, мира и т.п., встречи с комсомольским активом и ветеранами партии. Трудовое воспитание гармонично осуществлялось через экскурсии на предприятия, встречи с передовиками производства, летние практики в трудовых коллективах, работу на пришкольных участках и в производственных бригадах, дежурство и самообслуживание в школь-

³ *Всемирный день ребенка* (Universal Children's Day) – день мирового братства и взаимопонимания детей, посвященный деятельности, направленной на обеспечение их благополучие во всем мире. Отмечается с 1954 г. ежегодно 20 ноября.

ных столовых и т.д. Эти примеры можно продолжить, однако нам важно показать логику воспитательного процесса, когда направление работы определяет выбор соответствующих форм и методов воспитания, обуславливающих значимый результат, т.е. действует формула «задача воспитания – направление воспитательной работы – формы и методы воспитания – результаты воспитания». Именно ожидаемый результат (гражданская позиция и сознательность, знание производственных отношений и навыки труда) определяет *процессуальность* воспитания – его длительный характер, преемственный от класса к классу. Понятно, что не могут политическая грамотность или чувство ответственности перед коллективом появиться «вдруг», после политинформации или экскурсии, поэтому ориентированный на результат процесс требует не калейдоскопа активностей, а планомерной деятельности, накапливающей знания и умения ребенка, формирующей опыт.

Казалось бы, для современной школы базой в такой долговременной планомерной работе является единый и обязательный для образовательных организаций федеральный *календарный план воспитательной работы*. Однако он априорно не может стать основой для выстраивания системы воспитательной работы и организации воспитательного процесса, поскольку включает лишь перечень знаменательных событий и дат на учебный год, которые школа должна отметить. План разрабатывается ежегодно, но в этом году в нем – одни даты, а в следующем могут появиться другие. Причем здесь ученик? Где он? Какую роль сыграют в его личностном становлении, например, День российского парламентариз-

ма⁴ или День Земли⁵, отмеченные в 2023 г., если уже в следующем году такие даты, возможно, не будут отмечаться? Даже если об этих датах блестяще расскажет учитель на классном часе, вне планомерно организованной работы они станут еще одним «фейком воспитания». Замечательная идея – ориентирование школ на знаменательные для всей страны события этого года – фактически формализует воспитательную работу: с одной стороны, школа подчинена необходимости все отраженные в календарном плане даты и события (а их не менее пятидесяти) как-то отметить; с другой стороны, это сложно сделать в иных форматах, кроме как провести беседу, презентацию, показать видеоролик, оформить стенд. В какой-то момент такая организация воспитательной работы для классного руководителя становится удобной, ведь главное – всех обо всем проинформировать.

«Движение первых», появившееся с целью сплотить все детские организации и объединения, дало надежду на то, что системный и процессуальный характер воспитания в школе будет восстановлен, то есть поставлен на научную основу. По завершении первого съезда движения «Российская газета» писала: «...определились с направлениями работы, планами и целями. Они исключительно позитивные: качественное образование, участие в культурной жизни, волонтерство, сохранение исторической памяти, здоровый образ жизни, развитие экологических проектов, охрана природы, развитие туризма в России» [4]. Движение предоставляет «возможность стать лучшей версией себя», но такая формулировка его идеи вызывает недоумение: почему стать не собой,

⁴ День российского парламентаризма проводится 27 апреля. Эта дата связана с началом работы в 1906 г. Государственной Думы – первого в отечественной истории демократического института, заложившего основы парламентаризма в России.

⁵ День Земли (Earth Day) – название, используемое по отношению к мероприятиям, которые проводятся весной, в марте (ближе к весеннему равноденствию) и 22 апреля. Их цель – побудить людей быть внимательнее к окружающей среде на планете Земля. Впервые эта акция прошла в 1970 г. в США.

а лишь версией себя? Заставляют задуматься и ответы семи- и восьмиклассников на вопрос, что они знают о «Движении первых»: «да, нам рассказывали о нем», «на классном часе что-то было», «что-то слышали», «не знаю такого», «не слышал о таком». Подростки не испытывают ни желания, ни потребности стать участниками этого движения, наверное, потому, что бесчисленное количество акций и проектов уже сформировали усталость, вызвали утомление от невнятности: для чего этот проект? И действительно: что будет после проекта, кому реально нужны предлагаемые игры, конкурсы, флешмобы – бессмысленные версии воспитания? Яркая привлекательность направлений и идеи не смогли компенсировать отсутствие собственно движения к значимому результату – себе, своему «Я», движения последовательного и поэтапного, со спецификой своих форм и методов работы, организованного и управляемого *реальным* взрослым (вожатым, шефом, наставником).

Активность стала ключевым понятием современной воспитательной практики: важна именно активность («движуха», говоря на сленге молодежи), а зачем она нужна, что будет после нее, каков ее конечный результат – вопросы, остающиеся вне поля зрения исполнителей воспитательной работы, в своей деятельности зачастую выступающих как массовики-затейники, аниматоры, организующие досуг детей. Поэтому крайне важно выделить конструктивную основу активности, которая преобразует досуговую занятость детей в воспитательную работу с ними. Такой основой выступает замесившая в современной школе процесс воспитания социально значимая деятельность ребенка. Она еще не оформлена теоретически и методически, однако достаточно внятно изложена во всех действующих нормативных школьных регламентах.

Действительно, современным программам свойственна ориентация на организа-

цию воспитания как социально значимой деятельности. Так, программы «Орлята России» для начальных классов [5] и «Я-ты-он-она-вместе целая страна» для обучающихся 5-х классов [6] направлены на развитие социальной активности, природоохранный проект для учеников 5-11-х классов «Эколята – молодые защитники Природы» также является социально-образовательным [7]. Реализуют «социально значимые проекты и учатся находить пути решения проблем общества» [8] юнармейцы и т.д. Общей программной установкой является совместная коллективно-творческая деятельность детей и взрослых, основанная на принципе событийности, в процессе которой развиваются навыки социального взаимодействия и творческие способности каждого участника, формируются организаторские, лидерские качества. Предлагается большой перечень как средств воспитательной работы (видеозарисовки, презентации с готовыми методическими разработками, сценарии классных часов и квестов, вопросники для проведения бесед и проч.), так и форм проведения мероприятий (проектная деятельность, конкурсы, фестивали, оформление стендов, проведение праздников и т.д.). Есть формы, присутствующие в каждом треке (встречи с интересными людьми своей малой родины, коллективно-творческие дела в межвозрастном взаимодействии детей, конкурсы и проекты), при этом преобладающими остаются беседы и игра (квест-игра, игра по станциям, интеллектуальная, дидактическая, игра с элементами ТРИЗ, викторина и проч.). Вместе с тем, разработчики не разводят такие педагогические понятия, как средства, формы, методы, технологии воспитания, что вводит в заблуждение педагогов-практиков (особенно стажистов), ведь им важно четко понимать, каков рекомендуемый метод взаимодействия с детьми, в какой форме организуется мероприятие, как оно технологически выстраивается, какие сред-

ства для его организации должны быть привлечены.

Отсутствие теоретико-методического инструментария в современных программах воспитания можно объяснить тем, что социально значимая деятельность принципиально ориентирована на активность – участие в чем-либо, приводящее к получению опыта социального взаимодействия. Спонтанно-ситуативная активность не может (и не должна) быть представлена как управляемый процесс, последовательно развертывающийся в своеобразии своих форм и методов воспитания (примеры приведены выше). Напротив, она подготавливает ребенка к тому, что он должен быть «в ответе за себя», уметь проявлять самостоятельность и инициативу. Он – один и одинок в реализуемом проекте «жизнь», и его задача – сделать этот проект успешным. Закономерно, что ни одна программа воспитания (ни федеральная, ни школьная) не обходится сегодня без понятия «событие», так как маленькому человеку очень важно научиться быть не одному, стать соучастником, находиться с людьми. Многие программы буквально базируются на образовательном событии, рассматриваемом как форма организации совместной деятельности детей и взрослых с целью приобретения знания, опыта, проявления инициативы, самостоятельности, получения продукта совместной деятельности.

Способность детей создавать временные общности – очевидный «плюс», так как это помогает и поможет им в будущем жить в современном, к сожалению, разобщенном мире. Исследователи [9; 10; 11] отмечают переход от структурированного закрытого типа общности (школьный класс) к неструктурированному открытому (детские коллективы), который характеризуется эмоциональной включенностью ребенка в деятельность, самоопределением в ней (позиция, способы деятельности), проявлением и реализацией своих инициатив. В связи с этим педагогу важно выстра-

ивать отношения в группе, в коллективе, то есть обратиться к практикам инициирования и удержания общностей, так как они дают возможность формировать основу идентичности (основной из личностных результатов в соответствии с обновленными ФГОС). Временный детский коллектив, как общность, характеризуется событийностью, совместностью, иницирует причастность и активные идентификационные процессы.

Замечательно, что сегодня создаются разнообразные детские организации, движения («Юнармия», «Эколята», «Орлята» и др.), однако декларировать движение не означает еще обеспечить его функционирование, развитие как общности. Думается, что препятствием на пути развития детских движений выступает как раз догмат традиции: попытка перенести на новую социокультурную реальность проверенные советской школой методики работы. Так, маркеры (символы, логотипы) детских общественных организаций воспринимаются не как образцы для подражания, символы-цели, идейно-порожденные и подкрепленные реальным носителем-идеалом, а как навязанные (отчужденные) примеры значимого «другого». Они не в силах выступать настоящими механизмами воспитания, и возникают закономерные вопросы: какова мера навязанности, что определяет сегодня выбор? В отсутствие единой (общенародной, общенациональной) сплачивающей идеи / идеологии важно найти в организации воспитательной работы с ребенком и детским коллективом иные точки опоры. Они должны быть адекватны и динамичности новой культуры с ее виртуальной данностью, и психофизиологии самого ребенка, познающего границы своих возможностей, своего «Я» не в самоуглублении, а в своеобразном «саморасширении» – в многочисленных пробах собственных сил на новых поприщах. Очевидно, что в такой смене механизма самоидентификации – от самоуглубления к саморасширению –

кроется ключевой для воспитательной работы не только фактор дестабилизации (невозможность удержать интерес и внимание ребенка надолго), но и ресурс развития. Ресурсом он становится при условии введения со-бытийной практики работы и с содержанием, и с организацией воспитательной деятельности.

Событие, уже в самом своем значении предполагающее значительный, весомый, но при этом эпизодический (случайный) факт произошедшего, в педагогической литературе рассматривается в качестве формы проведения воспитательного мероприятия, вовлекающего каждого в совместную деятельность. Поэтому обозначающее его слово часто пишется как «со-бытие» – написание через дефис подчеркивает причастность, совместность бытия. Такая интерпретация сформировалась под воздействием идей М.М.Бахтина о становлении «Я» через осмысление встречи «Я» и «Другого» в пространстве культуры. Культуротворческий, созидательный для «Я» потенциал этой встречи получил разностороннее обоснование в теоретическом плане (от положенной в основу ФГОС культурно-исторической теории и связанного с ней деятельностного принципа образования до концепций «Школа диалога культур» М.Библера, «Школа совместной деятельности» Г.Н.Прозументовой и т.д.). В то же время следует признать, что соответствующего должного содержательного (прикладного, научно-методического) обоснования в отношении воспитательной работы «событие» не получило. Став привлекательной словесной формулой «со-бытие», это понятие механистически переносится в действующие нормативные документы и методические рекомендации при перечислении рекомендуемых форм работы. Так, в примерном календарном плане воспитательной работы указывается: «Планирование дел, событий, мероприятий по классному руководству может осуществляться по индивидуальному

плану классных руководителей» [12]. Это показывает, насколько непонятым остался феномен «со-бытия», преобразовавшись в еще одну активность, фактически – в словоформу, украшающую бюрократическую отчетность всех уровней. Мы полагаем, что одна из причин этого кроется именно в отсутствии методического обоснования событийной организации, отсутствии понятной (внятной) методики воспитания, показывающей как осуществляется участие, приводящее ребенка к причастности ценностям и смыслам.

В этой связи механизм включения ребенка, его самоопределения, проявления и реализации своих инициатив целесообразно рассматривать на конкретных примерах, в сравнении с теми методиками, что предлагаются официальными федеральными источниками. В соответствии с методическим ресурсом «Разговоры о важном», которым пользуется каждый классный руководитель, в течение мая предлагалось проведение трех внеурочных занятий по темам «День Победы. Бессмертный полк», «День детских общественных объединений», «Про счастье» (<https://razgovor.edsoo.ru>) [13]. С первого по одиннадцатый класс методические материалы рекомендуют проведение эвристических или познавательных бесед с использованием видеофрагментов, текстовой информации, игровых элементов, фигурирующими под титулом «средства воспитания». Конечно, богатство ресурсов (и видеообращения известных людей, и цитаты, и дидактические карточки и проч.) радует: это поможет проведению мероприятия. Однако же искомого самоопределения ребенка, его инициативной активности и включенности при проведении беседы ожидать нельзя, поскольку сам формат задается извне и имеет характер «навязываемого» сценария, в котором каждый играет отведенную ему роль (ребенок – либо слушающего, либо отвечающего на *не им* поставленный вопрос). В результате складывается парадоксальная

ситуация: чем больше усилий прилагается педагогами к воспитанию детей, тем меньше детская активность. Отчужденность ребенка от своего «Я» видна и при анализе программ летних пришкольных лагерей, в которых лидирующие позиции занимают конкурс рисунков, викторина и просмотр кинофильма.

Мы полагаем, что событие, чтобы стать действительно «со-бытием», должно иметь определенную пространственно-временную протяженность (процессуальность) и разворачиваться в жесткой логической последовательности, как цепочка, когда каждое следующее мероприятие связано с предыдущим, каждое следующее потому и становится возможным, что есть предыдущее. Преемственность целей, ведущая к преемственности содержания, – ключевое условие проведения со-бытия.

Приведем в качестве примера празднование Дня Победы. Этот праздник ставит перед школой цель привить ученикам такие значимые ценности, как служение Отечеству, свобода, совесть, долг, честь. Традиционные «собеседующие» классные часы, митинги, флэшмобы, встречи с ветеранами войн, тружениками тыла должны приобрести деятельностный характер при условии их планирования не с позиции педагога / взрослого («Как я проведу?»), а с позиции детей («Что будет делать ребенок?»). Тогда классный час не превратится в монолог. Первое знакомство с символом «георгиевская лента» может начаться с его истории (просмотр видеоролика), но должно продолжиться самостоятельным созданием ленты, прикреплением, хранением до следующего этапа, например, связанного с созданием классного стенда «Моей семьи (школы) солдаты», где будут размещены фотографии или портреты-рисунки прадедов-воинов. Чтобы преодолеть формальность этой акции, важно удерживать знаниевый компонент воспитания – ценность прививается через знание. Так, классный руководитель может поставить вос-

питанникам задачу не только принести фотографии прадедов, но и найти данные о воинском звании своего солдата, номере части, где он служил, городах и территориях, где воевал. В поиске школьникам поможет ресурс «Память народа» (<https://pamyat-naroda.ru>). Благодаря такому заданию «картина» стенда становится содержательно-насыщенной, и не важно, будут это фотографии, или рисунки, или просто красиво выполненная надпись с данными о солдате. Вот тогда георгиевская лента может найти свое применение – она окажется у солдата-освободителя.

Этот же классный час приобретет еще более развернуто-осмысленный формат, если на подготовленной классным руководителем карте Советского Союза дети прочертят путь прадеда в той войне – от своего родного дома до других городов и сел нашей страны и Европы. При выполнении такого задания вероятность осмысления школьниками понятий «служение Отечеству», «долг» и «честь» существенно возрастает.

На следующем классном часе можно обсудить с воспитанниками результаты *интервью* на тему «Что Вы знаете о георгиевской ленте?» или «Какие символы Победы Вы знаете?», взятого ими у членов семьи (жителей города/села, учеников других классов и т.п.). Этот современный формат понятен школьникам и уже по причине своей самостоятельности может для них стать ценным. А если интервьюирование выполняется группой детей, то также решается проблема формирования общности, самоорганизации и распределении ролей. При такой разворачивающейся организации со-бытия существенно меняется роль педагога: в ходе подготовки мероприятия он ставит задачи, которые могут выполнить дети.

Через мероприятия, разворачивающиеся вокруг ключевого содержательного стержня (например, георгиевской ленты), достигаются значимые воспитательные

цели: приобщение к ценностям, формирование знания, опыта деятельности и эмоционально-ценностного отношения. Накопление – чрезвычайно важное условие в вопросах воспитания. Но проблема в том, что многие мероприятия не способствуют ни закреплению знаний, ни развитию чувств и эмоций – они проходят мимо, не оставляя следа в сознании и памяти воспитанников. Сотни из них в школьных программах при ближайшем рассмотрении оказывается лишь формализованным перечнем «всего»: они не способствуют накоплению знаний, вовлечению учащихся в творческую деятельность. Их избыточность, подкрепляемая бессистемностью, несвязанностью идей, превращаются в фейковую реальность, которая как будто бы есть, но ни родитель, ни ребенок с ней не встречаются. Это происходит, потому что педагоги не представляют (хотя должны представлять), во-первых, что именно необходимо узнать (понять) ребятам в результате каждого события; во-вторых, что это знание и понимание приобретает в результате активности (подобно учебному предмету, в деле воспитания нельзя добиться результата, заставив что-либо выучить); в-третьих, что содержание события должно быть насыщенным, но при этом не подавлять ребенка, а наоборот, притягивать к себе, побуждать, вызывать любопытство и интерес.

Сегодня учебный процесс (именно *учебный, а не учебно-воспитательный*) «подавил» и общественную жизнь школы, и внешкольное социальное пространство. Происходит, говоря словами В.А.Караковского, «заурочивание воспитания»: ученикам предлагается «урок доброты» вместо реальной социальной ситуации, когда они могут проявить свою доброту, «урок милосердия» – вместо ситуации, когда они могут проявить милосердие и т.д. К сожалению, урок в силу своих законов не может полностью воспроизвести реальную ситуацию, даже при условии, что она смоделирована. Но мы убеждены, что со-бытийная практика

воспитания поможет преодолеть экспансию учебности в общественную жизнь школы, хотя социальные вызовы, с которыми она в настоящее время сталкивается, и то, что она предлагает в ответ, несоразмерны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боргояков С.А., Бозиев Р.С., Баграмян Э.Р. К проблеме формирования общероссийской гражданской идентичности обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей народов России // Педагогика. 2022. № 11. С. 5–21.
2. Минпросвещения планирует вернуть трудовое воспитание в систему образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/18046085>.
3. Луначарский А.В. Основные принципы единой трудовой школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://bstudy.net/791880/pedagogika/osnovnye_printsipy_edinoy_trudovoy_shkoly.
4. Агранович М., Новоселова Е. «Движение первых»: Чем будет заниматься новая организация, какие ценности исповедует и как к ней присоединиться // «Российская газета» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru>
5. Программа внеурочной деятельности «Орлята России» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://orlyatarussia.ru>.
6. Программа активной социализации «Я-ты-он-она-вместе целая страна» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/ooyprogramma-aktivnoy-sotsializatsii>.
7. Природоохранный проект для учеников 5–11 классов «Эколята – молодые защитники Природы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80atdlv6dr.xn--p1ai>
8. Воспитание гражданина и патриота // Портал «ЮНАРМИЯ. Всероссийское детское движение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://yunarmy.ru>.
9. Махинин А.Н., Шакурова М.В., Остапенко В.С. Российская идентичность сегодня: проблемы и ресурсы формирования (социально-педагогический контекст): Монография. Воронеж, 2022. 188 с.

10. Шустова И.Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип со-бытийности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 5. С. 156–168.

11. Григорьев, Д.В. Политика идентичности и уклад школы // Народное образование, 2016. № 3. С. 147–161.

12. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (одобрена решением федерального УМО

по общему образованию 23.0672022) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/пооп/primernaia-raboचाia-programma-vospitaniia-dlia-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii>

13. Разговоры о важном. Цикл внеурочных занятий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://razgovor.edsoo.ru>.

Дата поступления – 24.06.2023

Reflections on education in a modern school: characteristics and development resources

Olga G. Marchukova – Cand. Sci. (Pedagogics), Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education (Tyumen, Russia); vera-nadegda@bk.ru

Alsu R. Fayzullina – Cand. Sci. (Pedagogics), Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education (Russia, Tyumen); alsu_faizullina@mail.ru

Abstract. *The authors reflect on education in the Russian school, note the loss of its former meanings and ideas. The reasons for the return to Soviet educational practices are explained. The characteristic features of modern education (personal orientation, spontaneous situationality, social significance) are named, the resources for its development are considered.*

Key words. *Education, modern school, characteristic features, development resources, Soviet educational practices, ideological education, educational ideal, personal-oriented education, spontaneous situationality, logic of the educational process, activity, socially significant activity, coexistence, social challenges.*

REFERENCES

1. Borgoyakov S.A., Boziev R.S., Bagramyan E.R. К проблеме формирования общероссийской гражданской идентичности обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей народов России [To the problem of formation of the all-Russian civic identity of students on the basis of spiritual and moral values of the peoples of Russia]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2022. No. 11. P. 5–21.

2. Minprosveshheniya planiruet vernut` trudovoe vospitanie v sistemu obrazovaniya [The Ministry of Education plans to return labor education to the education]. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/18046085>.

3. Lunacharskij A. V. Osnovny`e principy` edinoj trudovoy shkoly` [The basic principles of the unified labor school]. Available at: https://bstudy.net/791880/pedagogika/osnovnye_printsipy_edinoy_trudovoy_shkoly.

4. Agranovich M., Novoselova E. «Dvizhenie pervy`x»: Chem budet zanimat` sya novaya organizaciya, kakie cennosti ispoveduet i kak k nej prisoedinit` sya [“The movement of the first”: What the new organization will do, what values it professes and how to join it]. *Rossiyskaya gazeta* [Russian paper]. Available at: <https://rg.ru>

5. Programma vneurochnoj deyatel`nosti «Orlyata Rossii» [The program of extracurricular activities “Eaglets of Russia”]. Available at: <https://orlyatarussia.ru>.

6. Programma aktivnoj socializacii «Ya-ty`-on-ona-vmeste celaya strana» [The program of active socialization "I-you-he-she-together the whole country"]. Available at: <https://institutvospitaniya.rf/programmy-vospitaniya/ooy/programma-aktivnoy-sotsializatsii>.

7. Prirodooxranny`j proekt dlya uchenikov 5–11 klassov «E`kolyata – molody`e zashhitniki Prirody`» [Environmental project for pupils of grades 5–11 "Ecolates – young defenders of Nature"]. Available at: <http://xn--80atdlv6dr.xn--p1ai>

8. Vospitanie grazhdanina i patriota [Education of a citizen and a patriot]. Portal «YUNARMIYA. Vserossijskoe detskoe dvizhenie» [Portal "YUNARMIYA. All-Russian Children's Movement"]. Available at: <https://yunarmy.ru>.

9. *Maxinin A.N., Shakurova M.V., Ostapenko V.S.* Rossijskaya identichnost` segodnya: problemy` i resursy` formirovaniya (social`no-pedagogicheskij kontekst): Monografiya [Russian identity today: problems and resources of formation (socio-pedagogical context): Monograph]. Voronezh, 2022. 188 p.

10. *Shustova I.Yu.* «Zhivoe vospitanie» v shkole: princip so-by` tijnosti [“Live education” at school: the principle of co-existence]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy]. 2017. T. 1. No. 5. P. 156–168.

11. *Grigor`ev D.V.* Politika identichnosti i ukhad shkoly` [Identity politics and the way of school]. *Narodnoe obrazovanie* [National Education]. 2016. No. 3. P. 147–161.

12. Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya obshheobrazovatel`ny`x organizacij (odobrena resheniem federal`nogo UMO po obshhemu obrazovaniyu 23.0672022) [The approximate work program of education for general education organizations (approved by the decision of the Federal UMO for general education 23.0672022)]. Available at: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochaia-programma-vospitaniia-dlia-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii>.

13. Razgovory`o vazhnom. Cikel vneurochny`x zanyatij [Talking about important things. Cycle of extracurricular activities]. Available at: <https://razgovor.edsoo.ru>.

Submitted – 24.06.2023

Еще раз о патриотическом воспитании: от теории к практике

Колесов Владимир Иванович – д-р пед. наук, канд. экон. наук, профессор, Лужский институт (филиал), Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина (Санкт-Петербург, Россия); vi_kolesov@mail.ru

Силенков Виктор Иванович – канд. пед. наук, доцент, Университет ФСИН России (Санкт-Петербург, Россия); silenkov61@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методологические подходы к формированию патриотизма. Делается вывод, что патриотизм как деятельное участие в служении Отечеству может быть сформирован при изменении действующей модели воспитания, за счет усиления патриотической деятельности, возвращения в образовательные организации начальной военной подготовки как средства воспитания.

Ключевые слова. Начальная военная подготовка, патриотизм, патриотическое воспитание, патриотическое сознание, средство воспитания, структура патриотизма.

Современное геополитическое положение российского государства нельзя назвать простым. На очередном этапе исторического развития перед нашей страной вновь возник вопрос отражения внешних и внутренних угроз, сохранения территориальной целостности и национальной идентичности, отстаивания права на независимую внутреннюю и внешнюю политику, сохранения традиционных ценностей, исторической правды и самобытной культуры.

В условиях опасности для государства особое значение приобретает единение, сплоченность и политическое согласие его граждан, позволяющие одержать победу над внешними и внутренними недоброжелателями. Основой такой консолидации инвариантно должен стать патриотизм, призванный объединить различные социальные группы и слои общества. Эта мысль была высказана главой государства В.В.Путиным на встрече Клуба лидеров, который предложил рассматривать патриотизм как национальную идею [1], по сути выступающую движущей силой как развития, так и безопасности России. Однако

провозглашение патриотизма национальной идеей не означает, что он автоматически станет господствующим убеждением или образом жизни всех членов общества. Патриотизм не возникает из ниоткуда. Его формирование – долгий и трудоемкий процесс, организуемый государством посредством воспитания граждан как в широком, так и узком педагогическом смысле различными социальными институтами, в том числе образовательными организациями и семьей.

В отечественной педагогике патриотизм преимущественно раскрывается сквозь призму любви к Родине, Отечеству, преданности им, стремления своими действиями служить их интересам [2, с. 76]. Патриотизм предполагает гордость за ратный и трудовой подвиг своих предков, историю страны, готовность к защите интересов и ценностей народов, проживающих в России, самопожертвованию за свою Родину. По сути, это фундаментальная основа общества, обеспечивающая единение его граждан.

Приведенное понимание патриотизма во многом совпадает с результатами опро-

са, проведенного осенью 2022 г. Комиссией по делам молодежи, развитию добровольчества и патриотическому воспитанию Общественной палаты Российской Федерации, в котором приняло участие 2965 человек. И хотя отдельные выводы исследования вызывают вопросы, например, оценка роли военно-патриотических клубов и военно-спортивных игр, в целом исследование отражает тенденцию развития патриотического воспитания в российском обществе. Согласно данным опроса, 55% респондентов рассматривают патриотизм как любовь и преданность Родине, защита ее интересов. 23% считают, что патриотизм — это верное служение Родине, любовь к своей стране, готовность жертвовать всем ради нее. 42% указывают на существование ключевых проблем патриотического воспитания и важности их решения [3].

В законодательных инициативах и документах федерального, региональных уровней, местного самоуправления воспитанию как средству формирования патриотизма отводится первостепенная роль [4; 5; 6]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» после внесения в него поправок [6] дает более расширенное содержание дефиниции «воспитание». Наряду с признаками, раскрывающими содержание понятия, такими как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства», вводится «формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества» [7, с. 57].

По сути, законодатель предложил более четкое и конкретное содержание понятия «воспитание», сделав его определенным

и понятным. Иными словами, воспитание не может и не должно рассматриваться только как формирование и развитие личности вообще или как формирование у нее заданных качеств, черт или свойств (без их конкретизации). Абстрактные характеристики личности, на формирование которых направлено воспитание вообще, приобрели в новом звучании конкретные смысловые очертания. Их элементами являются чувства патриотизма, гражданственности и др.

В Программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» было дано определение патриотическому воспитанию как «систематической и целенаправленной деятельности органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [8]. В рассматриваемом контексте содержание понятий «воспитание» и «патриотическое воспитание» совпадают и дополняют друг друга. Таким образом, патриотическое воспитание является не только одним из направлений воспитания, но и его приоритетом, направленным на формирование действенно-практического опыта патриотически-ориентированной активности [9].

Изучением патриотического воспитания в его различных аспектах занимались многие исследователи. Несмотря на то, что выявлению его сущности в педагогической литературе уделено много внимания, а теоретические основы, казалось бы, хорошо раскрыты, дискурс о содержании, формах, методах, направлениях его формирования продолжает оставаться актуальным, особенно для нашего времени, когда от объекта воспитания требуются реальные действия и конкретные поступки по служению Родине, ее защите.

Очевидно, что необходимы пересмотр и коррекция теории и методологии патриотического воспитания, выявление и анализ недостатков, а порой и пробелов, особенно в педагогической практике.

Теория патриотического воспитания должна раскрывать, как осуществляется взаимодействие субъектов и объектов воспитания в ближайшей, среднесрочной и удаленной перспективе с учетом социальных изменений и общественных потребностей, а также прогнозировать ход его развития, предвосхищая результат педагогического процесса.

В свою очередь, в методологии патриотического воспитания, наряду с разработкой и утверждением руководящих принципов, способов построения и организации практической воспитательной деятельности, обращению к конструированию результатов, методов и форм воспитания, адекватных современным условиям. Не менее важно выявление недостатков, просчетов и пробелов в патриотическом воспитании, особенно отчетливо проявившихся в последнее время. Например, некоторые деятели отечественной политики, культуры и искусства, позиционировавшие себя в прошлом как активная часть гражданского общества, демонстрируя на словах единство с российским обществом, покинули нашу страну, по сути предав базовые национальные ценности и государство.

В чем причины такого поведения? На какие просчеты в патриотическом воспитании следует обратить внимание педагогической теории и практике, особенно в современных геополитических условиях, требующих поиска и разработки более совершенной модели патриотического воспитания, адекватной современным вызовам и перспективам развития государства?

Как было отмечено ранее, патриотизм – это не только любовь к Родине, но и конкретные действия, поступки, направленные на благо своего Отечества, которых

и не хватает в действующей модели патриотического воспитания.

Представляется, что одним из недостатков современной модели патриотического воспитания является увлечение информационно-разъяснительными формами и методами в работе. Уроки, лекции, беседы, классные часы, экскурсии, собрания, митинги, линейки, устные журналы, информационные газеты, тематические вечера, утренники и иная информационно-просветительская деятельность, проводимая в образовательных организациях, в большинстве случаев составляют организационно-методическую основу патриотического воспитания [9]. А этого явно недостаточно в современных условиях.

Несомненно, знакомство с историческим и героическим прошлым нашей страны и ее народов, бескорыстным служением Отечеству, примерами подвига и героизма, воинскими традициями, знаменательными датами истории, культурой, традиционными духовными ценностями очень важно. Все эти и другие знания составляют информационно-патриотическую базу личности, формирующую патриотическое сознание. Последнее, будучи одним из элементов патриотизма, преломляет в себе разнообразные представления, взгляды, суждения, оценки об Отечестве, без которых возникновение патриотизма невозможно. Благодаря патриотическому сознанию возникает образ Родины как ценность [10].

Однако патриотическое сознание – не единственный компонент в структуре патриотизма. Так, по мнению Р.Я.Мирского, «патриотизм в структурном отношении состоит из трех взаимосвязанных, взаимообусловленных и находящихся в диалектическом единстве компонентов: патриотического отношения, патриотического сознания, патриотической деятельности» [11, с. 9]. А.А.Кузьмин, Ю.Н.Трифонов в структуре патриотизма выделяют четыре элемента: «патриотическое сознание, патрио-

тическое отношение, патриотическую деятельность и патриотические организации» [12, с. 69]. Несмотря на некоторые различия в понимании структуры патриотизма, авторы сходятся в понимании того, что патриотическая деятельность является важной его составной частью.

В современной модели патриотического воспитания акцент должен делаться на активизацию патриотической деятельности в воспитательной работе. Необходимо стремиться к тому, чтобы эта деятельность занимала особое место в организационно-педагогических формах патриотического воспитания во всех образовательных системах. Согласно теории деятельного подхода, личность становится в деятельности. По ее активности, делам, поступкам судят об уровне ее образования, воспитанности, вовлеченности в социальные процессы. Именно в деятельности осуществляется сознательное достижение поставленных целей, в том числе целей, определяемых воспитанием.

Недостаточное внимание к патриотической деятельности в процессе воспитания личности и ведет к дисгармонии сознания в этой сфере. У личности возникают противоречия между знаниями (теорией) и практикой, патриотическим сознанием, приобретенным в процессе информационно-просветительской деятельности, и опытом его применения, который нередко отсутствует. С.Л.Рубинштейн утверждал, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается» [13, с. 645–646]. Именно патриотическая деятельность преобразует патриотические знания и чувства в собственно патриотизм, создает патриота, принимающего деятельное участие в жизни общества. Важно, чтобы в процессе патриотического воспитания педагоги могли организовать такую деятельность, а также применить формы и методы, которые бы гармонично

соединили патриотическое сознание и патриотическую деятельность, сформировали опыт инициативности и самостоятельности воспитанников в служении Отечеству. Например, важно не только посетить школьный музей, тематическую выставку или прослушать лекцию о подвиге героев, но и принять участие в поиске и подборе материалов для встречи с ветеранами, проявить посильное внимание и заботу о них; при совершении экскурсии к мемориалу памяти помочь навести порядок на прилегающей территории; участвуя в тематическом мероприятии, посвященном Дню защитника Отечества, написать и отправить военнослужащим поздравительные письма, открытки, рисунки и т.п. Иными словами, воспитанники должны научиться принимать деятельное участие в мероприятиях патриотической направленности и брать на себя деятельную ответственность за окружающих, свое учебное учреждение, район, село, город, свою страну.

Продуктивной формой патриотической деятельности являются военизированные формы обучения, осуществляемые в военно-спортивных и военно-патриотических объединениях, клубах и, прежде всего, на занятиях по начальной военной подготовке в общеобразовательных организациях, которые мы рассматриваем в качестве эффективного средства патриотического воспитания [14].

Начальная военная подготовка (НВП) как учебная дисциплина была отменена в нашей стране более 30 лет назад в результате проведения либеральных реформ. В псевдопедагогических работах ее отмена обосновывалась пацифистскими лозунгами – непозволительностью милитаризации общества, аморальностью любых военных действий; религиозными убеждениями, запрещающими брать в руки оружие; нарушением права на неприятие военной службы, заменой ее на альтернативную и т.п., вплоть до перегруженности обуча-

ющихся и больших финансовых затрат на обучение. Некоторые разделы начальной военной подготовки в сильно урезанном виде были переведены в раздел дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности», которые, в отличие от НВП, имеют иную идеологическую составляющую. Они ориентированы не на защиту общества, Отечества от внешних врагов, не на безопасность государства, а на получение знаний об угрозах для индивида, т.е. подмену общественных интересов личными. Воспитание патриотов, предполагающее формирование ответственности за окружающих и свою страну, заменено воспитанием индивидуалистов, обеспокоенных собственным благополучием, комфортом и безопасным проживанием.

Начальная военная подготовка представляла собой стройную систему патриотического воспитания. Изучение оружия, средств защиты от него, структура Вооруженных сил и др. рассматривались сквозь призму военных угроз для государства, исходящих от внешнего агрессора, необходимости защиты миролюбивой внешней политики государства и его граждан, почетной обязанности, службы в Вооруженных силах страны и др. Организация процесса обучения имела деятельный характер, сочетающий важнейшие элементы патриотизма: патриотическое сознание и патриотическую деятельность. В качестве педагогов для проведения занятий привлекались бывшие защитники Родины, фронтовики, участники боевых действий, офицеры запаса, люди, которые не понаслышке знают, что такое патриотизм. В этом контексте уместно привести высказывание А.С.Макаренко: «Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего люди. Из них на первом месте родители и педагоги».

Возвращение учебного предмета «Начальная военная подготовка» в образовательные организации, несомненно, даст новый импульс системе патриотического

воспитания, и первые шаги в этом направлении уже сделаны в письме Минпросвещения России [15]. Вместе с тем, хотелось бы, чтобы это были не отдельные «вопросы начальной военной подготовки», как указано в инструктивном письме, а полноценная учебная дисциплина, имеющая мощный потенциал патриотического воспитания.

В завершение необходимо отметить, что современная геополитическая обстановка государства настоятельно требует пересмотра и коррекции теории и методологии патриотического воспитания. Воспитать патриота – это значит сформировать такую личность, которая не на словах, а на деле, своим деятельным участием проявит себя в служении Отечеству. Для воспитания личности, способной самостоятельно инициировать патриотические поступки, необходимо в действующей модели патриотического воспитания сделать акцент не только на формирование патриотического сознания, но и на патриотическую деятельность. Патриотическая деятельность, реализуемая в различных формах, наиболее результативно проявляется в военизированных формах обучения (в военно-спортивных и военно-патриотических клубах и объединениях) и, прежде всего, при изучении дисциплины «Начальная военная подготовка», которая должна быть возвращена в систему образования не в урезанном, а полноформатном виде как важнейшее средство патриотического воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владимир Путин: «У нас нет никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма» // Наша молодежь. 2016. № 4.
2. Первозванский В.Б., Силенков В.И. Ресоциализация осужденных и гуманизация исполнения наказания в виде лишения свободы как средства реализации национальной идеи // Вестник Кузбасского института. 2017. № 3 (32). С. 74–81.

3. Отчет по результатам опроса на тему: «Актуальные вопросы патриотического воспитания». Общественная палата Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/patriot_opros_1512.pdf (дата обращения 19.06.2023).

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

5. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

6. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

7. Колесов В.И., Силенков В.И. К вопросу о патриотическом воспитании осужденных в местах лишения свободы // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2023. № 5. С.55–60.

8. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы // Постановление Правительства Российской Федерации от 30.12.2015 № 1493 (в редакции от 30.03.2020). Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

9. Елкин С.М., Косова А.А. О содержании понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2017. № 1. С.14–16.

10. Алиева С.А., Алиева С.Т., Алиев А.Т., Раджабова Р.В., Магомедова З.И. Формы и методы военно-патриотического воспитания старшекласников // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 1. С. 31–36.

11. Мирский Р.Я. Патриотизм советского человека: интернационализм, гражданственность, труд. М.: Мысль, 1988. 233 с.

12. Кузьмин А.А., Трифонов Ю.Н. О структуре патриотизма // Ученые записки Тамбовского отделения РСОМУ. 2015. № 6. С. 52–71.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Серия: Мастера психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

14. Колесов В.И., Силенков В.И. Начальная военная подготовка как средство патриотического воспитания школьников // X юбилейные Лужские научные чтения. Современное научное знание: теория и практика. Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 29–32.

15. Письмо Минпросвещения России от 14.02.2023 № 03-287 «О направлении инструктивного письма» (об организации изучения вопросов начальной военной подготовки в образовательных организациях в рамках освоения образовательных программ основного общего и среднего общего образования). [Электронный ресурс]. URL: <https://ukn-minobr.nobl.ru/documents/active/87740/> (дата обращения 22.06.2022).

Дата поступления – 27.06.2023

Once again about patriotic education: from theory to practice

Vladimir I. Kolesov – Dr. Sci. (Pedagogics), Cand. Sci. (Economy), Professor, Luga Institute (branch), Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia); vi_kolesov@mail.ru

Viktor I. Silenkov – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, University of the Federal Penitentiary Service of Russia (Saint Petersburg, Russia); silenkov61@gmail.com

Abstract. *The article considers theoretical and methodological approaches to the formation of patriotism. It is concluded that patriotism as an active participation in the service of the Fatherland can*

be formed by changing the current model of education, by strengthening patriotic activities, returning to educational organizations of initial military training, as a means of education.

Key words. *Initial military training, patriotism, patriotic education, patriotic consciousness, a means of education, structure of patriotism.*

REFERENCES

1. Vladimir Putin: "U nas net nikakoj drugoj ob"edinyayushchej idei, krome patriotizma" [Vladimir Putin: "We have no other unifying idea except patriotism"]. *Nasha molodezh'* [Our youth]. 2016. No. 4.
2. *Pervozvanskiy V.B., Silenkov V.I.* Resocializaciya osuzhdennyh i gumanizaciya ispolneniya nakananiya v vide lisheniya svobody kak sredstva realizacii nacional'noj idei [Resocialization of convicts and the humanization of the execution of punishment in the form of imprisonment as a means of implementing a national idea]. *Vestnik Kuzbasskogo instituta* [Bulletin of the Kuzbass Institute]. 2017. No. 3 (32). P. 74–81.
3. Otchet po rezul'tatam oprosa na temu: "Aktual'nye voprosy patrioticheskogo vospitaniya" [Report on the results of the survey on the topic: "Actual issues of patriotic education"]. Obshchestvennaya palat Rossijskoj Federacii [Public Chamber of the Russian Federation]. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/patriot_opros_1512.pdf (accessed 19.06.2023).
4. Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" [Federal Law "On Education in the Russian Federation"] ot 29.12.2012 No. 273-FZ. Dostup iz SPS "Konsul'tantPlyus" ["ConsultantPlus"].
5. Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809 "Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej" [Decree of the President of the Russian Federation dated 09.11.2022 No. 809 "On approval of the foundations of state policy to preserve and strengthen traditional Russian spiritual and moral values"]. Dostup iz SPS "Konsul'tantPlyus" ["ConsultantPlus"].
6. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" po voprosam vospitaniya obuchayushchihsya [On amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the education of students]: feder. zakon ot 31.07.2020 No. 304-FZ. Dostup iz SPS "Konsul'tantPlyus" ["ConsultantPlus"].
7. *Kolesov V.I., Silenkov V.I.* K voprosu o patrioticheskom vospitanii osuzhdennyh v mestah lisheniya svobody [To the question of the patriotic education of convicts in places of imprisonment]. *Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noj sistemy* [Vedomosti of the penal system]. 2023. No. 5. P.55–60.
8. Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody [Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016–2020"]. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii [Decree of the Government of the Russian Federation] ot 30.12.2015 No. 1493 (v redakcii ot 30.03.2020). Dostup iz SPS "Konsul'tantPlyus" ["ConsultantPlus"].
9. *Elkin S.M., Kosova A.A.* O sodержanii ponyatij "patriotizm" i "patrioticheskoe vospitanie" [On the content of the concepts of "patriotism" and "patriotic education"]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo* [Bulletin of Novgorod State University]. 2017. No. 1. P.14–16.
10. *Alieva S.A., Alieva S. T., Aliev A.T., Radzhabova R.V., Magomedova Z.I.* Formy i metody voenno-patrioticheskogo vospitaniya starsheklassnikov [Forms and methods of military-patriotic education of high school students]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the Dagestan State Pedagogical University]. *Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Psychological and pedagogical sciences]. 2015. No. 1. S. 31–36.
11. *Mirskij R.Ya.* Patriotizm sovetskogo cheloveka: internacionalizm, grazhdanstvennost', trud [Patriotism of Soviet man: internationalism, citizenship, labor]. Moscow: Mysl', 1988. 233 p.

12. Kuz'min A.A., Trifonov Yu.N. O strukture patriotizma [On the structure of patriotism]. Uchenye zapiski Tambovskogo otdeleniya RoSMU [Scientific notes of the Tambov branch of ROSMU]. 2015. No. 6. P. 52–71.

13. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. Seriya: Mastera psihologii [Fundamentals of general psychology. Series: Masters of psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2002. 720 p.

14. Kolesov V.I., Silenkov V.I. Nachal'naya voennaya podgotovka kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov [Initial military training as a means of patriotic education of schoolchildren]. *X Hyubilejnye Luzhskie nauchnye chteniya. Sovremennoe nauchnoe znanie: teoriya i praktika. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [X Jubilee Luga scientific readings. Modern scientific knowledge: theory and practice. Materials of the International Scientific Conference]. Saint Petersburg, 2022. P. 29–32.

15. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.02.2023 No. 03-287 "O napravlenii instruktivnogo pis'ma (ob organizacii izucheniya voprosov nachal'noj voennoj podgotovki v obrazovatel'nyh organizacijah v ramkah osvoeniya obrazovatel'nyh programm osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya)" [Letter of the Ministry of Education of Russia dated 14.02.2023 No. 03-287 "On the direction of instructive writing" (on the organization of the study of issues of primary military training in educational organizations as part of the development of educational programs of basic general and secondary general education)]. URL: <https://ukn-inobr.nobl.ru/documents/active/87740/> (accessed 22.06.2022).

Submitted – 27.06.2023

Роль физической культуры в укреплении здоровья студентов с ОВЗ и инвалидностью

Попованова Наталья Александровна – канд. пед. наук, доцент, зав. каф. физической культуры и здоровья, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева (Красноярск, Россия); fkreferat@mail.ru

Кравченко Вера Михайловна – канд. пед. наук, доцент, каф. физической культуры и здоровья, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева (Красноярск, Россия); ver1113@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль физической культуры в укреплении здоровья студентов с ОВЗ и инвалидностью. Характеризуются способы организации занятий по физической культуре и упражнения для обучающихся с различными заболеваниями. Представлены здоровьесберегающие технологии, используемые КГПУ им. В.П.Астафьева. Рассмотрены практико-ориентированные оздоровительные программы и курсы по физической культуре для студентов с ОВЗ.

Ключевые слова. Физическая культура, ограниченные возможности здоровья, студенты с ОВЗ и инвалидностью, специальные медицинские группы, двигательная активность, физические упражнения, работоспособность, режим дня, здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии, практико-ориентированные оздоровительные программы и курсы.

Физическая культура является частью общей культуры и представляет собой совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития человека, включая совершенствование его двигательной активности, физподготовку, формирование здорового образа жизни, социальную адаптацию путем физвоспитания. В высших учебных заведениях она представлена как учебная дисциплина и важнейший компонент целостного развития личности во взаимосвязи биологического, социального, духовного начал. Являясь средством профессиональной подготовки студентов в течение всего периода обучения, эта дисциплина выступает обязательным разделом гуманитарного компонента образования, значимость которого проявляется в гармонизации духовных и физических сил, формировании таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, психическое

и физическое и благополучие, физическое совершенство [1, с. 4].

В соответствии с ФГОС ВО для каждой основной профессиональной образовательной программы реализуются следующие дисциплины, входящие в здоровьесберегающий модуль: «Физическая культура и спорт» – лекционные занятия в объеме не менее 72 академических часов; «Элективный курс по общей физической подготовке», «Элективный курс по подвижным и спортивным играм», а также единственная практико-ориентированная дисциплина, оказывающая влияние на сохранение и укрепление здоровья обучающихся с ОВЗ и инвалидностью – «Элективный курс для обучающихся с ОВЗ и инвалидов». Практические занятия (328 часов) являются курсами по выбору.

В вузы поступают молодые люди с разными уровнями физических и адаптационных возможностей организма, здоровья, физической подготовленности.

В настоящее время обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью являются полноправными участниками образовательного процесса, однако они требуют специфических условий и подхода, поиска новых технологий, применения оптимальных педагогических методов обучения. Особую значимость приобретают занятия физической культурой в соответствии с нозологическими¹ особенностями студентов.

Занятия физкультурой и физические упражнения. Обучающимся с ОВЗ и инвалидностью в рамках профессионального образования жизненно необходимы занятия физическими упражнениями, которые интегрируют одновременное решение задач физической, медицинской и социальной реабилитации. После прохождения медицинского осмотра такие студенты распределяются в *специальные медицинские группы* (СМГ) и делятся на *подгруппы* по заболеваниям:

– подгруппа «А» – с заболеваниями сердечно-сосудистой и дыхательной систем, нарушениями функций нервной и эндокринной систем, хроническими воспалениями среднего уха, миопией;

– подгруппа «Б» – с заболеваниями органов брюшной полости и малого таза (хронические холецистит и гастрит, язвенная болезнь, колит, дисфункция яичников, гинекологические воспалительные заболевания и др.); нарушениями жирового, водно-солевого обменов и заболевания почек;

– подгруппа «В» – с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, контрактурой (ограничение движений в суставе) и снижением двигательной функции;

– подгруппа «Г» – с нарушением функции зрения;

– подгруппа «Д» – с нарушением функции слуха.

В таблице 1 (стр. 71) представлены особенности организации (ограничения, ре-

комендации) занятий по физкультуре со студентами с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с тем, в какую подгруппу СМГ они входят [2].

На занятиях в каждой подгруппе применяется *дифференцированный подход*, суть которого состоит в выборе определенных методов обучения (соревновательного, игрового, строго регламентированного, круговой тренировки), средств и форм физического воспитания. Он позволяет эффективно формировать двигательные умения и навыки у студентов с ОВЗ и инвалидностью, развивать у них физические качества с учетом нозологических особенностей [3, с. 265].

Одним из факторов, обеспечивающих высокую работоспособность и успеваемость, является рациональный *режим дня*. Обучающийся, умеющий правильно организовать свое время, в будущем сохранит продуктивность и профессиональную активность. Важная составляющая режима дня студентов – *занятия физической культурой* (ежедневная утренняя зарядка, физкультурные паузы и минутки, различные формы физического воспитания). *Утренняя зарядка* – это комплекс физических упражнений с целью разминки мышц и суставов. Она является неотъемлемой частью здорового образа жизни, помимо очевидной пользы для здоровья, помогает раскрыть физические способности человека. В течение *физкультурной паузы* (проводится около пяти минут) выполняется комплекс из 6–7 упражнений. Их необходимо делать при наступлении начальных признаков утомления. *Физкультурные минутки* применяются при напряженном умственном и тяжелом физическом труде, упражнения выполняются самостоятельно и гораздо чаще, чем физкультурные паузы.

Студентам с ОВЗ и инвалидностью нужно правильно чередовать учебные нагруз-

¹ *Нозология* – отрасль медицинской науки, занимающаяся классификацией заболеваний с учетом причин их воздействия на организм, вызываемых симптомов и других факторов.

Таблица 1 / Table 1

**Особенности организации занятий по физкультуре в подгруппах СМГ /
Features of the organization of physical education classes in SMG subgroups**

Подгруппа СМГ	Ограничения	Рекомендации
Подгруппа «А»	Урежение пульса до 60 ударов в минуту, АД выше 200/120, температура тела выше 38° С, частота сердечных сокращений (ЧСС) более 104 ударов в минуту, выраженная одышка	Умеренные нагрузки с постоянным контролем состояния обучающегося
Подгруппа «Б»	Упражнения на быстроту, силу, выносливость; исключаются упражнения с гантелями, тяжестями в положении стоя, на тренажерах и направленные на укрепление брюшного пресса во время ремиссии	Коррекционные упражнения на равновесие, дыхание
Подгруппа «В»	Коррекционные упражнения на укрепления суставов	Упражнения облегченного характера со сниженной нагрузкой на мышечную систему
Подгруппа «Г»	Резкие наклоны и прыжки, упражнения с отягощением, акробатические упражнения, соскоки со снарядов, упражнения с сотрясением тела	Упражнения в зафиксированном положении с наличием дополнительной опоры
Подгруппа «Д»	Резкие наклоны и прыжки, упражнения с отягощением, акробатические упражнения, соскоки со снарядов, упражнения с сотрясением тела	Упражнения, при выполнении которых на длительный промежуток времени не теряется визуальный контакт с преподавателем

ки и отдых, делать небольшие перерывы в течение учебного процесса, избегать переутомления и однообразного труда. Обучающиеся много времени проводят в вузе, поэтому полезны прогулки на свежем воздухе. Их деятельность (по характеру и объему длительности) должна быть сильной, не превышать границ работоспособности², а отдых достаточным для полного восстановления всех функций – на него по-

сле занятий в университете целесообразно потратить два часа, и только при большом утомлении он может быть пассивным. Вечернюю подготовку к занятиям лучше осуществлять с 17 до 23 часов, отдыхая каждые 50 минут в течение 10 минут (сделать легкую гимнастику, проветрить комнату, пройти по коридору).

Успешной адаптации и качественному обучению студентов с ОВЗ в вузе способ-

² *Работоспособность* – определяемое возможностью физиологических и психических функций организма состояние человека, характеризующее его способность выполнять конкретное количество работы заданного качества за требуемый интервал времени.

ствуется *двигательная активность*, являющаяся непременным условием здорового образа жизни. Для ее обеспечения необходимо систематически выполнять соответствующие возрасту и состоянию здоровья *физические упражнения*. Они содействуют коррекции, профилактике и лечению многих заболеваний; повышению работоспособности, существенному увеличению эффективности образовательной деятельности; формируют готовность полноценно реализовывать свои силы в учебной и профессиональной деятельности; способствуют становлению целостной личности [4, с. 15]. Физические упражнения активизируют работу всех органов и систем, в результате легче переносятся нагрузки, улучшается самочувствие, появляется желание заниматься. Их закаливающий и оздоровительный эффект, полезность возрастают, если занятия проводятся на открытом воздухе.

Однако не все двигательные действия, выполняемые в быту и в процессе учебы, являются физическими упражнениями: ими можно считать только движения, специально подбираемые для воздействия на различные органы и системы, развития физических качеств, коррекции дефектов телосложения. Физические упражнения окажут положительное воздействие, если при занятиях будут соблюдаться определенные правила, отслеживаться состояние здоровья студента с ОВЗ и инвалидностью, чтобы не причинить вред его организму (например, не следует заниматься сразу после болезни), а физические нагрузки будут дозироваться с учетом нозологических особенностей, физического состояния обучающегося [4, с. 56].

Отметим, что физические упражнения являются единственным механизмом, непосредственно направленным на сохранение и укрепление здоровья обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом нозо-

логических отклонений, проявляющимся в ликвидации дефицита двигательной активности.

Применение здоровьесберегающих технологий. В системе современного российского образования наблюдается тенденция к увеличению количества студентов с ОВЗ и инвалидностью, что актуализирует разработку и реализацию *здоровьесберегающих технологий*, под которыми понимают систему, способную создать необходимые условия для поддержания и укрепления физического, духовного, эмоционального и интеллектуального здоровья обучающихся. В соответствии с наиболее востребованной сегодня классификацией Н.К.Смирнова такие технологии делятся на: медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, экологические, образовательные (организационно-педагогические, психолого-педагогические, учебно-воспитательные), социально-адаптирующие и личностно-развивающие, лечебно-оздоровительные [5, с. 152]. Рассмотрим их функционирование на примере Красноярского педагогического университета (КГПУ) им. В.П.Астафьева.

1. **Медико-гигиенические технологии.** Реализуются медицинскими пунктами на территории учебных корпусов КГПУ: здесь осуществляется оказание консультативной и неотложной помощи, проводятся мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению студентов, преподавателей и сотрудников вуза.

2. **Физкультурно-оздоровительные технологии.** Все первокурсники проходят медицинский осмотр, по результатам которого распределяются на три группы. Основную медицинскую группу составляют студенты, не имеющие отклонений в состоянии здоровья; подготовительную – обучающиеся с функциональными, морфологическими отклонениями, пониженной сопротивляемостью к острым и хроническим заболеваниям; специальную – с хроническими заболеваниями и значи-

тельными функциональными отклонениями в состоянии здоровья. Студенты с различными нозологиями и инвалидностью осваивают «Элективную дисциплину по физической культуре для обучающихся с ОВЗ и инвалидов», которая формирует мотивацию к занятиям физкультурой, способствует социальной адаптации к будущей профессиональной деятельности, помогает овладеть практическими умениями и навыками по обеспечению укрепления здоровья и профилактике заболеваний.

Физкультурно-оздоровительные технологии применяются на учебных занятиях по физической культуре, а также в процессе внеучебной деятельности, помогающей расширить возможности учащихся с различными нозологиями. Так, спортивный клуб, занимающийся в университете организацией спортивно-массовой работы, предоставляет им возможность посещать разнообразные секции (бокс, баскетбол, волейбол, лыжные гонки, биатлон, плавание, настольный теннис, шахматы, шашки и др.). Кафедра физической культуры и здоровья организывает и проводит спортивные общеуниверситетские праздники для обучающихся всех институтов и факультетов («Осенний кросс», «Проводы зимы», «Военно-спортивный праздник» и др.).

3. Экологические здоровьесберегающие технологии. Реализуются на конференциях, форумах, круглых столах, в процессе обсуждения экологических проблем, новых подходов к организации экологической безопасности города. В общую систему здоровьесберегающих технологий входит обеспечение в вузе безопасности жизнедеятельности, которым занимается штаб по делам ГО и ЧС. Обучающиеся всех факультетов, институтов и департамента проходят медицинскую практику, в ходе которой подробно изучают анатомию и физиологию человека, ОБЖ, учатся оказывать доврачебную помощь. Препо-

даватели и студенты КГПУ принимают участие в интернет-конференциях, посвященных состоянию, проблемам и перспективам обеспечения безопасности жизнедеятельности обучающихся в процессе получения высшего образования.

4. Образовательные технологии (организационно-педагогические, психолого-педагогические, учебно-воспитательные).

Организационно-педагогические технологии определяют организацию учебного процесса и способствуют успешной адаптации студентов к умственному напряжению. Реализуются учебно-методическим управлением и центром инклюзивного образования, которые обеспечивают консультирование преподавателей и сотрудников по психофизическим особенностям обучающихся с ОВЗ и инвалидов, внедрение современных образовательных, коррекционных и реабилитационных технологий, снабжение адаптированными учебно-методическими комплексами.

Психолого-педагогические технологии связаны с практической работой на занятиях по физической культуре и психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса. Реализуются центром инклюзивного образования и учебно-методическим управлением, которые способствуют профессиональному становлению личности обучающегося с помощью психодиагностических процедур и психопрофилактики, разработки индивидуальных программ психологического сопровождения студентов в вузе, психологической помощи в форме психотерапии, психокоррекции, консультаций, индивидуальных и групповых тренингов. На сайте университета находится виртуальная приемная психолога, где проводится психологическое консультирование студентов и преподавателей вуза.

Учебно-воспитательные технологии направлены на формирование здорового образа жизни и профилактику зависимых форм поведения, они предусматривают ор-

ганизационно-воспитательную работу со студентами во внеучебное время. Педагоги обращают внимание студентов на значимость здоровьесбережения и формирование у них ценностных ориентиров поведения. Эти задачи решает дискуссионно-аналитический клуб (ДАК) на заседаниях, которые проводятся два раза в месяц преподавателями кафедры физической культуры и здоровья. Каждое заседание посвящено определенной теме: «Что значит быть здоровым?», «Сколько человек может жить?», «Физическая культура дома, в школе и в вузе», «Горячее спортивное лето 2022», «Зависимые формы поведения молодежи» и т.д. Ценность подобных дискуссий заключается в диалогичности материала для обсуждения, его неоднозначности, отборе проблемных вопросов, позволяющих обеспечить субъектное взаимодействие всех участников. Такая форма организации внеучебной деятельности обеспечивает формирование у студентов ценностных ориентаций на здоровый стиль жизни и профилактику зависимых форм поведения [6, с. 90].

5. Социально-адаптирующие и личностно-развивающие технологии. Формируют и укрепляют психологическое здоровье студентов, повышают ресурсы психологической адаптации личности. Реализация обеспечивается учебно-методическим управлением, центром инклюзивного образования, административно-хозяйственной частью, которые участвуют в социальной диагностике, организуют работу по регистрации абитуриентов, комплектованию групп, выявлению групп «риска» с социальной точки зрения.

6. Лечебно-оздоровительные технологии. Реализуются с помощью четырех медицинских пунктов, которые диагностируют физическое состояние обучающихся, разрабатывают индивидуальные программы медицинского сопровождения студентов в вузе, направляют в лечебные учреждения для получения узкоспециализиро-

ванной медицинской помощи, осуществляют лечебно-оздоровительные мероприятия и т.д.

Опыт показывает, что комплексное использование здоровьесберегающих технологий представляет собой эффективную систему, которая конструктивно и успешно создает благоприятные условия для поддержания и укрепления здоровья студентов с ОВЗ и инвалидов, позволяет им изменить отношение к проблеме здоровьесбережения, а также способствует постепенному методическому совершенствованию процесса подготовки обучающихся к осуществлению будущей педагогической профессии [7, с. 49].

Оздоровительные программы и курсы по физкультуре для студентов с ОВЗ. В КГПУ им. В.П.Астафьева деятельность педагогов, преподающих физическую культуру студентам с ОВЗ и инвалидностью, основана на *индивидуальных практико-ориентированных оздоровительных программах*, которые преподаватели составляют по предложенному авторами статьи алгоритму. С целью корректировки содержания программ, а также разработки индивидуального режима дня обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, плана оздоровительно-прикладной деятельности во внеучебное время педагоги проводят со студентами беседы, обсуждения и консультации. Также они дают методические рекомендации по ведению здорового образа жизни, осуществляют мониторинг дневников самоконтроля обучающихся.

Каждый студент специальной медицинской группы вуза имеет папку с файлами с заголовком на титульном листе «Здоровьесохраняющая индивидуальная программа». Вторая страница содержит фотографию обучающегося с указанием его данных (фамилия, имя, отчество, факультет, курс, группа). На третьей странице студент обозначает цель и задачи программы. Следующая страница включает ее содержание. Далее студент дает характеристику своего

заболевания. Остальные страницы заполняются согласно содержательным блокам. Задача учащегося – максимально выполнять программные планы [8, с. 91–95].

Содержание программы включает два блока: *оздоровительно-прикладные мероприятия и дневник самонаблюдений*.

В первый блок входят планы:

1) режима дня (утренняя гигиеническая гимнастика, закаливающие процедуры, ежедневный вечерний моцион, режим питания и т.п.);

2) оздоровительно-прикладной деятельности с учетом заболеваний (вводная гимнастика, физкультминутки, физкультпаузы, психофизическая тренировка и т.д.);

3) досуговой деятельности (походы выходного дня, плавание, сауна, посещение спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий, научно-ис-

следовательская и культурно-массовая деятельность);

4) деятельность педагога (консультации, беседы, обсуждения, анализ здоровья сохраняющей деятельности студента, рекомендации педагога).

Второй блок – *дневник самонаблюдений*, который содержит:

1) результаты самоконтроля, самонаблюдений и самоанализа;

2) рефлексию оздоровительно-прикладной деятельности (эссе, стихи, фото, рисунки, самоотчеты, кроссворды, подбор поговорок и цитат о здоровом образе жизни и т.д.)

Основу *первого блока оздоровительной программы* составляет *план режима дня студента СМГ*, учитывающий все виды занятости. Примерный распорядок дня представлен в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

Примерный план режима дня студента специальной медицинской группы (СМГ) / Approximate plan of a student's daily routine of a special medical group (SMG)

Виды деятельности	Время суток
Подъем, проветривание комнаты	6.50 – 7.00
Утренняя гигиеническая гимнастика, закаливающие процедуры, уборка постели, туалет	7.05 – 7.30
Завтрак, дорога в вуз	7.30 – 8.40
Учебные занятия в вузе	8.40–14.00 (по расписанию)
Прогулка после занятий, дорога из вуза	14.00– 5.00
Обед, послеобеденный отдых	15.00–16.00
Самоподготовка к учебным занятиям, досуг (физкультурные, танцевальные, музыкальные занятия, чтение, рукоделие и т.д.), ужин	16.00–22.00
Прогулка перед сном, подготовка ко сну	22.00– 22.40
Вечерний туалет, сон	23.00

На основе примерного плана и после его обсуждения для каждого обучающегося создается индивидуальный план.

Следующий *план оздоровительно-прикладной деятельности студента* состав-

лен с учетом его нозологических отклонений, физических и индивидуальных особенностей и предусматривает подбор комплексов физических упражнений, учитывающих специфику заболеваний, а также ре-

комендации к использованию определенных форм, методов и средств физвоспитания. Содержание такой деятельности,

направленной на физическое воспитание студентов специальной медицинской группы (СМГ), отражено в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Содержание оздоровительно-прикладной деятельности, направленной на физическое воспитание студентов СМГ / Content of health-improving and applied activities aimed at physical education of students of a SMG

Содержание оздоровительно-прикладной деятельности	Периодичность	
	в вузе	вне вуза
Академические учебные занятия физической культурой	По расписанию (2 раза в неделю)	
Вводная гимнастика	Ежедневно	
Физкультурные минутки, физкультурные паузы	Ежедневно по мере утомления	Ежедневно по мере утомления
Комплекс упражнений, соответствующий заболеванию		Ежедневно
Участие в соревновании по одному из видов спорта (настольному теннису, пулевой стрельбе, аэробике и др.)	Два раза в год	
Психофизическая тренировка		По мере утомления

Студент СМГ подбирает соответствующий комплекс упражнений, апробирует его, вносит коррективы, реализует в своей жизнедеятельности. Процесс разработки данного блока индивидуальной программы обучающегося с ОВЗ и инвалидностью происходит под постоянным контролем преподавателя физической культуры.

План досуговой деятельности студента включает походы выходного дня, плавание, посещение спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий, праздников (например, «Осенний кросс», «Проводы русской Зимы», посвященные Дню Победы эстафеты и т.д.). Обучающемуся рекомендуется включить в свой досуг турпоходы, посещение бассейна, танцевальных кружков, фитнес-клубов, активные виды спорта (например: езда на велосипеде, пробежка и т.д.). Педагог знакомит студента с календарем городских и вузовских спортивных мероприятий, перечнем научно-практических

конференций с оздоровительно-физкультурной направленностью, предлагает их посетить, принять в них участие.

Деятельность педагога, как показано в таблице 3, предусматривает сопровождение студентов в процессе оздоровительно-прикладной деятельности и включает консультации, беседы, обсуждения, анализ индивидуальной программы, рекомендации.

В *первый раздел второго блока программы* (дневника наблюдений) входят результаты самодиагностики, самоконтроля, самонаблюдений и самоанализа. В дневнике самонаблюдений отмечается выполнение запланированных оздоровительно-прикладных мероприятий, осуществляется самоконтроль своего функционального состояния и физической подготовленности, его самооценка. Данные самоконтроля не реже трех раз в неделю студенты вносят в таблицы, затем анализируют совместно с педагогом, что позволяет скорректировать индивидуальный план работы [9, с. 8–9].

Во втором разделе отражено творческое отношение учащихся СМГ к оздоровительно-прикладной деятельности (эссе, фотографии, рисунки, самоотчеты, кроссворды; подборки поговорок и цитат о здоровье, здоровом образе жизни, роли физической культуры и т.д.).

В результате работы по индивидуальным оздоровительным программам студенты осознают ценность здоровья для продуктивной жизнедеятельности, у них формируется ценностное отношение к здоровому образу жизни, появляется мотивация на его ведение; наблюдается динамика их функционального состояния и физической подготовленности [10, с. 211–212].

С целью обеспечения индивидуального подхода к каждому студенту в КГПУ им. В.П.Астафьева используется наша авторская программа **«Элективная дисциплина по физической культуре для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов»**, которая реализуется в объеме 328 часов в течение пяти семестров обучения. Программа составлена с учетом вида и тяжести нарушений функций организма обучающихся. В зависимости от нозологий студентов, тяжести заболеваний и в соответствии с медицинскими рекомендациями, занятия могут быть организованы в виде: физкультуры (в объеме, предусмотренном рабочей программой), лекций, настольных и интеллектуальных спортивных соревнований. В ходе занятий активизируется самостоятельная работа обучающихся, направленная на формирование мотивации к здоровьесбережению, развиваются умения самоконтроля и регуляции физического состояния.

В период пандемии профессорско-преподавательским составом кафедры физической культуры и здоровья КГПУ были разработаны электронные курсы для дистанционного обучения студентов. Электронный курс **«Организация самостоятельной работы по физической культуре обучающихся с ОВЗ»** состоит из двух бло-

ков, представленных семнадцатью темами. В первом блоке пять комплексов упражнений: общей физической подготовки; общеразвивающие; упражнения на развитие координации движений тела; развивающие подвижность суставов; направленные на растягивание мышц тела. Во втором блоке – двенадцать тем, содержащих комплексы упражнений при сердечно-сосудистых заболеваниях, заболеваниях опорно-двигательного аппарата, для снятия боли в коленном суставе, снижения артериального давления, восстановления дыхательной системы.

Положительное воздействие этих комплексов упражнений проявляется в ликвидации дефицита двигательной активности в период ДЮ, в формировании у студентов привычки выполнять упражнения в определенное время; у обучающихся вырабатывается иммунитет, улучшается осанка, укрепляются мышцы.

В целом физкультура повышает результативность учебно-воспитательного образовательного процесса, формирует у будущих педагогов ориентацию на сохранение и укрепление здоровья, обеспечивает индивидуальный подход к каждому студенту с учетом его нозологических отклонений.

В заключение отметим, что рассмотренная в статье тема более широко и подробно раскрыта нами в учебном пособии **«Методическое сопровождение физического воспитания обучающихся в условиях инклюзивного образования» (2023) [1]**. В нем охарактеризованы основные проблемы инклюзии и аспекты ЗОЖ, осмыслен опыт многолетней практической работы авторов статьи и преподавателей кафедры физической культуры и здоровья КГПУ им. В.П.Астафьева со студентами с ОВЗ и инвалидностью. Его главная цель, как и цель данной статьи, – помочь педагогам сформировать у обучающихся данной категории правильное отношение к здоровью, понимание собственных физических возможностей, способность быть полноправными участниками образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравченко В.М., Попованова Н.А., Бартновская Л.А. Методическое сопровождение физического воспитания обучающихся в условиях инклюзивного образования: учебное пособие / Красноярск, 2023. 272 с.

2. Попованова Н.А., Кравченко В.М., Казакова Г.Н., Бартновская Л.А. Эффективность применения метода круговой тренировки у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29502>.

3. Попованова Н.А., Казакова Г.Н., Криль Д.Т. Физическая культура для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в КГПУ им. В.П. Астафьева // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XI Международной научной конференции. Красноярск. 2018. С. 263–266.

4. Кравченко В.М., Бартновская Л.А., Попованова Н.А. Физическая культура и спорт: учебное пособие. Красноярск, 2019. 188 с.

5. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие технологии и психология здоровья в школе. М., 2006. 320 с.

6. Бартновская Л.А., Кравченко В.М., Кузнецов А.Л. Самостоятельные занятия физической культурой как фактор здоровьесохранения обучающихся специальной медицинской группы вуза // Научный альманах. 2019. № 6. С. 89–91.

7. Попованова Н.А., Чижакова Г.И., Казакова Г.Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов с ОВЗ в процессе реализации здоровьесберегающих технологий в педагогическом вузе // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2020. № 7. С. 48–51.

8. Бартновская Л.А. Оздоровительно-прикладная направленность в физическом воспитании студенток специальной медицинской группы: теоретические и практические аспекты. Красноярск, 2016. 208 с.

9. Bartnovskaya L.A., Kudryavtsev M.D., Kravchenko V.M., Iermakov S.S., Osipov A. Yu., Kramida I.E. Health related applied technology of special health group girl students' physical training // Physical Education of Students. 2017. No. 1. P. 4–9.

10. Bartnovskaya L.A., Kudryavtsev M.D., Kravchenko V.M., Osipov A. Yu., Baranovskaya L.A., Ignatova V.V. Individual health related applied activity in special health group girl-students' way of life in the process of their studying // Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports. 2017. No. 5. P. 207–213.

Дата поступления – 20.06.23

Role of physical culture in strengthening the building of students with oats and disabilities

Natalia A. Popovanova – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Head of the Department of Physical Culture and Health, V.P.Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University (Krasnoyarsk, Russia); fkreferat@mail.ru

Vera M. Kravchenko – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Department of Physical Culture and Health, V.P.Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University (Krasnoyarsk, Russia); ver1113@yandex.ru

Abstract. *The article discusses the role of physical culture in improving the health of students with disabilities and disabilities. The ways of organizing physical culture classes and exercises for students with various diseases are characterized. The health-saving technologies used by KSPU named after A.I. V.P. Astafiev. Practice-oriented health programs and physical education courses for students with disabilities are considered.*

Key words. *Physical education, limited health opportunities, students with disabilities and disabilities, special medical groups, motor activity, physical exercises, working capacity, daily routine, healthy lifestyle, health-saving technologies, practice-oriented health programs and courses.*

REFERENCES

1. *Kravchenko V.M., Popovanova N.A., Bartnovskaya L.A.* Metodicheskoe soprovozhdenie fizicheskogo vospitaniya obuchayushhixsya v usloviyax inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie [Methodological support of physical education of students in inclusive education: textbook]. Krasnoyarsk, 2023. 272 p.
2. *Popovanova N.A., Kravchenko V.M., Kazakova G.N., Bartnovskaya L.A.* E`ffektivnost` primeneniya metoda krugovoy trenirovki u obuchayushhixsya s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya na zanyatiyax fizicheskoy kul`turoj [The effectiveness of the circular training method for students with disabilities in physical education classes]. *Sovremennye problemy` nauki i obrazovaniya*. [Modern problems of science and education]. 2020. No. 1. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29502>.
3. *Popovanova N.A., Kazakova G.N., Kril` D.T.* Fizicheskaya kul`tura dlya obuchayushhixsya s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya i invalidov v KGPU im. V.P. Astaf`eva // *Obrazovanie i socializaciya lichnosti v sovremennom obshhestve: materialy` XI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Physical culture for students with disabilities and the disabled in the KSPU named after V.P.Astafiev // Education and socialization of personality in modern society: materials of the XI International Scientific Conference]. Krasnoyarsk. 2018. P. 263–266.
4. *Kravchenko V.M., Bartnovskaya L.A., Popovanova N.A.* Fizicheskaya kul`tura i sport: uchebnoe posobie [Physical culture and sport: a textbook]. Krasnoyarsk, 2019. 188 p.
5. *Smirnov N.K.* Zdorov`esberegayushhie tehnologii i psixologiya zdorov`ya v shkole [Health-saving technologies and health psychology at school]. Moscow, 2006. 320 p.
6. *Bartnovskaya L.A., Kravchenko V.M., Kuznecov A.L.* Samostoyatel`ny`e zanyatiya fizicheskoy kul`turoj kak faktor zdorov`esoxraneniya obuchayushhixsya special`noj medicinskoj gruppy` vuza [Independent physical culture classes as a factor of health preservation of students of the special medical group of the university]. *Nauchny`j al`manax* [Scientific Almanac]. 2019. No. 6. P. 89–91.
7. *Popovanova N.A., Chizhakova G.I., Kazakova G.N.* Formirovanie cennostnogo otnosheniya k zdorov`yu u studentov s OVZ v processe realizacii zdorov`esberegayushhix tehnologij v pedagogicheskom vuze [Formation of a value attitude to health among students with disabilities in the process of implementing health-saving technologies in a pedagogical university]. *Alma Mater. Vestnik vy`sshej shkoly`* [Alma Mater. Bulletin of the higher school. 2020. No. 7. P. 48–51.
8. *Bartnovskaya L.A.* Ozdorovitel`no-prikladnaya napravlennost` v fizicheskom vospitanii studentok special`noj medicinskoj gruppy`: teoreticheskie i prakticheskie aspekty` [Health-improving and applied orientation in physical education of female students of a special medical group: theoretical and practical aspects]. Krasnoyarsk, 2016. 208 p.
9. *Bartnovskaya L.A., Kudryavtsev M.D., Kravchenko V.M., Iermakov S.S., Osipov A.Yu., Kramida I.E.* Health related applied technology of special health group girl students' physical training // *Physical Education of Students*. 2017. No. 1. P. 4–9.
10. *Bartnovskaya L.A., Kudryavtsev M.D., Kravchenko V.M., Osipov A.Yu., Baranovskaya L.A., Ignatova V.V.* Individual health related applied activity in special health group girl-students' way of life in the process of their studying // *Pedagogy, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*. 2017. No. 5. P. 207–213.

Чувственное мышление и нравственное воспитание в стихах А.Вознесенского (размышления физика о лирике)

Сауров Юрий Аркадьевич – д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО, проф. кафедры физики и методики обучения физике Вятского государственного университета (Россия, Киров); saurov-ya@yandex.ru

Аннотация. Автор статьи размышляет о чувственном мышлении и нравственном воспитании в поэзии А.Вознесенского (1933–2010). Понятие «чувственное мышление» рассматривается как фундаментальное образование в духовной жизни людей. Высказывается мнение о том, что в любой образовательной системе нельзя преуменьшать значение поэтической речи. На каждом уроке эта речь, духовный смысл сказанных слов создают высокую чувственную атмосферу, а значит, и нравственный, и дидактический потенциал. Такой потенциал раскрыт на примере некоторых любимых автором стихотворений известного поэта-шестидесятника, академика РАО.

Ключевые слова. Поэт, поэтическая мысль, чувственное мышление, нравственное воспитание, духовный смысл слов, дидактический потенциал стихотворений.

В 1993 г. поэт А.А.Вознесенский был избран академиком Российской академии образования, и это не случайность. Образование – ваяние образа, то есть творение человека. Такая метафора, думается, близка А.Вознесенскому. Важно, что она отражает глубинную суть образовательной деятельности, и неудивительно, что ярче всего эта суть проявляется у поэта. «Ваяние» слов (если тем более это понимать как любую предметную деятельность) – творение человеческого мира, который всегда в потенциале, но явно его нет для данного субъекта, данного временного промежутка. Отсюда и открытия-откровения поэта.

Утверждают, что мышление – феномен, и оно передается. Понятно, что это структурно и содержательно сложный феномен. Но кто измерил сложность поэтического мышления? Наш опыт убеждает: поэзия помогает присвоению глу-

бины и тонкости естественно-научного мышления. Конкретных примеров здесь не счесть, но в первую очередь назовем А.Эйнштейна¹ и Б.В.Раушенбаха². Не случайно социум в 60-е гг. XX в. сформулировал проблему физиков и лириков. А сейчас в обучении это отношение архиактуально: как гуманитарное знание, в частности, поставить на службу естественно-научному познанию?

Одним из моих научных кумиров был и есть Г.П.Щедровицкий, его страстная разящая методологическая мысль по накалу сродни поэтической речи высшей пробы. Я часто повторяю его слова: «Я был идеалист... для меня теории, теоретические принципы существовали как первая и подлинная реальность, все остальное было творимым в соответствии с этим...» [1, с. 214]. Вот какая мощь слова! «Волшебное слово» в обучении человека дорогого стоит. Особенно в начале жизни.

¹ Альберт Эйнштейн (1879–1955) – физик-теоретик, но также и публицист, автор книг и статей по истории и философии науки.

² Борис Викторович Раушенбах (1915–2001) – советский и российский физик-механик, один из основоположников советской космонавтики, академик РАН. В конце 90-х гг., продолжая работать в области ракетной техники, начал изучать теорию перспективы в изобразительном искусстве.

Со стихотворениями А. Вознесенского, с его «волшебными словами» впервые я познакомился после окончания школы в читальном зале библиотеки. И через два-три года влюбился в мир его поэзии. Потом с первого чтения запомнилось его «Не пишется» («Я в кризисе. Душа нема...»), опубликованное в 1967 г. в «Новом мире». Мысль поэта почти материальна:

Поля мои лежат в глуши.
Погашены мои заводы.
И безработица души
зияет страшною зевотой...

Главный редактор журнала А. Т. Твардовский, явно тяготевавший к классической форме и содержанию, все же опубликовал это вызывающее стихотворение, «уколовшее» многих «поэтов нашей федерации». По сути, в нем обозначена реальная проблема всегда иного и нового познания субъектом мира.

Вознесенского я читал много, не потерял за годы ничего – все помню. Уверен, что он актуален и сегодня, полезен современным школьникам и студентам своими духовными поисками. В разных аудиториях десятилетиями я цитировал его стихи, и всегда это воспринималось хорошо.

С А. А. Вознесенским, который стал академиком РАО, мы могли бы оказаться рядом на общем собрании, но этого, увы, не случилось. Знание о Вознесенском-поэте в рамках сложившегося у меня образа – от его книг, в которых я находил необходимые мне мысли и чувства.

Через А. Вознесенского я лучше узнал Б. Пастернака, продолжаю и продолжаю восхищаться глубиной его поэзии. Как точно и тонко увязано абстрактное и конкретное в пастернаковских строчках:

Поэзия, не поступайся ширью,
Храни живую точность: точность тайн,

Не занимайся точками в пунктире,
И зерен в мере хлеба не считай!

Заменить одно слово «поэзия» на слово «методика», и получится хорошая установка для моей практики.

А. Вознесенский вспоминал: «“Тебя Пастернак к телефону!” Оцепеневшие родители уставились на меня. Шестиклассником, никому не сказавшись, я послал ему стихи и письмо. Это был первый решительный поступок, определивший мою жизнь. И вот он отозвался и приглашал к себе на два часа, в воскресенье...» [2, с. 6]. Как нам всем не хватает такой свободной одухотворенной смелости!

Любому воспитателю нужны не только предметные знания и умения – он должен быть привит опытом высокой поэзии и прозы, опытом высокой живописи и музыки. Без этого нет личности. И только тогда за учителем пойдут ученики.

Когда размышляешь о поэзии, понимаешь, что мысли и чувства поэта всегда едины: методологи бы сказали, что это чувства-мысли или мысли-чувства. Так, каждый великий духовный деятель добавляет содержания в любовь, которая осмысленно воспринимается в качестве и «опыта рода», и дара человеку. У А. Вознесенского это выражено по-особенному – исторично, метафорично, материально. Как в ставшей (в сокращении) известной песней «Саге» (1977) о разлуке:

Даже если на землю вернемся
мы вторично, согласно Гафизу³,
мы, конечно, с тобой разминемся.
Я тебя никогда не увижу.

И окажется так минимальным
наше непониманье с тобою
перед будущим непониманьем
двух живых с пустотой неживою...

³ Гафиз, или Хафиз (Шемс-Эддин-Мухаммед) – знаменитый персидский поэт (1300–89), который верил в реинкарнацию.

Возвышение духовного мира, такого чувства, как любовь, – прямая задача поэта. Скажу об одном из моих любимых стихотворений «Молитва» (1970): в нем – чистое чувственное методологическое мышление:

Когда я придаю бумаге
черты твоей поспешной красоты,
я думаю не о рифмовке –
с ума бы не сойти!

И концовка стихотворения – от избытка чувств, как глоток кислорода:

Куда-то душу уносили –
забыли принести.
«Господь, – скажу, – или Россия,
назад не отпусти!»

В физике формула закона подобна молитве – это сгусток поиска (порой десятилетиями) мыслей о природе и человеке. И миллионы людей ежедневно заучивают формулы, как стихи, воспринимая их как реальность. А поэт своей новой конкретностью слов расширяет, «распаковывает» реальность.

В стихотворении «Осень в Сигулде» (1961) точно выдохнуто:

...о родина, попросаемя,
буду звезда, ветла,
не плачу, не попрошайка,
спасибо, жизнь, что была...

«Спасибо» – фундаментальная категория отношения или оценки людей, которая прикладывается и к конкретному делу-событию, и к эфемерному состоянию души. Поэтому можно сказать «спасибо» жизни, но для этого нужно нравственно подняться, в том числе до высоты смерти. Какие надо иметь силы, чтобы написать в стихотворении «Похороны Кирсанова (1972) «Невыплаканная флейта / в красный легла футляр»! Сказано за всех и обо всех.

Несколько лет назад студентам математического факультета по окончании факультативного курса «Методология познавательной деятельности» я предложил ответить на вопрос: «Может ли человек жить без моделей? Ответ аргументируйте». Меня до сих пор радуют осознанные, разнообразные, убежденные ответы, которые сводились к тому, что жить без моделей невозможно [3]. У Вознесенского эта мысль образно звучит в стихотворении «Художник и модель» (1973): творению, созданному художником, а это значит, модели, будет люд «в храме служить». Это не модель на подиуме, а модель познания натуры. По сути, все поэтические модели, как и материальная точка в физике, устанавливают «единство во многообразии» между объектами и явлениями в тех или иных мирах. Важным и инвариантным является удивительное отношение в познании «реальности» и «модельных описаний», где модель всегда имеет границы применимости, по природе всегда беднее реальности, но зато существеннее. Построение человеком мира, в котором он только и может жить, – нравственная обязанность. И люди ежедневно эти миры конструируют, используют и молятся на них. Такая дидактическая установка современна и перспективна.

Поэту нельзя не думать о миссии или смыслах поэзии. Об этом – стихотворение «Теряю свою независимость» (1974):

...Есть высшая цель стихотворца –
ледок на крылечке оббить,
чтоб шли отогреться с морозца
и исповеди испить.

А ведь в любой предметной деятельности, в том числе бытовой, может быть найден, выделен, построен некий смысл (Не случайно говорят, что стул «приглашает» тебя сесть). Поэзия учит познавать этот смысл в жизни и науке.

Но начало этого стихотворения, как у Маяковского, звучит социально громко:

Теряю свою независимость,
 поступки мои, верней, видимость
 поступков моих и суждений
 уже ощущают уздечку,
 и что там софизмы нанизывать!

О чем это? О социальной тяжести индивидуальной свободы? О согласованности бессмертия души и бренности тела? О лечебной вечности конкретно-предметного дела? Но ведь это и есть поле мятежного, бьющегося мышления! В образовании и науке всегда так.

И еще в одном стихотворении – «Надпись на “Избранном”» (1975) – о миссии поэта, его верности поэзии, самому себе. В таком неотречении – проявление индивидуальной свободы, и в этом – высшая нравственность:

...В мой страшный час,
 хотя и бредовая,
 поэзия меня не предавала,
 не отреклась.

Я жизнь мою
 в исповедальне высказал.
 Но на весь мир транслировалась исповедь.
 Все признаю.

Толпа кликуш
 ждет, хохоча, у двери:
 «Кус его, кус!»
 Все, что сказал, вздохнув, удостоверю.

Не отрекусь.

В моей недавней монографии «Построение постнеклассической методики обучения физике» [4] вводный эпиграф – стихотворение-строфа А.Вознесенского:

Когда по Пушкину кручинились миряне,
 что в нем не чувствуют былого волшебства,

он думал: «Милые, кумир не умирает.
 В вас юность умерла!»

Если слово «кумир» заменить на слово «любовь», то взгляд-мысль будет более объективной, хотя и менее материальной. Это и есть один из подтекстов стихотворения. У А.Вознесенского всегда так. Таковы его измерения пространства-времени жизни, многомерное мышление и высокий нравственный накал.

В своих произведениях А.Вознесенский поднимается до вершин индивидуального мышления как мышления социального. Такова поэма «Доктор Осень»⁴, в эпилоге которой мысль поэта предельно материальна и метафорична:

Пусть мы скромны и бренны.
 Но, как жемчуг усердный,
 вызревает в нас Время,
 как ребенок под сердцем.

Мысль всегда бьющаяся, чувственная – это рвущаяся мысль в сетке чувств. Это и есть «на разрыв аорты». Впрочем, мышление не пересказать – его надо считать, строить. Это реальные леса нашей жизни.

Кажется, что такой интеллектуальный поэт, как А.Вознесенский, не мог быть автором популярных песен, но это не так: на его стихи написаны «Миллион алых роз», «Верни мне музыку», «Не исчезай». Я люблю слушать грустную, но светлую песню-молитву «Свеча»:

Спасибо, что свечу поставила
 в католикосовском лесу,
 что не погасла свечка талая
 за грешный крест, что я ношу.

...Меж ежедневных Черных речек
 я светлую благодарю,

⁴ Прототипом поэмы стал Манфред Генрихович Эссен. Под такой фамилией знали подпольщика доктора Эсси-Эзинга, который, выполняя задание, работал главврачом Павлоградского фашистского концлагеря, откуда помогал заключенным бежать к партизанам.

меж тыщи похоронных свечек –
свечу заздравную твою.

Задумаемся: часто ли мы сейчас ставим заздравные свечи – своим близким, друзьям, ученикам, своему делу? Ведь так очевидно: чувственное мыследействие в соответствующей словесной форме люди всегда поймут, примут и оценят. Также принимают и слова поэта – они и есть его вечность.

В текстах А.Вознесенского нет формально-заезженных слов – в большинстве стихотворений простота и глубина слов-понятий существуют в единстве. Дом-мир, построенный в его поэзии из слов-понятий, стоит материально твердо, а чувственное мышление поэта, его нравствен-

ное слово всегда будут увлекать, объединять и вести за собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шедровицкий Г.П. Я всегда был идеалистом... М., 2001. 368 с.
2. Вознесенский А.А. Прорабы духа. М., 1984. 496 с.
3. Сауров Ю.А., Петрова Е.Б. Знаки и чувства в обучении физике // Физика в школе. 2021. № 2. С. 3–11.
4. Сауров Ю.А. Построение постнеклассической методики обучения физике: методологический и методический синтез: монография. Киров, 2022. 212 с.

Дата поступления – 01.06.2023

Sensual thinking and moral education in the poems of A.Voznesensky (reflections of a physicist on lyrics)

Yuri A. Saurov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics at Vyatka State University (Russia, Kirov); saurov-ya@yandex.ru

Abstract. *The author of the article reflects on sensual thinking and moral education in the poetry of A. Voznesensky (1933-2010). The concept of "sensory thinking" is considered as a fundamental education in the spiritual life of people. The opinion is expressed that in any educational system it is impossible to downplay the importance of poetic speech. At each lesson, this speech and the spiritual meaning of the words spoken create a high sensual atmosphere, which means both moral and didactic potential. This potential is revealed by the example of some of the author's favorite poems of the famous poet of the 60s of the 20th century, Academician of the Russian Academy of Education.*

Key words. *Poet, poetic thought, life, people, creativity, feelings, morality, didactic potential of poems.*

REFERENCES

1. Shchedrovitsky G.P. Ya vsegda by`l idealistom [I have always been an idealist...]. Moscow, 2001. 368 p.
2. Voznesenskij A.A. Proraby` duxa [Foremen of the spirit]. Moscow, 1984. 496 p.
3. Saurov Yu.A., Petrova E.B. Znaki i chuvstva v obuchenii fizike [Signs and feelings in teaching physics]. *Fizika v shkole* [Physics at school]. 2021. No. 2. P. 3–11.
4. Saurov Yu.A. Postroenie postneklassicheskoy metodiki obucheniya fizike: metodologicheskij i metodicheskij sintez: monografiya [Construction of post-non-classical methods of teaching physics: methodological and methodical synthesis: monograph.]. Kirov, 2022. 212 p.

Подготовка учителя физики с учетом современных технологических запросов общества

Гребенев Игорь Васильевич – д-р пед. наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского (Н.Новгород, Россия); grebenev@phys.unn.ru

Лебедева Ольга Васильевна – д-р пед. наук, доцент, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского (Н.Новгород, Россия); lebedeva@phys.unn.ru

Сдобняков Виктор Владимирович – канд. физ.-мат. наук, доцент, ректор, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Н.Новгород, Россия); rector@mininuniver.ru

Толстенева Александра Александровна – д-р пед. наук, профессор, проректор по учебно-методической деятельности, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Н.Новгород, Россия); Tolsteneva@mininuniver.ru

Чупрунов Евгений Владимирович – д-р физ.-мат. наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского (Н.Новгород, Россия); chuprunov@phys.unn.ru

Аннотация. *Представлена модель подготовки учителя физики к реализации учебного процесса, направленного на формирование профессионального самоопределения и готовности обучающихся к получению физико-математического и инженерного образования, в условиях сетевого взаимодействия педагогического и классического университетов. Акцент поставлен на усиление фундаментально-научной, предметной подготовки учителя физики как основы его профессиональной деятельности по проектированию и реализации учебного процесса в соответствии с поставленными целями. Модель охватывает все уровни подготовки будущих учителей в вузе (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и постдипломном образовании (профессиональная переподготовка, повышение квалификации, непрерывное методическое сопровождение профессиональной деятельности).*

Ключевые слова. *Подготовка будущего учителя физики, интеграция классического и педагогического образования, подготовка учителя физики в постдипломном образовании.*

В настоящее время в российском образовании особое внимание уделяется вопросам подготовки кадров для научно-технологического развития страны. Разработан ряд проектов – «Передовые инженерные школы», «Кадры для цифровой экономики» и др., призванных обеспечить подготовку высококвалифицированных кадров. Для решения этой задачи требуются абитуриенты, готовые к освоению программ высшего образования. Особую тревогу вызывает наметившаяся тенденция к снижению интереса школьников к физике, выражающаяся, в частности,

в уменьшении количества выпускников школ, сдающих ЕГЭ по физике, поскольку именно физика как учебный предмет составляет основу инженерного образования [1]. Одним из важнейших направлений решения проблемы подготовки кадров для научно-технологической безопасности страны является подготовка учителя физики, способного в учебном процессе обеспечить формирование профессионального самоопределения и готовности обучающихся к получению физико-математического и инженерного образования.

Задачу формирования профессионального самоопределения обучающихся ставят ФГОС общего образования, указывая одним из требований к предметным результатам по физике «представления о сферах профессиональной деятельности, связанных с физикой и современными технологиями, основанными на достижениях физической науки, позволяющие рассматривать физико-техническую область как сферу своей будущей профессиональной деятельности; сформированность мотивации к продолжению изучения физики как профильного предмета на уровне среднего образования» [2]. К сожалению, результаты исследований показывают, что уровень профессиональных компетенций преподавателей далеко не всегда отвечает сложности возникающих педагогических задач [3; 4].

Для изучения состояния проблемы в педагогической практике было проведено анкетирование учителей физики Нижнего Новгорода и Нижегородской области, которое показало, что педагоги осознают значимость формирования мотивации учащихся к изучению физики и профессионального самоопределения учащихся в соответствующих сферах деятельности (89% анкетированных указали это качество как максимально значимое) и считают, что умеют реализовать это в учебном процессе (68% опрошенных). Однако ситуация со снижением количества выпускников школ региона, сдающих ЕГЭ по физике, снижение конкурса на физико-математические и инженерные направления подготовки в вузах региона, а также недостаточный интерес к изучению физики на углубленном уровне в школах говорит о том, что учителя физики не очень успешно справляются с данной задачей и нуждаются в дополнительной подготовке.

Подготовка учителя к решению указанных задач требует определить компетенции, необходимые для осуществления данного вида профессиональной деятельно-

сти. Проблема подготовки учителя к работе в системе предпрофессионального физико-математического образования поднимается в педагогических исследованиях, рассматриваются различные аспекты профессионально-методической подготовки будущего учителя физики [5–7]. Анализ исследований, изучение профессиональных дефицитов учителей [3; 4; 8; 9] позволили выявить те составляющие подготовки, которые имеют наибольшее значение в контексте решения рассматриваемой проблемы.

В первую очередь отметим научно-теоретическую составляющую, включающую следующие компоненты:

- научные основы школьного курса физики;
- физический эксперимент (планирование, постановка, обработка результатов);
- цифровые технологии в физических исследованиях (методы поиска и обработки информации, компьютерное моделирование физических процессов);
- современные направления и методы физических исследований.

Для реализации предпрофильного и предпрофессионального физико-математического образования учитель физики должен на высоком уровне знать научные основы предмета, причем не только сами понятия, законы и методы науки, но и логику раскрытия в школьном курсе физики и внутренние связи предмета. В процессе подготовки необходимо показать связь содержания основ науки с оптимальными обучающими процедурами, возникновение основанных на специфике содержания моделей урока, в которых «модель обеспечивает инвариантный подход к проектированию современного урока при интегрировании физического содержания, приемов организации учебной деятельности, средств развития и диагностики школьников» [10].

В мировой образовательной практике установлено, что фундаментальным препятствием на пути формирования реальной способности учителя самостоятельно

конструировать учебный процесс является низкая научная предметная компетентность, неспособность самостоятельно выделить и реализовать логику раскрытия учебного материала. Педагогические знания по преподаваемому предмету (*pedagogical content knowledge*, РСК) базируются на его предметной компетенции (*content knowledge*, СК), которая и определяет успешность обучающих действий учителя. Методическая компетентность учителя (*pedagogical content knowledge*, РСК) предполагает способность адаптировать содержание тем и вопросов учебного предмета, делая их пригодными для усвоения группами учащихся с различными способностями, интересами, а также умение представить темы предмета в виде, удобном для усвоения. РСК опирается на знание основ изучаемой науки, реализуется в умении логически обоснованно конструировать и реализовывать учебный процесс для конкретной дидактической ситуации с учетом психологических механизмов усвоения [11; 12]. Для того, чтобы сделать сложный материал доступным для учащихся, учитель сам должен выявить и преодолеть объективно существующие познавательные трудности в усвоении конкретного учебного материала.

Важнейшим условием повышения интереса школьников к физике и подготовки к дальнейшему физико-математическому образованию является их включение в учебно-исследовательскую и проектную деятельность, организованную в единстве урочных и внеурочных форм обучения. Для проектирования и организации учебно-исследовательской деятельности требуется предусмотреть формирование соответствующих компетенций учителя [13].

Для подготовки учителя физики, способного в учебном процессе обеспечить формирование профессионального самоопределения и готовность обучающихся к получению физико-математического и инженерного образования разрабаты-

вается модель, основанная на интеграции ресурсов педагогического и классического университетов. Идея интеграции педагогического и классического образования как средство повышения качества подготовки педагогических кадров неоднократно поднималась в отечественной педагогической науке [14–16], но требует нового воплощения с учетом современной ситуации. Разрабатываемая модель охватывает все уровни подготовки будущих учителей в вузе (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и постдипломном образовании (профессиональная переподготовка, повышение квалификации, непрерывное методическое сопровождение профессиональной деятельности).

Подготовка учителей физики на уровне программ *бакалавриата* осуществляется НГПУ им. К.Минина в условиях сетевого партнерства с Институтом прикладной физики РАН и ННГУ им. Н.И.Лобачевского, что позволяет создать тиражируемую структуру: классический университет – педагогический университет – институт РАН [17].

Преподавание физики как научной дисциплины не всегда является сильной стороной педагогического университета, предложенное партнерство позволяет студентам осваивать дисциплины, отражающие физическое содержание, под руководством ведущих преподавателей–физиков классического университета, а методические компетенции формировать под руководством педагогов–методистов. Особое внимание уделяется формированию умений будущих учителей физики использовать современное оборудование, выстраивать логику его применения для решения практических задач в учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников. При подготовке студентов наряду с ресурсами педагогического университета (Межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций, Педагогический технопарк «Кванториум») задей-

ствуются лаборатории ННГУ им. Н.И.Лобачевского (физического факультета, Научно-исследовательского физико-технического института, научно-образовательного центра «Физика твердотельных наноструктур»). Следуя логике ядра педагогического образования, в партнерстве осваиваются модули учебно-исследовательской и проектной деятельности, предметно-методический модуль образовательных программ. Формирование исследовательских компетенций будущих учителей физики осуществляется с использованием ресурсов ННГУ им. Н.И.Лобачевского и Института прикладной физики РАН. На базе исследовательских организаций студенты проходят практическую подготовку модуля учебно-исследовательской и проектной деятельности, что позволяет им принять участие в исследованиях, проводимых учеными-физиками, решить поставленные перед ними посильные исследовательские задачи. Будущие учителя приобщаются к работе научно-исследовательских коллективов, чтобы иметь представления о современных направлениях и методах физической науки, а в дальнейшем использовать эти знания в учебном процессе.

Особое внимание уделяется предметной подготовке, поскольку на ней базируется способность учителя выявить и передать учащимся логику раскрытия и внутренние связи предмета. Созданная интеграция предметной, научной и методической подготовки позволяет сформировать умение проектировать учебный процесс по физике в соответствии с конкретной дидактической ситуацией и поставленными целями.

Современные программы *магистратуры* предполагают вариативный вход в профессию учителя. Педагогическая магистратура может как расширить спектр компетенций будущего педагога, так и углубиться в выбранную сферу деятельности. Подготовка педагогов-физиков на уровне маги-

стратуры в Нижегородском регионе также может осуществляться по различным траекториям для выпускников как педагогического, так и классического университетов. Классический университет предлагает программу по направлению подготовки «Физика», профиль «Методика обучения физике», направленную на подготовку высококвалифицированных учителей физики, педагогов-исследователей, способных реализовать программы физики углубленного уровня, проектную и исследовательскую деятельность учащихся на содержании физики [7].

Педагогический университет на уровне магистратуры предлагает по направлению подготовки «Педагогическое образование» программу «*STEAM-педагогика*», направленную на освоение основных законов физики; применение полученных знаний при освоении новых технологий; развитие инженерного мышления, работу с новыми материалами; развитие логического мышления и алгоритмизации решения задач; применение полученного знания в разработке продуктов креативных индустрий.

Подготовка *кадров высшей научной квалификации* в области теории и методики обучения физике реализуется на базе ННГУ им. Н.И.Лобачевского в рамках освоения программы аспирантуры по научной специальности «Теория и методика обучения и воспитания (физика)». Защита проведенных исследований возможна на базе диссертационного совета ННГУ им. Н.И.Лобачевского, при этом экспериментальной базой исследований становятся образовательные организации Нижегородского региона всех уровней образования, которые одновременно являются и потребителями разработанных ресурсов, и работодателями подготовленных кадров высшей квалификации.

Дополнительное профессиональное образование учителей физики является еще одним важнейшим вектором модели. В Кон-

цепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года одним из основных направлений развития кадрового потенциала образовательных организаций является «повышение квалификации педагогов образовательных организаций, реализующих программы педагогической направленности, по приоритетным направлениям развития науки и образования на базе ведущих педагогических и классических университетов» [18, с. 12]. Неслучайно требуется реализация программ повышения квалификации на базе университетов. К сожалению, содержание и формы реализации программ для учителей, предлагаемых учреждениями дополнительного образования, зачастую не удовлетворяют современным требованиям к подготовке учителя.

Анализ содержания программ повышения квалификации педагогов показывает, что на первый план по объему выходит реализация требований ФГОС и подготовка к ЕГЭ (например, программа повышения квалификации «Система подготовки выпускников к государственной итоговой аттестации в условиях реализации ФГОС» [19, с. 52]). Однако в самих стандартах общего образования нет задачи подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации. При этом нельзя найти в программах повышения квалификации, например, важнейшего для преподавателей физики демонстрационного или лабораторного эксперимента. Особую тревогу вызывают дистанционные курсы повышения квалификации, дающие возможность учителям получить формальный документ без контроля за ходом и результатами процесса его индивидуальной подготовки. Мы разделяем мнение А.Г.Бермуса о необходимости «предотвращения рисков цифровизации», ведущей, в том числе, к «снижению отдельных видов функциональной грамотности» преподавателей [20]. Экспериментальные умения учителя физики, как фундаментальный элемент его функ-

циональной грамотности, ни в коей мере не могут быть восполнены в ходе дистанционного обучения.

Педагогическим и классическим университетами совместно была разработана и реализована программа «Проектирование и организация учебного процесса по физике в современной школе», ориентированная на развитие фундаментальных предметных и методических компетенций учителей физики.

Модульная программа позволяет выстроить индивидуальные образовательные траектории педагогов, исходя из их интересов и диагностики профессиональных дефицитов, о которых мы упоминали выше. Примеры модулей:

- Научные основы школьного курса физики;
- Проектирование учебного процесса на основе физического эксперимента;
- Организация учебного процесса по физике в системе предпрофильного инженерного образования;
- Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся при обучении физике и др.

Важнейшим инструментом, позволяющим распространять полученный опыт в регионе, является Федеральный центр непрерывного повышения преподавательского мастерства (ЦНППМ), открытый на базе Мининского университета, который позволяет организовать непрерывную поддержку учителя в его профессиональной деятельности. На базе ННГУ им. Н.И.Лобачевского роль методического центра сопровождения учителей играет Лаборатория школьного физического эксперимента, созданная на физическом факультете.

Таким образом, представленная модель определяет пути подготовки будущих учителей физики с использованием научного потенциала региона, а также решение задачи формирования профессионального самоопределения и готовности обучаю-

щихся к получению физико-математического и инженерного образования. Консолидация усилий научного и педагогического сообщества Нижегородского региона в подготовке, поддержке и сопровождении учителей физики может стать примером для формирования аналогичных структур в других регионах РФ, темой для обсуждения и обмена опытом на стратегических сессиях рабочей группы по развитию физического образования.

Предложенные меры позволят внести значительный вклад в реализацию программы развития физического образования за счет создания тиражируемой региональной модели подготовки учителей физики, обеспечивающих профессиональное самоопределение школьников и их ориентацию на выбор инженерно-технических специальностей. Результатом внедрения и тиражирования станут: повышение качества подготовки школьников в области физики; создание системы непрерывной подготовки и поддержки учителей физики; определение роли педагогических университетов страны в реализации федерального проекта развития инженерного и физико-математического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пурьшиева Н.С., Исаев Д.А. Актуальные проблемы школьного физического образования в Российской Федерации // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 8–15.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения 01.02.2023).
3. Аналитические материалы по результатам проведения исследования компетенций учителей русского языка, литературы и математики. Часть 3. Математика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://fioso.ru/Media/Default/Documents/NIKO/COMPET_TEACHER_MATH_part_3.pdf (дата обращения 05.07.2023).
4. Слинкин С.В., Садькова Э.Ф., В.В. Ключова В.В. Предметные затруднения учителей физики и возможные пути повышения профессиональной компетентности // История и педагогика естествознания. 2019. № 1. С. 5–8.
5. Румбешта Е.А., Кисленко Е.С. О подготовке учителя физики к организации обучения на основе современных технологических потребностей общества // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 92–98.
6. Усольцев А.П., Даммер М.Д. Структура магистерской программы «Физическое образование в современной школе» // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 40–43.
7. Гребенев И.В., Чупрунов Е.В. Роль педагогической магистратуры в российской системе образования // Педагогика. 2023. № 1. С. 24–33.
8. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? (По данным исследования PISA-2015) // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 56–62.
9. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.
10. Сауров Ю.А. О методологии организации методической помощи учителю // Педагогика. 2023. № 2. С. 23–33.
11. Sadler P.M., Sonnert G., Coyle H.P., Cook-Smith N., Miller J.L. The Influence of Teachers' Knowledge on Student Learning in Middle School Physical Science Classrooms // American Educational Research Journal. 2013. Vol. 50. № 5. P. 1020–1049.
12. Hill H.C., Rowan B., Ball D. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement // American Educational Research Journal. 2005. Vol. 42. № 2. P. 371–406.
13. Лебедева О.В., Гребенев И.В. Подготовка будущего учителя физики к проектированию и организации учебно-исследовательской деятельности // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 98–104.

14. Ярмакеев И.Э. Интеграция педагогического и классического университетского образования как средство повышения качества подготовки педагогических кадров // Филология и культура. 2012. № 1. С. 278–282.

15. Войтеховская М.П. Развитие российской модели подготовки педагогических кадров в образовательных учреждениях разной ведомственной принадлежности: исторический опыт и современные задачи // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 169–187.

16. Загвязинский В.И., Плотников Л.Д., Л.М. Волосникова Л.М. Педагогическое образование в России и стратегии его возможного развития // Образование и наука. 2013. № 4 (103). С. 3–18.

17. Сдобняков В.В. Проектно-сетевая модель инновационной инфраструктуры подготовки педагогов в контексте стратегии научно-тех-

нологического развития России // Высшее образование сегодня. 2023. № 3. С. 19–26.

18. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ovd.com.ru/doc55.pdf> (дата обращения: 01.07.2023).

19. Скурихина Ю.А. Учет результатов процедур оценки качества образования в профессиональном развитии педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 8. С. 48–60. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/170205.htm>.

20. Бермус А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 1. С. 1–10.

Дата поступления – 10.07.2023

Training of a physics teacher, taking into account the modern technological needs of society

Igor V. Grebenev – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University (Nizhny Novgorod, Russia); grebenev@phys.unn.ru

Olga V. Lebedeva – Dr. Sci. (Pedagogics), Docent, Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University (Nizhny Novgorod, Russia); lebedeva@phys.unn.ru

Viktor V. Sdobnyakov – Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Docent, Rector, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. Kozma Minin (Nizhny Novgorod, Russia); rector@mininuniver.ru

Alexandra A. Tolsteneva – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Vice-Rector for Educational and Methodological Activities, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. Kozma Minin (Nizhny Novgorod, Russia); Tolsteneva@mininuniver.ru

Evgeny V. Chuprunov – Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Professor, Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University (Nizhny Novgorod, Russia); chuprunov@phys.unn.ru

Abstract. *A model for training a physics teacher for the implementation of the educational process aimed at the formation of professional self-determination and readiness of students to receive physical, mathematical and engineering education, in the context of network interaction between pedagogical and classical universities, as well as research centers, is presented. The emphasis is placed on strengthening the fundamental, scientific, subject training of a physics teacher as the basis of his professional activity in the design and implementation of the educational process in accordance with the goals set. The model covers all levels of training of future teachers at the university (bachelor's, master's, postgraduate studies) and postgraduate education (professional retraining, advanced training, continuous methodological support of professional activities).*

Key words. *Training of a future physics teacher, integration of classical and pedagogical education, training of a physics teacher in postgraduate education.*

REFERENCES

1. Puryшева N.S. Isaev D.A. Aktual'nye problemy shkol'nogo fizicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Actual problems of school physical education in the Russian Federation]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia]. 2020. No. 6. P. 8–15.
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal state educational standard for basic general education]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed 01.02.2023).
3. Analiticheskie materialy po rezul'tatam provedeniya issledovaniya kompetencij uchitelej ruskogo yazyka, literatury i matematiki. Chast' 3. Matematika [Analytical materials based on the results of the study of the competencies of teachers of the Russian language, literature and mathematics. Part 3. Mathematics]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/COMPET_TEACHER_MATH_part_3.pdf (accessed 05.07.2023).
4. Slinkin S.V., Sadykova E.F., Klyusova V.V. Predmetnye zatrudneniya uchitelej fiziki i vozmozhnye puti povysheniya professional'noj kompetentnosti [Subject difficulties of physics teachers and possible ways to improve professional competence]. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya* [History and Pedagogy of Natural Science]. 2019. No. 1. P. 5–8.
5. Rumbeshta E.A., Kisenko E.S. O podgotovke uchitelya fiziki k organizacii obucheniya na osnove sovremennykh tekhnologicheskikh potrebnoy obshchestva [On the preparation of a physics teacher for the organization of education based on the modern technological needs of society]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i zarubezhom* [Vocational education in Russia and abroad]. 2018. No. 4 (32). P. 92–98.
6. Usol'cev A.P., Dammer M.D. Struktura masterskoj programmy "Fizicheskoe obrazovanie v sovremennoj shkole" [The structure of the master's program "Physical education in modern school"]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education]. 2016. No. 6 (61). P. 40–43.
7. Grebenev I.V., Chuprunov E.V. Rol' pedagogicheskoy magistratury v rossijskoj sisteme obrazovaniya [The role of pedagogical magistracy in the Russian education system]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2023. No. 1. P. 24–33.
8. Kovaleva G.S., Loginova O.B. Uspeshnaya shkola i effektivnaya sistema obrazovaniya: kakie faktory pomogayut priblizit'sya k idealu? (Po dannym issledovaniya PISA-2015) [A successful school and an effective education system: what factors help to get closer to the ideal? (According to the PISA-2015 study)]. *Pedagogicheskie izmereniya* [Pedagogical measurements]. 2017. No. 2. P. 56–62.
9. Pinskaya M.A., Ponomareva A.A., Kosareckij S.G. Professional'noerazvitie i podgotovkamolodyh uchitelej v Rossii [Professional Development and Training of Young Teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues]. 2016. No. 2. P. 100–124.
10. Saurov Yu.A. O metodologii organizacii metodicheskoy pomoshchi uchitel'yu [On the methodology of organizing methodological assistance to the teacher]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2023. No. 2. P. 23–33.
11. Sadler P.M., Sonnert G., Coyle H.P., Cook-Smith N., Miller J.L. The Influence of Teachers' Knowledge on Student Learning in Middle School Physical Science Classrooms. *American Educational Research Journal*. 2013. Vol. 50. No. 5. P. 1020–1049.
12. Hill H.C., Rowan B., Ball D. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*. 2005. Vol. 42. No. 2. P. 371–406.
13. Lebedeva O.V., Grebenev I.V. Podgotovka budushchego uchitelya fiziki k proektirovaniyu i organizacii uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti [Preparation of the future teacher of physics for the de-

sign and organization of educational and research activities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia]. 2018. No. 5. P. 98–104.

14. *Yarmakeev I.E.* Integraciya pedagogicheskogo i klassicheskogo universitetskogo obrazovaniya kak sredstvo povysheniya kachestva podgotovki pedagogicheskikh kadrov [Integration of Pedagogical and Classical University Education as a Means of Improving the Quality of Training of Pedagogical Personnel]. *Filologiya i kul'tura* [Philology and Culture]. 2012. No. 1. P. 278–282.

15. *Vojtekhovskaya M.P.* Razvitie rossijskoj modeli podgotovki pedagogicheskikh kadrov v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah raznoj vedomstvennoj prinaldezhnosti: istoricheskij opyt i sovremennye zadachi [Development of the Russian model of teaching staff training in educational institutions of different departmental affiliation: historical experience and modern tasks]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of the Moscow University. Series 20. Pedagogical education]. 2022. No. 4. P. 169–1187.

16. *Zagvyazinskij V.I., Plotnikov L.D., Volosnikova L.M.* Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii i strategii eg ovozmozhnogo razvitiya [Pedagogical education in Russia and strategies for its possible development]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science]. 2013. No. 4 (103). P. 3–18.

17. *Sdobnyakov V.V.* Proektno-setevaya model' innovacionnoj infrastruktury podgotovki pedagogov v kontekste strategii nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossii [Project-network model of innovative infrastructure for teacher training in the context of the strategy of scientific and technological development of Russia]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher education today]. 2023. No. 3. P. 19–26.

18. *Koncepciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda* [The concept of training teachers for the education system for the period up to 2030]. URL: <http://www.ovd.com.ru/doc55.pdf> (accessed 01.07.2023).

19. *Skurihina Yu.A.* Uchyot rezul'tatov procedur ocenki kachestva obrazovaniya v professional'nom razvitii pedagogov [Accounting for the results of procedures for assessing the quality of education in the professional development of teachers]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"]. 2017. No. 8. P. 48–60. URL: <http://e-koncept.ru/2017/170205.htm>.

20. *Bermus A.G.* Aktual'nye problem pedagogicheskogo obrazovaniya v epohu cifrovoj transformacii: teoreticheskij obzor [Actual problems of pedagogical education in the era of digital transformation: a theoretical review]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of theory and practice]. 2022. T. 7. No.1. P. 1–10.

Submitted – 10.07.2023

Образовательная экосистема вуза и идеалы наставничества как ее ресурс

Неустроева Анна Николаевна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова (Якутск, Россия); annette2001@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается образовательная экосистема вуза и идеалы наставничества как ее ресурс. Обосновывается актуальность создания вузовских образовательных экосистем как взаимосвязанной совокупности пространств человекоцентрированного формального и неформального образования, направленного на сохранение равновесия с окружающей средой и природой. Характеризуется роль неформальных провайдеров образования (носителей традиционной педагогической природосообразной культуры) в воспитании нового поколения педагогов и передаче им традиционного опыта наставничества, который приобретает новый смысл. Раскрываются представления в традиционной педагогической культуре народов Северо-Востока России об образе и способах деятельности наставников (уһуйааччы), которые представляют интерес при подготовке современных педагогов.

Ключевые слова. Образовательная экосистема вуза, экосистемный подход, формальное и неформальное образование, народные традиции, традиционная педагогическая культура, этнопедагогика, народы Севера, педагогическое образование, этнопедагогическая компетентность, экодуховное мировоззрение; гражданственность, культурное многообразие, наставничество, наставники (уһуйааччы), традиционный идеал наставничества, подготовка современных педагогов.

Воспитание духовно-нравственных ценностей неразрывно связано с пониманием своей родовой, половой и национальной идентичности, принадлежности к малой родине, стране, государству. Уважение к народным традициям, гендерный подход в привитии трудовых навыков, формирование жизненных компетенций выживания и обеспечения жизнедеятельности в суровых природных условиях остаются важными воспитательными задачами современной школы. В связи с этим актуализируется возрождение традиционной педагогической культуры народов, значительный потенциал которой сегодня используется недостаточно и порой внешне формально.

Современным трендом в развитии образования будущего является создание образовательных экосистем. В различных ву-

зах реализуется экосистемный подход как совместная (согласованная) деятельность по созданию сетевых человекоцентрированных образовательных систем, сохраняющих равновесие с природной средой. Однако центрированность на развитии человека еще не стала предметом особого внимания ни в вузовских программах, ни в вузовских практиках [1].

В связи с этим рассмотрим реализацию экосистемного подхода в приобщении современных педагогов к традиционной педагогической культуре и формировании у них идеалов наставничества на примере понимания данного явления в практике воспитания народов Северо-Востока России.

Образовательная экосистема. В современных исследованиях данная система определяется как новая организационная форма образовательной структуры, своео-

бразный «хаб»¹, объединяющий самые разные возможности – это своего рода «перекресток возможностей» [2, с. 71]. Сегодня перед педагогическим сообществом стоит задача перехода от стандартизированных моделей образования к новым, более гибким и мобильным, позволяющим овладеть разнообразными знаниями, навыками, умениями; устанавливать новые социальные и профессиональные контакты. Эту задачу позволит решить образовательная экосистема, т.к. она ориентирована на создание сетевой горизонтальной структуры, оптимизирующей сотрудничество между всеми своими членами, при котором происходит обмен знаниями, обучение, достигается согласие [2, с. 72].

Образовательная экосистема также характеризуется как «динамически эволюционирующая и взаимосвязанная сеть образовательных пространств», состоящая «из индивидуальных и институциональных “поставщиков” (провайдеров)² образования, которые предлагают разнообразные образовательные ресурсы и опыты для индивидуальных и коллективных учащихся на протяжении их жизненного цикла» [3, с. 60]. Посредством ее поликультурных, национальных, родовых и межпоколенческих ресурсов осуществляется привитие духовно-нравственных идеалов современному поколению, в область неформального образования входит традиционный опыт народного воспитания.

Следует отметить, что модель подготовки специалиста в виде «фабрики» формирования компетенций в вузовской среде в настоящее время устарела, поскольку новая парадигма предусматривает приобретение компетенций будущими специалистами не только в процессе обучения

в вузе и в ходе профессиональной практики, но и посредством жизненного социального опыта, приобщения к культуре местного сообщества, путем приобретения так называемого «скрытого» образования. Создание образовательных экосистем позволит университетскому сообществу устанавливать новые горизонтальные взаимосвязи, развивать сотрудничество и педагогическое творчество, реализовывая инициативы и инновации; активно взаимодействовать не только с представителями рынка труда, предпринимательской сферой, бизнес-структурами, научными учреждениями, но и с общественными организациями и неформальными объединениями. Благодаря такой горизонтальной сети социальных партнеров формируются общественно значимые смыслы, расширяется пространство влияния вуза.

В программе развития Северо-Восточного федерального университета (СВФУ) им. М.К.Аммосова (Якутск) [4] определены цели его устойчивого развития, которые созвучны задачам национальных проектов Российской Федерации и отражают специфику Северо-Востока России. Стратегическим в структуре создания образовательной экосистемы региона является проект «Человек в экстремальных условиях Севера». Его подпроект «Культурное и языковое многообразие на Севере» ориентирует воспитание на формирование гражданской ответственности при уважении к культурному многообразию.

Один из приоритетов стратегии национальной безопасности РФ – защита традиционных духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти. В стратегическом документе СВФУ отмечено, что в новых условиях возрастает ак-

¹ Хаб (от англ. hub — центр деятельности) – сетевой концентратор, сетевое устройство, предназначенное для объединения нескольких устройств.

² Провайдеры образования – субъекты образовательного рынка, осуществляющие процесс производства и предоставления образовательной услуги; собственно образовательные институты и необразовательные провайдеры, обеспечивающие образовательные процесс.

туальность поддержки и развития полилога культур, который характеризуется не просто взаимодействием по горизонтали, а сложными перекрестными связями, образующими сетевую информационно-коммуникативную систему.

В университете планируется развертывание «прорывных» проектов (например, международного проекта «Цифровизация языкового и культурного наследия коренных народов Арктики», идея которого поддержана Арктическим советом), нацеленных на: достижение эффективного прогресса в сохранении и развитии историко-культурного наследия народов Севера; развитие культурного и языкового многообразия; проведение комплексного изучения фундаментальных механизмов формирования российской идентичности и культурного потенциала России как одной из ведущих стран мировой Арктики, включая научные и прикладные исследования состояния и динамики изменений социолингвистической ситуации, культурно-исторических объектов Севера. От диалога культур – к взаимодействию множества разных культур по сетевому принципу – такова идея и современная парадигма развития культурного и языкового многообразия на Севере [4].

В целевых ориентирах программы правильно понимается сущность экосистемного подхода в целом, т.е. СВФУ будет развиваться в формате *большого университета* – консорциума образовательных и научных организаций, институтов развития, предприятий реального сектора Яку-

тии. Проектное обучение в академической магистратуре станет осуществляться, как в научно-учебных лабораториях и исследовательских коллективах СВФУ, так и в научно-исследовательских институтах СО РАН и Академии наук Якутии. Вместе с тем, в ней недостаточно отражены горизонтальные связи локального характера с неформальными провайдерами неформального образования³, носителями культурных образцов традиционной педагогики народов Северо-Востока России.

Автор теории этнопедагогики якутов «кут-сур»⁴ И.С.Портнягин писал: «Человек, природа, общество и человеческая мысль являются предметом, объектом и субъектом исследования народной педагогики. Основная идея народной педагогики заключается в том, что человек является частью живой природы, вся его жизнь и средства к существованию обеспечивают его духовно-нравственное развитие, содержат в себе философско-мировоззренческое знание, в соответствии с которыми формируется материальная и духовная культура» [5]. В этом отношении народная педагогика и этнопедагогическое знание становятся стержнем каждой создаваемой образовательной экосистемы в регионе и его вузах.

Этнопедагогическая подготовка ориентирована на учителя с *этнопедагогической компетентностью*, включающей понимание ценности родной земли и сопричастность к ней, знание языка и культуры, этническую и гражданскую идентичность, национальное и общечеловеческое достоинство [6]. В практической работе с детьми

³ Неформальное образование – любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальные системы образования. В общественных науках и в практике современной педагогики термин используется наряду с понятиями «непрерывное образование», «дополнительное образование», «самообразование».

⁴ Сочетание «кут-сур» («кут» – дух, душа; «сур» – жизненная сила) означает духовную силу человека. Дух – основа жизненной силы, энергии, душа дает силу. В якутской мифологии весь растительный и животный мир имеет душу. «Кут-сур» – самобытное представление о трояственности души человека: ийэ-кут (мать-душа), буор-кут (земля-душа) и салгын-кут (воздух-душа).

современный учитель должен руководствоваться ценностями народной педагогики, поэтому СВФУ реализует экосистемный подход в воспитании будущих педагогов, в привитии им традиционных духовных ценностей народов Севера. В настоящее время в образовательном процессе подготовки будущих учителей на общественных началах участвуют педагоги-ветераны, владеющие опытом воспитания детей на традициях народной педагогики якутов и малочисленных народов Якутии; авторитетные общественники-активисты (члены Ассоциации народной педагогики Республики Саха (Якутия), Совета Старейшин (Ытык Сүбэ) Якутии, Лиги женщин-ученых РС (Я) и др.), радеющие за сохранение и приумножение народных обычаев и традиций. Вместе с педагогами-наставниками преподавателями Педагогического института СВФУ разработаны совместные программы модулей дисциплин бакалавриата («Педагогика», «Этнопедагогика»), магистратуры («Этнокультурные технологии в образовательном процессе»), общеуниверситетские факультативы («Технология педагогики Олонхо СЭДИП», «Школа родительства») и др. Социальные партнеры университета (энтузиасты-общественники и волонтеры) проводят в институте для бакалавров и магистров мастер-классы, семинары, встречи. Здесь будущие учителя перенимают у наставников бережное отношение к суровой природе Севера, являющейся уникальной единой живой системой, где каждый элемент имеет свою ценность, миссию, смыслы. Такие занятия и мероприятия направлены не только на освоение передовых образовательных технологий и опыта, но и на привитие и понимание важнейших духовно-нравственных ориентиров, отражающих общечеловеческие ценности, и экософское отношение к планете, вне зависимости от направления подготовки.

В условиях образовательной экосистемы создаются сетевые образовательные кла-

стеры с общественными организациями и неформальными объединениями энтузиастов, умельцев, мастеров, сказителей, авторов, родительской общественности, деятельность которых направлена на сохранение языка, культуры, традиций народов Севера, разработку новых этнокультурных технологий и инновационного опыта. В экосистеме вуза они приобретают статус провайдеров неформального образования, соучастников образовательного процесса, принимающих непосредственное участие в передаче будущим педагогам практического опыта и формировании у них компетенции, необходимых носителям традиционной педагогической культуры.

Наставничество – ресурс образовательной экосистемы вуза. Традиционной педагогической культуре народов Севера присуще большое уважение к наставникам, которые играют важную роль в передаче и формировании знаний, умений и навыков молодому поколению.

В якутском фольклоре народного педагога и наставника олицетворяет образ старика Сээркээн Сэсэнат – мудреца, сказителя, знающего язык, историю, культуру, философию якутского народа. В сказаниях, сказках, легендах, преданиях Сээркээн Сэсэнат передает молодым свою мудрость, воспитывая их в духе чуткости и внимательности к окружающему миру, людям, традициям, обычаям, в духе патриотизма.

Уважение к наставникам (раньше ими были люди, компетентные в любом виде деятельности, авторитетные, именитые) сохраняется у народов Севера и в настоящее время. Думается, эту традицию необходимо использовать и применять в опыте профессионального образования, изучив критерии, пути и способы формирования авторитета перед народом и признания педагога и наставника; нужно создать условия для заимствования лучших образцов наставничества.

Наставничество рассматривались в исследованиях А.Л.Бугаевой, Г.Н.Волкова,

Н.Д. Неустроева, И.С. Портнягина, А.Н. Фроловой [7; 8; 9] и др. Мы будем исходить из определения этого процесса как передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; как формы взаимоотношений между учителем и учеником [10].

Традиционный идеал наставничества воплощает взаимоотношения опытного уважаемого мастера и ученика, который признает его абсолютный авторитет и уровень мастерства, готов перенимать его личностную позицию, нравственные убеждения, отношение к людям и своей деятельности. Ориентация на этот идеал при подготовке будущих педагогов усиливает взаимосвязь научно-образовательного процесса с народной педагогикой, которая по сей день имеет воспитательную силу в современных семьях народов Севера, особенно проживающих в сельской местности. Общекультурные нравственные ценности (семья, труд, природа, любовь, истина, добро) у селян по-прежнему остаются преобладающими в структуре ценностных ориентаций. Сельских жителей отличают открытость, искренность, простота общения, толерантность, стойкость к жизненным трудностям, неприятие торопливости и непродуктивности результатов предпринятых действий. Они носители живой этнической культуры и родного языка, хранители народных традиций, уникальных образцов фольклора и декоративно-прикладного искусства. У них в меньшей степени, чем у городских жителей, выражены этническая маргинальность, межпоколенные конфликты, прагматизм; для них важное значение имеет поддержание тесных, гармоничных кровно-родственных, соседских отношений, уважительное отношение к старшим, культурному наследию.

В современном образовательном процессе в условиях цифровизации расширяются возможности взаимодействия с общественными и неформальными объединениями, вне зависимости от места проживания, уровня образования, ста-

туса и форм их организации. В образовательных экосистемах школы и вуза социальными партнерами становятся объединения отцов, матерей, ветеранов, старейшин, мастеров умельцев, народных сказителей и исполнителей, общественные организации этнопедагогов и молодых педагогов, педагогов-наставников и др. Им отводится приоритетная роль в воспитании и наставничестве молодого поколения.

Но в соответствии с традициями народной педагогики первыми воспитателями и наставниками детей все же считаются родители. Традиционно материнство рассматривается не только как естественная потребность в продолжении рода, но и как высшая социальная ценность. Любовь матери-наставницы к детям бескорытна, безусловна, безгранична; ее слова мудры, решения верны. Не менее важную роль в воспитании (в формировании полоролевой модели поведения ребенка, привитии трудовых навыков, волевой регуляции) играет наставник-отец.

Помимо отца и матери, в семье функцию воспитателей-наставников выполняют дедушки и бабушки, которых (как и вообще пожилых людей) К.Д. Ушинский назвал «природными педагогами», т.к. они инстинктивно понимают и по опыту знают тонкости воспитания. Как и в прежние времена, в современном обществе молодежь остро нуждается в поддержке старшего поколения (в быту, присмотре и воспитании своих детей и т.п.). Влияние на развитие ребенка оказывают близкие родственники (особенно братья и сестры), друзья соседи. Благодаря представителям старших поколений сохраняются традиции нуклеарной семьи, члены которой, хотя и не проживают вместе, но совместно создают условия для воспитания детей, хранят традиции и обычаи.

У северных народов наставниками являются и жители ближайшего окружения, туолбэ (общины), носители народной куль-

туры, умельцы и сказители, уважаемые и почитаемые члены сообщества. Они передают молодому поколению свои умения, знания, мировоззрение, установки, убеждения. Дети и молодежь, наблюдая за их деятельностью, видя всеобщее уважение, идут по их пути [11].

Вместе с тем, следуя традициям народной педагогики, несмотря на приоритет самовоспитания, взрослые постоянно контролируют детей, руководят ими – полная свобода действий не допускается. Предоставляя детям некоторую самостоятельность, взрослые всегда держали их в поле зрения, вовремя одергивали за дурные манеры и привычки, направляли в деятельности. В наиболее критическом подростковом возрасте детей брали на особый присмотр и контроль, но незаметный и ненавязчивый для самого ребенка.

Наставничество в народной педагогике связано с ранним приобщением к труду, разным видам хозяйственной деятельности. Приобретению практических трудовых навыков способствуют народные игрушки и игры. Дети, постоянно наблюдают за родителями, внимательно следят за ходом и качеством выполнения ими работ, видят, как и какими инструментами они при этом пользуются, слушают разговоры и споры о трудовых делах. Взрослые дают детям посильные поручения. Этот метод обучения в якутской традиционной педагогике называется «уһуйуу», а наставники – «уһуйааччы» (усуйачы). Именно так и по сей день формируются трудовые династии.

Народы Севера всегда учитывали индивидуальные возможности каждого ребенка, состояние его физического и психического здоровья. Детей со слабым здоровьем родители и наставники полностью освобождали от труда, обучали их видам деятельности, которые им посильны, интересны и соответствуют их возможностям. Считалось, что в работу ребенка нужно вовлекать постепенно и последо-

вательно, соблюдая меру, т.к. преждевременная и чрезмерная нагрузка могут отбить охоту и желание трудиться, а работа станет тяжким бременем, изнурительным актом.

Наблюдая за играми, разговорами, поведением, развлечениями своих детей, взрослые-наставники определяли склонности и задатки каждого ребенка. Это учитывалось при обучении его какому-либо делу (говоря современным словами, осуществлялась ранняя профориентация).

В процессе совместного труда наставники дают детям целенаправленное, продуманное поручение с полным разъяснением (как, когда, в каком объеме, в какой последовательности его выполнять), следят за качеством его выполнения; дают соответствующие указания, наставления, делают замечания. Наставники учат сознательному и добросовестному отношению к труду, чтобы получить от него моральное и физическое удовлетворение. Мерилом сознательного правильного отношения к труду являются старательность ребенка, умение после объяснения взрослых делать дело самостоятельно и правильно.

В народе всегда ценились одаренные люди, обладающие глубокими знаниями в разных областях и имеющие разные таланты, – они и становились наставниками молодежи. Но сегодня экосистема вуза рассматривается больше с позиции взаимодействия с экономически важными партнерами, представителями рынка труда, предприятиями и официальными общественными организациями, в то время как потенциал известных в народе опытных педагогов-наставников используется недостаточно. В связи с этим в образовательной экосистеме вуза необходимо широко применять ресурсы локального местного сообщества. Приглашение наставников к участию в образовательном процессе будет способствовать сохранению и развитию традиционной педаго-

гической культуры народа; обогатит подготовку будущих педагогов знаниями народной педагогики, приблизит их к реалиям практики современной северной школы, к потребностям родительского общества. Это в полной мере отвечает современным требованиям оказания вузом социального влияния в регионе и формирования собственной образовательной политики.

В заключение еще раз подчеркнем: образовательная экосистема вуза станет эффективной, если в ней будет учитываться опыт наставничества в традиционной педагогической культуре народа. Поэтому при организации образовательного процесса в системе профессионального образования необходимо:

– создать образовательную экосистему, которая является новой организационной формой структуры современной школы или вуза, пересечением образовательных пространств разных форм и уровней и предусматривает участие носителей традиционной педагогической культуры народа;

– изучить и применить традиции народного воспитания, обеспечивающие природосообразность и культуросообразность образовательного процесса, человекоцентрированность его содержания в соответствии с понятием экосистемного подхода в образовании;

– опираться в процессе подготовки будущих педагогов на идеалы наставничества народной педагогики, которые воплощают опыт эффективных практик индивидуализации и проблематизации в обучении и воспитании, ранней профориентации и диагностики природных склонностей и одаренности; сочетают демократизм и авторитарность, вариативность и необходимость;

Выполнение таких условий продиктовано снижением стандартизованности организации образовательной системы, расширением ее границ в область нефор-

мального образования, а также изменением статуса и роли педагога (преподавателя) как наставника, умеющего определять внутренний потенциал обучающегося и подбирать соответствующие его восприятию действенные методы реализации наставничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинкевич О.В., Мадехина Е.А. Высшее образование для глобального и устойчивого развития // Высшее образование в России. 2023. № 3. С. 84

2. Хангельдиева И.Г. Образовательные экосистемы – тренд развития современного российского образования в ближайшем будущем // Вестник Московского университета. Сер. «Педагогическое образование». 2022. № 1. С. 68–88.

3. Емельянович И. Образование будущего // Наука и инновации. 2020. № 12. С. 58–63.

4. Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова» на 2021–2030 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/DSR/priority2030/Programm_Priority_Minobr.pdf.

5. Портнягин И.С. Этнопедагогика «кут-сур». М., 1998. 182 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000580613/

6. Боргояков С.А., Бозиев Р.С., Баграмян Э.Р. Формирование общероссийской гражданской идентичности обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей народов России // Педагогика. 2022. № 11. С. 5–21.

7. Бугаева А.Л. Традиционная педагогическая культура народов Севера: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. 380 с.

8. Волков Г.Н. Педагогика любви. Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 2002. Т. 2. С. 303.

9. Фролова А.Н. Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Северо-Востока

России (Социально-педагогический аспект): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 381 с.

10. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 162.

11. Неустроев Н.Д. Этнопедагогика народов Севера: учебное пособие. Якутск, 1999. С. 68.

Дата поступления – 07.07.23

Educational ecosystem of the university and the ideals of mentoring as its resource

Anna N. Neustroeva – Cand Sci. (Pedagogics), Docent, Head of Department, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia); annette2001@yandex.ru

Abstract. *The article examines the educational ecosystem of the university and the ideals of mentoring as its resource. The relevance of creating university educational ecosystems as an interconnected set of spaces of human-centered formal and non-formal education aimed at maintaining balance with the environment and nature is substantiated. The role of informal education providers (carriers of traditional pedagogical natural culture) in the education of a new generation of teachers and the transfer of traditional mentoring experience to them, which acquires a new meaning, is characterized. The ideas in the traditional pedagogical culture of the peoples of the North-East of Russia about the image and methods of mentors' activities (huyaachchi), which are of interest in the training of modern teachers, are revealed.*

Key words. *Educational ecosystem of the university, ecosystem approach, formal and informal education, folk traditions, traditional pedagogical culture, ethnopedagogics, peoples of the North, pedagogical education, ethnopedagogic competence, ecospiritual worldview; citizenship, cultural diversity, mentoring, mentors (huyaachchi), the traditional ideal of mentoring, training of modern teachers.*

REFERENCES

1. Zinkevich O.V., Madekhina E.A. Vyshee obrazovanie dlya global'nogo i ustojchivogo razvitiya [Higher education for global and sustainable development]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2023. No. 3. P. 84
2. Hangel'dieva I. G. Obrazovatel'nye ekosistemy - trend razvitiya sovremennogo rossijskogo obrazovaniya v blizhajshem budushchem [Educational ecosystems-the trend of development of modern Russian education in the near future]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of the Moscow University. Serbian. "Pedagogical education"]. 2022. No. 1. P. 68–88.
3. Emel'yanovich I. Obrazovanie budushchego [Education of the future]. *Nauka i innovacii* [Science and innovation]. 2020. No. 12. P. 58–63.
4. Programma razvitiya federal'nogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Severo-Vostochnyj federal'nyj universitet im.M.K. Ammosova» na 2021-2030 gg. [Development program of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Northeastern Federal University named after M.K.Ammosov" for 2021–2030]. Available at: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/DSR/priority2030/Programm_Priority_Minobr.pdf.
5. Portnyagin I.S. Etnopedagogika «kut-sur» [Department of the Commune-Cote-sur-Aub]. Moscow, 1998. P. 101–113. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000580613.
6. Borgoyakov S. A., Boziev R.S., Bagramyan E.R. Formirovanie obshcherossijskoj grazhdanskoj identichnosti obuchayushchihsya na osnove duhovno-nravstvennyh cennostej narodov Rossii [Formation of the all-Russian civic identity of students based on the spiritual and moral values of the peoples of Russia]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2022. No. 11. P. 5–21.

7. *Volkov G.N.* Pedagogika lyubvi. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2 t. [Pedagogical love. Selected Pedagogical works: in 2 vol.]. Moscow, 2002. V. 2. P. 303.

8. *Bugaeva A.L.* Tradicionnaya pedagogicheskaya kul'tura narodov Severa: dis. ... d-ra ped. nauk [Traditional pedagogical culture of the peoples of the North: dis. ... Dr. Ped. Sci.]. Moscow, 1996. 380 p.

9. *Frolova A. N.* Razvitie etnokul'turnyh tradicij vospitaniya detej korennyh malochislennyh narodov Krajnego Severo-Vostoka Rossii (Social'no-pedagogicheskij aspekt): dis. ... d-ra ped. nauk [Development of ethno-cultural traditions of education of children of indigenous small-numbered peoples of the Far North-East of Russia (Socio-pedagogical aspect): dis. ... Dr. Ped. Sci.]. Moscow, 2004. 381 p.

10. *Bim-Bad B.M.* Pedagogicheskij e`nciklopedicheskij slovar` [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moscow, 2002. P. 162.

11. *Neustroev N.D.* Etnopedagogika narodov Severa: uchebnoe posobie [Ethnopedagogics of the peoples of the North: textbook]. Yakutsk, 1999. P. 68.

Submitted – July 7, 2023

Влияние цифровизации на педагогическое общение

Литвиненко Ольга Викторовна – ст. преподаватель каф. социально-коммуникативных технологий; Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (Россия, Новосибирск); litvinola@rambler.ru

Аннотация. В статье характеризуется влияние цифровизации на педагогическое общение, рассматриваются его коммуникативная, перцептивная и интерактивная стороны. Представлены результаты социологического опроса, проведенного в Сибирском государственном университете телекоммуникаций и информатики (СибГУТИ) с целью выявления влияния цифровизации на установление и развитие коммуникации, взаимопонимание и взаимодействие между педагогами и обучающимися, характера возникающих проблем и возможных путей их решения. Обозначены возникающие в ходе педагогического общения психолого-педагогические и эτικο-правовые проблемы.

Ключевые слова. Цифровизация, информационные технологии, цифровая зрелость, цифровая трансформация, образование, цифровая грамотность, нормативно-правовые акты; педагогическое общение, коммуникативная, перцептивная, интерактивная стороны общения; коммуникация, взаимопонимание, взаимодействие, электронная информационно-образовательная среда.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания № 071-03-2023-001 от 19.01.2023.

Актуальным направлением государственной образовательной политики [1] сегодня становится «цифровая зрелость»¹, ключевым показателем которой в сфере образования является доля учащихся, имеющих возможность бесплатного доступа к верифицированному цифровому образовательному контенту (сейчас идет его накопление) и сервисам для самостоятельной подготовки. Доля вузов, достигших ее высокого уровня, должна составить в 2023 г. 40 %, в 2024 г. – 60 %, а к 2030 г. – 100 %.

В связи с этим создана и функционирует на уровне регионов и Российской Федерации нормативно-правовая база по *цифровизации образования*, которая обеспечивает улучшение и оптимизацию образовательных процессов путем внедрения информационных технологий (ИТ), анализ

данных для принятия решений. Разработана стратегия цифровой трансформации² отрасли науки и высшего образования. Происходит совершенствование электронной информационной образовательной среды в вузах, преподаватели имеют возможность повысить уровень цифровой грамотности.

Педагоги, обучающиеся и родители в основном адаптировались к новой реальности, чему в немалой степени способствовал вынужденный переход к цифровому взаимодействию между участниками образовательных отношений в период распространения эпидемии COVID-19.

В психолого-педагогической литературе [2; 3; 4; 5 и др.] активно обсуждается воздействие цифровых технологий на обучение и воспитание, изменения, которые

¹ *Цифровая зрелость* – достижение ключевыми отраслями и уполномоченными органами исполнительной власти целевых показателей, сформулированных в стратегии цифровой трансформации региона.

² *Цифровая трансформация* – появление новых моделей деятельности, соединение возможностей технологий и традиционной сферы, принципиально новые продукты и процессы.

в связи с этим произошли. Одной из актуальных обсуждаемых проблем является влияние цифровизации на *педагогическое общение* – профессиональное общение педагога с обучающимися в рамках педагогического процесса. Исследователи [3; 5–10] отмечают воздействие цифровизации на все стороны такого общения: коммуникативную, перцептивную, интерактивную. Охарактеризуем их.

Коммуникативная сторона общения.

Процесс общения связан с передачей осмысленной информации, ее эмоционального и интеллектуального содержания. Цифровые технологии позволяют получить доступ ко многим информационным образовательным ресурсам, пользоваться электронными библиотеками, мгновенно распространять информацию при помощи компьютеров, ноутбуков, смартфонов. Возможно многократное и повторное обращение к электронным курсам, видеолекциям, вебинарам. Для современных школьников и студентов это достаточно привычный формат взаимодействия. Как правило, они часто спрашивают педагога, какие электронные ресурсы нужно использовать, просят дать ссылки на презентации. Если по каким-либо причинам у обучающихся не будет возможности повторно обратиться к презентациям и лекционным материалам, то они сфотографируют их на смартфоны. Сегодня учащиеся не представляют обучение и общение с преподавателем и с одноклассниками (одноруппниками) без цифровых средств, использование гаджетов для них – необходимость и потребность. Вместе с тем, это имеет негативные последствия, одно из которых – удаление живой речи «как средства формирования и формулирования мысли» [11].

Так как обучающиеся выполняют письменные задания в онлайн-формате и передают информацию с помощью современных средств коммуникации, многократно повышается значимость обратной связи (обучающийся–педагог), которая при цифровой трансформации образования будет возрастать. Прогнозируется, что уже к 2024 г. студенты станут выполнять 70% заданий в электронной форме, а 80% обучающихся предложат индивидуальные образовательные траектории на основе цифрового портфолио [11]. В связи с этим необходимо переосмысление роли обратной связи в учебном процессе, поиск новых дидактических решений в период цифровизации.

Перцептивная сторона общения. Перцепция³ в педагогическом общении связана с проявлением сопереживания, сочувствия, взаимного «узнавания». В.А.Сухомлинский писал: «Без постоянного духовного общения учителя и ребенка, без взаимного проникновения в мир мыслей, чувств, переживаний друг друга немислима эмоциональная культура как плоть и кровь культуры педагогической. Важнейший источник воспитания чувств педагога – это многогранные эмоциональные отношения с детьми в едином, дружном коллективе, где учитель – не только наставник, но и друг, товарищ. Эмоциональные отношения немислимы, если учитель встречается с учениками только на уроке и дети чувствуют на себе влияние педагога только в классе» [12].

В советское время учитель приходил домой к ученику, общался с его родителями, ученики ходили в гости к учителю, пили чай, беседовали. В наше время такие визиты, особенно без предварительной договоренности, вызовут скорее дискомфорт

³ *Перцепция* (от лат. *perceptio* – «восприятие») – способность человека воспринимать окружающий мир с помощью органов чувств, например, различать цвета, чувствовать запахи и слышать звуки. В психологии есть понятие социальной перцепции – процесса восприятия других людей.

и недоумение. Многие вопросы принято решать в специальных чатах (родительских, групповых, профессиональных). В процессе онлайн-общения «в цифровом мире» другой человек «не настолько очевидно живой, и переживающий», это «позволяет отнестись к нему с меньшей ответственностью...» [13, с. 378]. Возможно, перцептивная функция постепенно станет архаической, поскольку при электронной форме обучения ее затруднительно реализовать [6, с. 96].

Интерактивная сторона общения. Эффективность педагогического общения сегодня во многом зависит от того, насколько при его реализации учитываются особенности развития современного общества, обусловленные темпами технического прогресса, и от того, что у поколения Z представления о работе, отдыхе и общении связаны с использованием технических средств [9]. Так как изменяются пространственно-временные параметры взаимодействия участников образовательного процесса, педагогическое общение выходит за пределы образовательных учреждений: обмен информацией и фактами зачастую происходит в социальных сетях, мессенджерах.

С целью выявления влияния цифровизации на установление и развитие коммуникации, взаимопонимание и взаимодействие между педагогами и обучающимися, характера возникающих проблем и возможных путей их решения в Сибирском государственном университете телекоммуникаций и информатики (СибГУТИ) весной 2023 г. был проведен социологический опрос. Студентам 1-2 курсов Института информатики и вычислительной техники и Института телекоммуникаций (всего опрошено 85 человек) была предложена анонимная анкета «Оценка влияния цифровизации образования на педагогическое общение». Каждый респондент в свободной форме письменно ответил на шесть вопросов, касающихся различ-

ных аспектов общения между педагогом и обучающимися:

1. Как, по Вашему мнению, цифровизация влияет (положительно, отрицательно, нейтрально и т.п.) на общение между педагогами и обучающимися на уроке и вне его? Аргументируйте Ваш ответ.

2. Какие Вы можете назвать положительные и отрицательные стороны общения с педагогом посредством электронной образовательной среды, мессенджеров, электронной почты?

3. Какие действия, осуществляемые педагогом при цифровом взаимодействии, Вы считаете неэтичными? Какие неэтичные действия при таком взаимодействии совершают обучающиеся?

4. Какие действия, осуществляемые при цифровом взаимодействии и педагогом, и обучающимися, Вы считаете неэтичными?

5. Сталкивались ли Вы при цифровом взаимодействии с педагогом с какими-либо трудностями, барьерами в общении? Если «да», то с какими именно? Удалось ли их преодолеть?

6. Перечислите факторы, влияющие на Ваше восприятие (положительное, отрицательное) педагога при цифровом взаимодействии (при прослушивании онлайн-лекций, участии в вебинарах и т.п.).

Примечательно, что, отвечая на *первый вопрос* (он являлся ключевым) только 3 студента (меньше 4%) отметили отрицательное влияние цифровизации на общение между педагогами и обучающимися («Крайне важно вживую контактировать с преподавателем, это стимулирует активность»; «Общение должно происходить в режиме диалога»). 54 опрошенных (63,53%) оценили такое влияние положительно.

Одной из положительных и самых значимых сторон общения обучающихся с педагогом посредством электронной образовательной среды, мессенджеров, электронной почты (*второй вопрос*) оказалась

возможность оперативно связаться с ним («Можно задать вопросы даже во внеучебное время»; «Удобно быть на связи с преподавателем дистанционно»; «Появляются дополнительные каналы связи»). Для респондентов важен комфорт («Всегда есть возможность задать вопрос преподавателю, находясь в привычной обстановке»; «Удобнее, чем искать преподавателя в университете»; «Есть возможность связаться с преподавателем в любое время, в любом месте»; «Удобнее обмениваться материалами»). Для некоторых это комфорт психологического плана («Можно написать вопрос»; «Удобнее вести диалог»). В качестве положительных сторон цифровизации образования также были названы «упрощенный доступ к информации», «расширение границ обучения», «новые возможности».

27 студентов (31,76%) отметили и плюсы, и минусы цифрового общения с педагогами или оценили его нейтрально («Такое общение – уже обыденность»; «Если человек стремится к знаниям, он их получит в любом виде»; «Если у педагога интересный материал, слушать его будет интересно в любом формате занятий»; «К сожалению, не все педагоги могут общаться с помощью цифровых средств»). Затруднился дать оценку один человек.

63 опрошенных (74%) видят связь между сложившимся характером общения с педагогом и успеваемостью по дисциплине, которую он ведет («Если преподаватель относится к студенту неуважительно, то больше не хочется изучать этот предмет»; «Хорошие отношения с педагогом побуждают к работе»; «Если преподаватель настроен позитивно, то обучение происходит лучше и продуктивнее»; «Если общение с педагогом происходит, как с другом, становится проще рассказывать и усваивать информацию»; «Не математика меня учит, а учитель математики»).

Таким образом, ответы респондентов подтверждают важность своевременной обратной связи в процессе цифровой коммуникации. Ее отсутствие («Не всегда педагоги вовремя дают обратную связь»; «Могут не заметить письмо или сообщение»; «Иногда быстрее лично подойти и спросить»; «Долго нет ответа»; «Педагог может увидеть вопрос и проигнорировать его») вызывает у студентов беспокойство.

Отвечая на *третий и четвертый вопросы*, к неэтичным действиям, совершаемым и педагогом, и обучающимися, респонденты отнесли «отсутствие хоть какого-то ответа более трех дней», «игнорирование сообщений больше недели». Не устраивало «очень длительное оценивание работ». Сроки студенты указывали разные: кто-то начинает чувствовать себя дискомфортно, когда преподаватель не отвечает более 12 часов, а кому-то некомфортно становится только через месяц. Не всегда студентов удовлетворяло качество ответов педагогов («Иногда отвечали односложно и непонятно»).

Почти половина опрошенных (42 человека) затронули проблему выбора времени для общения, отнеся к неэтичным поступкам «написание сообщений поздним вечером», «публикацию заданий в вечернее или ночное время». Также неэтичны, по их мнению, «сообщения на личные темы студенту», «распространение политизированной информации», «грубое обращение» и «отсутствие ссылок на образовательный контент».

Пятый вопрос о трудностях и барьерах в общении разделил аудиторию на две группы. 46 опрошенных из 85 ответили, что не сталкивались с трудностями («Вообще не было трудностей, а педагогу по английскому я даже стикер в ВКонтakte подарил»), 39 студентов – сталкивались («Сталкивался, но разобрался в ЭИОС⁴, и теперь трудностей нет»; «Барьеры в об-

⁴ ЭИОС – электронная информационно-образовательная среда.

щении случаются только с преподавателями, которые не используют мессенджеры»; «Не было известно, как связаться с преподавателем»). Студенты также указывали на технические неисправности («Плохое соединение»; «У преподавателя был шум и стук, из-за которого его не было слышно»).

Непросто приходится застенчивым, робким студентам: они испытывали стеснительность («Особенно, когда педагог долго не отвечает»; «При написании личных сообщений») и даже страх («От того, что важное сообщение останется без ответа, но нужно было подождать»).

У обучающихся вызвал затруднения шестой вопрос (нужно было перечислить факторы, влияющие на восприятие педагога при цифровом взаимодействии): 33 респондента из 85 не смогли на него ответить или ответили не по сути; 35 студентов указали, что на такое восприятие оказывает влияние в первую очередь качество аппаратуры («качество звука, видео»; «хорошая картинка и звук»; «качество микрофона, камеры»; «стабильный интернет» и т.п.). Некоторые при этом подчеркивали значимость наглядности («Нужна готовая и понятная презентация»). И только 16 опрошенных обратили внимание на личные и профессиональные качества педагога, на его эмоциональное состояние: «пунктуальность и тактичность», «редкие, но меткие и уместные шутки», «использование забавных картинок и уважительное отношение к студентам» – все это очень ценится. На положительное восприятие педагога «влияет его хорошее настроение» и, наоборот, на его отрицательное восприятие – плохое. Также студенты отметили умение педагога рассказывать, вести беседу, осудили «монотонное чтение лекции». Примечательно, что на внешний вид преподавателя и окружающее пространство при онлайн-взаимодействии, обратил внимание только один респондент.

В целом анкетирование студентов СибГУТИ показало важность педагогического общения для оптимального функционирования педагогического процесса в условиях цифровизации.

Очевидны и произошедшие в педагогическом общении в результате цифровизации позитивные изменения, и требующие более пристального внимания проблемы, наиболее важными из которых являются: совершенствование качества обратной связи; наличие у всех участников образовательных отношений доступа к современной цифровой технике с хорошим качеством звука и изображения; совершенствование отдельных этических аспектов общения (главным образом, временных рамок цифровой коммуникации). Эти проблемы предстоит решить в ближайшем будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ президента от 21.07.2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927.
2. *Вербицкий А.А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Номо Cyberus». 2019. №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.
3. *Врублевская Е.Г., Петрищева Н.Н.* Дистанционные технологии в формировании коммуникативной компетентности психолого-педагогических кадров // Гуманитарные науки. 2022. № 3(59). С. 78–82.
4. *Викторук Е.Н., Минеев В.В.* Этические вызовы цифровизации образования / Формирование цифровой культуры непрерывного гуманитарного образования в контексте сохранения традиционных ценностей, сборник научных статей. М., 2021. С. 390–398.
5. *Микиденко Н.Л., Сторожева С.П.* Цифровые технологии в образовании: возможно-

сти и риски, преимущества и ограничения // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 1. С. 23–34.

6. Гужова И.В. Культура сетевых коммуникаций цифрового поколения в контексте современных концепций цифровой грамотности (на материалах онлайн-вой фокус-группы со студентами) // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2019. №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-setevyh-kommunikatsiy-tsifrovogo-pokoleniya-v-kontekste-sovremennyh-kontseptsiy-tsifrovooy-gramotnosti-na-materialah>

7. Журавлева Т.Л., Филипенко Е.В. Перспективы педагогического общения в цифровой образовательной среде при электронной форме обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-pedagogicheskogo-obscheniya-v-tsifrovooy-obrazovatelnoy-srede-pri-elektronnoy-forme-obucheniya>

8. Кондрашина В.В. Коммуникация в цифровой образовательной среде: актуальные проблемы обратной связи // Человеческий капитал. 2021. № 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://humancapital.ru/wp-content/uploads/2021/02/202102_p090-098.pdf

9. Мыхнюк М.И. Коммуникативные основы педагогического взаимодействия // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

kommunikativnye-osnovy-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya

10. Третьякова В.С., Церковникова Н.Г. Цифровое поколение: потери и приобретения // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-pokolenie-poteri-i-priobreteniya>

11. Рогов Е.И., Рогова Е.Е. Проблемы межличностного взаимодействия в условиях цифровизации образования // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сб. материалов V Международной научно-практ. конф. / Под общ. ред. Э.А.Пирмагомедовой. М., 2022. С. 73–81.

12. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования (утверждено Минобрнауки России) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wylr6uwujw.pdf>

13. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://litlife.club/books/84572/read?page=5>

14. Солдатова Г.У. Цифровая культура: правила, ответственность и регуляция // Цифровое общество и культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов научной конференции / Под общ. ред. Р.В.Ершовой. Коломна, 2018. С. 374–379.

Дата поступления – 28.06.23

Impact of digitalisation on pedagogical communication

Olga V. Litvinenko – Senior Lecturer Department of Social and Communication Technology, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Russia, Novosibirsk); litvinola@rambler.ru

Abstract. *The article characterizes the influence of digitalization on pedagogical communication, examines its communicative, perceptual and interactive sides. The results of a sociological survey conducted at the Siberian State University of Telecommunications and Informatics (SibGUTI) are presented in order to identify the impact of digitalization on the establishment and development of communication, mutual understanding and interaction between teachers and students, the nature of emerging*

problems and possible ways to solve them. Psychological-pedagogical and ethical-legal problems arising in the course of pedagogical communication are identified.

Key words. Digitalization, information technologies, digital maturity, digital transformation, education, digital literacy, normative legal acts; pedagogical communication, communicative, perceptual, interactive aspects of communication; communication, mutual understanding, interaction, electronic information and educational environment.

Gratitude. The article was prepared within the framework of the state task № 071-03-2023-001 om 19.01.2023.

REFERENCES

1. Ukaz prezidenta ot 21.07.2020 g. No. 474 «O nacional'ny'x celyax razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» [Presidential Decree «On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030»]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927.
2. Verbitskij A.A. Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy [Digital learning: problems, risks and prospects]. *E'lektronny'j nauchno-publicisticheskij zhurnal «Homo Cyberus»* [Electronic scientific journal «Homo Cyberus»]. 2019. No. 1. Available at: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.
3. Vrublevskaya E.G., Petrishcheva N.N. Distancionnye tekhnologii v formirovanii kommunikativnoj kompetentnosti psihologo-pedagogicheskikh kadrov [Remote technologies in the formation of communicative competence of psychological and pedagogical personnel]. *Gumanitarnye nauki* [Humanities]. 2022. No. 3(59). P. 78–82.
4. Viktoruk E.N., Mineev V.V. E'ticheskie vy'zovy' cifrovizacii obrazovaniya [Ethical challenges of digitalization of education]. *Formirovanie cifrovoj kul'tury' nepreryvnogo gumanitarnogo obrazovaniya v kontekste soxraneniya tradicionny'x cennostej, sbornik nauchny'x statej* [Formation of a digital culture of continuing humanitarian education in the context of preserving traditional values, collection of scientific articles]. Moscow, 2021. P. 390–398.
5. Mikidenko N.L., Storozheva S.P. Cifrovyye tekhnologii v obrazovanii: vozmozhnosti i riski, premushhestva i ogranicheniya [Digital technologies in education: opportunities and risks, advantages and limitations]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Vocational education in the modern world]. 2021. T. 11. No. 1. P. 23–34.
6. Guzhova I.V. Kul'tura setevy'x kommunikacij cifrovogo pokoleniya v kontekste sovremenny'x koncepcij cifrovoj gramotnosti (na materialax onlajnovoj fokus-gruppy' so studentami) [Culture of network communications of the digital generation in the context of modern concepts of digital literacy (based on the materials of an online focus group with students)]. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya* [Sign: the problematic field of media education] 2019. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-setevyh-kommunikatsiy-tsifrovogo-pokoleniya-v-kontekste-sovremennyh-kontseptsiy-tsifrovoy-gramotnosti-na-materialah>
7. Zhuravleva T. L., Filipenko E.V. Perspektivy' pedagogicheskogo obshheniya v cifrovoj obrazovatel'noj srede pri e'lektronnoj forme obucheniya // [Prospects of pedagogical communication in the digital educational environment in the electronic form of education]. *Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education.]. 2021. No. 72-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-pedagogicheskogo-obshcheniya-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede-pri-elektronnoy-forme-obucheniya>.
8. Kondrashina V.V. Kommunikaciya v cifrovoj obrazovatel'noj srede: aktual'ny'e problemy' obratnoj svyazi [Communication in the digital educational environment: actual problems of feedback]. *Chelovecheskij kapital* [Human capital]. 2021. No. 2. Available at: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2021/02/202102_p090-098.pdf.

9. *My`xnyuk M.I.* Kommunikativny`e osnovy` pedagogicheskogo vzaimodejstviya // [Communicative foundations of pedagogical interaction]. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. 2020. No. 69-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-osnovy-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya>

10. *Tret`yakova V.S., Cerkovnikova N.G.* Cifrovoe pokolenie: poteri i priobreteniya [Digital generation: losses and]. *Professional`noe obrazovanie i ry`nok truda* [Vocational education and the labor market]. 2021. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-pokolenie-poteri-i-priobreteniya>

11. *Rogov E.I., Rogova E.E.* Problemy` mezhlchnostnogo vzaimodejstviya v usloviyax cifrovizacii obrazovaniya [Problems of interpersonal interaction in the conditions of digitalization of education]. *Psichologo-pedagogicheskie problemy` sovremennogo obrazovaniya: puti i sposoby` ix resheniya*. Sb. materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakt. konf.] Psychological and pedagogical problems of modern education: ways and means of their solution. Collection of materials of the V International Scientific and Practical Conference]. Pod obshh. red. E`.A.Pirmagomedovoj. Moscow, 2022. P. 73–81.

12. *Strategiya cifrovoj transformacii otrasli nauki i vy`sshego obrazovaniya (utverzhdeno Mino-brnauki Rossii* [Strategy of digital transformation of the branch of science and higher education (approved by the Ministry of Education and Science of Russia)]. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf>.

13. *Suxomlinskij V.A.* Serdce otdayu detyam. [I give my heart to children]. Available at: <https://litlife.club/books/84572/read?page=5>.

14. *Soldatova G.U.* Cifrovaya kul`tura: pravila, otvetstvennost` i regulyaciya [Digital culture: rules, responsibility and regulation]. *Cifrovoe obshhestvo i kul`turno-istoricheskij kontekst razvitiya cheloveka: sb. nauchny`x statej i materialov nauchnoj konferencii* [Digital society and the cultural and historical context of human development: collection of scientific articles and materials of the scientific conference]. Pod obshh. red. R.V.Ershovoj. Kolomna, 2018. P. 374–379.

Submitted – July 28, 2023

Наставничество в исследованиях и практической деятельности А.Е.Кондратенкова (на примере Сафоновской школы-интерната)

Кожемякина Елена Алексеевна – канд. пед. наук, преподаватель, Смоленский государственный университет (Россия, Смоленск); kozhemjak@autorambler.ru

Сенченков Николай Петрович – д-р пед. наук, проф., проректор по воспитательной работе, Смоленский государственный институт искусств (Россия, Смоленск); nikolay.sen4enkov@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается наставничество в исследованиях и практической деятельности А.Е.Кондратенкова, которая осуществлялась в 1960-е гг. в Сафоновской школе-интернате Смоленской области. Представлено научное осмысление им работы педагогов-наставников с молодыми учителями и воспитателями, а также с наставляемыми воспитанниками. Охарактеризованы применяемые в советское время некоторые формы, методы и средства наставнической деятельности, опыт которой может быть полезен и в наши дни.

Ключевые слова. Ментор, гуру, старейшина, старец, пастырь, наставник, наставничество, Сафоновская школа-интернат, педагогический коллектив, молодые учителя и воспитатели, опытные педагоги, наставляемые воспитанники, коллективная ответственность, взаимопосещение занятий, школы передового опыта, педсовет, методические объединения, предметные комиссии, партийные бюро, профсоюзные организации.

В толковом словаре В.И.Даля, составленном в 1863 г., понятие «наставник» определено как «учитель или воспитатель, руководитель» [1, с. 25]. Но наставничество – явление, которое возникло значительно раньше, оно имеет многовековую историю. Так, свидетельства о нем сохранились в древнегреческих мифах: у Телемаха, сына Одиссея и Пенелопы, был мудрый, пользовавшийся всеобщим доверием советник по имени Ментор. Сегодня *ментор* (от англ. mentor – наставник) – человек, имеющий большой профессиональный опыт, который он передает менте (mentee – подопечный).

Духовного наставника, учителя в индуистских и буддистских источниках называли *гуру* (санскр. «достойный, великий, важный, тяжелый, утвердившийся в истине, непоколебимый, учитель, мастер»); в иудаистских и христианских – *старейшина* (мудрец, занимающий ответственную и авторитетную должность в христианской группе), в русском пра-

вославии – *старец* (им мог быть монах или человек, не имеющий монашеского звания), *пастырь* (церковнослав. «пастух»; священнослужитель, духовный наставник верующих – паствы) [2].

В нашей стране *наставничество* активно развивалось в советский период, с 1930-х гг., широко распространившись к 1970-м гг. Постепенно это понятие приобрело современное значение и стало обозначать форму «участия опытных профессионалов в подготовке и воспитании молодежи по соответствующей профессии» с целью «передачи богатого личного опыта профессиональной деятельности молодому человеку», ускорения его адаптации к такой деятельности, оказания «помощи и поддержки» [3, с. 38]. Согласно определению Б.М.Бим-Бада, наставничество – это «процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником» [4, с. 31]. Наставниками были на любом предприятии, на го-

сударственной службе, в организациях, учреждениях, вузах, школах и т.д. [5, с. 27].

Большое внимание наставничеству уделял и смоленский ученый и педагог-практик Александр Ерофеевич Кондратенков (1921–92) [6, с. 65]¹. Об этом процессе написано в ряде его работ: «Коллектив отвечает за каждого» (1967), «Не забывай о своем долге» (1973), «Записки директора школы» (1975), «Труд и талант учителя. Встречи. Факты. Мысли» (1985), «Педагогика в картинах реальной жизни» (1993). В них охарактеризована системообразующая роль наставничества в профессиональном становлении молодого специалиста; раскрыта его специфика (опора на личностно-ориентированный подход, реализация творческого потенциала, формирование индивидуального стиля деятельности, самореализация наставника); выявлены организационно-педагогические условия эффективной организации системы наставничества; разработано дидактическое обеспечение профессионального становления молодого учителя и воспитателя [7; 8; 9; 10; 11].

В Сафоновской комплексной школе-интернате (Смоленская область) А.Е.Кондратенковым и его опытными коллегами велась практическая наставническая работа с молодыми учителями и воспитателями, а также с воспитанниками. В педагогический коллектив из 195 человек входили: директор, его заместители по учебной части, производственному обучению, дошкольному воспитанию, иностранным языкам; старшие воспитатели, воспитатели ясельного отделения, детского сада, в группах школы; педагоги-предметники и учителя

младших классов. В основном это была молодежь: более двух третей сотрудников пришли в школу-интернат, не имея профессионального опыта, прямо из студенческих аудиторий, поэтому, как отмечал А.Е.Кондратенков, «осуществление идеи коллективной ответственности за каждого воспитанника положительно сказывалось на методическом, общепедагогическом и идейном росте каждого педагога. А рост этот был крайне необходим, ведь методическая подготовленность большинства наших специалистов – вчерашних студентов вузов – не отвечала все возрастающим требованиям и новым условиям работы в учебно-воспитательном учреждении нового типа» [7, с. 258].

Чтобы «вчерашние студенты вузов» быстрее овладевали необходимыми педагогическими умениями и навыками, им нужны были наставники, систематическая помощь старших коллег, которая заключалась, в том числе, в совместном составлении планов уроков и взаимных посещениях занятий. От руководителей образовательного учреждения, где дети и взрослые находились круглосуточно, требовались чуткость и терпение, они должны были помочь молодым специалистам, учитывая их индивидуальные особенности, овладеть педагогическим мастерством, быстрее поверить в свои силы.

Несмотря на исключительную занятость разнообразной организационной работой в начальный период развития школы-интерната, его директор А.Е.Кондратенков, опытные педагоги и воспитатели, председатели предметных комиссий² часто со-

¹ А.Е.Кондратенков в 1951–56 гг. работал директором Кобылкинской средней школы Хиславичского района Смоленской области, с 1960 г. – директором Сафоновской школы-интерната, в 1968–92 гг. заведовал кафедрой педагогики в Смоленском педагогическом институте, затем был его проректором.

² *Предметные комиссии* – объединения преподавателей определенного предмета или близких между собой предметов. Осуществляют учебно-программное и учебно-методическое обеспечение реализации основных образовательных программ, ведут научно-исследовательскую деятельность для обеспечения повышения профессионального уровня педагогических работников.

бирались, чтобы наметить план посещений и обсудить методику анализа уроков молодых коллег, определить пути работы с каждым из них.

Занятия посещались систематически, что положительно сказывалось на методической культуре начинающих специалистов: они увереннее работали в классах, добивались улучшения результатов обучения. Но А.Е.Кондратенков поставил новую задачу: «...для достижения более эффективного повышения уровня учебной работы необходимо вовлечь весь педагогический коллектив в борьбу за рациональное использование каждой минуты урока» [7, с. 261]. Конкретные пути ее решения предварительно обсуждались на заседании партийного бюро, на совещании руководителей методических комиссий, в местном комитете профсоюзной организации. К ним относились: регулярные взаимопосещения уроков учителями, а затем объявление всех уроков открытыми; шефство опытных преподавателей над молодыми; активизация работы по изучению и внедрению передового педагогического опыта; создание методических кабинетов для учителей начальных, а также средних и старших классов; ежемесячное проведение педагогического «четверга» с обсуждением новой методической литературы; регулярный выпуск методического бюллетеня, отражающего достижения в работе учителей и воспитателей.

Все свои предложения администрация, партийное бюро и местный профсоюзный комитет выносили на обсуждение педагогического совета, в котором участвовали как опытные, так и молодые учителя и воспитатели. Это способствовало осмыслению каждым специалистом содержания общей и собственной работы, формировало ответственное отношение к ней.

На педсоветах часто обсуждались: необходимость на уроках индивидуального подхода к ученикам, дифференцированного подхода к их самостоятельной работе;

овладение новыми эффективными приемами обучения; связь уроков с жизнью; пути повышения учителями профессионального мастерства и изучение ими передового педагогического опыта.

Чтобы сделать наставничество опытных педагогов более действенным в интернате были созданы несколько школ передового опыта для молодых воспитателей ясельных и детсадовских групп, учителей-предметников гуманитарного, естественно-математического и творческого направлений, для классных руководителей. Каждый преподаватель и воспитатель, добившийся высоких результатов в обучении и воспитании детей, становился наставником двух-трех молодых коллег и нес персональную ответственность за то, как они овладевали передовыми приемами ведения уроков, организацией воспитательной работы. Так на практике реализовывалась идея коллективной ответственности учителей и воспитателей за профессиональный рост каждого неопытного работника, за повышение уровня учебно-воспитательного процесса в школе-интернате.

В книге «Коллектив отвечает за каждого» А.Е.Кондратенков не без гордости писал: «Спустя год после заседания педагогического совета, решение которого тщательно контролировалось специальной комиссией, молодые учителя и воспитатели многому научились, начали смелее применять в своей работе более совершенные формы и методы работы и все то лучшее, что помогало опытным педагогам нашей школы добиваться высоких результатов. Во всех начальных классах стали широко применяться дидактические игры. Повысился темп каждого урока, работа с учащимися приобрела более дифференцированный характер. Каждый педагог старался постоянно повышать эффективность учебных и внеклассных занятий» [7, с. 263].

Борьба за экономное расходование времени на уроках, коллективные поиски лучших приемов в учебной и воспитательной

работе положительно влияли на квалификацию не только молодых специалистов, но и опытных педагогов. В результате совместных усилий педагогическому коллективу удалось сравнительно быстро устранить такие профессиональные недостатки, как: недостаточность знаний и опыта при организации учебно-воспитательной работы; слишком большая трата сил в решении простых педагогических вопросов; ведение уроков по единому шаблону, отсутствие индивидуального подхода к ученикам на уроке; перенос основных трудностей, связанных с усвоением учащимися нового материала, на часы подготовки домашних заданий и на дополнительные занятия [8].

А.Е.Кондратенков считал, что «нового, передового можно достигнуть только при неперенном росте мастерства каждого педагога», и этому способствовала активизация деятельности предметных комиссий. Но «одного местного опыта» мало, поэтому директор призывал коллег узнать «все лучшее, что есть в практике других школ» [7, с. 264]. Еще в начале второго года работы Сафоновской школы встал вопрос о глубоком изучении и внедрении опыта лучших школ-интернатов страны (№ 11 г. Москвы, № 1 г. Липецка, № 15 г. Челябинска), где, по мнению А.Е.Кондратенкова, «кроются резервы улучшения успеваемости, повышения качества знаний. Было ясно, что нужно что-то предпринять, чтобы педколлектив с новой силой взялся за совершенствование учебного процесса. Ведь довольствоваться только своим опытом, как бы он хорош ни был, нельзя. Недостаточно и лекций, знакомства с литературой. Может наступить момент, когда некоторым покажется, что все уже сделано, что искать нечего. А это опасно» [7, с. 27].

А.Е.Кондратенковым решалась еще одна важная задача – добиться, чтобы детей воспитывали, готовили к жизни не только уроки, труд, беседы, экскурсии, но и весь

уклад жизни в учебно-воспитательном заведении. Для этого каждый, «кто работает в школе-интернате (медицинские работники, кастелянши, сантехники, санитарки, работники бухгалтерии, подсобного хозяйства, кухни, прачечной), не должен ограничиваться только выполнением своих служебных обязанностей)» – каждый сотрудник должен выступать в роли активного наставника детей, принимать непосредственное участие в их воспитании [7, с. 28].

Одним из таких специалистов был Николай Романович Иванов. О нем и его воспитанниках А.Е.Кондратенков писал: «Питомцы Н.Р.Иванова на пороге самостоятельной жизни. Скоро они расстанутся со своим другом и наставником, кто научил их разбираться в людях, быть твердыми и последовательными в своих убеждениях, но еще долго он останется их первым и самым авторитетным советчиком» [7, с. 189]. Ребята в классе Н.Р.Иванова отличались оптимизмом, трудолюбием, устремленностью в будущее, после школы всем классом мечтали поехать на одну из новостроек Сибири. В конце каждого учебного года воспитанники Николая Романовича создавали комсомольскую бригаду и все каникулы работали на полях совхоза или в цехах местных предприятий. Все это было результатом успешной профессиональной деятельности педагога.

А.Е.Кондратенков подчеркивал: учитель, воспитатель добьются настоящего успеха, если будут «опираться на помощь каждого сотрудника и организовывать эту помощь» [7, с. 28]. Но были случаи, когда совместная работа учителей, воспитателей и других сотрудников школы-интерната не осуществлялась. Такой случай А.Е.Кондратенков описал в своей книге.

«В одной из бесед директора с нянями дошкольного отделения и младших школьных групп выяснилось, что некоторые воспитатели нерегулярно информируют их о том, как чувствовали себя дети в течение

дня, какие произошли изменения в поведении воспитанников, редко советуются с ними.

Старая няня П.И.Андреева, рассказывая о том, как ведут себя первоклассники после отбоя, быстро ли они засыпают, с беспокойством сообщила, что Вася Нейсенов несколько раз ночью вскакивал с постели и плакал.

– Утром я узнала, – говорила няня, – что мальчик перед ужином испугался ежа, перешедшего из живого уголка в гостиную. Ежи здесь никогда не бывают, и мальчик, когда брал свои игрушки в шкафчике, накололся. Если бы воспитательница мне об этом сказала вечером, я бы за Васей чаще присматривала. Но Валентина Ивановна, правда, торопилась с лекцией в совхоз.

Няня из детского сада М.Г.Касачева, говоря о своих питомцах, как бы между прочим заметила, что некоторые дети не берегут игрушки, а воспитательница Л.М.Рындина не всегда обращает на это внимание.

– Что же ты, Коля, так бросаешь автомобиль? Смотри-ка, вся кабина погнулась. С игрушками так нельзя, – говорю я ему. А воспитательница тут же, при всех ребятах, заявляет мне: “Ничего, Мария Григорьевна, автомобиль можно исправить, да и сама игрушка уже старая”. Нечто так можно?..» [7, с. 267].

«Эти и другие справедливые замечания в адрес некоторых молодых педагогов, – считает А.Е.Кондратенков, – серьезный сигнал. Нужно было, не откладывая, принимать меры. Но какие? Можно было пригласить в кабинет Валентину Ивановну и Людмилу Михайловну и сделать им замечание. Беседа с педагогом, конечно, могла бы устранить эти недостатки. Но ведь

здесь вопрос уже не об отдельных ошибках и упущениях. Индивидуальной беседы мало. Нужно что-то другое» [7, с. 267].

Выход нашелся: секретарь комсомольской учительской организации Л.Т.Баранова посоветовала обсудить этот вопрос на собрании: послушать выступления лучших воспитательниц-комсомолок А.Е.Шеховой и А.А.Павловой о совместной работе с нянями по воспитанию детей («Пусть у них учатся все, как нужно работать, – говорили члены комитета, – это будет многим на пользу») [7, с. 268].

Регулярно проводимые собрания коллектива стали формой наставничества: здесь не только обсуждался положительный опыт молодых учителей и воспитателей, их достижения и успехи, но и вскрывались серьезные недостатки в их работе (например, отсутствие у педагогов опоры на помощь других сотрудников школы-интерната). А.Е.Кондратенков отмечает, что собрания помогли молодым учителям и воспитателям лучше понять всю сложность и ответственность своих обязанностей, повысить свою активность. И, когда однажды партийное бюро³ предложило работниками школы-интерната бороться за право называться коллективом коммунистического труда⁴, педагогическом комсомольцы первыми включились в это ответственное соревнование.

Таким образом, в Сафоновской школе-интернате в 60-е гг. XX в. успешно осуществлялось наставничество молодых специалистов старшими и более опытными коллегами, способствующее их успешной адаптации к профессиональной деятельности. Начинающие учителя и воспитатели, несмотря на трудности, смогли

³ *Партийное бюро* – исполнительный орган, руководящий текущей работой партийной организации.

⁴ *Коллектив коммунистического труда* в советское время – это звание, которое присваивалось коллективу с наивысшими годовыми показателями в труде по итогам социалистического соревнования между коллективами; передовые участники массового движения трудящихся СССР за коммунистическое отношение к труду, за создание материально-технической базы коммунизма и воспитание человека коммунистического общества.

повысить свое педагогическое мастерство, добиться профессиональных успехов, и сами стали наставниками для воспитанников школы-интерната.

Сегодня, когда смотришь из настоящего в уже далекое советское педагогическое прошлое, понимаешь, как важно не потерять драгоценный практический опыт, наработанный и зафиксированный в живом научном слове таких талантливых ученых-педагогов, каким был А.Е.Кондратенков. По сути, благодаря своим трудам он до сих пор остается наставником учителей, молодежи. И то, что 2023 г. объявлен в России Годом педагога и наставника [25] позволяет надеяться: интерес к наставничеству возрастает, а значит, связанные с ним значимые педагогические идеи и практика не утратили своей актуальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. № 4. С. 9–17.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 474 с.
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 937 с.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
5. Саркисова И.В. К вопросу о сущности понятия «наставничество» в зарубежной и отечественной литературе // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 2. С. 24–27.
6. Кожемякина Е.А., Сенченков Н.П. Отражение идей А.Е.Кондратенкова в работе современных интернатных учреждений // Педагогика. 2022. № 6. С. 65–75.
7. Кондратенков А.Е. Коллектив отвечает за каждого. М.: Просвещение, 1967. 284 с.
8. Кондратенков А.Е. Не забывай о своем долге. Смоленск: Московский рабочий, 1973. 126 с.
9. Кондратенков А.Е. Записки директора школы. М.: Педагогика, 1975. 64 с.
10. Кондратенков А.Е. Труд и талант учителя. Встречи. Факты. Мысли. Книга для учителя М.: Просвещение, 1985. 208 с.
11. Кондратенков А.Е. Педагогика в картинах реальной жизни. Смоленск: Смядынь, 1993. 446 с.
12. Указ Президента РФ от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003?ysclid=lfghpw6k6i330057850>.

Дата поступления – 16.05.23

Mentoring in research and practice by A.E.Kondratenkov (on the example of the Safonov boarding school)

Elena A. Kozhemyakina – Cand. Sci. (Pedagogics), lecturer, Smolensk State University; kozhemjak@autorambler.ru

Nikolay P. Senchenkov – Dr. Sc. (Pedagogics), Professor, Vice-Rector for Educational Work, Smolensk State Institute of Arts; nikolay.sen4enkov@gmail.com

Abstract. *The article discusses mentoring in the research and practical activities of A.E.Kondratenkov, which was carried out in the 1960s at the Safonov boarding school of the Smolensk region. His scientific understanding of the work of teachers-mentors with young teachers and educators, as well as with mentored pupils, is presented. Some forms, methods and means of mentoring used in Soviet times are characterized, the experience of which can be useful today.*

Key words. *Mentor, guru, elder, pastor, mentoring, Safonov boarding school, teaching staff, young teachers and educators, experienced teachers, mentored pupils, collective responsibility, mutual visits to classes, schools of excellence, pedagogical council, methodological associations, subject commissions, party bureaus, trade union organizations.*

REFERENCES

1. *Chelnokova Ye.A., Tyumaseva Z.I.* Evolyutsiya sistemy nastavnichestva v pedagogicheskoy praktike [The evolution of the mentoring system in pedagogical practice]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minsk University]. 2018. No. 4. P. 9–17.
2. *Dal' V.I.* Tolkovny'j slovar' zhivogo velikorusskogo yazy'ka: v 4 t. T. 2. [Explanatory dictionary of the living Great Russian language: in 4 vols. Vol. 2]. Moscow: OLMA-PRESS, 2001. 474 p.
3. *Bezrukova V.S.* Osnovy dukhovnoy kul'tury: entsiklopedicheskiy slovar' pedagoga [Fundamentals of Spiritual Culture: Teacher's Encyclopedic Dictionary]. Yekaterinburg: Delovaya kniga, 2000. 937 p.
4. *Bim-Bad B.M.* Pedagogicheskij e`nciklopedicheskiy slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moscow: Bol'shaya Rossijskaya e`nciklopediya, 2002. 528 p.
5. *Sarkisova I.V.* K voprosu o sushchnosti ponyatiya «nastavnichestvo» v zarubezhnoy i otechestvennoy literature [On the question of the essence of the concept of "mentoring" in foreign and domestic literature]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the development of science and education yes]. 2021. No. 2. P. 24–27.
6. *Kozhemyakina Ye.A., Senchenkov N.P.* Otrazheniye idey A.Ye.Kondratenkova v rabote sovremennykh internatnykh uchrezhdeniy [Reflection of the ideas of A.E.Kondratenkov in the work of modern boarding schools]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2022. No. 6. P. 65–75.
7. *Kondratenkov A.Y.* Kollektiv otvechayet za kazhdogo [The collective is responsible for everyone]. Moscow: Prosveshcheniye, 1967. 284 p.
8. *Kondratenkov A.Y.* Ne zabyvay o svoem dolge [Don't Forget Your Duty]. Smolensk: Moskovskiy rabochiy, 1973. 126 p.
9. *Kondratenkov A.Ye.* Zapiski direktora shkoly [Notes of the director of the school]. Moscow: Pedagogika, 1975. 64 p.
10. *Kondratenkov A.Ye.* Trud i talant uchitelya. Vstrechi. Fakty. Mysli. Kniga dlya uchitelya [The work and talent of a teacher. Meetings. Data. Thoughts. A book for the teacher]. Moscow: Prosveshcheniye, 1985. 208 p.
11. *Kondratenkov A.Y.* Pedagogika v kartinakh real'noy zhizni [Pedagogy in pictures of real life]. Smolensk: Smyadyn', 1993. 446 p.
12. Ukaz Prezidenta RF ot 27.06.2022 No. 401 «O provedenii v Rossiyskoy Federatsii Goda pedagoga i nastavnika» [Decree of the President of the Russian Federation of June 27, 2022 No. 401 «On holding the Year of the Teacher and Mentor in the Russian Federation»]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003?ysclid=lfghpw6k6i330057850>.

Submitted – May 16, 2023

Инновационное развитие вузов за рубежом в условиях цифровой трансформации

Грачева Людмила Юрьевна – канд. пед. наук, заместитель руководителя Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО (Россия, Москва); l_gracheva@bk.ru

Стриханов Михаил Николаевич – д-р физ.-мат. наук, профессор, академик РАО, и.о. вице-президента РАО, научный руководитель НИЯУ МИФИ (Россия, Москва); MNStrikhanov@mephi.ru

Иванов Дмитрий Владимирович – ведущий аналитик лаборатории развития высшего профессионального образования Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО, аспирант Тверского государственного университета (Россия, Тверь); ivanov.dv@tversu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные понятия и подходы к их определению, связанные с инновационным развитием вузов в зарубежных странах. Авторами проведен обзор маркеров влияния цифровой трансформации на изменения в целях, функциях и миссии университетов. Статья включает выводы по результатам исследования, проведенного в рамках выполнения государственного задания Российской академии образования на 2022 год (№ 075-01476-22-00 от 28.12.2021 г.) по теме «Разработка теоретических и практических основ инновационного развития высшего образования и дидактики высшей школы в условиях цифровой трансформации».

Ключевые слова. Цифровая трансформация, цифровые технологии, высшее образование, образовательные организации высшего образования, лидерство в области знаний, образовательные инновации, социальные инновации в вузах, концепция социальных инноваций, социальные технологии.

Цифровая трансформация стала важным явлением, привлекающим внимание зарубежных исследователей и практиков. Тем не менее, в аутентичных источниках отмечается, что в настоящее время данная тема далека от всестороннего понимания на различных уровнях, что подтверждается результатами обзора основных понятий и научно-теоретических подходов, связанных с инновационным развитием в зарубежных странах.

Научно-теоретические подходы. На макроуровне цифровая трансформация определяет изменения, с которыми сталкиваются институты и общество в целом в результате использования новых цифровых технологий [1]. На организационном уровне рассматриваются способы внедрения инноваций с помощью цифровых техно-

логий, разрабатываются стратегии, учитывающие последствия цифровой трансформации и способствующие повышению операционной эффективности [2].

Цифровая трансформация тесно связывается учеными с мерой готовности промышленных предприятий к Индустрии 4.0 (Индустрии 5.0, Индустрии X.0) – процессом и результатом, посредством которых цифровые технологии формируют будущее общество и экономическое развитие [3–6]. Цифровая трансформация рассматривается как двигатель цифровой революции.

Г.Виал провел анализ более 20-ти определений понятия «цифровая трансформация» и попытался определить их существенные особенности, предложив рассматривать цифровую трансформацию

как процесс, направленный на улучшение объекта путем инициирования значительных изменений в его свойствах с помощью комбинаций информационных, вычислительных, коммуникационных технологий и подключений [1]. С этой позиции цифровая трансформация представляет собой серию глубоких и скоординированных изменений в культуре, рабочей силе и технологиях, которые обеспечивают новые образовательные и операционные модели и трансформируют бизнес-модель организации, стратегические направления и ценностные ориентиры. Использование новых технологий и цифровизация предполагают значительные изменения с точки зрения рабочих мест и навыков людей, типа выполняемой ими работы, что оказывает существенное влияние на все аспекты человеческой жизни [7].

Некоторые определения направлены на более широкую перспективу. Так, согласно подходу Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), цифровая трансформация является результатом оцифровки экономики и общества; процессом, включающим несколько цифровых технологий, от 5G до искусственного интеллекта, больших данных и блокчейна. Технологии формируют экосистему, благодаря которой проектируются будущие экономические и социальные изменения [8].

В целом, анализ различных определений цифровой трансформации позволяет отнести их к трем различным перспективам¹ [9]:

технологической – цифровая трансформация основана на использовании новых цифровых технологий;

организационной – цифровая трансформация требует изменения организационных процессов или создания новых бизнес-моделей;

социальной – цифровая трансформация представлена как явление, влияющее на все аспекты человеческой жизни.

Выявленные перспективы цифровой трансформации в вузах (технологическая, организационная и социальная) со временем эволюционировали с технологической точки зрения, затем с организационной, чтобы закрепиться в социальной перспективе, реализуемой на современном этапе. Наиболее подверженными влиянию технологического вмешательства аспектами являются преподавание, инфраструктура, учебная программа и администрирование; они значительно превышают такие области деятельности вузов, как исследования, бизнес-процессы, управление человеческими ресурсами [9].

Цифровая трансформация ориентирована на использование новых технологий (большие данные, искусственный интеллект, различные интернет-решения, облачные вычисления, мобильность, подключение, 3D-печать, социальный бизнес и т.д.) для достижения новых целей, основанных на инновациях и творчестве. Использование цифровых технологий, помимо улучшения и поддержки традиционных методов обучения, способствует развитию новых инноваций и творчества как в бизнесе и образовании, так и в обществе в целом на различных его уровнях и в разных сферах (глобальные коммуникации, здравоохранение, искусство, наука).

Зарубежные исследователи отмечают, что никогда почти за тысячелетие, прошедшее с момента основания Болонского университета (1088 г.), высшая школа не сталкивалась с такими радикальными вызовами, как сегодня, в результате цифровой революции, создавшей новый социально-технологический сценарий – глобальный, конкурентный, динамичный, интернационализированный и цифровой [10].

¹ Авторы приводят систематический анализ, охватывающий 19 академических исследований цифровой трансформации в вузах с 2016 по 2019 г.

Цифровая трансформация влияет на всю деятельность вузов. Она пронизывает процессы, места, форматы и цели преподавания, обучения, исследований и управленческой деятельности в сфере высшего образования. Эта трансформация включает развитие новых инфраструктур и все более широкое использование цифровых медиа и технологий для преподавания и обучения, исследований, вспомогательных служб, администрирования и коммуникации, а также потребность студентов и сотрудников в развитии новых цифровых компетенций [11].

Сегодня знания возводятся в ранг общественного блага, которое необходимо (социально обязательно) производить, распространять, передавать и применять для обеспечения экономического развития, а также культурного прогресса. В этом контексте глобальная конкуренция за экономику знаний вместе с доминирующей ролью цифровых связующих инструментов вынуждает вузы оценивать существующие в них структуры и принимать радикальные решения по их улучшению в целях соответствия новым потребностям.

Вызовы цифровой эпохи и система высшего образования. Вызовы новой эпохи определяют ситуацию, в которой вузы должны устанавливать в своих стратегиях развития конкретные цели в отношении цифровой трансформации. Вузам необходимо стратегическое видение, позволяющее объединить усилия в реализации цифровых инициатив и решений. Четкое стратегическое видение сделает административную команду и заинтересованных лиц более вовлеченными в процесс цифровой трансформации. Только убежденность в необходимости использования возможностей цифровой революции и труд студентов, профессоров, исследователей, сотрудников и административного аппарата позволят образовательной организации добиться успеха в цифровую эпоху. Этот процесс влечет

за собой рост цифровой инфраструктуры, развитие навыков и компетенций профессорско-преподавательского состава по использованию цифровых методов в преподавании, совершенствование цифровых навыков студентов, а также значительные проблемы «роста», среди которых исследователи выделяют лидерство в области знаний и изменения в педагогических подходах и учебных планах.

Лидерство в области знаний. Появляющиеся цифровые технологии и образовательные инновации, которые они вызвали, разрушают традиционные процессы обучения и структуры, становится крайне важным разработать новую образовательную парадигму [12]. Компании в сфере бизнеса оперативно интегрировались в новую глобальную и цифровую экосистему, изучают и используют возможности, предоставляемые сетью, для продвижения и использования знаний, изменения процессов аккредитации в условиях, ранее невообразимых. В результате наблюдается рост общественного и делового признания сертификата или степени, выдаваемых компаниями и неуниверситетскими учреждениями, а также признанными экспертами. В настоящее время сертификат Google в определенных областях – например, в цифровом маркетинге – так же ценен, как и университетский сертификат. Следовательно, вузы вынуждены ускорить цифровую трансформацию, вызванную, управляемую и поддерживаемую технологической революцией. Она позволит, с одной стороны, воспользоваться огромным потенциалом, предлагаемым областью образовательных технологий, с другой – предоставить новым поколениям студентов из любой точки мира возможности для получения образования и профессиональной подготовки, а также для предоставления новых альтернатив обучения и аккредитации специалистам в социальном, административном, деловом и промышленном секторах.

Педагогические методологии и учебные планы также претерпевают серьезные изменения. Новая экономика, основанная на знаниях и информации, создает новые ниши занятости. Подсчитано, что около 65% детей младшего школьного возраста будут работать на рабочих местах, которых пока не существует [13]. Для выполнения этой работы обучение цифровым навыкам является обязательным требованием, поскольку цифровые технологии – это и настоящее, и будущее. Ученые отмечают, что все больше людей осознают необходимость дальнейшего обучения с целью получения новых знаний и навыков, необходимых в эпоху цифровых технологий. Еще одним изменением является возросшая диверсификация обучающихся. Учащиеся с различными характеристиками (возраст, опыт, культура и этническая и географическая принадлежность, стили и темпы обучения) привносят свои особенности в учебную среду, что создает не только новые возможности обучения, но и проблемы для вузов.

Следовательно, цифровая революция ставит перед вузом новые задачи: обеспечить обучение цифровым навыкам и компетенциям и ускорить обновление методов обучения, особенно очного. В этом отношении появление цифровых технологий внесло свой вклад в революцию оборудования и оснащения аудиторий, а также методов обучения. Потенциал цифровых технологий для улучшения качества обучения студентов хорошо изучен. Преимущества включают обеспечение разнообразия предоставляемых услуг и равноправный доступ к высшему образованию наряду с повышением эффективности предоставления и персонализацией процессов обучения [14]. Цифровая трансформация способствует практическому и творческому образованию, включая новые дидактические модели обучения студентов и преподавателей, такие как цифровое совместное обучение, виртуальная реальность, гейми-

фикация и др. [15]. Цифровая трансформация предполагает внедрение методов обучения, основанных на индивидуальном обучении, персонализации контента и развитии навыков посредством социального обучения [16].

Вызовы, стоящие сегодня перед человечеством, обозначаются как глобальные и комплексные проблемы окружающей среды, изменения климата, здравоохранения, продовольствия, миграции, биоразнообразия, устойчивого развития и т.д. Их решение, помимо необходимой общественной осведомленности и международной политической воли, требует интеграции, участия и вклада более чем одной области знаний. Эта реальность должна присутствовать в предложении учебных маршрутов таким образом, чтобы классические или традиционные образовательные траектории включали междисциплинарные маршруты, являющиеся результатом взаимосвязи между различными областями знаний.

В определенном смысле, наблюдается изменение подхода к университетскому (вузовскому) образованию, который должен быть направлен на изучение проблем, а не дисциплин, поскольку общество требует решения проблем, а проблемы могут выходить за рамки одной дисциплины.

Социальные инновации в вузах: роль цифровой трансформации. Социальные инновации имеют в качестве отправной точки представления о социальной выгоде и общественном благе, которое поддерживает людей в организациях, сообществах и обществе в целом [17]. Однако концепция социальных инноваций охватывает более широкий спектр аспектов, поэтому в настоящее время общепринятого определения понятия «социальные инновации» не разработано. В результате область социальных инноваций еще недостаточно интегрирована и консолидирована как исследовательская область, что затрудняет систематическое накопление

знаний и рост формирующейся области исследований социальных инноваций. Тем не менее, зарубежные исследователи считают целесообразным проводить обзоры подходов к определению понятия «социальные инновации».

Европейская комиссия определяет социальные инновации как разработку и внедрение новых идей – продуктов, услуг и моделей – для удовлетворения социальных потребностей и создания новых общественных отношений или сотрудничества. В этом контексте технология служит неотъемлемым элементом социальных инноваций. Такие инновации предполагают использование новых (или существующих) технологий и знаний новыми способами для достижения социальных целей и улучшения социальных условий [17]. Следовательно, социальные инновации рассматриваются как новые социальные технологии, которые создают новую общественную ценность [18]. Команда авторов, опубликовавшая Справочник социальных инноваций [19], рассматривает их как инновации для общества, которые представляют собой новые, более эффективные, действенные, устойчивые и справедливые решения социальных проблем и удовлетворения социальных потребностей по сравнению с имеющимися альтернативами. Они могут включать создание новых продуктов, услуг, внедрение технологий, а также создание новых социальных процессов, организационных структур, изменения в установленных правилах или создание новых ролей в социальной системе. Их цель – качественное изменение жизни общества.

В связи с этим четко вырисовываются два подхода к определению социальных инноваций. С одной стороны, социально ориентированный подход, который рассматривает социальные инновации как новые социальные практики, созданные в результате коллективных, преднамеренных и целенаправленных действий, на-

правленных на стимулирование социальных изменений [20]. Такая точка зрения делает акцент на «социальных практиках». Социальный компонент, присутствовавший в ранних подходах к концепции социальных инноваций, продолжает эволюционировать. С другой стороны, экономический подход определяет социальные инновации как любую инновацию, имеющую потенциал для улучшения качества и/или продолжительности жизни [21], он фокусируется на ценности, создаваемой инновациями, и связан с идеями, услугами или новыми системными преобразованиями, а также их социальными последствиями.

Новая миссия университетов. Как отмечалось выше, социальные инновации – это концепция, приобретающая все большее значение и в академических кругах, и в обществе в целом. Некоторые авторы [22; 23] считают, что расширение обмена между университетами (вузами) и различными группами заинтересованных акторов требует другого типа обязательств, так называемой третьей миссии. Предполагается, что новая миссия может быть сосредоточена на вкладе образовательной организации в социальное развитие и дополнять традиционные функции преподавания и проведения исследований. Следовательно, к числу целей вуза добавляется цель проведения изменений и совершенствования общества в целом. В то время как технологические инновации являются важнейшим компонентом будущего экономического роста, социальные инновации не менее важны для создания социального капитала и повышения жизненных шансов, например, посредством социальной интеграции, создания сообществ и развития навыков более высокого уровня. Вузы при этом считаются ключевыми участниками региональных инновационных систем [24].

Традиционные миссии вузов включают генерацию и накопление академических знаний, их распространение через академи-

ческое образование. Успех передачи знаний в вузах распределен географически неравномерно, причем некоторые регионы могут извлекать выгоду из передачи знаний более эффективно, чем другие. В этой связи исследователи считают целесообразным сосредоточиться на важном факторе, влияющем на успех передачи знаний – связи вуза и региона. Тесная корреляция между ориентацией вуза на образование и научные исследования, с одной стороны, и региональной экономической структурой, с другой, может указывать на более высокий потенциал взаимодействия вуза и региона.

Новые социальные инновации должны учитывать более широкий социальный контекст, в который они встроены, а также основываться на новейших знаниях и исследованиях. Это говорит о том, что вузы идеально подходят для того, чтобы сосредоточить междисциплинарное внимание на том, как наилучшим образом решать или смягчать социальные проблемы [25]. Традиционно третья миссия университета была сосредоточена на коммерциализации знаний посредством побочных продуктов, патентов или формирования отношений с компаниями и другими заинтересованными сторонами. Напротив, так называемый университет развития рассматривает удовлетворение общественных потребностей в качестве основного мандата третьей миссии университета [26]. Помимо передачи знаний и технологий, университеты должны стремиться расширить сферу своего участия в социальных инновациях и инклюзивности. Таким образом, эти концепции направлены на демократизацию знаний посредством преподавания и исследований, тем самым сокращая разрыв в знаниях [27].

Отметим, что в российской системе образования особенностью третьей миссии вузов является ориентация на решение социокультурных проблем общества, например, на формирование общероссийской гражданской идентичности обучающихся

и укрепление единства многонационального народа России [28].

В этом контексте цифровые инструменты предлагаются в качестве решения вышеупомянутых проблем, с которыми вузы сталкиваются сегодня, в результате этого усиливается социальное измерение высшего образования. Возможности дистанционного обучения, онлайн-инструменты социальных сетей, открытые образовательные ресурсы, массовые онлайн-открытые курсы, сложные системы управления обучением рассматриваются как инновации, которые способствуют обеспечению равных образовательных возможностей для всех, доступу к качественному образовательному контенту и поддержке обучения на протяжении всей жизни [12].

В Сорбоннской декларации упоминается, что студенты должны иметь возможность войти в академический мир в любой период своей профессиональной жизни из разных слоев общества. Кроме того, подчеркивается социальный аспект высшего образования с точки зрения необходимости сокращения неравенства, повышения социальной сплоченности и обеспечения участия для всех, кто обладает соответствующей квалификацией и мотивацией, независимо от их социального и экономического происхождения. Социальная приверженность университетов также должна быть отражена в их решимости улучшить возможности трудоустройства выпускников.

Однако Отчет о реализации Болонского процесса за 2015 г. показывает, что в целом европейская цель предоставления равных возможностей для получения качественного высшего образования далека от достижения. Незначительный прогресс был зарегистрирован также и в отношении обучения на протяжении всей жизни. В этом контексте цифровая трансформация может стать мощным фактором достижения социальных целей. К социальному измерению и цифровой трансформации

высшего образования следует подходить не как к двум изолированным вызовам, а скорее как к возможности увеличить разнообразие и совершенствовать систему высшего образования посредством использования новых технологий [11]. Более того, существует позиция, что саму цифровую трансформацию следует рассматривать как социальную инновацию [29].

Цифровое обучение и дистанционное образование стали ключевыми подходами в распространении идей социальных инноваций и новых знаний. Процессу использования технологий для организации профессиональной подготовки и просвещения уязвимых групп населения с помощью менее дорогостоящих методов уделяется внимание в литературе. Ключевыми среди рассматриваемых вопросов являются дистанционное обучение и обучение на протяжении всей жизни, которые позволяют предоставлять качественное образование в отдаленных районах с использованием инструментов социальных инноваций и программного обеспечения.

В европейских государствах потенциал цифровой трансформации для улучшения обучения получил широкое признание. В Ереванском коммюнике 2015 г. указано, что «мы будем поощрять и поддерживать вузы и персонал в продвижении педагогических инноваций в среде обучения, ориентированной на учащихся, и в полном использовании потенциальных преимуществ цифровых технологий для обучения и преподавательской деятельности» [30]. С тех же позиций Европейская комиссия в «Плане действий в области цифрового образования» установила, что доступ и использование цифровых технологий могут помочь сократить разрыв в обучении между обучающимися из высоких и низких социально-экономических слоев. Действительно, цифровое обучение может значительно снизить стоимость доступа к обучению и лучше удовлетворять индивидуальным потребностям в соответствии

со стилями обучения и сформированными навыками. Инвестиции в цифровое обучение приведут к трансграничной демократизации знаний, одновременно развенчивая элитарный взгляд на университетскую аудиторию [31]. Таким образом, социальное измерение трактуется авторами как главный катализатор перехода к более открытой цифровой модели обучения.

Педагогические сдвиги, вызванные цифровыми инновациями, требуют перехода от одномерных учебных пространств к многомерным пространствам совместного обучения. Исследования показывают, что учащиеся достигают лучших результатов обучения под воздействием гибридных и цифровых учебных сред [14]. Следовательно, для получения глубокого и значимого опыта обучения в цифровую эпоху рекомендуется создание гибридных учебных сред, состоящих из социально-цифровых схем участия, основанных на цифровых, мобильных, виртуальных, онлайн-овых, социальных и физических пространствах. В последние годы на рынок образования выходят новые субъекты, а традиционные, такие как университеты, могут воспользоваться преимуществами цифровой трансформации для разработки более совершенных учебно-методических материалов. В 2002 г. Массачусетский технологический институт принял парадигмальное решение о продвижении открытых онлайн-курсов с помощью программы OCW (Материалы курсов университета). Решение Массачусетского технологического института вызвало своего рода цунами в области передачи и аккредитации знаний и сертификации навыков. Программа OCW стала предшественником открытых курсов MOOCs с массовым доступом к качественному контенту (курсы, которые предлагают онлайн-обучение, очень фрагментированное и специализированное). Философия MOOCs основывается на идее, что знаниями следует

свободно делиться, а процесс обучения не должен быть обусловлен географическими, экономическими или демографическими ограничениями. МООСs также предоставляет учреждениям средства для развития творческого и инновационного мышления и изучения новых педагогических практик, бизнес-моделей и гибких способов обучения.

Такого рода курсы потенциально могут повлиять на высшее образование двумя способами: улучшить преподавание и мотивировать вузы к разработке отличительных миссий, которые будут включать идеи открытости и доступа для различных групп студентов. Кроме того, открытые курсы и цифровое обучение могут сделать высшее образование более экономичным и доступным, а также способствовать сбалансированности работы, семьи и общественной жизни.

Однако существует мнение, что для того, чтобы онлайн-курсы и цифровое обучение в целом реализовали свой потенциал в качестве эффективного механизма «открытия» образования и, следовательно, стали катализатором перемен, необходимо уделять больше внимания мультикультурному характеру современного общества. В этой связи следует учитывать три аспекта инклюзивности: во-первых, различные уровни цифровой грамотности и сформированности компетенций, которыми могут обладать учащиеся; во-вторых, социокультурные нормы, которые диктуют правила поведения в интернете; и, в-третьих, психоисторическую ситуацию, которая отражает разнообразие обучающихся онлайн и то, как это может ограничить их склонность участвовать в открытом социальном обучении [32].

Заключение. Проведенный анализ показал, что цифровая трансформация рассматривается зарубежными исследователями как значительный шаг к достижению конкретных социальных целей, таких как большая доступность («открытость»)

высшего образования и подготовка специалистов, способных справляться с динамичной и сложной средой. Цифровая трансформация проходит особенный (свой собственный) путь в разных сферах (государственное управление, бизнес, образование и т.д.), но она также может оказать влияние на жизнь всего общества, если государство координирует преобразования в рамках национальной стратегии (например, инициатива Society 5.0 в Японии).

Роль университета (вуза) заключается в том, чтобы стать всеобъемлющей институциональной основой в быстро развивающейся цифровой практике образования и воспользоваться преимуществами трансформации для удовлетворения социальных потребностей и создания новых социальных взаимодействий.

Быстро приобретаемые навыки работы с цифровой инфраструктурой (на что указывают рассмотренные в ходе данного аналитического исследования зарубежные источники) становятся характерными для основных действующих лиц образовательного процесса – преподавателей и студентов. Тем не менее, через инновации проходит не только взаимодействие преподавателя и студента, но и более широкое сообщество (которое вовлекается, например, через конференции, вебинары, цифровую мобильность). Новый опыт подтверждает, что онлайн-академические лекции, проекты и студенческие презентации содержательно обогащаются за счет вклада экспертов из других дисциплин и из других стран, что создает междисциплинарное, а также международное и межкультурное измерения образования, необходимые для формирования личности студентов. Таким образом, цифровая трансформация несомненно внедряет инновации в существующие процессы и расширяет социальное измерение академического образования.

Применяемые и ожидаемые инновации цифровой эры (эра автоматизации, машин-

ного обучения и искусственного интеллекта) порождают новые вопросы об этике и способах управления обществом. Как следствие, возникают обоснованные идеи

о потребности в развитии социальных наук, в том числе наук об образовании.

Дата поступления – 17.06.2023

Innovative development in HEI foreign organisations under digital transformation

Liudmila Yu. Gracheva – Cand. Sci. (Pedagogics), Deputy Head of the HE & VET Development Centre of the Russian Academy of Education (Russia, Moscow); l_gracheva@bk.ru

Mikhail N. Strikhanov – Dr. Sci. (Physics-Maths), Professor, Academician of the RAE, acting Vice-President of the Russian Academy of Education, Scientific Advisor of MEPHI (Russia, Moscow); MNStrikhanov@mephi.ru

Dmitriy V. Ivanov – Lead Analyst of the HE Development Laboratory (the HE & VET Development Centre of the Russian Academy of Education), post-graduate student of Tver State University (Russia, Tver); ivanov.dv@tversu.ru

Abstract. *The article considers the key concepts connected with innovative developments in HEIs as well as approaches to the relative definitions in the foreign countries. The authors review digital transformation markers having a great impact on changes in goals, functions and mission of the universities (HEIs) abroad. The content covers the conclusions obtained by the researchers of the Russian Academy of Education in 2022 (State Task № 075-01476-22-00, from 28.12.2021).*

Key words. *Digital transformation, digital technologies, higher education (HE), higher educational institutions (HEIs), knowledge leadership, educational innovations, social innovations in HEI, social innovations concept, social technologies.*

REFERENCES

1. Vial G. Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *Journal of Strategic Information Systems*. 2019. No. 28. P. 118–144.
2. Hess T., Matt C., Benlian A., Wiesboeck F. Options for formulating a digital transformation strategy. *MIS Quarterly Executive*. 2016. No. 15 (2). P. 123–139.
3. Maddikunta P.K.R. et al. Industry 5.0: A survey on enabling technologies and potential applications. *Journal of Industrial Information Integration*. 2022. Vol. 26. P. 100–257.
4. Polyanska A. et al. Digital Maturity of the Enterprise as an Assessment of its Ability to Function in Industry 4.0. *Advances in Manufacturing III. MANUFACTURING 2022. Lecture Notes in Mechanical Engineering*. Cham: Springer, 2022. P. 209–227.
5. Schaeffer E. *Industry X.0: Realizing digital value in industrial sectors*. London: Kogan Page Publishers, 2017. 192 p.
6. Schwab K. The fourth industrial revolution: What it means, how to respond. Research Document. World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond>.
7. Grosseck G., Malita L., Bunoiu M. Higher education institutions towards digital transformation-TheWUT case. Curaj A., Deca L., Pricopie R. *European higher education area: Challenges for a new decade*. Springer. Cham: Springer, 2020. P. 565–581.
8. OECD. *Going digital: Shaping policies, improving lives*. OECD Publishing 9789264312012-en.pdf.
9. Castro L.M., Tamayo J.A., Arango M.D., Branch J.W., Burgos D. Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors*. 2020. No. 20 (3291). P. 1–22.

10. Kaputa V., Loučanová E., Tejerina-Gaite F.A. Digital Transformation in Higher Education Institutions as a Driver of Social Oriented Innovations. In: Păunescu C., Lepik KL., Spencer N. (eds). *Social Innovation in Higher Education. Innovation, Technology, and Knowledge Management*. Cham: Springer, 2022.
11. Rampelt F., Orr D., Knoth A. Bologna digital 2020 white paper on digitalisation in the European higher education area. Research Document. Hochschulforum. Available at: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/white-paper-bologna-digital-2020>.
12. Saykili A. Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies. *Journal of Educational Technology and Online Learning*. 2019. No. 2 (1). P. 1–15.
13. Şahin M., Alkan R.M. Yükseköğretimde değişim dönüşüm süreci ve üniversitelerin değişen rolleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2016. No. 5 (2). P. 297–307.
14. Henderson M., Selwyn N., Aston R. What works and why? Student perceptions of useful digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*. 2017. No 42 (8). P. 1567–1579.
15. Abad E., González M.D., Infante J.C., Ruipérez G. Sustainable Management of Digital Transformation in higher education. Global research trends. *Sustainability*. 2020. No. 12 (5). Available at: <https://doi.org/10.3390/su12052107>.
16. Jahnke I., Kumar S. Digital didactical designs: Teachers' integration of ipads for learning-centered processes. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. 2014. No. 30 (3). P. 81–88.
17. Dawson P., Daniel L. Understanding social innovation: A provisional framework. *International Journal of Technology Management*. 2010. No. 51. P. 9–21.
18. Van der Have R.P., Rubalcaba L. Social innovation research: An emerging area of innovation studies? *Research Policy*. 2016. Vol. 45, No. 9. P. 1923–1935. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2016.06.010>.
19. Príručka sociálnych inovácií a projektov dobrej praxe v oblasti sociálnych inovácií. Bratislava, 2021. P. 9. Available at: https://www.mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2021/03/Prirucka-socialnychinovacii_2021-03-31.pdf.
20. Cajaiba-Santana G. Social innovation: moving the field forward. A conceptual framework. *Technological Forecasting and Social Change*. 2014. No. 82. P. 42–51.
21. Pol E., Ville S. Social innovation: Buzz word or enduring term? *Journal of Socio-Economics*. 2009. No. 38. P. 878–885.
22. Jongbloed B., Enders J., Salerno C. Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*. 2008. No. 56 (3). P. 303–324.
23. Goddard J.B., Chatterton P. (Regional development agencies and the knowledge economy: Harnessing the potential of universities. *Environment and Planning C*. 1999. Vol. 17 (6). P. 685–700.
24. Jaeger A., Kopper J. Third mission potential in higher education: Measuring the regional focus of different types of HEIs. *Review of Regional Research*. (2014). No. 34 (2). P. 95–118.
25. Hazenberg R., Wang N., Chandra Y., Nicholls A. Surveying the social innovation and higher education landscape in Hong Kong. British Council Hong Kong, 2019. 40 p.
26. Arocena R., Göransson B., Sutz J. Developmental universities in inclusive innovation systems. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.
27. Arocena R., Sutz R.A. Inclusive knowledge policies when ladders for development are gone. Some considerations on the potential role of universities. *Burndenius C., Carvalho M., Göransson B. (Eds.). Universities, inclusive development and social innovation*. Cham: Springer, 2017. P. 49–69.
28. Боргояков С.А., Бозиев Р.С., Баграмян Э.Р. К проблеме формирования общероссийской гражданской идентичности обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей народов России (Borgoyakov S.A., Boziev R.S., Bagramyan E.R. K probleme formirovaniya obshcherossijskoj

grazhdanskoj identichnosti obuchayushchihsya na osnove duhovno-nravstvennyh cennostej narodov Rossii [To the problem of formation of the all-Russian civic identity of students on the basis of spiritual and moral values of the peoples of Russia]). *Pedagogika* [Pedagogics]. 2022. No. 11. P. 5–21.

29. Orr D., Rampelt F., Knoth A. “Bologna digital” – actively shaping the digital transformation in European higher education. Curaj A., Deca L., Pricopie R. (Eds.). *European higher education area: Challenges for a new decade*. Cham: Springer, 2020. P. 583–596.

30. Yerevan communiqué. EHEH Ministerial Conference. Available at: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommunique_Final_613707.pdf.

31. Bayuo B.B., Chaminade C., Göransson B. Unpacking the role of universities in the emergence, development and impact of social innovations – a systematic review of the literature. *Technological Forecasting and Social Change*. 2020. No. 155. P. 1–8.

32. Read T., Barcena E. A role for inclusive MOOCs in societal change. Ubachs G., Konings L., Nijsten B. (Eds.). *The 2019 Openup Ed trend report on MOOCs, European Association of Distance Teaching Universities*. Maastricht, NL: EADTU, 2019. P. 6–9.

Submitted – 17.06.2023