 участник
приоритет2030⁺
лидерами становятся



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Ижевск
2023

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Коллективная монография

Под редакцией В.Ю. Хотинец



Ижевск
2023

ISBN 978-5-4312-1127-0

© В.Ю. Хотинец, А.А. Баранов, П.К. Петров,
Н.Ю. Ерофеева, И.Б. Ворожцова, А.Е. Причинин,
А.С. Сунцова, Г.Е. Соловьев, М.В. Андреева, 2023
© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2023

УДК 37.02:004

ББК 74.0051

П863

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом УдГУ

*Издание подготовлено в рамках реализации
Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»*

Рецензенты: д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова» О.Ф. Шихова,
д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко» М.А. Захарищева

Авторский коллектив:

**Хотинец В.Ю., Баранов А.А., Петров П.К.,
Ерофеева Н.Ю. Ворожцова И.Б., Причинин А.Е.,
Сунцова А.С., Соловьев Г.Е., Андреева М.В.**

П863 Психолого-педагогическая фасилитация в условиях цифровой трансформации образования : коллективная монография : [Электрон. ресурс] / под ред. В.Ю. Хотинец. – Электрон. (символьное) изд. (4,3 Мб.). – Ижевск : Удмуртский университет. – 2023. – 156 с.

В монографии с позиций различных теоретико-методологических подходов освещаются вопросы современного образования в условиях цифровой трансформации российского общества, предлагаются психолого-педагогические технологии фасилитации в цифровой среде.

Монография адресована учителям, педагогам, психологам и всем тем, кто участвует и проявляет интерес к федеральному проекту «Цифровая образовательная среда» в рамках национального проекта «Образование».

Минимальные системные требования:

Celeron 1600 Mhz; 128 Мб RAM; WindowsXP/7/8 и выше;
разрешение экрана 1024×768 или выше; программа для просмотра pdf.

ISBN 978-5-431-1127-02

© В.Ю. Хотинец, А.А. Баранов, П.К. Петров,
Н.Ю. Ерофеева, И.Б. Ворожцова, А.Е. Причинин,
А.С. Сунцова, Г.Е. Соловьев, М.В. Андреева, 2023
© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2023

**Психолого-педагогическая фасилитация в условиях
цифровой трансформации образования**

Коллективная монография

Подписано к использованию 26.10.2023

Объем электронного издания 4,3 Мб

Издательский центр «Удмуртский университет»

426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, д. 4Б, каб. 021

Тел. : +7(3412)916-364 E-mail: editorial@udsu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКТОРА	4
РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ	6
Причинин А.Е. Закономерности развития рисков образовательных проектов.....	6
Ерофеева Н.Ю. Междисциплинарный подход к современным моделям образования	26
Петров П.К. Цифровая трансформация современного образования. Проблемы и стратегии развития физкультурного образования	38
Ворожцова И.Б. Содержание педагогической деятельности в условиях автономии образовательного процесса в цифровом пространстве.....	62
Соловьев Г.Е. Идеи педагогической фасилитации в гуманитарной педагогике: воспитание как процесс духовного пробуждения человека	80
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	95
Хотинец В.Ю. Модель психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов в процессе обучения другим языкам. Теоретическое и эмпирическое обоснование	95
Сунцова А.С. Обучение педагогов технологии педагогической поддержки учащихся с разными образовательными потребностями в условиях общеобразо- вательной школы	114
Баранов А.А., Андреева М.В. Забота в структуре личности и профессиональной деятельности педагога цифрового поколения	134
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	155

ОТ РЕДАКТОРА

Сегодня интернет является пространством, в котором непрерывно конструируются не только новые смыслы, но и новые культурные ценности, нормы взаимодействия, принципы разрешения стоящих перед российским обществом проблем (Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик и др., 2013). Взрослый человек в силу своего жизненного опыта выделяет артефакт из объективной реальности, что нельзя приписать растущему человеку, который живет на пересечении реального и виртуального миров, где реальная социализация соседствует с цифровой.

Уже сейчас становится очевидным, что одной из основных причин необходимости цифровой трансформации образования является быстрое развитие цифровых и информационно-коммуникационных технологий и их влияние на все сферы жизнедеятельности человека. Современная молодежь социализируется в мире цифровых технологий с использованием гаджетов, девайсов в повседневной жизни. В связи с этим интеграция цифровых технологий в учебный процесс становится необходимостью для включения обучающихся в цифровую образовательную среду, формирования цифровой компетентности, подготовки нового поколения к современной темпорально сложной информационной среде.

В настоящее время в Российской Федерации проходит реализация **национального проекта «Образование»** с включением федерального проекта *«Цифровая образовательная среда»*, направленного на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. Подразумевается, что применение информационных технологий произведет эффект на повышение качества образования обучающихся. Планируется к концу 2024 года за счет мероприятий проекта достигнуть результатов: 22010 образовательных организаций, оснащенных оборудованием для внедрения цифровой образовательной среды; 340 центров цифрового образования детей «IT-куб»; 602700 педагогов, подключенных к платформе цифровой образовательной среды; 45 % педагогов, из не менее чем 30 % школ будут использовать сервисы федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды; 52 комплекта верифицированного цифрового образовательного контента, соответствующего ФГОС общего образования; 40% образовательных организаций из числа субъектов Российской Федерации, участвующих в эксперименте по модернизации начального общего, основного общего и среднего общего образования, будут оснащены компьютерным, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением.

При создании и внедрении в образовательных организациях цифровой образовательной среды иначе разворачивается и содержательно наполняется *социализация* обучающихся как

опосредованный информационно-коммуникационными и цифровыми технологиями процесс овладения, присвоения и воспроизводства социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах и смешанной реальности (Г.У. Солдатова, 2022), формирования цифровых компетенций. Отмечается, что *цифровая компетентность* не сводится лишь к техническим умениям, но подразумевает метакогнитивные способности обучающихся, к которым относят сознательное, свободное принятие норм и ценностей группы; ответственность и осознанность своих действий и поступков; рефлексия, порождаемая ограниченностью своих знаний; мотивация к дальнейшему развитию и саморазвитию; способность критически мыслить и умение обращаться за помощью к экспертам и значимым взрослым (S. Livingstone, L. Haddon, A. Gorzig, K. Olafsson, 2011).

В условиях цифровой трансформации образования *психолого-педагогическая фасилитация* предполагает процесс создания учителем организационно-педагогических, социально-психологических и педагогических условий для обучения, воспитания и развития учащихся в цифровой среде, позитивно воздействующих на психологическое здоровье и личностное благополучие. Учитель посредством фасилитации образовательного процесса в цифровой среде не только расширяет возможности освоения обучающимися цифровых технологий, но и регулирует их цифровую активность, снижает цифровые риски.

Авторы монографии поставили перед собой цель раскрыть специфику современного образования в контексте создания психолого-педагогических условий функционирования педагогических систем, повышения эффективности образования, сопровождения и поддержки субъектов образовательного процесса в условиях создания и внедрения цифровой образовательной среды.

Хотинец Вера Юрьевна,
доктор психологических наук, профессор

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Причинин А.Е.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ РИСКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Введение

Перманентно увеличивающееся число, масштабы и последствия жизнедеятельности человека и общества снижают устойчивость его развития. Снижающаяся устойчивость в условиях увеличивающейся и расширяющейся глобализации, цифровой трансформации, является с одной стороны функцией, а с другой – аргументом развития практически всех социальных институтов. При этом, продолжающиеся попытки решить проблему повышения устойчивости развития, как правило, приводит к еще более разбалансированной ситуации, т. к., во-первых, задача повышения устойчивости развития не поддается эффективному решению с помощью традиционных подходов, принятых в отдельных областях, а, во-вторых, требует надсистемного подхода к решению. В этих условиях проблема устойчивого развития достигла такого уровня, что различные социальные институты были вынуждены поставить вопрос о необходимости новой модели развития цивилизации, получившей название «устойчивое развитие» [11; 17; 37].

Увеличивающаяся неустойчивость происходящих в обществе процессов затрагивает практически все общественные институты и в целом приводит к суммарному эффекту – снижению «индекса человеческого развития», наступлению «эпохи отсутствия безопасности», увеличению вероятности и величины негативных последствий глобальных процессов. Характерным признаком современности становится постоянное пребывание человека в состоянии все возрастающей внешней и внутренней неопределенности [46]. Рост динамики неопределенности развития в связи с переходом к постиндустриальному обществу (Р.Ф. Абдеев, Д. Белл, Э. Гидденс, Г. Йонас, П. Кууси, С. Лем, Х. Ленк, В.Л. Иноземцев, Э. Тоффлер и др.) [1; 9; 11; 24; 44], с одной стороны, и увеличивающимися противоречиями в системах образования, вследствие все большего их отставания от глобального развития (Ж. Делор, Ф.Г. Кумбс, А.М. Новиков, В.П. Овечкин, А.Д. Урсул, М. Хавелсруд, Т. Хюсен и др.) [14; 23; 30; 31; 45; 47], с другой стороны, обусловили рост внимания международных организаций к проблеме сохранения устойчивого развития общества, в том числе и в системе образования (ЮНЕСКО, Генеральная Ассамблея ООН и др.) [10; 17; 18].

В этих условиях общество все чаще обращается к риску, как к конструкту (сущности), определяющему вероятность наступления неблагоприятного события и примерную величину его последствий. При этом, в системе образования феномен риска стал исследоваться

относительно недавно и рассматривается как инструмент минимизации неустойчивости и неопределенности развития общества (И.Г. Абрамова, Т.А. Абрамовских, Е.А. Александрова, Л.Н. Антонова, Н.Н. Асхадуллина, А.Г. Варжапетян, И.Н. Давыдов, Е.М. Езерская, О.А. Мокроусова, Е.В. Савенкова, М.В. Шманцарь и др.) [2; 3; 4; 6; 7; 13; 41].

Изучение феномена «риск» продиктовано не только быстро изменяющейся социально-экономической структурой общества, но и логикой функционирования научного знания. При этом «риск» становится объектом междисциплинарных исследований, приобретает статус общенаучного понятия. Констатируется, что в области педагогических наук категория «риск» в отличие от других наук на сегодняшний день не перешла в активную фазу осмысления методологических основ, в то время как увеличивающаяся неопределенность, непредсказуемость и, соответственно, связанные с этим риски являются неотъемлемой функцией системы образования. Эта функция в системе образования закладывается уже на уровне целевых установок и определения содержания, так как будущее априори имеет вероятностный характер, а значит, порождает неопределенность и риски.

Система образования в разные периоды развития человечества была и остается тем инструментом, который повышает устойчивость развития общества, снижая существующие риски. В разные исторические периоды различные педагогические решения в основном и были призваны минимизировать существующие риски развития общества. Такая ситуация возникла достаточно давно – можно говорить о педагогических решениях человечества, возникшие до нашей эры – Египет, Месопотамия, древнейшие цивилизации Китая, Древнего Востока, Древней Греции, Спарта, где риски, серьезные внутренние и внешние угрозы различного характера предопределяли появление педагогических решений [19; 25]. По мере усложнения и расширения ареала обитания человечества риски также усложнялись и расширялись, при этом, то же происходило и с образовательными системами. Это также можно проследить в Древнем Риме, в период Средневековья в Западной Европе, когда новый фактор риска развития общества приводил к соответствующему решению в образовании. Эти решения были ответом на вызовы современности и попытками снизить существующие и прогнозируемые риски развития общества [15]. В конце 15 века появляются новые факторы риска – великие географические открытия, изменения культурной парадигмы с религиозно-догматической на гуманистическую, развитие международных отношений, научная революция, секуляризация различных сфер человеческой жизни, крестовые походы, урбанизации, миграция, начало колониальной экспансии и др. Каждый фактор риска в конце концов был встречен системой образования соответствующим решением, которое, по мнению современников, должно было снизить риски, связанные с устойчивым развитием общества. В период 17–19 вв. был заложен фундамент развития педагогики как самостоятельной

отрасли знания благодаря трудам Д. Дидро, Ф.В. Дистерверга, Я.А. Коменского, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо и многих других [16; 19; 21; 34; 40]. Наступление истории современности – с рубежа 19–20 вв. по настоящее время существенно увеличило число и масштабы факторов, влияющих на снижение устойчивого развития общества – количество рисков резко увеличивается. Согласно глобальному аналитическому докладу ООН («Наш мир в опасности: трансформация управления ради устойчивого будущего») [17] устойчивое развитие невозможно без системного подхода к рискам, подчеркивается, что рациональное управление рисками является обязательным условием сохранения с большим трудом достигнутых успехов в различных сферах. В этом же докладе отмечается, что появление рисков опережает их снижение и это ведет к повышению уязвимости в условиях увеличивающейся неопределенности и нестационарности. Помимо этого подчеркивается, что инвестиции в понимание рисков являются основой устойчивого развития, делается призыв разрабатывать системы, учитывающие то, как человек принимает решения в отношении рисков. Концепция «нулевого риска» меняется на концепцию «допустимого риска» (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман и др.) [11; 27; 48]. Различные общественные организации (ООН, Римский клуб, Давосский клуб, Совет Европы, Красный Крест, ОБСЕ, ОАГ, АСЕАН и др.) отмечают рост глобальных рисков – геополитических, экологических, экономических, социальных и т. д., «ландшафт» рисков расширяется и углубляется, наступает «эпоха отсутствия безопасности».

С начала 20 века и по сегодняшний день в системе образования разных стран мира предпринимаются попытки поиска направлений, стратегий и механизмов совершенствования образования, в том числе, предпринимаемые для минимизации глобальных рисков [36]. Среди многочисленных попыток изменения образования можно выделить: идеи организации воспитательной работы, смена образовательной парадигмы с «субъект – объектное» на «субъект – субъектное», педагогика сотрудничества, лично ориентированная педагогика (идеи гуманистической педагогики), попытки интеграции общего и профессионального образования, разработки педагогических систем на основе антропологического подхода, система развивающего обучения, идеи свободного воспитания и самостоятельного развития ребёнка, развитие идей педоцентризма и неопедоцентризма и прагматизма, процессы информатизации, цифровизации и виртуализации образования, стандартизация и экологизация, вариативизация и регионализация.

Система образования все в большей степени испытывает на себе влияние и последствия глобализации риска, универсализации риска, расширяющейся институционализации риска, компактизации риска, непреднамеренности и регулятивности риска, латентности риска и т. д. В конце 20 – начале 21 вв. основные направления поисков и решения задач по минимизации

рисков устойчивого общественного развития стали осуществляться в системе образования через образовательные проекты. Проектное управление все активнее применяется на федеральном, региональном и местном уровнях для достижения конкретного образовательного результата. Проектно – ориентированная деятельность по достижению запланированных целей приобретает все большее распространение, методология управления образовательными проектами встраивается в управление образовательными системами. Вопросы проектного управления образовательными организациями рассматриваются в исследованиях Л.М. Базавлущкой, К.С. Бажина, А.Н. Дахина, В.С. Лазарева, О.Е. Лебедева, В.Д. Морозовой, В.Е. Родионовой, Л.А. Соколова, И.В. Трайнева, П.И. Третьякова, В.З. Юсупова, и др. [3; 4; 22; 39; 42]. Проектная деятельность в понимании подхода к управлению образовательными системами имеет свои особенности, регламентирующиеся различными нормативно-правовыми документами. При этом, проектное управление является одной из норм управления системой образования, принятой на государственном уровне [28; 35]. Увеличивающееся разнообразие образовательных проектов увеличивает и риски от их реализации. Также риски повышает и то, что образовательный проект предполагает ограниченность ресурсов, четкие целевые ориентиры и сроки, более сложные задачи, формирование опережающих решений в условиях неопределенности. Образовательные проекты, реализуемые в РФ на национальном уровне в последние 20–30 лет, показывают отсутствие разработанной концепции феномена «риск» в образовании, подходов к управлению рисками образовательных проектов [26; 29; 38]. Система управления образованием (на разных уровнях), на которую и были возложены обязанности по реализации огромного количества образовательных проектов, оказалась не в полной мере готова управлять рисками этих проектов. Основное противоречие в том, что современная образовательная среда претерпевает существенные изменения, которые во многом институционализированы государством, при этом образовательные проекты являются одним из основных инструментов достижения стратегических целей, в то же время теоретико-методологические основы управления рисками образовательных проектов разработаны недостаточно глубоко. Практика реализации образовательных проектов и анализ методологической основы систем управления образовательными проектами показывает, что кризис управления рисками является закономерным явлением – причины лежат не столько в консервативности системы образования, сколько в существенном изменении социокультурной основы современного мира.

Одним из основных методологических оснований системы управления рисками образовательных проектов являются закономерности развития рисков. Закономерности развития рисков позволяют более эффективно выстраивать процесс управления рисками образовательных проектов за счет более вероятностного прогнозирования их развития.

Закономерности развития рисков позволяют заранее, уже на этапе проектирования образовательного проекта определять – в каких направлениях могут развиваться риски и, соответственно, на каких рисках должны быть сосредоточены усилия управляющей системы в первую очередь. Закономерности развития риска позволят выявить неправильные действия и ошибки при управлении образовательным проектом. При этом, если управлять рисками вопреки закономерностям, то это с высокой вероятностью приведет систему к повышению неустойчивости. При этом, определение схемы выявления закономерностей рисков образовательных проектов является не менее актуальной задачей, чем определение самих закономерностей.

Проблема исследования – какими должны быть основания выявления закономерностей рисков образовательных проектов и сами закономерности рисков образовательных проектов, чтобы текущие и потенциальные риски образовательных проектов не снижали устойчивость их развития и процесс управления рисками образовательных проектов за счет прогнозирования развития рисков с учетом выявленных закономерностей был более эффективен.

Цель исследования – формулирование оснований и выявление закономерностей рисков образовательных проектов.

Задачи исследования:

1. Выявить основания, актуализирующие управление рисками образовательных проектов.
2. Построить схему выявления закономерностей рисков образовательных проектов.
3. Выявить закономерности развития рисков образовательных проектов.

Предлагаемая схема выявления закономерностей рисков образовательных проектов базируется на сочетании двух методов познания: аксиоматико-дедуктивного и гипотетико-дедуктивного. Аксиоматико-дедуктивный метод позволяет определять закономерности рисков в уже состоявшихся проектах или в проектах, подобных состоявшимся. Если в образовательном проекте удалось установить связь между элементами этого проекта и риском, при этом, элементы, которые детерминируют риск объединены в множество, то при появлении такого элемента (множества) в другом проекте также возможен такой риск. Гипотетико-дедуктивный метод позволяет делать предположения – гипотезы, что необходимо при определении рисков новых образовательных проектов. В основе схемы – сочетание этих двух методов научного познания, сочетание феноменального и ноуменального познания.

В представленной схеме выявления закономерностей рисков образовательных проектов показано, что процесс выявления закономерностей рисков – это двуединый процесс, включающий эмпирический и теоретический уровень выявления (рис. 1). Выявленные

на эмпирическом уровне закономерности рисков обобщаются на теоретическом уровне и служат основой для формулирования гипотез, что в свою очередь позволяет выявить (в случае их подтверждения) теоретические закономерности рисков образовательных проектов. В тех случаях, если гипотезы не нашли своего подтверждения, то происходит итерация к обобщению выявленных эмпирическим путём закономерностей риска и/или на эмпирический уровень. В свою очередь выявленные теоретические закономерности снова переходят на эмпирический уровень познания для дальнейшего подтверждения на практике (в том числе для сбора и анализа новых данных о риске). Результат эмпирического познания закономерностей рисков зависит от предшествующего выявления теоретических закономерностей рисков, что позволяет (или не позволяет) выявить и идентифицировать риски образовательных проектов.

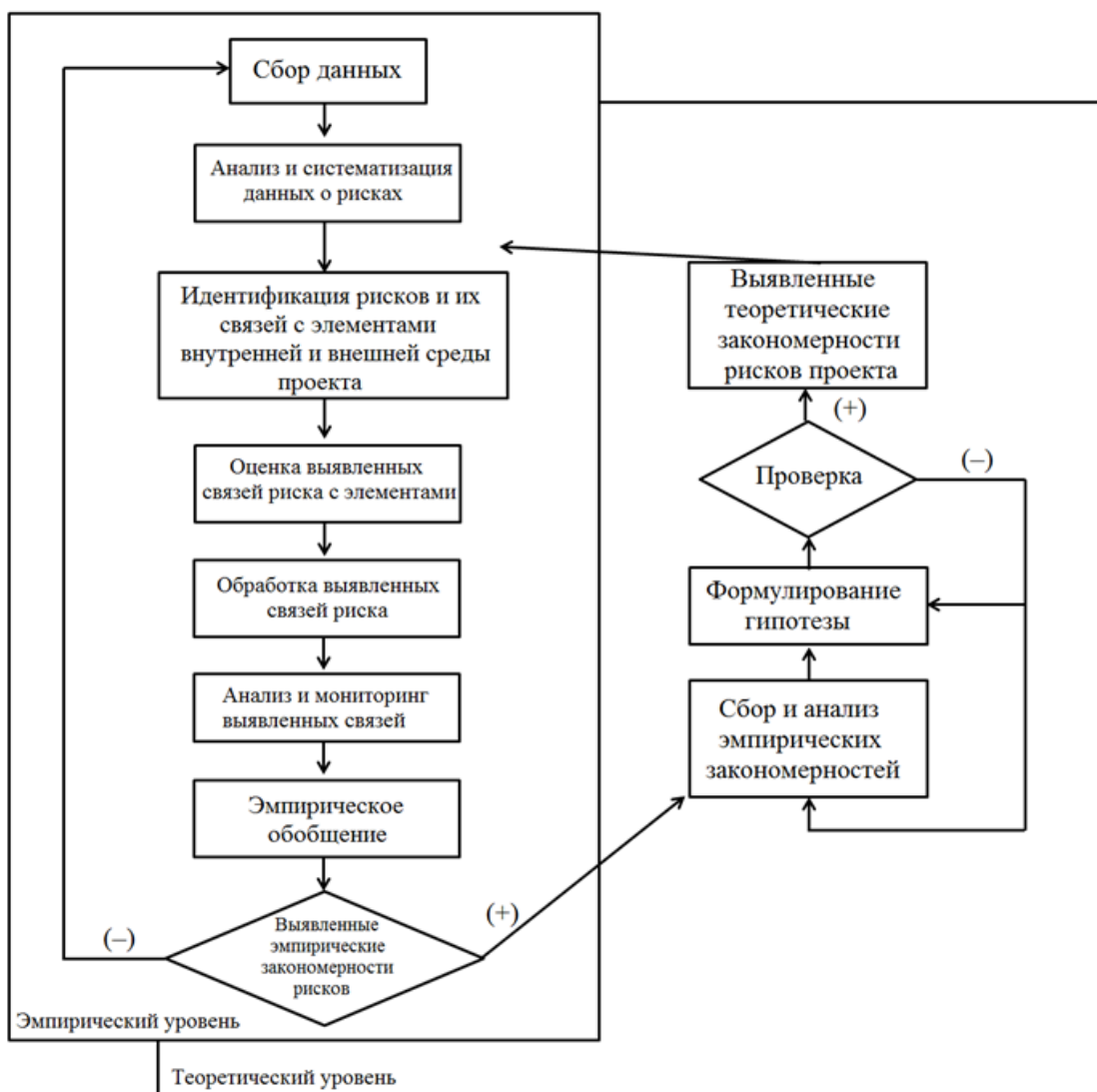


Рисунок 1. Алгоритм (схема) выявления закономерностей рисков образовательных проектов

Очевидно, что единство эмпирического и теоретического уровней в проблематике выявления закономерностей рисков – это необходимое условие их выявления. Выявленные теоретические закономерности рисков могут стимулировать эмпирические исследования. Единство описания и объяснения, эмпирики и теории, аксиоматико – дедуктивного и гипотетико – дедуктивного методов, уровней феноменов и ноуменов в процессе выявления закономерностей рисков позволит более эффективно их идентифицировать и верифицировать.

Научная новизна исследования заключается в:

- определении оснований, актуализирующих управление рисками образовательных проектов, выражающихся в снижении «индекса человеческого развития», наступлении «эпохи отсутствия безопасности», увеличении вероятности и величины негативных последствий, увеличивающимися противоречиями в системах образования и не в полной мере методологически разработанной системы управления рисками образовательных проектов;
- построении схемы выявления закономерностей рисков образовательных проектов, включающей единство эмпирического и теоретического уровней. Схема включает следующие элементы (процедуры): сбор данных, анализ и систематизация данных о рисках, идентификация рисков и их связей с элементами внутренней и внешней среды проекта, оценка и анализ выявленных связей, эмпирическое обобщение. При этом единство и взаимозависимость в процессе выявления закономерностей риска образовательных проектов эмпирического и теоретического уровней познания является необходимым условием;
- определении закономерности рисков: свёртывания – развёртывания риска, неравномерности развития риска, перехода рисков в другие системы, повышения степени идеальности риска, гомологических рядов, компрессивности риска, неизбежности риска, подверженности при идентификации и минимизации рисков когнитивным искажением, позитивной деструктивизации и дестабилизации систем и процессов при идентификации и минимизации рисков, локализации риска, инерции образовательной системы при минимизации рисков, повышения эффективности минимизации рисков в зависимости от уровня итерационности процесса.

Результаты

На основании предложенной схемы выявления закономерностей рисков образовательных проектов, закономерностей развития систем, а также личного опыта автора в проектировании и реализации образовательных проектов различного уровня и масштаба, в работе предлагается ряд выявленных закономерностей рисков образовательных проектов.

Закономерность свёртывания – развёртывания риска.

При развитии риска происходят процессы развёртывания (увеличения количества причин, функций риска и возможных последствий) и свёртывания (уменьшение количества причин, функций риска и возможных последствий). Развёртывание риска предполагает его развитие – появляются новые элементы риска и области развития риска, а также увеличивается за счёт этого и количество возможных последствий. Происходит усложнение риска, в том числе за счёт интеграции с другими рисками. При соответствующих условиях (внутренних и внешних) риск развёртывается достаточно широко. Можно говорить о том, что одним из направлений развёртывания риска является объединение с другим риском – образование бисистемы риска, влияние которой выше, чем в двух слабо связанных системах. Этот процесс можно назвать «переходом в надсистему». Процесс развёртывания связан, как правило, с усложнением процесса, относительно которого возникают эти риски. Процесс свёртывания обратен развёртыванию – уменьшается количество причин, функций и последствий. Уменьшение это происходит в силу двух обстоятельств:

- 1) Стремление субъектов уменьшить (минимизировать) возможные риски;
- 2) Часть новых функций и последствий передаются другим системам.

Обычно свёртывание происходит в последовательности, обратной развёртыванию. Цикл развёртывания сменяется циклом свёртывания и т. д., что позволяет прогнозировать следующие циклы развития риска.

Закономерность неравномерности развития риска. Развитие риска идёт неравномерно. Чем сложнее риск, тем неравномернее развитие этого риска. Следствием этой закономерности является то, что изменение одной части риска провоцируют цепную реакцию, которая ведёт к изменению и всего риска. Также можно говорить о движущей силе процесса развития риска – появление новых потребностей и как следствие появление неоднородностей в риске [43]. В классической формулировке риска обязательны три составляющих: причина (неопределённое событие), угроза и последствие [2; 6; 12; 17; 20]. Одна и та же причина может вызывать разные угрозы (и это будут разные риски). Также и последствия у одной и той же угрозы могут быть разными (рис. 2).

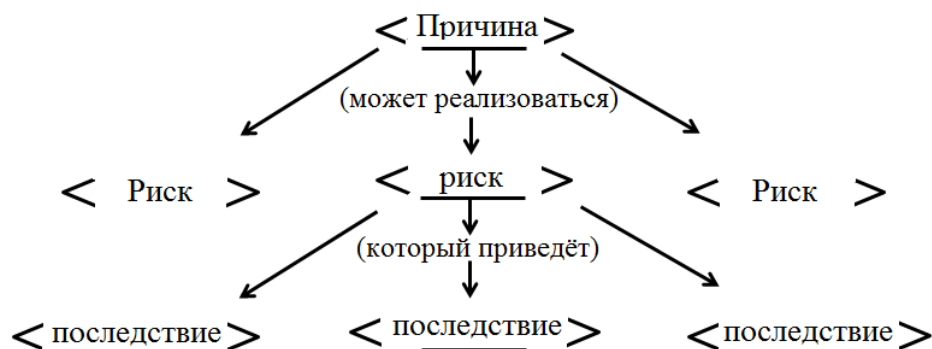


Рисунок 2. Схема классической формулировки риска

Так неравномерность развития риска может проявляться в том, что появляются всё новые последствия, при этом сам риск и его причина пока субъекту не ясны. При анализе риска – это скорее всего выяснится. И наоборот, если появилась новая причина (некое неопределённое событие), то сам риск и его последствия также проясняются не сразу, а в процессе анализа и исследовании ситуации. Таким образом, неравномерность риска показывает, что изменение в какой – то из трёх составляющих, как правило, путем цепной реакции, приведёт к изменению в двух других составляющих. При этом, прогнозирование развития риска может строиться на этой закономерности.

Закономерность перехода рисков в другие системы (в т. ч. надсистемы и подсистемы). Выявленный в системе (C_1) риск также будет влиять на риски в других системах (C_2, C_3, C_n), если эти системы связаны. Развитие риска идёт в направлениях перехода в другие системы, системы другого уровня, при этом риск может распространяться как на более высокий уровень, так и на более низкий. При этом, переход риска на более низкий уровень происходит быстрее и масштабнее, чем на вышестоящий, но при переходе риска на вышестоящий уровень масштабы негативных последствий увеличиваются. Таким образом, можно выделить следующее – риск быстрее переходит на нижестоящий уровень, при этом масштабы возможных негативных последствий в случае реализации риска снижаются, а при переходе риска на вышестоящий уровень – это происходит медленнее, но при этом масштабы возможных негативных последствий повышаются. Переход риска в другую систему, происходит, как правило, в случае, если на существующем уровне этот риск плохо «купируется» (локализуется), либо при разрушении от этого риска системы – риск по цепочкам, связывающим эту систему с другими, передаётся другим системам. При этом, риск, попав в новую систему, трансформируется, происходит процесс его соединения с рисками, которые были в новой системе. Переход риска в другие системы может быть стихийным и искусственным. Т. е. в процессе перехода риска в другую систему риск становится более сложным (т. к. он приспособливается – адаптируется к новым условиям).

Закономерность повышения степени идеальности риска. Идеальным является такой риск, которого нет, а его функции выполняются (защитная, стимулирующая, компенсирующая, аналитическая, инновационная, социально-экономическая, развивающая, интегративная, адаптивная). Конструкт идеальности позволяет сформулировать идеальное конечное решение, связанное с этим риском (ИКР). Именно ИКР позволяет выбрать среди множества направлений решения наиболее перспективное [5]. По сути – любое управление риском должно быть направлено на повышение идеальности управляемого риска. Таким образом, управляемый риск стремится стать идеальным.

Идеальный риск – это система (риск), которого нет, а его функции выполняются, причём эти функции выполняются в необходимый момент времени, в необходимом месте, не затрачивая на это ресурсов. Таким образом, абсолютно идеальный риск должен выполнять бесконечное число функций, имея при этом нулевые затраты и не иметь нежелательных эффектов.

Степень идеальности риска можно представить в виде формулы:

$$I = \frac{\sum_{i=1}^{\infty} Fi}{\sum_{j=1}^0 P},$$

где I – степень идеальности, F – выигрыш от риска, P – проигрыш (нежелательный эффект), i – номер переменной F , j – номер переменной P .

Такой риск (идеальный) существует только в мечтах людей, в реальности такого не бывает – и выигрыш и проигрыш в случае риска возможны. Без вероятности выигрыша и проигрыша не бывает риска, т. к. риск – это вероятность альтернатив. По сути, процесс минимизации риска – это действия, направленные на приведение $\sum P_j$ к \min , а $\sum F_i$ к \max . В своём пределе идеальный риск – это безальтернативность выигрыша, без возможности проигрыша. Определение такой ситуации позволяет в реальной ситуации определить оптимальный вектор поиска управления риском и границы допустимых рисков (рис. 3).

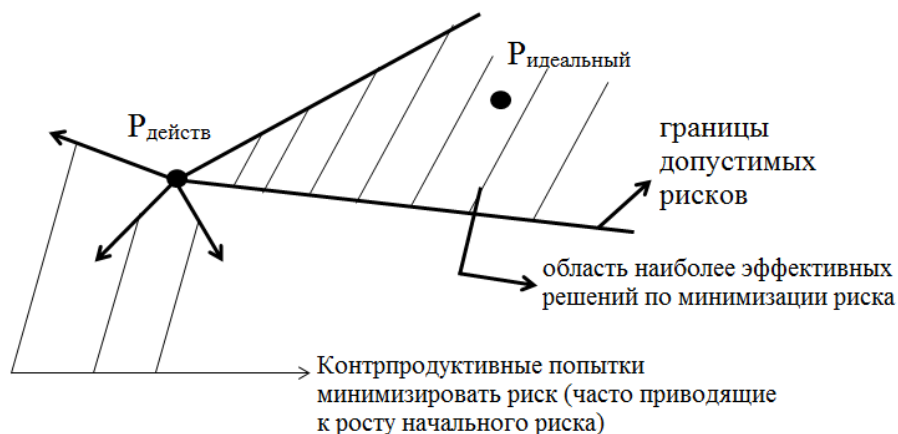


Рисунок 3. Схема повышения идеальности риска

Определение $R_{икр}$ позволяет не тратить ресурсы для минимизации риска «впустую».

Закономерность гомологических рядов – риски с близкими (аналогичными свойствами и характеристиками) имеют сходство в независимости от того, в какой образовательной системе они развиваются. В качестве основы этой закономерности можно заявлять следующее: в сходных условиях близкородственные риски могут проявлять одинаковую реакцию на внешние и внутренние воздействия. Для понимания развития рисков эта закономерность важна, т. к. позволяет прогнозировать направления и пути развития родственных

рисков. Очевидно, что также эта закономерность может быть важна и для классифицирования рисков. С помощью этой закономерности возможен поиск новых рисков, имеющих определённую совокупность признаков – при условии, что похожая совокупность была идентифицирована в родственных систематических группах. Исследование риска на основе изучения такой изменчивости у аналогичных рисков в пределах одной системы (например, системы высшего образования), а также экстраполирование выявленных рисков на другие системы позволит существенно экономить ресурсы для их идентификации и последующей минимизации.

Закономерность компрессивности риска. Плотность риска (компрессивность) повышается при увеличении факторов риска и при повышении его локализации. При этом, компрессивность риска зависит от среды его нахождения. Один и тот же риск будет обладать разной плотностью в разных средах. При переходе риска из одной среды в другую его плотность меняется, что в свою очередь приводит к изменению характеристик риска. В свою очередь, при достижении критических значений плотности риска, происходит его трансформация (переход через точку бифуркации – тах энтропии) и риск кардинально меняется. Спрогнозировать свойства риска после прохождения точки бифуркации – сложная задача, т. к. риск развивается нелинейно [32].

Закономерность неизбежности риска. Деятельность всегда связана с рисками. Причём, осуществление любой деятельности предполагает наличие рисков. При этом отсутствие деятельности также связано с рисками. В тех ситуациях, когда есть неопределённость развития, альтернативность при принятии решений – всегда есть риск. Эта закономерность противоречит концепции «нулевого» риска, которая была приоритетной длительное время. Однако, в связи с усложнением образовательных систем и технологий и связей между ними, концепция «нулевого» риска стала неадекватна реальному состоянию действительности [10; 11; 17; 27; 48]. При этом концепция «нулевого» риска (абсолютная безопасность) существенно сдерживает развитие систем (в том числе образовательных), т. к. всё возрастающее количество новых решений оставляют всё меньше возможностей для реализации этой концепции. Поэтому человеческое сообщество, понимая необходимость интенсивного развития с одной стороны и неизбежность возникновения рисков при таком развитии, с другой стороны, всё – таки выбирает интенсивное развитие, несмотря на возникающие риски. Смена концепции «нулевого» риска на концепцию «приемлемого» риска происходит повсеместно (в том числе и в образовании). При этом уровень приемлемости риска во многом зависит от среды (в том числе от уровня культуры), множества внутренних и внешних факторов. Разный уровень приемлемого риска в смежных (близких) системах вызывает противоречия в неравномерности их развития. И развитие таких систем с разным

уровнем приемлемости риска идёт в направлении уравнивания этого уровня, т. к. разный уровень приемлемости риска в смежных системах снижает устойчивость их развития, увеличивает общую энтропию таких систем.

Закономерность подверженности при идентификации и минимизации рисков когнитивным искажением. Закономерность в том, что при работе с любыми рисками человек будет неизбежно испытывать когнитивные искажения [8; 20]. При этом, когнитивные искажения тем сильнее будут сказываться на работе с рисками, чем дольше человек действовал в условиях этого риска. Т. е. когнитивные искажения тем сильнее, чем ниже у человека критическое, аналитическое мышление и чем больше стереотипов у него сформировано этими рисками. Таким образом, когнитивная гибкость – это средство от когнитивных искажений при оценке рисков. Эта закономерность проявляется в увеличении количества когнитивных искажений при анализе рисков. Учитывая, что количество рисков возрастает, увеличение когнитивных искажений при анализе усугубляет ситуацию. Можно констатировать, что когнитивные искажения есть функция от количества рисков:

$$\text{Количество рисков} = f(\text{когнитивных искажений}).$$

Учитывая, что один риск при его анализе проявляется во всё возрастающем количестве когнитивных искажений, возрастает сложность его адекватного анализа и оценки (рис. 4).

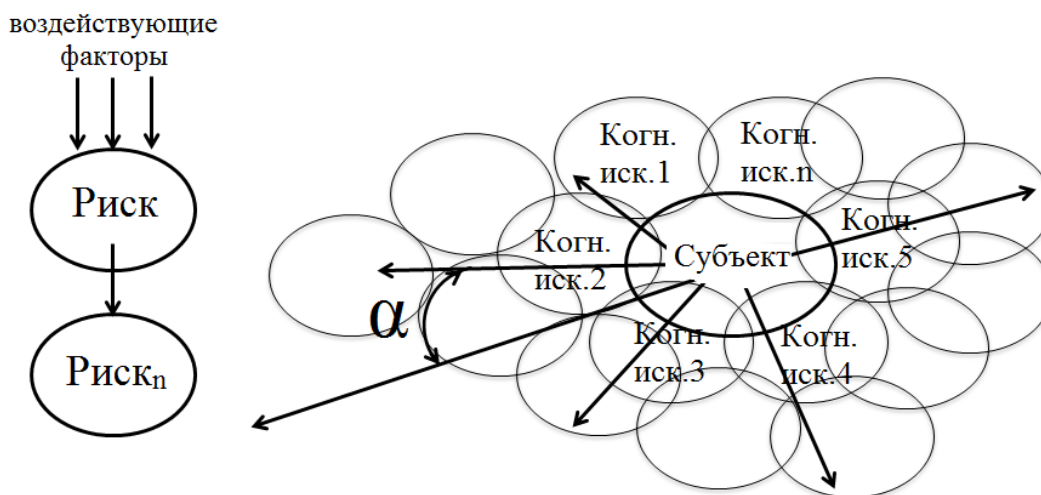


Рисунок 4. Схема подверженности риска когнитивным искажениям

Субъект окружён множеством когнитивных искажений, которые при этом увеличиваются (их число растёт), они накладываются друг на друга, пересекаются, что также осложняет адекватность оценки риска. Нужно отметить, что сам риск – это не статичная конструкция – она меняется от различных факторов, что меняет вектор анализа этого риска со стороны субъекта на угол α . При изменении этого угла изменяется и совокупность

когнитивных искажений, которые субъект должен преодолеть для эффективного анализа этого риска.

Закономерность позитивной деструктивизации и дестабилизации систем и процессов при идентификации и минимизации рисков. Очевидно, что чем сложнее и глобальнее риск, тем масштабнее и глубже будут структурные перемены в процессах и системах при минимизации таких рисков. Можно предположить, что устранение глобальных рисков требует изменение всей системы, где этот риск возник. При этом, неизбежны дестабилизация и реструктуризация систем в процессе минимизации рисков. Изменения в системах, направленные на минимизацию рисков, во многом носят необратимый характер, исключаящий в принципе возврат к ситуации до начала минимизации рисков. Устранение риска сопровождается деструктивизацией процесса, но при этом это позитивная деструктивизация, т. к. это явление временное и в результате приводящее к минимизации этого риска. Позитивная деструктивизация может происходить на разных уровнях:

1. На уровне деструктивизации управления.
2. На уровне деструктивизации отношений с партнёрами.
3. На уровне психологического климата в организации.
4. На уровне материально-технического оснащения.
5. На уровне самого процесса.

В целом деструктивизация касается всех процессов системы.

Также можно говорить об устойчивости системы во время деструктивизации. Очевидно, что для выживаемости системы важно, чтобы:

$$\text{Lim Устойчивости} > \text{lim Деструктивизации}$$

Иначе о сохранении системы как сущности говорить нельзя. Т. е. определяя объём и глубину изменений в системе, необходимо учитывать предел ее устойчивости, иначе при превышении lim Устойчивости система перестаёт существовать.

Закономерность локализации риска. Эта закономерность заключается в том, что при наступлении события (событие N) факторы риска (Φ_1, Φ_2, Φ_n) изначально не влияющие друг на друга, могут сфокусироваться в одну область, что существенно повысит вероятность возникновения риска. И чем больше факторов будут сфокусированы на одной области, тем выше будет эта вероятность. Т. е. риск есть функция от числа сфокусированных в одной области факторов:

$$P=f \sum_{n=1}^i(\Phi_1, \Phi_2, \Phi_n)$$

Особенностью системы образования является то, что в системе образования есть установленная цель, которая задаёт определённые «рамки» – в этих «рамках» формулируются соответствующие конструкты – принципы, задачи, содержание, методы, подходы, средства, приёмы, технологии и т. д. Таким образом, наличие цели предопределяет фокусировку. Фокусировка как сущность изначально предзадана самой системой. Таким образом, наступит момент фокусировки нескольких факторов на одной области. При этом, это, как правило, происходит в будущем, которое сложно спрогнозировать. Так, например, заявленная в рамках Национального проекта «Образование» [33] цель – вхождение РФ к концу 2024 г. в число 10 ведущих стран мира по качеству образования, как раз фокусирует в одну область сразу несколько факторов, что увеличивает риск недостижения этой цели в заявленные сроки (такими факторами можно считать – выход РФ из Болонского процесса, пересмотр систем подготовки педагогических кадров, увеличивающееся социальное неравенство, неоднородность уровня профессиональной компетентности и инфраструктуры образования, диспропорция зарплат учителей в разных регионах страны, недостаточный престиж педагогической профессии, рассинхронизация опорных точек воспитания граждан, замещение традиционного общения на виртуальное, ограничение на закупки иностранного учебного оборудования и программного обеспечения, старение кадрового состава педагогических колледжей и университетов и т. д.).

Закономерность инерции образовательной системы при минимизации рисков. Эта закономерность в том, что при выявлении риска и последующей его минимизации в системе образования существует инерция образовательной системы в процессе минимизации этого риска. И чем более длительное время образовательная система сосуществует с этим риском, тем инерция системы будет выше при попытках минимизации этого риска. С одной стороны инерционность любой системы, в том числе, образовательной, это защитный механизм, позволяющий ограждать системы от необдуманных действий. С другой стороны, инерционность мешает – в том случае, если нужно быстро, мобильно отреагировать на некое возмущение. Закономерность инерционности при минимизации рисков также проявляется в том, что при реализации управляющего воздействия, направленного на минимизацию риска, планируемый результат – во-первых, получается не сразу, и, во-вторых, при достижении желаемого/планируемого результата система по «инерции» отклоняется от изначально планируемого развития событий (рис. 5).

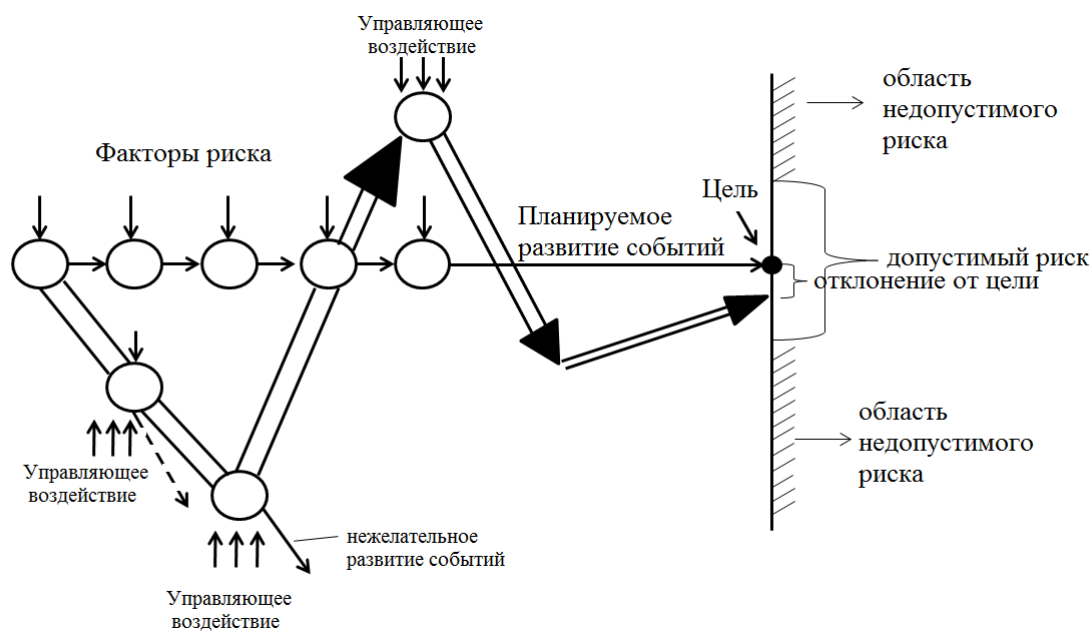


Рисунок 5. Инерционность образовательной системы при минимизации рисков

В любом образовательном процессе можно выделить планируемое развитие событий (с некими контрольными точками и т. д.) – как должно быть. В реальности – в силу воздействия на этот процесс множества внутренних и внешних факторов, события развиваются не так как планировались – и при необходимости реализуется управляющее воздействие – для того, чтобы вернуть процесс в планируемый вектор развития. Здесь и проявляется инерция.

Управляющее воздействие приводит систему/процесс к планируемому состоянию не сразу, а с неким запаздыванием по времени, при этом, когда система после управляющего воздействия пришла/вернулась в вектор планируемого развития событий её невозможно одновременно остановить и система, таким образом, «проскакивает» необходимую планируемую точку и по инерции снова отклоняется от планируемого развития событий.

Степень инерционности образовательной системы при минимизации рисков зависит от множества факторов. Более того, очередное отклонение от планируемого развития событий – это уже новый риск, который также нужно будет минимизировать. При этом, эти риски можно и нужно прогнозировать ещё на этапе принятия управленческого воздействия.

Закономерность повышения эффективности минимизации рисков в зависимости от уровня итерационности процесса. Т. е. чем больше возможностей в процессе есть для совершения итераций, тем более эффективен процесс минимизации рисков. Степень итерационности в свою очередь зависит от нескольких факторов:

1. От компетенций субъектов процесса.
2. От институциональной возможности в процессе.

3. От самого процесса (структуры, схемы и т. д.).

В настоящем исследовании под итерационностью понимается возврат к ранее сформированным конструктам с целью выявления и минимизации рисков. Итерационность можно рассматривать не только как инструмент снижения рисков проекта, но и как инструмент предупреждения потенциальных рисков. Чем сложнее система/проект, тем выше должна быть итерационность. Итерационность можно рассматривать как один из видов обратной связи в процессе, с тем отличием, что при итерационности достигается цель – повышение согласованности, однозначности, однородности. При итерации с целью выявления и минимизации рисков происходит расширение и включение в анализ новых содержательных элементов, которые ранее не были известны. В силу этого можно выявить риски, которые ранее не были известны. В идеальном процессе глубина итерации максимальна и будет включать начальные процедуры проекта/системы. Также важно учитывать, что если на каком – то этапе проекта обозначился риск, то нужно обязательно вернуться к начальным этапам проекта и проанализировать этот риск и скорее всего исходный риск будет после такой итерации скорректирован.

Обсуждение результатов

В настоящее время число и масштабы факторов внешней и внутренней среды, влияющих на снижение устойчивости общества, постоянно увеличивается. Увеличивающаяся неопределенность, уязвимость и сложность процессов развития общества привели к системным рискам. При этом, появление рисков опережает их снижение. Системные риски уже сейчас привели человечество к глобальным проблемам и глобальным рискам. Это в совокупности приводит к суммарному эффекту – снижению индекса человеческого развития, «эпохе отсутствия безопасности», расширению и углублению «ландшафта» рисков.

Трансформация систем образования в разных странах мира рассматривается как функция и как аргумент для минимизации глобальных рисков. Система образования все в большей степени испытывает на себе влияние и последствия глобальных рисков. Различные педагогические решения в основном призваны минимизировать существующие риски развития общества. При этом, на рубеже 20–21 вв. основные направления поисков и решения задач по минимизации рисков в системе образования стали осуществляться через образовательные проекты. Проектный подход в образовании все активнее используется для трансформации системы образования на различных уровнях управления образованием. Проектное управление, адекватно решавшее задачу трансформации системы образования в середине 20 в., в конце 20 века – начале 21 века пришло к кризисному состоянию, что обусловлено несколькими причинами: 1) медленно меняющейся методологией проектного

управления образовательными проектами и резко изменяющимися условиями жизни и деятельности человека; 2) невниманием к процессам идентификации и минимизации рисков при реализации образовательных проектов различного уровня; 3) концепт «риска» становится предметом изучения различных наук, однако, в педагогической науке этому концепту уделяется недостаточное внимание.

Кризис управления рисками образовательных проектов является закономерным явлением. Причины этого лежат в существенном изменении социокультурной основы современного мира. Традиционная система управления образованием оказалась не готова к новым «вызовам». Противоречие усиливается тем, что проектное управление рассматривается как ведущий инструмент реализации государственной политики по стратегическому развитию РФ.

Развитие рисков в образовательных системах подчиняется определенным тенденциям и закономерностям. Закономерности развития рисков позволяют более эффективно выстраивать процесс управления рисками образовательных проектов за счет более точного прогнозирования развития рисков. Закономерности развития рисков позволяют заранее, уже на этапе проектирования образовательного проекта определять – в каких направлениях могут развиваться риски и, соответственно, на каких рисках должны быть сосредоточены усилия управляющей системы по их минимизации. Закономерности развития рисков можно определять за счет проведения процедур: сбор данных, анализ и систематизация данных о рисках, идентификация рисков и их связей с элементами внутренней и внешней среды проекта, оценка и анализ выявленных связей, эмпирическое обобщение. При этом единство и взаимозависимость в процессе выявления закономерностей риска образовательных проектов эмпирического и теоретического уровней познания является необходимым условием.

На основании установленной схемы выявления закономерностей рисков образовательных проектов, основанной на единстве и взаимовлиянии эмпирических и теоретических уровней познания, теории систем и системного анализа в исследовании выявлены закономерности рисков, что повышает вероятность перехода от спонтанно – стихийных форм управления рисками образовательных проектов к преимущественно прогнозируемым формам управления рисками, что в целом имеет большую вероятность развивать систему образования устойчиво. Управление образовательными проектами вопреки тенденциям и закономерностям развития рисков с большей вероятностью приведет образовательную систему (проект) к неустойчивости, к выходу за пределы допустимости рисков, к ошибкам в управлении образовательными проектами.

Заключение

Предложенная в исследовании схема выявления закономерностей рисков образовательных проектов, базирующаяся на единстве эмпирического и теоретического уровней и включающая следующие элементы (процедуры): сбор данных, анализ и систематизация данных о рисках, идентификация рисков и их связей с элементами внутренней и внешней среды проекта, оценка и анализ выявленных связей, эмпирическое обобщение, обогащает теории управления образовательными системами (проектами). При этом единство и взаимозависимость в процессе выявления закономерностей рисков образовательных проектов эмпирического и теоретического уровней познания является необходимым условием. На этом основании в исследовании выявлены закономерности развития рисков образовательных проектов. Работа по их выявлению и описанию продолжается. Знание закономерностей позволит заблаговременно спрогнозировать возможные риски образовательных проектов и подготовиться к их минимизации.

Выводы исследования могут способствовать переосмыслению стратегий и политик развития образовательных проектов, методик оценки деятельности по образовательным проектам и повышению качества принятия управленческих решений в этой области. Результаты исследования могут использоваться при разработке концептуальных замыслов образовательных проектов, лекционных курсов на бакалавриате, магистратуре и аспирантуре в высших учебных заведениях и системе повышения квалификации педагогических работников. Результаты могут быть применены при разработке стратегий и концепций развития образовательных систем, а также отдельных программ, направленных на реализацию образовательных проектов, проектирование систем управления образовательными проектами и системами.

Список литературы

1. *Абдеев, Р.Ф.* Философия информационной цивилизации / *Р.Ф. Абдеев.* – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. *Абрамова, И.Г.* Теория педагогического риска: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / *И.Г. Абрамова.* – Санкт-Петербург, 1996. – 36 с.
3. *Абрамовских, Т.А.* Управление рисками внедрения профессионального стандарта «Педагог» в деятельности образовательной организации / *Т.А. Абрамовских* // Практика управления образованием. – 2015. – № 4(20). – С. 84–91.
4. *Александрова, Е.А.* Управление рисками в образовательных объединениях / *Е. А. Александрова, Е. А. Максимова* // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 4 (17). – С. 21–24.
5. Поиск новых идей: От озарения к технологии: Теория и практика решения изобретательских задач / *Г.С. Альшуллер, Б.Л. Злотин, А.В. Зусман, В.И. Филатов.* – Кишинев: Изд-во Картя молдовеняскэ, 1989. – 382 с.

6. Антонова, Л.Н. Педагогическая рискология: теория и история / Л.Н. Антонова // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 24–30.
7. Асхадуллина, Н.Н. Формирование рискологической компетентности будущего учителя в процессе подготовки к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Асхадуллина. – Казань, 2019. – 23 с.
8. Бажанов, В.А. Проблема когнитивных искажений при оценке рисков и принятии инновационных решений / В.А. Бажанов, М.В. Гондаренко // Ценности и смыслы. – 2012. – № 5(21). – С. 77–91.
9. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 1999. – 956 с.
10. Всемирный доклад по мониторингу образования: Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех. – ЮНЕСКО, 2016 год.
11. Гидденс, Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М.: Весь мир, 2004. – 120 с.
12. ГОСТ Р 51897-2011. Руководство ИСО 73:2009 Менеджмент риска. Термины и определения. – М.: Стандартинформ, 2012.
13. Давыдов, И.Н. Теоретические основы рискологии как средство оценки эффективности учебных программ и педагогических технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Давыдов. – Брянск, 2001. – 25 с.
14. Делор, Ж. Образование: Необходимая утопия (доклад ЮНЕСКО) / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3–24.
15. Джурицкий, А.Н. Зарождение высшего образования в Средневековом мире (научный обзор) / А.Н. Джурицкий // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 4(69). – С. 36–48.
16. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег; сост. А.А. Ротенберг; общ. ред. проф. Е.Н. Медынского. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1956. – 374 с.
17. Доклад ООН «Наш мир в опасности: трансформация управления ради устойчивого будущего», GAR2022.
18. Дорожная карта по осуществлению глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. – ЮНЕСКО, 2014 г.
19. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А.И. Пискунова. – М.: СФЕРА, 2001. – 512 с.
20. Канеман, Д. Рациональный выбор, ценности и фреймы / Д. Канеман, А. Тверски // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 4. – С. 31–42.
21. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский; под ред. проф. А.А. Красновского. – М.: Госуд. уч.-пед. изд-во РСФСР, 1955. – 652 с.
22. Кулешова, Е.В. Управление рисками проектов: учебное пособие / автор-сост. Е.В. Кулешова. – 2-е изд., доп. – Томск: Эль Контент, 2015. – 188 с.
23. Кумбс, Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ / Ф.Г. Кумбс; пер. с англ. С.Л. Володиной [и др.]; под ред. д-ра экон. наук Г.Е. Сорова. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
24. Кууси, П. Этот человеческий мир / П. Кууси; пер. с англ; общ. ред. и вступ. статья Э.А. Араб-Оглы. – М.: Прогресс, 1988. – 230 с.
25. Лазаридис, Н. Образование и ученичество в Древнем Египте / Н. Лазаридис; пер. В.Г. Безрогова, В.К. Пичугиной // Ценности и смыслы. – 2020. – № 1(67). – С. 8–25.
26. Лопаткина, А.Е. Структура ущерба от подушевого финансирования в образовании / А.Е. Лопаткина // Всероссийский экономический журнал ЭКО, ЭКО. – 2014. – № 8. – С. 176–182.
27. Луман, Н. Введение в системную теорию / Н. Луман. – Логос, 2007. – 360 с.
28. Методические рекомендации по организации проектной деятельности в федеральных органах исполнительной власти: утверждены проектным офисом Правительства № 1937п-П6 от 12 марта 2018 года.

29. *Новиков, А.М.* Образовательный проект: методология образовательной деятельности / А.М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва: Эгвес, 2004. – 120 с.
30. *Новиков, А.М.* Развитие отечественного образования. Полемиические размышления / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
31. *Овечкин, В.П.* Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования: монография / В.П. Овечкин. – Москва-Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика». 2005. – 220с.
32. *Ополев, П.В.* Диалектика и синергетика: тождественное и различное: дис. ... канд. фил. наук / П.В. Ополев. – Омск, 2010. – 189 с.
33. Паспорт национального проекта «Образование»: утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам протокол от 3 сентября 2018 г. № 10. – URL: [http:// www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/Образование.pdf](http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/Образование.pdf)
34. *Песталоцци, И.Г.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / И.Г Песталоцци; под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
35. Российская Федерация. Правительство. Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 15.10.2016 № 1050 «».
36. *Причинин, А.Е.* Теоретико – методологические основания разработки системы управления рисками образовательных проектов / А.Е. Причинин // Наука будущего: единое научное пространство как гарант гармоничного развития фундаментальных и прикладных научных исследований: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции, 1–2 июля 2014 года г. Санкт-Петербург. – СПб.: Изд-во «КультИнформПресс», 2014. – С. 63–76.
37. Программа развития Организации Объединенных Наций. Отчет о человеческом развитии 2021–22: Неопределенные времена, неустроенная жизнь: формирование нашего будущего в меняющемся мире. – НЬЮ-ЙОРК. 2022.
38. *Прудникова, Е.И.* Проект 5–100: взгляд через призму теории институциональной коррупции / Е.И. Прудникова // Мир России. – 2020. – № 2. – С. 72–91.
39. *Равочкин, Н.Н.* Управление изменениями и рисками программы в организациях дополнительного профессионального образования / Н.Н. Равочкин // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 9–10 (13–14). – С. 9–13.
40. *Руссо, Ж.Ж.* Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / Ж.Ж. Руссо; под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1981. – 654 с.
41. *Савенкова, Е.В.* Формирование рискологической компетенции при реализации магистерских программ в педагогическом вузе / Е.В Савенкова // Образовательные технологии. – 2016. – № 1. – С. 43–56.
42. *Седых, Е.П.* Особенности проектного управления образовательными системами / Е.П. Седых // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 4. – С 3.
43. *Солодухо, Н.М.* Диалектика однородности и неоднородности в развитии природных и социоприродных систем: дис. ... канд. фил. наук / Н.М. Солодухо. – Казань, 1986. – 208 с.
44. *Тоффлер, Э.* Третья волна / Э.Тоффлер; пер. с англ. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 776 с.
45. *Урсул, А.Д.* Образовательная революция XXI века в перспективе устойчивого будущего / А.Д. Урсул // Знание, Понимание, Умение. – 2009. – № 2. – С. 11–19.
46. *Фабер, В.О.* Проблема неопределенности в структуре философского знания (Онтологический, гносеологический, антропологический аспекты): дис. ... канд. филос. наук / В.О. Фабер. – Саратов, 2004. – 155 с.
47. Хюсен Торстен // Перспективы: вопросы образования. – 1994. – Т. 3–4.– С. 257–266.
48. *Яницкий, О.М.* Социология риска: ключевые идеи / О.М. Яницкий // Мир России. Социология. Этнология. – 2003. – № 1. – С. 3–35.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К СОВРЕМЕННЫМ МОДЕЛЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

Развитие интернет технологий настолько стремительно, что представить себе образование без них практически невозможно. В условиях развития цифровых ресурсов, модели образования, основанные на концепции совместного использования информационно-коммуникационных технологий, правовой поддержки, педагогических и институциональных механизмов, еще только формируются. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс появление новых моделей образования «Образование 2.0», «Образование 3.0», «Образование 4.0», а также родившееся уже в новом цифровом пространстве поколение школьников и студентов заставляет задуматься над вопросами, на которые мы пытались ответить в этой статье. Что влечет за собой массовое внедрение информационных технологий? Действительно ли происходят процессы трансформации образования? Как меняется и меняется ли вообще роль преподавателя? Нужно ли перестраивать подготовку и переподготовку педагогов? Как использовать происходящие изменения в педагогической науке?

Цель: обобщить формирующиеся подходы к новым моделям образования для дальнейшего применения в исследовательской деятельности.

Подготовленная статья носит обзорный и дискуссионный характер, связана с обобщением новых научных направлений цифрового развития образования.

Методология и методы исследования – сравнительный анализ научных статей по ключевым словам, сопоставление зарубежных и отечественных теорий, систематизация взглядов. В статье упорядочены современные взгляды о преемственности педагогики – андрагогики – хьютагогики (теория «цифровой педагогики»). Проведен опрос студентов спецкурса «Педагогика высшей школы» по оценке преимуществ и недостатков процессов обучения при переходе к хьютагогике.

Термин «Образование 2.0» обязан своим появлением термину Web 2.0, который появился в статье Тима О'Рейлли «What Is Web 2.0» (2005) основателя издательства O'Reilly. Технологии второго веба стали основным ускорителем образовательных процессов, изменив способы взаимодействия преподавателей и обучающихся. До этого Интернет, основанный на технологиях Web 1.0. позволял только демонстрировать информацию, при появлении технологий Web 2.0 прошло восемнадцать лет и термин «Веб 2.0» прочно закрепился в поисковых системах, хотя, что именно он означает, до сих пор нет устойчивого мнения.

Актуальность формирования системы «Образование 2.0» связана с изменением характера информационных потоков.

Образование 2.0: принципы и характеристика

Базовые принципы Web 2.0	Базовые принципы Образования 2.0	Характеристики Образования 2.0
<p><i>Интерактивность</i> – технологическая платформа, ресурсы которой меняются ее пользователями.</p> <p><i>Синдикация</i> – объединение в сервисах Интернет организаций или лиц для решения общей задачи. Появление экономической функции (зарабатывание в сети).</p> <p><i>Социализация</i> – использование технологий, которые позволяют создавать сетевое сообщество. Развитие мобильных приложений и индустрии блогинга.</p>	<p><i>Принцип субъектности</i> – содержание образования, является конструктом совместной деятельности преподавателя и обучающегося, а не вариантом готовой образовательной программы;</p> <p>– знание, при создании содержания образования становится надстройкой над личным опытом обучающегося, как продукт осмысления и структуризации содержания;</p> <p>– образовательная организация становится специально созданным организованным образовательным пространством (платформа) для обмена знаниями обучающихся;</p> <p>– учебник, используется как инструмент в формировании критического мышления.</p> <p><i>Принцип избыточности</i> – информативно-избыточная специально организованная образовательная среда – основа для формирования индивидуальных знаний обучающихся;</p> <p>– роль преподавателя становится организатором разнообразной деятельности обучающихся в избыточной образовательной среде.</p> <p><i>Принцип сотрудничества</i> – преподаватель и обучающийся в процессе взаимообучения;</p> <p>– каждый участник образовательного процесса имеет личный статус, меняющийся в различных предметных ситуациях;</p> <p>– оценка результатов, индивидуальных достижений – в форме открытых резюме (самооценка и взаимооценка).</p>	<p>– наличие сетевых интерфейсов (средств, предназначенных для взаимодействия человека и программ);</p> <p>– создание условий для сочетания технологий гипертекста и мультимедиа в целях единого представления разнородной информации;</p> <p>– необходимо сохранение в сети больших объемов информации;</p> <p>– важна возможность групповой работы в удобное время;</p> <p>– требуется доступность и скорость распространения информации.</p>

Понятие «Образование 2.0.» закреплено документально в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и утверждено распоряжением Правительства Российской Федерации. Под Образованием 2.0 понимается «совокупность таких базовых принципов и основанных на них образовательных систем, которые адекватны цели образования в постиндустриальную эпоху – созданию условий для наиболее полного раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, развития у него личной предприимчивости, навыков самообразования, умения принимать ответственные решения в ситуации выбора». [10]

Для успешного функционирования Образования 2.0 необходимы следующие условия:

- *открытость и свободный выбор* альтернатив по учебному плану;
- совместное проектирование с преподавателем «*когнитивной модели «Знание»* в избыточной информационной среде, которая будет проектироваться с учетом личного опыта обучающегося в процессе коммуникации.

Фундаментом для применения соответствующих образовательных технологий являются переход к основным идеям Образования 2.0:

- от авторитарности – к сотрудничеству,
- от эксперта, контролера – к консультанту и помощник,
- от лекции – к обсуждению и поиску необходимой информации,
- от информации учебника – к исследовательской информации,
- от пассивного обучения – к проектированию собственной модели «Знание»,
- от стратегии обучения по принципу «говорящая голова» – к принципу субъектности.

Дальнейшее развитие технологий Web 2, показало, что ими стали больше пользоваться студенты, создавая тем самым процесс развития персонально-ориентированного обучения и активно включали в этот процесс преподавателей. [15; 16]

«Появление нового поколения цифровых технологий и интерфейсов Web 3.0 стало основой для разработки Концепции Образование 3.0» [20]. Образование 3.0 характеризуется межкультурными образовательными возможностями, в которых ключевую роль играют сами обучающиеся за пределами непосредственной сферы деятельности, а также социальные сети [21]. Инфраструктура Образования 3.0 в основном складывается независимо от образовательных учреждений, а преподаватели могут использовать эту инфраструктуру для достижения образовательных целей, привлекая студентов к продуктивной учебной деятельности [3].

Образование 3.0 – это термин, используемый в области образования для описания различных способов интеграции технологий в обучении. По словам Дж. Бордена, вице-президента и главы центра онлайн-обучения компании Pearson, Образование 3.0 влечёт изменение содержания обучения на синтезе наук нейробиологии и когнитивной психологии

с использованием сетевых и мобильных образовательных технологий, включая приложения, аппаратное и программное обеспечение.

Китс и Шмидт (Derek Keats, J. Philipp Schmidt) выявили три аспекта Образования 3.0:

- самостоятельный выбор студента «чему и как учиться»;
- понимание студентом того факта, что он сам создает содержание обучения из изобилия доступных лицензионных материалов;
- процесс аккредитации обучения затрагивает не только содержание, но и способ обучения.

Таким образом, под Образованием 3.0 понимается личностно-ориентированное образование на основе веб-технологий. «Образование 3.0» основано на персонализированном, самоопределяющемся образовании. Самоопределение происходит на основе интересов обучающихся, где объединяются решение проблем, инновации и творчество [19].

Эта модель образования отличается от модели «Образование 2.0» уже тем, что сами обучающиеся в большей степени, чем преподаватели, используют в качестве базы обучения принципы «Образования 2.0», так как направление в обучении они выбирают самостоятельно. Ведущей ролью преподавателя становится его умение научить обучающегося самообразованию.

Таблица 2

Образование 3.0: базовые принципы и характеристика

Базовые принципы Web 3.0	Базовые принципы Образования 3.0	Характеристики Образования 3.0
<p><i>Децентрализация</i>, вовлечение пользователей в построение сети. <i>Анонимность</i>, ориентация на безопасность <i>Блокчейн</i> - технология шифрования и хранения данных в компьютерах объединенных в общую сеть.</p>	<p>Было выделено семь принципов [3; 13]</p> <ul style="list-style-type: none"> – Принцип Торрента – равный обмен информацией. – Принцип Социальной сети – организация широкой сети контактов по различным функциям (хобби, решение задачи). – Принцип Твиттера – короткая, емкая информация с возможностью раскрыть тему при необходимости. – Принцип Блога – обучение через личный опыт и практику. – Принцип Вики – возможность дополнить и откорректировать информацию. – Принцип Поисковика – 	<ul style="list-style-type: none"> – Персонализированное образование – Адаптивность обучающих систем к запросам учащихся – Сотрудничество обучающихся в рамках сетевого взаимодействия – Обучение на протяжении всей жизни с преобладанием самообразования – Преподаватель может выполнять роли организатора, эксперта, фасилитатора

	легкий доступ к необходимой информации. – Принцип Комментов – возможность видеть оценку информации другими членами сообщества	
--	--	--

Модель «Образование 3.0» стратегически ориентирована на развитие мобильности и быстрых изменений. Выделены параметры качества модели «Образования 3.0»: мобильность, гибкость, скорость обучения и получения результатов, новые навыки, применение знаний уже в процессе обучения, получение ответов на запросы общества. [2]

При переходе от одной обучающей модели к другой, важно обратить внимание на уточнение и изменение понятийного аппарата при проведении *междисциплинарных исследований* в инновационной деятельности. Предметом исследования становятся

– способы успешной адаптации преподавателей к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности;

– условия для освоения педагогических инноваций при проектировании образовательной деятельности и реализации продуктивных идей;

– методы управления и координации изменений образовательных организаций.

Педагогика является основой для генерирования новых знаний и стимулирования инноваций. Было проведено сравнение новых систем образования. [20]

Образование 1.0 – имеет эссенциалистскую основу и бихевиористский тип образования, основанный на трех составляющих – слушать преподавателя; изучать текст учебника, отвечать на вопросы, делая рабочие записи получать оценки. Подход к обучению единый стандартизированный без учета индивидуальных особенностей обучающихся, распространение информации происходит односторонне от преподавателя к учащемуся, так как преподаватели являются основными носителями и хранителями информации. В основе Образования 1.0 лежат такие философские и педагогические концепции как эссенциализм или инструктивизм.

Эссенциализм определяется как образовательная теория, согласно которой идеи и навыки, лежащие в основе культуры, должны преподаваться всем одинаково проверенными временем методами [16].

Инструктивизм трактуется – «знания суть набор фактов и процедур, которые передаются от учителя к ученику» [7].

Модель «Образование 1.0» на сегодняшний день является преобладающей на всех ступенях системы образования, даже в условиях изменения информационного пространства.

Преподаватель с учетом новых технологий 21 века может:

- Обеспечить доступ к цифровой информации для работы с текстовыми и видеоматериалами, так как не все обучающиеся имеют возможность интерактивно взаимодействовать друг с другом в этом направлении.

- Использовать различные мобильные приложения для проведения инструкций и получения обратной связи.

Рассматривая онлайн формат как дополнительный к традиционной форме обучения, важно провести междисциплинарные педагогические исследования по готовности преподавателей к синтезу форм, методов к организации, структурированию и управлению процессом обучения в новом образовательном пространстве.

Образование 2.0 определено как андрагогическое, имеющее конструктивистский подход к обучению. Технологии Web 2.0 позволили перейти от простого доступа к информации к взаимодействию через социальные сети и дали возможность улучшить традиционные подходы к обучению через различные блоги, подкасты, социальные закладки (онлайн-сервис, позволяющий добавлять, комментировать, редактировать и делиться закладками веб-документов). Появилась возможность общаться как синхронно, так и асинхронно. Образование 2.0 основано на общении, содействии и сотрудничестве, но преподаватель все равно управляет процессом обучения, выполняя различные роли: координатора, консультанта, а также готовит различные приемы и методы для вовлечения обучающихся в процесс и создание благоприятного климата обучения.

Вместе с обучающимися, преподаватель проводит диагностику потребностей учащегося, на основе которых формулирует образовательные цели, конструирует и помогает реализовать модель обучения, завершая процесс оценками результатов обучения и диагностикой для коррекции возможных образовательных проблем. Все больше преподавателей начинает использовать проблемно-ориентированное и сетевое обучение. Теперь преподаватели и студенты могут выбирать из постоянно расширяющегося разнообразия цифровые инструменты, которые позволяют поднять на новый качественный уровень формы сотрудничества, анализ информации и презентации [20].

Особенности «Образования 2.0»:

- Приоритет в учебной деятельности делается на конструировании знаний совместно с преподавателем.

- Процесс интеграции знаний позволяет тренировать системное мышление.

- Обучение через открытие, в совместной с обучающимися деятельности, с интеграцией практики в учебный процесс.

- Активное участие самих обучающихся в решении учебных задач в значимых для них контекстах.

Образование 3.0 – хьюгагический (самообучающийся), коннективистский подход к обучению. Web 3.0 сетевой контент, который персонализирован на основе индивидуальных запросов пользователей, с созданием профиля по истории просмотра этого пользователя для дальнейшего использования результатов.

Образование 3.0 характеризуется образовательными возможностями, где сами обучающиеся соединяются в группу для создания и конструирования знания, которое становится для них базовым, общим. Учащиеся становятся авторами, драйверами и оценщиками своего опыта обучения вместе с преподавателем, который учит их самообразованию. Для этих обучающихся, образовательная организация, преподаватель и учебник больше не имеют исключительной монополии на знания, содержание или даже процесс образования. Эти обучающиеся используют широкий спектр учебных ресурсов, различных приложений, внешних экспертов и общение друг с другом, чтобы создавать индивидуальный учебный опыт. Границы между преподавателями и обучающимися, учреждениями и дисциплинами становятся размытыми. Преподаватели выполняют роль сопровождающего по образовательному маршруту, роль тренера, консультанта по образовательным ресурсам, помогает модулировать процесс самоопределения. Обучающиеся при этом становятся сами себе наставниками, учителями и обмениваются между собой опытом и стратегиями для эффективного обучения.

Коннективизм в образовании – это теоретическая основа для понимания обучения в цифровую эпоху, его основные характеристики:

1. Многообразие мнений становится основным в процессе обучения и конструирования знаний.
2. Обучение проводится с использованием специализированных электронных ресурсов
3. Непрерывный процесс обучения сопровождается поддержкой и поощрением.
4. Способность познания является более важной, а основным умением является умение видеть связи между областями знаний, идеями и понятиями.
5. Процесс обучения можно представить как процесс принятия решений. Выбор того, чему учиться и смысл поступающей информации рассматривается сквозь призму изменяющейся реальности. Если есть правильный ответ сейчас, то он может стать неправильным завтра из-за происходящих изменений.

Реализация этих принципов является переходом к Образованию 3.0. в условиях хьюгагической, коннективистской среды обучения. Обучающие:

- сами определяют, что они хотят изучать и ставят цели собственного обучения;
- учитывают свои потребности и выбирают технологии обучения;

- формируют свои собственные учебные сообщества с помощью преподавателей, используя социальные сети, чтобы производить и демонстрировать образовательные продукты. Это могут быть блоги, фото-эссе, видеоролики, подкасты, рисунки, песни, танцы и так далее;

- выбирают способы для обратной связи от педагогов и своих сверстников.

Совершенствование технологий приводит к развитию четвертой промышленной революции (Промышленность 4.0), которая основана на робототехнике, искусственном интеллекте и интернете вещей. Концепция Образование 4.0 трактуется как подготовка студентов, деятельность которых должна соответствовать Промышленности 4.0. Термин «4.0» относится к новым техническим возможностям, для которых уже существует концепция электронного обучения (e-learning) или цифрового обучения. Содержание обучения выстраивается на дисциплинарно-независимой структуре учебного плана Образования 4.0, в котором объединяются все инженерные дисциплины для создания уникальной дисциплины под названием Engineering 4.0. Роль преподавателя меняется с роли преподавателя на фасилитатора, тренера и наставника. Для процесса обучения создается виртуальная платформа, на которой хранится учебный материал для развития персонально-ориентированной электронной образовательной среды каждого обучаемого, создаются условия для самообразования обучающихся [4].

Таблица 3

Динамика процессов обучения для проведения междисциплинарных исследований

Характеристики	Образование 1.0	Образование 2.0	Образование 3.0	Образование 4.0
Роль преподавателя	Транслятор и источник знаний	Консультант, помощник, сотрудничество	Тьютор, создатель совместных знаний	Фасилитатор тренер, наставник
Содержание обучения	Традиционные учебники	Интеграция знаний, конструирование модели обучения	Конструирование знаний через открытие образовательные ресурсы	Определяется целевыми требованиями дисциплины Engineering 4.0.
Процесс обучения	В рамках образовательной организации: задания, тесты, групповая работа	Оффлайн, онлайн через социальные сети, онлайн сервисы	Индивидуализация с использованием различных образовательных ресурсов, приложений. Самообразование	Виртуальная платформа для персонально-ориентированной электронной образовательной среды

В статье К. А. Нечаева [12] дана характеристика становления концепции суперинтеллектуального общества или «Общества 5.0» в России. Предполагается, что основа такого общества будет создаваться на базе предыдущих результатов обработки Big Data и развития инфраструктуры «Интернет всего» (IoT и IoE). Были названы препятствия

для построения такого общества, кроме социальных, административных, законодательных преград, в большей степени влияет на развитие – человеческое мышление.

Результаты и дискуссия

Ответим на вопросы, которые были поставлены в аннотации и в начале статьи. Что влечет за собой массовое внедрение информационных технологий? Действительно ли происходят процессы трансформации образования? Как меняется и меняется ли вообще роль преподавателя? Нужно ли перестраивать подготовку и переподготовку педагогов? Как использовать происходящие изменения в педагогической науке?

На наш взгляд преемственность теорий (педагогика-андрагогика-хьютагогика) возможна, потому что в каждом поле науки есть свои идеи. Традиционная педагогика основана на классических законах и принципах дидактики – связана с формальным образованием, для Образования 2.0 характерен андрагогический, конструктивистский подход к обучению, работающий на законах осознанного и заинтересованного, неформального обучения. Развивающаяся модель Образование 3.0 имеет хьютагогический (самообучающийся), коннективистский подход к обучению, формируется новая цифровая педагогика, связанная с неформальным образованием, которое происходит за пределами стандартной образовательной среды – индивидуальная познавательная деятельность.

Каждое научное поле «Педагогика», «Андрогогика», «Хьютагогика» имеет свои законы обучения. Однако, на наш взгляд, возможно взаимопроникновение. Педагогам постепенно необходимо будет перестраивать систему подготовки и переподготовки с учетом знаний по этим теориям.

Таблица 4

Мнение студентов о потенциале «педагогика – андрагогика – хьютагогика»

<i>Сильные стороны</i>	<i>Слабые стороны</i>
Педагогика «Образование 1.0»	
Фундаментальность Систематичность, Последовательность Научность Четкая структура и программа Знания, умения, навыки (ЗУНы) Дисциплина, порядок Внешний контроль Педагоги-мастера	Авторитаризм Структура знаний неизменна Не учитывает интересы обучающегося Внешний контроль Шаблонность Устаревание некоторых знаний, не все знания актуальны Слабое применение инноваций
Андрогогика «Образование 2.0»	
Использование инновационных методик Преодоление возрастных кризисов Развитие личности Знания, которые необходимы на практике	Сложность изменения шаблонов мышления Нежелание понимать и принимать новое Требуются финансовые затраты Тяжело совмещать с жизненным порядком

Сотрудничество Расширение кругозора Деловые игры	(работа, дети) Нет внешнего контроля
Хьютагогика «Образование 3.0»	
Индивидуальный темп обучения Удобное расписание Выбор методик и инструментов обучения Время Свобода в поиске знаний Платформы для обучения Развитие самостоятельности	Нет внешней мотивации Нет внешнего контроля, риск неправильно выбранного направления Под вопросом достоверность информации Уход от реальности Нет системы

Мы провели опрос студентов спецкурса «Педагогика высшей школы». Вопросы были включены в практические задания по курсу. Таблице 4 отражает лишь часто повторяющихся высказанных мнений (количество опрошенных студентов – 83). Анализ ответов студентов показывает, что они понимают как преимущество, так и необходимость в изменении модели образования. Чаще всего было высказано мнение, что изменение условий образования будет стимулировать студентов к расширению своей системы самообучения.

Были проанализированы научные исследования, размещенные в электронной научной библиотеке Elibrary.RU, посвященные проблеме междисциплинарности. Понятие междисциплинарности понимается как процесс интеграции технологий при переходе к цифровому образовательному пространству. Междисциплинарный подход является способом и инструментом исследовательского поиска, позволяет создать внутринаучную рефлексию, сохраняя целостность педагогической науки. Для поиска и анализа научных статей были определены ключевые слова:

- «интеграция технологий» – найдено 23323 публикации,
- «новые модели образования» – 20473 публикации,
- «Web технологии» – 17581 публикация,
- «проектирование Web технологий» – 10464 публикации,
- «цифровое образование» – 29840 публикаций.

Количество публикаций по исследованию новых моделей в образовании с использованием цифровых технологий, дает богатый материал для междисциплинарных исследований в этой области для разработки методологии цифрового образовательного пространства. Актуальность этого научного направления определяет и тот факт, что очень мало исследований в области «Образование 2.0», «Образование 3.0» при уже функционировании этих системах в вузах нашей страны. Актуальность проблемы междисциплинарных исследований при переходе к новым моделям образования подтверждают полученные нами данные.

Заключение

В связи с тем, что статья содержит материалы дискуссионного характера, она может стать предметом обсуждений на научных студенческих конференциях и спецкурсах магистратуры и аспирантуры. Полученные результаты помогут проанализировать научную базу для проведения междисциплинарных исследований, позволяющих разработать теорию, методологию и технологическое сопровождение новых моделей цифровой образовательной среды.

Передовые вузы страны уже применяют новые образовательные модели и перешли не только на модель Образование 3.0, но занимаются внедрением модели Образование 4.0. Если вузы, применяющие данные модели образования входят в 12 сильнейших вузов страны, значит, данные модели образования действительно приносят хороший результат и являются эффективными. Рейтинг лучших вузов страны строится на основе ряда показателей, играющих важную роль в определении качества получаемого образования. Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение современных моделей и технологий образования поможет повысить уровень и качество образования, решить ряд существующих проблем и перейти на новый уровень развития образовательной системы нашей страны [2].

Исследовательский подход к современным моделям образования со своей современной актуальной науковедческой позицией. Большая часть новых научных знаний возникает на стыке дисциплин с разными парадигмальными основаниями. В педагогике стала активно использоваться терминология междисциплинарности, а междисциплинарный подход является инструментом исследовательского поиска и может создать внутринаучную рефлексию, сохраняя целостность педагогической науки. На сегодняшний день методологический и технологический потенциал новых технологий в науке не изучен и может претендовать на статус междисциплинарной методологии. Перспективы и возможности использования Интернета для современной методологии научного поиска практически безграничны, что может обеспечивать педагогическое исследование понятийным синтезом в соответствии с его целями и задачами.

Список литературы

1. Бермус, А.Г. К проблеме разработки паспортов научных специальностей по педагогическим наукам/ А.Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – Вып. 3 (35).
2. Современные тренды развития образовательной системы: образование 3.0. / А.Р. Гапсаламов, Л.Н. Талыпова, Л.И. Галяува, Т.А. Аверьянова // Мир науки. – 2018. – № 2, Том 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/80PDMN218.pdf> (дата обращения: 29.08.2023).
3. Голицина, И.Н. Технология Образование 3.0 в современном учебном процессе / И.Н. Голицина. – URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/tehnologiya-obrazovanie-3-0-v-sovremennom-uchebnom-protse.pdf> (дата обращения: 4.09.2023).

4. *Голицина, И.Н.* Образование 4.0 в подготовке современных специалистов / *И.Н. Голицина.* – URL: <https://www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=315907> (дата обращения: 5.09.2023).
5. *Гольдин, А.М.* Образование 2.0: модный термин или новое содержание? / *А.М. Гольдин* – URL: <https://park.goldin.su/docs/edu20.pdf> (дата обращения: 9.08.2023).
6. *Горошко, Е.И.* Образование 2.0 – это будущее отечественного образования. Попытка теоретической рефлексии / *Е.И. Горошко.* – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-2-0-eto-budushee-otechestvennogo-obrazovaniya-popytka-teoreticheskoy-refleksii-chast-1/viewer> (дата обращения: 11.08.2023).
7. *Жилин, Д.М.* Инструктивизм и конструктивизм – диалектически противоположные стратегии обучения / *Д.М. Жилин* // Педагогика. – 2011. – № 5. – С. 26–36. – URL: <http://dezhil.name/pubs/2011-instr-constr.pdf> (дата обращения: 26.08.2023).
8. *Куликова, С.В.* Трансформация российской образовательной среды и переход к цифровой педагогике / *С. В. Куликова* // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/48PDMN521.pdf> (дата обращения: 20.08.2023).
9. *Кондаков, А. М.* Образование 3.0: большая перемена / *А. М. Кондаков.* – URL: http://www.edu54.ru/sites/default/files/upload/2014/04/Obrazovaniie_3.0.pdf (дата обращения: 3.09.2020).
10. Российская Федерация. Правительство. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. № 1756-р. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 08.11.2009).
11. *Магомедов, Р.М.* Сервисы ВЕБ в образовательном процессе / *Р.М. Магомедов.* – URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/135-134-1-PB.pdf> (дата обращения: 2.08.2023).
12. *Нечаев, К.А.* Концепция «Общества 5.0»: причины создания, сущность, оценка применения в построении информационного общества Российской Федерации / *К.А. Нечаев* // Молодой ученый. – 2022. – № 45 (440). – С. 12–16. – URL: <https://moluch.ru/archive/440/96113/> (дата обращения: 6.09.2023).
13. *Санегин, К.В.* Образование 1.0, 2.0, 3.0: миф и реальность / *К.В. Санегин* – URL: http://ioc.rybadm.ru/project/s_17_01_13/obrazovanie.pdf (дата обращения: 01.07.23).
14. *Снопкова, Е.И.* Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / *Е.И. Снопкова* // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 111–117.
15. «Облачные» технологии и сервисы Web 2.0 в образовании. – URL: <https://goctt.grodno.by/wp-content/uploads/2020/11/Oblachnyye-tekhnologii.pdf> (дата обращения: 9.08.2023).
16. *О'Рейли, Т.* Что такое Веб 2. Шаблоны проектирования и бизнес-модели для программного обеспечения следующего поколения / *Т. О'Рейли.* – URL: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (дата обращения: 29.08.2023).
17. *Чернявская, В.Е.* Корпусно-ориентированный дискурсивный анализ идентичности российского университета 3,0 / *В.Е. Чернявская* // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2019. – № 58. – С. 97–114.
18. *Шуляк, Н.В.* «Образование 3.0» – образование настоящего и будущего / *Н.В. Шуляк.* – URL: <https://infourok.ru/statya-obrazovanie-3-0-obrazovanie-nastoyashego-i-budushego-5055773.html> (дата обращения: 03.06.2022).
19. Exchange of property rights and control as a condition of the innovation process effectiveness at collaboration between university and enterprise / *Е.М. Akhmetshin, V.L. Vasilev, A.S. Puryaev, R.R. Sharipov, T.N. Bochkareva* // Academy of Strategic Management Journal. – 2017. – № 16 (Specialissue1). – P. 1–9.
20. *Gerstein, J.* Moving From Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0 / *J. Gerstein* – URL: <https://interactiv.su/2017/07/18/переход-от-образования-1-0-и-образования/> (дата обращения: 03.05.2021).
21. Derek Keats, J. The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa / *J. Derek Keats, Schmidt Philipp* // First Monday. Peer-reviewed Journal on the Internet. – 2007. – Volume 12, Number 3–5. – URL: <http://org/ojs/index.php/fm/article/view/1625> (дата обращения: 01.07.20).
22. Что означает эссенциализм в образовании? – URL: <https://ru1.wvpt4learning.org/what-does-essentialism-mean-in-education-12267> (дата обращения: 30.08.2023).

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

XXI век характеризуется влиянием перехода современного общества к постиндустриальному этапу развития, известного как «Индустриализация 4.0». Основной особенностью данного этапа является повсеместное проникновение так называемых цифровых технологий (экономика, наука, бизнес, производство, образование, спорт и т. д.), что приводит к необходимости пересмотра роли и места образования в информационном обществе, цифровой трансформации большинства сфер человеческой деятельности, подготовке будущих специалистов в постоянно изменяющемся мире [20; 63; 65].

Вопросам цифровой трансформации основополагающих сфер деятельности в последние годы уделяется пристальное внимание и со стороны государства, о чем свидетельствуют соответствующие документы: «Цифровая экономика», «Стратегия развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы», а также ряд нормативных, правовых и методических материалов, связанных с различными направлениями деятельности. Переход на цифровую экономику немаловажен без учета пересмотра требований к системе образования, связанной с подготовкой кадров для цифровой экономики. В этой связи в последние годы начали вестись серьезные дискуссии, а также исследования, относящиеся к изучению роли, возможностей и местом цифровой трансформации в образовании по различным уровням образования, направлениям подготовки, особенностями создания и использования различных цифровых образовательных ресурсов. Сегодня начинает формироваться дидактика периода цифровой трансформации образования [45], разрабатывается словарь понятийного аппарата, отражающий основные термины цифровой трансформации образования [16]. Активизировалась работа по изучению возможностей и места различных форм обучения по некоторым направлениям подготовки в вузах (дистанционное обучение, смешанное обучение), с формированием цифровых компетенций, повышением квалификации профессорско-преподавательского состава с учетом решения задач в новых условиях и т. д. К сожалению, в большинстве случаев в публикациях авторов не приводятся, серьезные результаты экспериментальных исследований, недостаточно изучаются положительные и негативные стороны использования конкретных цифровых образовательных ресурсов на качество образования, имеют в определенной степени пилотный характер. Все это требует определенного обобщения и анализа возможностей цифровой трансформации образования в целом и физкультурного образования в частности.

В качестве *проблемы* исследования выступает вопрос: каковы особенности и перспективы развития высшего образования в целом и физкультурного образования в частности на этапе цифровой трансформации.

В этой связи *целью* данного исследования является анализ и обобщение опыта цифровой трансформации высшего образования в целом и физкультурного образования в частности, выявление основных проблем и перспектив дальнейшего развития в контексте цифровой трансформации.

Основными *задачами* являются:

- 1) провести ретроспективный анализ цифровой трансформации образования;
- 2) выявить особенности и возможности использования цифровых образовательных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов;
- 3) определить основные направления совершенствования системы подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту в условиях цифровой трансформации.

Теоретико-методологической основой исследования явились работы, связанные с теорией управления (А.И. Берг, В.М. Глушков, Н.Ф. Талызина, В.П. Беспалько и др. [2; 3; 7; 51]), теорией программированного обучения (Б.Ф. Скиннер (B.F. Skinner), (И.И. Тихонов, Л.Н. Ланда, Н.Ф. Талызина, В.П. Беспалько и др. [3; 17; 50; 52], теорией «Информационного общества» (D. Bell, A. Toffler, T. Stonier, J. Masuda [60; 64; 66; 67], теорией информатизации образования [48; 55].

Результаты и обсуждение

Цифровая трансформация образования как следствие развития информационного общества предъявляет определенные требования к процессу обучения и воспитания подрастающего поколения, подготовке кадров для цифровой экономики, выявляет соответствующие проблемы, связанные с совершенствованием образования в современных условиях глобализации и острой конкуренции в мире. В этих условиях вновь возникают традиционные вопросы: «Для чего учить?», «Как учить?», «Чему учить?». В этой связи в последние годы появляются достаточно много нормативных документов, статей, монографий, вебинаров, посвященных различным дискуссиям, связанным с развитием образования в нашей стране в условиях новых вызовов. Обсуждению подвергаются самые различные вопросы, касающиеся как места и значения самого образования в современном информационном обществе, плюсов и минусов его цифровой трансформации, подготовки кадров для цифровой экономики по различным направлениям специальностей, роли и места преподавателя (учителя, тренера), использования цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе по различным направлениям подготовки, повышения квалификации

педагогических кадров с точки зрения формирования у них цифровых компетенций и т. д. Вопросами цифровой трансформации образования интересуются не только педагоги, но и философы, экономисты, юристы, психологи, социологи. Важное значение сегодня приобретает создание методологии, связанной с цифровой трансформацией образования на различных его уровнях. Для реализации цифровой трансформации экономики в Российской Федерации, включая и образование, как основного инструмента подготовки кадров для цифровой экономики разрабатываются различные национальные и федеральные проекты. Поэтому в дальнейшем изложении коснемся этих вопросов и попытаемся ответить на поставленные задачи.

Задача 1. Прежде всего необходимо разобраться с целями и задачами образования в информационном обществе в целом, какие функции она несет сегодня, что изменилось? Как известно «образование – это система воспитания и обучения личности, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций» [54].

В развитии общества каждая научно-техническая революция оказывает значительное влияние на технологию обучения, получение образования, соответствующего задачам конкретного этапа. Относительного общего образования один из специалистов в области цифровой трансформации образования А.Ю. Уваров [58, с. 10] пишет: «каждая научно-техническая революция порождает соответствующие средства и формы обучения: первая – дала массовую школу, вторая – сформировала классно-урочную форму, третья – характеризуется с появлением учебника, четвертая – появлением и использованием современных цифровых образовательных ресурсов, позволяющих персонифицировать процесс обучения и расширить границы классно-урочных форм занятий».

В соответствии с этапами научно-технических революций развивалась и развивается теория обучения (дидактика). Так, например, академик РАО И.В. Роберт в своей статье [45] выделяет также четыре этапа развития дидактики: I этап – традиционной дидактики – соотносят с XVII–XIX вв., II этап – современной дидактики – период конца XIX – первой половины XX в., III этап – «постсовременной» дидактики – соотносят со второй половиной XX в., IV этап – дидактика периода цифровой трансформации образования, характерные черты которой, как указывает автор: «существенно отличаются от предыдущих и во многом связаны с использованием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательных целях, активным и систематическим использованием цифровых технологий, в том числе, неконтактного информационного взаимодействия, отображения реальной действительности в виртуальную, нейросетевых, интеллектуальных информационных систем, систем управления высокотехнологичным оборудованием».

Конечно, здесь следует указать, что цифровая трансформация образования появилась не на пустом месте, а на основе поэтапного перехода от компьютеризации образовательных учреждений, к использованию информационных технологий и уже к его цифровой трансформации [29; 31; 48; 55].

Так в коллективной монографии автор В.М. Головач [8] приводит следующие временные этапы в развитии цифровой трансформации образования:

«В 1985 году в образовательные учреждения Российской Федерации начались поставки компьютерной техники. В образовательные программы школ был введен предмет – «Основы информатики и вычислительной техники». С 1999 года в более ста вузах России в учебной, научной и методической деятельности начал использоваться Internet и стали открываться центры дистанционного обучения. В 2000 году на этапе цифровизации за рубежом и в России стали использоваться ноутбуки, мобильные телефоны, широкополосный доступ, GPS, wi-fi, 2G/3G связь; в 2010 году – смартфоны, приложения, социальные сети, цифровая реклама и маркетинг; в 2015 году – BigData, прогнозная аналитика, интернет вещей, Индустрия 4.0; в 2020 году – прогнозные алгоритмы, машинное обучение, виртуальная реальность, распознавание языка и робототехника». Следует отметить, что в число 100 вузов России вошел и Удмуртский государственный университет, в котором был открыт доступ к Internet, что позволило опережающими темпами осваивать его возможности в организации учебного процесса и научной работы. В последние годы (2022, 2023) происходит взрывоподобный рост создания и использования искусственного интеллекта и нейросетей для решения различных задач, в том числе и задач, связанных с процессом обучения и научно-исследовательской работой. К ним можно отнести такие нейросети как Chat GPT, Midjourney, Slidesai, Yoodli, GitHub Copilot, Riffusion, DeepL Translator, Tabnine, DALL-E 2, Kandinsky 2.1 и др. С помощью подобных нейросетей педагоги могут создавать различные изображения, создавать презентации, совершать переводы, создавать различные тексты, учиться программировать, совершенствовать навыки выступлений и т. д. [5].

Для решения задач цифровой трансформации высшего образования Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в 2021 году утверждена «Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» [49].

Основной целью данной «Стратегии» является достижение цифровой зрелости как основы стратегического развития и цифровой трансформации научных и образовательных организаций (вузов) Российской Федерации. Достаточно подробный анализ задач и направлений цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030 года показан в статье, представленной коллективом авторов [14].

Определенную проблему при цифровой трансформации образования представляют не только вопросы обучения (дидактики), но и вопросы, связанные с воспитанием подрастающего поколения и будущих специалистов, т. е. для чего мы их готовим и для кого готовим?

Как пишет Г.А. Бордовский, бывший ректор, а ныне президент Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, академик Российской академии образования [4], если в советское время «предполагалось, что образование формирует человека будущего как гармонично развитую личность. Иными словами, стояла задача подготовить человека к жизни в самом совершенном обществе, которое будет построено», то «В современной России ситуация полностью изменилась. С одной стороны, у нас юридически запрещено существование государственной идеологии, определяющей общие для всех морально-нравственные ценности, на которые должен ориентироваться весь образовательный процесс. С другой – в обществе до сих пор так и не сложился внятный образ своего будущего, формированию которого способствовала бы система образования». Как указывает далее автор «в результате получится то, что получится, но это все равно что сесть в поезд, не узнав, куда он идет». Как в этой ситуации строить систему образования с расчетом на будущее развитие России в условиях глобализации? Как известно в современных условиях происходит тенденция перехода экономики на высокие технологии, именно это определяет проявляемую в настоящее время мировую конкуренцию практически во всех сферах жизнедеятельности общества. Естественно, победить в этих условиях или оставаться на передовых позициях можно только за счет целенаправленного развития этих технологий, которые прежде всего должны опираться на результаты фундаментальной науки и образования.

Поэтому в последние годы как у нас, так и за рубежом ведутся различные дискуссии, связанные с современной системой образования. Так, например, в этих дискуссиях в нашей стране преобладают две ярко выраженные позиции: «назад» к советской системе, или копирование западного образца. Естественно здесь необходимо искать свою нишу, свою середину, особенно это касается подготовки кадров в высшей школе, а не «шарахаться» с одной стороны в другую, как это произошло с переходом на «Болонскую систему». В этой связи примечательны слова Президента РФ в Послании Федеральному собранию 21 февраля 2023 года [41]. «Наконец, очень важный вопрос – о нашей высшей школе. Здесь также назрели существенные изменения с учётом новых требований к специалистам в экономике, социальных отраслях, во всех сферах нашей жизни. Необходим синтез всего лучшего, что было в советской системе образования, и опыта последних десятилетий». По этой причине перед педагогической наукой стоит задача разработки современных моделей

и технологий обучения и воспитания с учетом развития информационного общества и цифровых технологий.

О смене парадигм современного образования и в особенности высшего образования в условиях цифровой эпохи ведется разговор в монографии Н.Ю. Игнатовой «Образование в цифровую эпоху» [15], где автором затрагиваются такие проблемы как роль высшего образования в XXI веке, использование технологий в цифровой среде, роль и место преподавателя в цифровом мире.

Определенное внимание автором уделяется смене ценностей в образовании с учетом перехода к постиндустриальному обществу. Как указывается в работе: «Некоторое время назад мы соотносили свое преподавательское и студенческое бытие с просвещенческой иллюзией, что цель образования – воспитание (Bildung) образованности и интеллигентности. Реальность неолиберальной экономики эту иллюзию рассеяла очень болезненно. Оказалось, что неолиберализм требует от человека совершенно других качеств и достоинств: умения меняться и переучиваться в соответствии с изменившимися потребностями экономики и рынка труда. Обществоведы стали рассуждать о неолиберальной угрозе высшему образованию» (стр. 12). В условиях неолиберализма образование стало рассматриваться как товар, как услуги, происходит его коммодификация, т. е. коммерциализация и на первый план выходит экономическая рентабельность вуза, а не качество подготовки специалистов [9; 15; 18; 22].

По мнению Н.Ю. Игнатовой, «Один из решающих моментов, который отделяет университет XX в. от университета XXI в. – смена адресата, субъекта образования. Идеал интеллигентности и образованности сменяется концепцией платежеспособного потребителя образовательных услуг, который не обязан подтверждать свою внутреннюю культуру и образованность» (стр. 13).

Но тем не менее для сохранения национальной идентичности педагогическая наука должна искать свои средства и методы обучения и воспитания в создавшихся условиях, придать образованию новый вектор развития. В этой связи определенный интерес представляют работы, связанные с аксиологическими (ценностными) подходами [43; 44; 46].

В этих статьях представлены перспективные фундаментальные и прикладные исследования, определяющие развитие образования периода цифровой парадигмы в контексте аксиологического подхода, положительные и отрицательные стороны цифровой трансформации образования с точки зрения ценностного подхода.

Весьма актуальными являются рассуждения С.А. Воронина, связанные с ключевыми проблемами современного образования и выходом из кризиса [6], где автор проводит анализ состояния современного образования в условиях постиндустриального развития общества,

возникшие проблемы и пути выхода. Как пишет автор «Сегодня старая система образования, «заточенная» под индустриальную эпоху, борется с новой системой, ориентированной на эпоху информационную. Если в XIX веке главным субъектом, заказчиком, вкладывающим деньги в образование человека, было государство, в XX веке – корпорация, то в XXI веке основным заказчиком, инвестором становится отдельный человек». В этой связи именно системе образования как в подготовке конкурентоспособных специалистов, так и конкурентоспособной страны должно отводиться важное значение. Для этого система образования должна «обогнать» время, учить студентов на перспективу, с расчетом на будущее развитие страны, что сегодня является не только проблемой профессионального сообщества, но и серьезной политической проблемой.

Особенностью современной цифровой трансформации образования является то, что от будущих специалистов сегодня требуется не только владение специфическими профессиональными умениями и навыками, которые также подлежат постоянному обновлению в связи с быстрыми изменениями технологий, но и владение так называемыми компетенциями XXI века, связанными со способностями к критическому мышлению, к самообучению, к использованию в своей профессиональной деятельности цифровых инструментов, сервисов и приложений, творчески подходить к использованию имеющихся знаний в решении профессиональных задач [56; 58; 61].

Согласно авторов доклада [56] эти компетенции относятся к массовым (универсальным) компетенциям, поэтому не связаны с какими-либо отдельными видами деятельности, а рассматриваются как «надпрофессиональные» навыки, позволяющие решать жизненные задачи, работая с другими людьми, проявляя креативность и умение сотрудничать в команде. Иначе такие навыки принято называть «мягкими» (soft skills). Естественно в этих условиях нельзя отвергать и «жесткие» (hard skills) компетенции (умения и навыки), которые особенно характерны для подготовки специалистов по практико-ориентированным направлениям (медицина, инженерные специальности, физическая культура, спорт и др.).

Итак, ретроспективный анализ цифровой трансформации общества показал, что она является одной из важнейших и необратимых тенденций современности, влияние которой пронизывает все сферы нашего общества, в том числе и образование. Новые цифровые технологии, цифровая экономика и порождаемые ими новые требования к кадрам, цифровое поколение, имеющее особые социально-психологические характеристики, являются основными факторами, которые обуславливают потребность в построении цифрового образовательного процесса. Программа развития цифровой экономики сегодня выступает как выражение приоритетов государственной политики, затрагивает все отрасли и секторы

национальной экономики, в том числе и систему образования, как одного из наиболее важных сфер подготовки человека к будущей жизнедеятельности в условиях информационного общества. В то же время цифровая трансформация образования обнажает противоречия между процессом обучения с использованием цифровых образовательных ресурсов и воспитанием, а самое главное какого человека мы должны готовить для дальнейшего развития суверенной России?

Задача 2. Интенсивное развитие современных цифровых информационных и коммуникационных технологий влечет за собой утверждение новых образовательных стандартов, внедрение современных технологий в сферу образования. При этом внедрение достижений информационных технологий в образование должно способствовать эволюционному развитию сложившейся методики обучения за счет явных преимуществ современных цифровых информационных и коммуникационных технологий (наглядность, возможность использования различных форм представления информации: звук, изображение, удаленный доступ, обработка и хранение больших объемов данных и др.), внося существенные изменения в структуру и организацию учебного процесса. Она должна быть направлена на создание информационной среды образования, включающей: телекоммуникации, информационные фонды, научно-методическое обеспечение по предметам, предметным областям и специальностям, средства удаленного доступа к российским и мировым информационным ресурсам, базы данных и знаний, аккумулирующие достижения мировой цивилизации.

Если вопрос касается теории обучения, то прежде всего процесс обучения можно рассматривать как систему управления, качество, гибкость и способность к эффективному функционированию которой может определяться качеством основной программы управления, числом и качеством обратной связи (ОС), возможностями выбора различных вариантов программ корректирования из заданной совокупности [2; 53]

Как известно в теории систем управления доказывается, что при наличии двух элементов связи (в обучении – это источник информации: преподаватель, учебник, обучающая программа и т. д.) и группа занимающихся (студенты, учащиеся) – приемник [53].

При наличии такой схемы управления сообщение учебной информации – прямая связь (ПС) может быть одноканальным (О), либо многоканальным (М). При одноканальном варианте сообщения информации осуществляется фронтальное, т. е. одинаковое для всех обучающихся передача информации. Во втором случае, когда появляется возможность сообщения информации по независимым каналам возможна индивидуализация обучения. Однако для осуществления контроля за усвоением знаний необходима обратная связь (ОС). Она также может осуществляться с использованием как одноканальной системы управления (О), так и многоканальной (М). Так, например, если преподаватель осуществляет контроль

знаний (умений, навыков) последовательно, например, опрашивая занимающихся поочередно, то на такой контроль затрачивается значительное время, так как в этом случае используется один канал (О). Либо, на практике в целях экономии времени приходится использовать выборочную проверку.

При возможности использования для контроля многоканальной системы (М), т. е. когда можно осуществлять контроль параллельно (используя соответствующие технические средства или сетевые компьютеры и т. д.), происходит значительная экономия времени и в то же время контролю одновременно подвергаются все занимающиеся. Однако считается, что ОС осуществлена, если на основе проведенного контроля производится текущее корректирование процесса обучения, что может быть расценено как замкнутое управление (З). В случае, если результаты контроля не используются для коррекции обучения, то считается, что управление имеет разомкнутый характер (Р). Именно чаще всего при традиционной фронтальной методике обучения осуществляется такое управление процессом обучения. Если даже при таком контроле появляются оценки, например, при опросе на семинарских занятиях, то они мало влияют на текущее индивидуальное корректирование обучения, а показывают то, что получено.

Таким образом, из наличия трех признаков управления обучением (ПС, ОС, вид управления: разомкнутая система (Р) или замкнутая (З) по двум возможным состояниям ($n = 2^3 = 8$), можно определить число возможных вариаций управления процессом обучения, представленной в приведенной ниже таблице.

Таблица

Варианты сочетания информационных связей и видов управления процессом обучения

№ п/п	Вид связи		Вид управления
	Канал сообщения информации	Канал контроля	
1	О	О	Р
2	О	О	З
3	О	М	Р
4	О	М	З
5	М	О	Р
6	М	О	З
7	М	М	Р
8	М	М	З

Анализ таблицы, построенной на основе информационного принципа связей и систем управления в обучении, позволяет указать возможные варианты и выделить среди них наиболее широко используемые в традиционной методике обучения, отметить перспективные и определить, в каком направлении и за счет чего возможно дальнейшее

развитие и совершенствование учебного процесса в условиях цифровой трансформации образования.

Так, первый вариант, сочетающий одноканальную (О) прямую связь с одноканальным (О) контролем усвоения при разомкнутой (Р) системе управления, соответствует традиционному фронтальному классно-групповому обучению. Замкнуть такую систему, т. е. ввести корректируемое обучение, можно весьма условно за счет выборочного контроля отдельных занимающихся и некоторой перестройки дальнейшего хода обучения (второй вариант).

К третьему варианту можно отнести традиционное обучение с проведением тестирования на определенных этапах обучения без последующей коррекции, т. е. только контроль. Введение определенной коррекции обучения, сделанной на основе такого контроля, соответствует четвертому варианту.

В вариантах 5–8 сообщение информации многоканальное (М), что позволяет применять методы дифференцированного сообщения учебного материала с учетом индивидуальных особенностей и различий занимающихся по независимым каналам, т. е. идет направленная информация. Однако одноканальность контроля, что соответствует традиционной форме заочного обучения (вариант 5), значительно снижает эффективность действия таких систем. Появление же современных ИКТ и организация на их основе дистанционного обучения позволяет проводить эффективный взаимообмен информацией между занимающимися и преподавателем (вариант 6).

В варианте 7, казалось бы, есть все необходимое, тем не менее, управление обучением остается разомкнутым (Р), т. е. без текущего корректирования. К этому варианту можно отнести самостоятельную работу студентов с использованием традиционных носителей информации (учебник, конспект и т. п.). Его «узким местом» является «недостаточная пропускная способность» преподавателя при осуществлении коррекции обучения. С точки зрения возможностей управления процессом обучения в условиях классно-групповых форм организации занятий наиболее эффективным является восьмой вариант, что соответствует многоканальной (М) прямой и обратной связи при замкнутой (З) системе управления (М-М-З). Реализация его на практике возможна при разработке и внедрении в учебный процесс необходимых цифровых средств, форм и методов организации занятий, позволяющих постепенно перейти к цифровой трансформации обучения, соблюдая основные требования, предъявляемые теорией управления и возможностями использования современных цифровых образовательных ресурсов. Таким образом, из вышеизложенного следует, что оптимальное управление учебным процессом возможно при наличии соответствующих цифровых образовательных ресурсов и наличия условий их реализации в цифровой образовательной

среде. Естественно, появление современных цифровых ресурсов и при традиционных формах организации учебного процесса может значительно повысить наглядность, возможность использования различных форм представления информации: звук, изображение, удаленный доступ, обработка и хранение больших объемов данных и др. Так, например, даже использование на лекциях мультимедийных презентаций с включением в нее аудио, видео, графики и анимации дает возможность по другому воспринимать передаваемую информацию в отличие от лекций, проводимых без их использования. Расширяются также возможности управления учебным процессом при наличии в учебном заведении соответствующих условий на базе использования таких систем как в Удмуртском государственном университете «Интегрированной информационно-аналитической системы» (ИИАС). В целом же под цифровой трансформацией образования мы понимаем определение, представленное в статье П.К. Петрова [28]: «Цифровую трансформацию образования можно рассматривать как в узком, так и в широком смысле. В узком смысле под цифровой трансформацией следует понимать вопросы, непосредственно связанные с обучением, – это пересмотр цели, содержания, средств и методов, а также организационных форм, позволяющих каждому обучающемуся достигать результатов за счет персонализации обучения на основе создания и использования различных цифровых образовательных ресурсов. Что же касается широкого понимания, то здесь процесс обучения сегодня немислим без цифровой трансформации вопросов управления учебным заведением и связанных с качественной подготовкой будущих специалистов. Это и управление педагогической нагрузкой, и расписание занятий, формирование портфолио студентов, обеспечение доступа к электронным системам обучения и электронным библиотечным системам (ЭБС), доступа в Интернет и др.». Из сказанного выше следует, что цифровая трансформация образования охватывает все структурные элементы и направления деятельности образовательной организации, т. е. комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера [24; 38].

По мнению И.В. Роберт [47] «цифровые информационные технологии дают возможность: изменить структуру представления учебного материала в виде гипертекстового, гипермедийного формата; изменить парадигму информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (обучающий, обучающийся и интерактивный информационный ресурс); появлению системы автоматизации контроля результатов обучения и организационного управления образовательным процессом; появлению разнообразных цифровых образовательных ресурсов».

Важное место в условиях цифровой трансформации имеет методология и научно-методическое обеспечение комплексной, многопрофильной, многоуровневой подготовки

кадров для цифровой экономики. В определенной степени такая методология разработана в научной школе академика РАО И.В. Роберт [45] и ее учениками (см. сайт научной школы И. В. Роберт по адресу: <https://robert-school.ru/iio/pages/struct/publications/>).

Одним из основных направлений дальнейшей цифровой трансформации образования является то, что педагоги сегодня должны не только знакомиться с различными цифровыми технологиями и платформами, но и самое главное – это уметь создавать и использовать цифровые образовательные ресурсы [24]. В этом плане большие возможности имеют так называемые «сквозные технологии» к которым относятся: Нейротехнологии и Искусственный интеллект; Технологии виртуальной и дополненной реальностей; Технологии распределенного реестра; Квантовые технологии; Новые производственные технологии; Компоненты робототехники и сенсорики; Технологии беспроводной связи [13].

Несмотря на то, что они не относятся к каким-либо отдельным видам деятельности, но в то же время способны внести существенные изменения во многих секторах экономики и производства, в том числе в образовании, медицине, спорте. И многие из этих технологий уже сегодня начинают активно реализовываться в организации учебного процесса и в процессе управления образовательными организациями. Это такие технологии как аналитика на основе больших данных, нейросетевые технологии и искусственный интеллект, технологии распределенного реестра (блокчейн), виртуальная и дополненная реальности и др.

Анализ работ, связанных с цифровой трансформацией по различным направлениям подготовки и уровням образования показывает, что здесь имеются как положительные стороны, так и недостатки. Наиболее характерные из них приводятся в работах И.В. Роберт [45; 48; 55].

Так, по мнению одного из основоположников теории информатизации образования в нашей стране академика РАО И.В. Роберт [45] к положительным проявлениям можно отнести следующее:

- возможность интеллектуализации информационной деятельности и информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса;
- возможность мультипредметного представления учебного материала как представления изучаемого объекта или процесса в контексте содержательных аспектов различных предметных областей;
- возможность использования гипертекстовых и гипермедийных форм представления учебного материала;
- использование адекватных современным научно-исследовательским методам познания организационных форм и методов обучения;

– использование принципиально новых средств обучения, функционирующих на базе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ);

– возможность расширение видов учебной деятельности (автоматизация поиска, обработки, формализации, продуцирования, тиражирования учебной информации; создание электронного (цифрового) образовательного ресурса; управление моделями изучаемых объектов, процессов, представленных на экране; экспериментально-исследовательская деятельность на базе виртуального лабораторного оборудования и пр.).

В то же время, как указывает далее автор у цифровых технологий в организации учебного процесса имеются и негативные последствия, такие как:

– ослабление дискурсивного (рассуждающего) типа мышления и преобладание его констатирующего типа, проявляющегося в ослаблении способности концентрировать внимание;

– рассредоточенность внимания обучающегося, возникающая из-за избыточности и доступности любых объемов информации;

– «контентная слепота» пользователя – затруднения или даже невозможность осознания индивидуумом целевой, структурно-содержательной компоненты информации;

– «клипово-комиксное» восприятие информации, приводящее не только к поверхностному восприятию обучающимся учебной информации, но и к непониманию содержательной составляющей учебной информации;

– развитие у обучающихся дивергентного стиля мышления в связи с ориентацией обучения на поиск нескольких решений одной проблемы с последовательным понижением до алгоритмического стиля мышления.

Естественно, в последние годы проводятся исследования, посвященные противодействию негативному влиянию цифровых технологий в образовании, к одной из таких можно отнести работу А.Л. Димовой [10].

В условиях цифровой трансформации образования значительно изменяется роль и место преподавателя в организации учебного процесса, уровень развития его компетенций в сфере владения цифровыми технологиями. Следует отметить, что развитие цифровых образовательных технологий переставляет акценты с функции преподавателя, которые он осуществлял при традиционных формах и методах работы как ретрансляторе знаний на функцию мотиватора, организатора (фасилитатора), навигатора в процессе обучения, который должен уметь оказывать помощь обучающимся, сориентировать их в колоссальных объемах информации, а также являться проводником внедрения в учебный процесс современных цифровых образовательных технологий, разрабатывать практические задания, кейсы для обсуждения, тесты для оценки качества полученных знаний и умений, т. е. уметь

разрабатывать и внедрять в учебный процесс современные цифровые образовательные ресурсы с учетом направления и специфику подготовки будущих специалистов.

Как указывает в своей работе А.Ю. Уваров [55] цифровые технологии по праву должны занять свое место в современной дидактике не только высшего образования, но и на других уровнях, так как позволяют оперативно внедрять «новые педагогические практики (новые модели организации и проведения учебной работы), которые ранее не могли занять достойного места в массовом образовании из-за сложности их осуществления средствами традиционных (бумажных) технологий.

Требуется также переосмыслить роль и значение дистанционных форм обучения, которые достаточно активно использовались во время вынужденного перехода на такие формы в период пандемии «Covid-19». Так, например, в статье [19] указывается, что по мнению преподавателей, определенной проблемой дистанционного обучения является организация групповой работы студентов и контроля знаний.

Также в работах авторов (А.В Хуторской; А.Д. Korol) [57; 62] говорится о том, что невозможно без потери качества «в натуральную величину» перенести содержание, формы, методы очного обучения в «дистант», т. е. по ту сторону компьютера или смартфона.

При этом большинство студентов в процессе дистанционного обучения столкнулись с такими трудностями, как большой объем задаваемого материала и сложность выполнения практических заданий. Поэтому в этих условиях необходим разумный баланс в использовании цифровых и традиционных технологий в обучении, который должен определять преподаватель. Именно преподаватель должен производить тщательный отбор средств и методов обучения как при традиционной системе, так и при использовании дистанционного обучения. В сложившихся условиях можно с определенной уверенностью сказать, что в период цифровой трансформации образования наибольшего эффекта в обучении можно добиться только при сочетании нескольких форм и методов обучения одновременно, т. е. использование «смешанного» обучения». Качественное образование невозможно получить, используя только дистанционные формы обучения, необходима и работа в очном формате, т. е. «глаза в глаза». Именно такой вариант позволит получать и осваивать конкретные знания и не отрывать процесс обучения от процесса воспитания.

Следует сказать о том, что цифровая трансформация является одной из важнейших и необратимых тенденций современности, влияние которой пронизывает все сферы нашего общества, в том числе и образование. Сегодня однозначно можно сказать о том, что цифровые технологии позволяют делать то, что ранее было невозможно, создают условия для решения таких задач, которые нереально решить без их применения. Однако, для дальнейшего развития цифровой трансформации образования необходимы серьезные и обширные

научные исследования, позволяющие оценивать, как эффективность отдельных средств, форм, методов обучения и воспитания, так и управленческих возможностей современных цифровых образовательных технологий.

Задача 3. Вопросы, связанные с цифровой трансформацией экономики, образования в целом и других сфер человеческой деятельности не обошли стороной и такие направления как физическая культура и спорт. С одной стороны, это касается прежде всего физкультурного образования, призванного готовить конкурентоспособных специалистов для обеспечения деятельности в такой сфере как физическая культура и спорт, с другой стороны, как в физкультурном образовании, так и в индустрии спорта назрели серьезные проблемы, относящиеся к использованию современных цифровых технологий с целью обеспечения более высокого уровня подготовки будущих специалистов, способных решать профессиональные задачи с использованием этих технологий.

Как известно отрасль физическая культура и спорт всегда относилась к высокотехнологичным направлениям деятельности, без использования таких технологий практически невозможно сегодня достигать высоких результатов особенно в спорте высоких достижений. Поэтому перед физкультурным образованием стоит задача не только в необходимости использования современных цифровых технологий в процессе подготовки будущих специалистов, но и знакомить их с основными направлениями использования этих технологий в практической деятельности в качестве учителя, тренера, преподавателя, организатора, инструктора фитнес центра и т. д.

Конкретные цели и задачи, касающиеся дальнейшего развития физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта в плане цифровой трансформации, отражены в таком документе, как «Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2030 года» [42] в котором определенное место занимают и вопросы, относящиеся к подготовке кадров в условиях реализации цифровой экономики, что непосредственно связано и с отраслью «Физическая культура и спорт».

Следует отметить, что цифровая трансформация физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта осуществляется не на пустом месте, об этом свидетельствуют соответствующие публикации [29; 31; 36].

Безусловно, в этом направлении работа продолжается, появляются все новые и новые работы с постановкой проблем и обменом опытом [32; 38].

На сегодняшний день определены основные направления научных исследований и внедрения современных информационных технологий в физкультурное образование и в сферу физической культуры и спорта [27].

Вкратце рассмотрим, какие же это направления. Прежде всего к таким направлениям относится система подготовки будущих специалистов (бакалавриат, магистратура, аспирантура), а также система повышения квалификации и переподготовки. Именно в процессе обучения студенты и слушатели курсов повышения квалификации и переподготовки должны овладевать современными цифровыми образовательными технологиями, а также знакомиться с основными направлениями внедрения цифровых технологий в сферу физической культуры и спорта, для профессиональной деятельности в которой, они готовятся.

Следует отметить, что цифровые технологии, средства создания цифровых образовательных ресурсов, средства обмена информацией совершенствуются очень быстро, но педагогу, прежде всего, необходимо знать какие цифровые образовательные ресурсы наиболее важны для организации учебного процесса. С точки зрения обеспечения учебного процесса сегодня можно выделить следующие цифровые дидактические материалы: мультимедийные многоцелевые обучающие программы; мультимедийные контролирующие программы; курсы для дистанционного обучения; мультимедийные презентации; цифровые видеофильмы и видео уроки; базы данных образовательного назначения; интернет ресурсы и образовательные сайты; мобильные приложения [38].

Рассмотрим основные функциональные и педагогические возможности этих средств. С точки зрения управления, среди перечисленных выше цифровых дидактических материалов, наибольшим функционалом обладают *мультимедийные многоцелевые обучающие программы*, которые позволяют осуществлять обучение, самоконтроль, коррекцию, внешний контроль, а также использовать их в качестве тренажа, моделирования спортивных соревнований. Здесь можно говорить о том, что при их использовании реализуется многоканальная прямая связь (М), т. е. каждый обучаемый использует свою обучающую программу, осваивает материал в своем темпе независимо от других занимающихся, осуществляет самоконтроль, используя многоканальную обратную связь, при необходимости корректирует обучение, используя дополнительные материалы. И в конечном счете осуществляет итоговый контроль. Таким образом процесс обучения совершается по схеме 8 согласно приведенной таблице, т. е. канал сообщения информации (ПС) имеет много каналов (М), каждый обучаемый занимается по своей обучающей программе, канал контроля (ОС) также многоканальный (М) и управление обучением идет по замкнутому циклу (М-М-3). Как показала практика использования таких программ, наибольшую эффективность они проявляют при освоении правил судейства по различным видам спорта (спортивная и художественная гимнастика, единоборства) [1; 39; 40].

Следующим и тоже очень важным цифровым образовательным ресурсом являются *мультимедийные контролирующие программы* [23; 26; 34].

Как известно, контроль знаний и умений имеет весьма важное значение. Одной из проблем в этом направлении является объективизация оценок, оперативность процесса контроля и фронтальный охват всех обучающихся. Именно для решения этих вопросов часто используются различные тесты. При их использовании обычно реализуются варианты управления обучением 3 и 4 (см. таблицу), это О-М-Р и О-М-З. Если результаты контроля не используются для дальнейшей коррекции процесса обучения, то это относится к разомкнутому варианту управления, в случае, когда эти результаты используются для дальнейшей коррекции, то можно говорить о замкнутой схеме управления процессом обучения. Однако при изучении спортивно-педагогических дисциплин (гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры и др.) обычные тесты, чаще всего использующие только текстовый формат вопросов и ответов не совсем подходят, так как освоение подобных дисциплин предполагает знание и техники выполнения отдельных упражнений, страховки, методики обучения и т. д. Поэтому в мультимедийной контролирующей программе используются вопросы как с текстовыми кадрами, так и с использованием графики, видео, анимации, звука. Таким же образом строятся и варианты ответов. Такие программы можно использовать как по отдельным разделам программы, например, по гимнастике знание раздела «Общеразвивающие упражнения» или «Акробатические упражнения» или же использовать при проведении экзамена по курсу с учетом результатов, полученных по другим видам подготовки, так как освоение теоретических разделов осуществляется на лекционных и семинарских занятиях. Основное же внимание при изучении спортивно-педагогических дисциплин уделяется овладению конкретными упражнениями, методикой обучения, тактическими действиями, развитию физических качеств и т. д. на основе освоенных теоретических знаний. В этой связи и контроль различных видов подготовки (технической, тактической, физической, методической) осуществляется с использованием различных методик, адекватных видам подготовки, включая и итоговую аттестацию.

Одним из наиболее распространенных средств цифрового образования являются *курсы для дистанционного обучения*, которые особенно активно использовались в период пандемии. Наибольшее распространение в нашей стране получили как международные платформы дистанционного обучения Coursera, Udacity, edX, так и российские Университет, Stepik. Но в большинстве вузов, в том числе и в Удмуртском государственном университете в качестве системы электронного обучения используется платформа «Moodle». Естественно эта платформа используется и для подготовки студентов бакалавриата и магистратуры по направлению «Физическая культура». Здесь также следует отметить, что использование подобных курсов в подготовке специалистов по физической культуре и спорту имеет свою специфику, о чем уже говорилось при описании мультимедийных

обучающих и контролирующих программ. Поэтому в создаваемых курсах активно используются различные видеосюжеты (чаще всего подготовленных в лаборатории информационных технологий Института физической культуры и спорта Удмуртского государственного университета) и размещенных в Ю-Тюб (YouTube) как при изучении отдельных разделов курса, например, ссылки на уроки, проводимые по таким разделам школьной программы как гимнастика, спортивные игры и т. д., где от студента требуется провести анализ используемых учителем методов обучения, способов организации занятий, страховки и т. д. Важную роль видеосюжеты играют и при создании тестовых заданий по отдельным темам и по курсу в целом. Для подготовки тестовых заданий используются небольшие видеосюжеты, связанные со знанием терминологии, техники выполнения различных упражнений, методов обучения и др. Такие тестовые задания легко реализуются в системе «Moodle» с помощью встроенного в систему проигрывателя. Поэтому от преподавателя, который создает дистанционные курсы по спортивно-педагогическим дисциплинам требуется не только знание своей дисциплины, но и владение техникой видеосъемки и видеомонтажа [28; 35].

Вопросам методики создания курсов для дистанционного обучения в системе «Moodle» посвящены также ряд работ [11; 12; 33].

В методике использования таких курсов в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту также имеются свои особенности, так, например, на кафедре теории и методики физической культуры, гимнастики и безопасности Удмуртского государственного университета такие курсы не заменяют изучение дисциплины, а дополняют традиционные занятия, т. е. происходит смешанное обучение. Особенно полезно иметь подобные курсы для тех студентов, которые часто выезжают на сборы и соревнования, что является определенной спецификой направления подготовки «Физическая культура» и они могут восполнить пробелы в знаниях. Или такие курсы используются в период подготовки к зачетам и экзаменам, когда студенты могут повторять пройденный материал по дисциплине.

В качестве еще одного из цифровых образовательных ресурсов можно представить *мультимедийные презентации*, без использования которых сегодня не обходится ни одна лекция, защита выпускных квалификационных работ (ВКР), проведение семинаров и конференций. В большинстве случаев создание таких презентаций осуществляется с помощью офисного приложения PowerPoint. Опять же, если применение таких презентаций связано со спецификой физической культуры и спорта, то здесь активно используются возможности программы, связанные с демонстрацией аудио, видео, графических материалов и анимации. При проведении различных мероприятий: конференций, вебинаров используются видео презентации, например, при проведении видео конференции на основе ZOOM.

Определенный интерес вызывает программа в виде онлайн-сервиса Prezi с помощью которого можно организовать коллективную работу, например, по созданию какого-либо проекта.

Большой интерес с точки зрения использования в учебном процессе имеют *образовательные сайты и мобильные приложения*. В качестве примера рассмотрим возможности образовательного веб-сайта по айкидо [59], и мобильного приложения [25].

В основе сайта (смотри на странице: URL: <https://aikido18.ru/>) лежит технология обучения по подготовке к сдаче экзамена по айкидо на 4–10 кю и состоит из следующих разделов: «Техника падения», «Перемещения», «Приемы», «Работа с оружием» и «Экзамены айкидо». Каждый раздел снабжен достаточно большим количеством видео материалов с комментариями, овладение содержанием каждого из разделов позволяет перейти к экзамену и оценить подготовленность занимающихся. В зависимости от уровня подготовленности каждый из занимающихся либо сдает норматив, либо вынужден проработать учебный материал дополнительно, если его результаты не соответствуют нормативным требованиям.

Хорошими возможностями имеет мобильное приложение, подготовленное на материале данного сайта и имеющего варианты как на английском, так и на русском языках, что позволило привлечь к занятиям большое количество занимающихся Айкидо не только из России, но из зарубежных стран.

Кроме указанных выше цифровых образовательных ресурсов в организации учебного процесса определенное значение имеют *базы данных образовательного назначения*. Например, имея такую базу данных по подвижным играм, учитель физической культуры может быстро найти соответствующую игру для конкретного класса с учетом развития конкретных качеств у учащихся.

При рассмотрении использования цифровых образовательных ресурсов в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту хотелось бы обратить внимание на возможности использования в перспективе таких ресурсов как «Компьютерный спорт» и «Фиджитал» [21; 37]. Известно, что эти виды предполагается включить в программы подготовки вузов независимо от направления подготовки уже в 2024 году, что, по мнению специалистов, повысит уровень цифровых компетенций. Однако здесь следует отметить, что при введении этих средств потребуются учитывать особенности подготовки специалистов по различным направлениям, т.е. в зависимости от направления (гуманитарии, технические специальности и т. д.) подбирать соответствующие виды спорта.

Заключение

Цифровая трансформация физкультурного образования сегодня не может рассматриваться в отрыве от сферы физической культуры и спорта, которую можно рассматривать как своеобразное «производство», куда в перспективе и придут работать будущие специалисты для осуществления своей профессиональной деятельности. Здесь можно выделить следующие направления: спортивная тренировка; организация и проведение спортивных соревнований; оздоровительная физическая культура и фитнес; научно-исследовательская и методическая работа; диагностика функциональных систем организма; мониторинг физического состояния и здоровья занимающихся физической культурой и спортом; психодиагностика в спорте; информационно-методическое обеспечение и управление учебно-воспитательным процессом в учебных заведениях и спортивных организациях». По всем этим направлениям сегодня активно разрабатываются и внедряются соответствующие цифровые технологии: программно-аппаратные комплексы, мобильные приложения для фиксации и коррекции отдельных параметров двигательных действий и функций организма как в лабораторных условиях, так и в полевых (стадион, бассейн, дистанция для лыжников, биатлонистов и т. д.), разрабатываются и вводятся такие системы как ГИС (государственная информационная система) по физической культуре и спорту, активно начинают разрабатываться и внедряться в учебно-тренировочный процесс искусственный интеллект и нейросети для прогнозирования и моделирования спортивных результатов. Все это позволит более эффективно осуществлять управление и коррекцию учебно-тренировочного, оздоровительного, научно-исследовательского процессов.

Для цифровой трансформации сферы физической культуры и спорта сегодня особую роль должно играть физкультурное образование как фундаментальная основа подготовки кадров для цифровой экономики. Однако попытки реализовать основные задачи в развитии суверенной России наталкиваются на значительное давление западных стран путем принятия различных санкций. Под санкциями оказались не только бизнес, банковская система, но и образование, культура, наука, спорт. В таких условиях сократился обмен студентами, межкультурный обмен, туризм, сокращены или полностью прекращены научные мероприятия, заслуживает особого внимания попытки западных (недружественных) стран не допускать российских спортсменов к участию в международных соревнованиях, включая и Олимпийские игры. Поэтому предпринимаются определенные шаги для дальнейшего развития России в этих непредсказуемых условиях, включая и систему образования в целом и физкультурного образования в частности [30].

В заключение необходимо отметить, что переход к отечественной системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту в условиях глобальных перемен требует

учета положительного опыта, приобретенного в советское время, и опыта работы в условиях реализации Болонского процесса. Продолжить практику цифровой трансформации физкультурного образования, анализируя и обобщая имеющийся опыт, проводить научные исследования по экспериментальной проверке эффективности разработанных цифровых образовательных ресурсов. Как показала практика, наиболее оптимальным сроком для обучения по направлению подготовки «Физическая культура» является пятилетний срок практико-ориентированной подготовки студентов. В этой связи в качестве итоговой аттестации необходимо предусмотреть два вида испытаний: 1) демонстрационный экзамен, предусматривающий оценку компетенций в естественных условиях производственного процесса (урок в школе, тренировочное занятие в спортивной школе); 2) защита выпускной квалификационной работы.

Список литературы

1. *Ахмедзянов, Э.Р.* Подготовка судей по восточному боевому единоборству кобудо на основе информационных технологий / *Э.Р. Ахмедзянов, О.Б. Дмитриев, П.К. Петров* // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 12. – С. 85–87.
2. *Берг, А.И.* Кибернетика – наука об оптимальном управлении / *А.И. Берг*. – М.: «Энергия», 1964. – 64 с.
3. *Беспалько, В.П.* Программированное обучение. Дидактические основы: учеб. пособие / *В.П. Беспалько*. – М.: «Высшая школа», 1970. – 300 с.
4. *Бордовский, Г.А.* Образование как образ будущего / *Г.А. Бордовский* // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 4. – С. 2–7.
5. *Боровская, Е.В.* Основы искусственного интеллекта: учебное пособие / *Е.В. Боровская, Н. А. Давыдова*. – 5-е изд., электрон. – М.: Лаборатория знаний, 2022. – 127 с.
6. *Воронин, С.А.* Ключевые проблемы современного образования и пути выхода из кризиса / *С.А. Воронин* // Профессорский журнал: Пилотный выпуск. – 2017. – С.32–39.
7. *Глушков, В.М.* Кибернетика и педагогика (о некоторых перспективах развития и применения обучающих машин) / *В.М. Глушков* // Наука и жизнь. – 1964. – № 1. – С.16–24.
8. *Головач, В.М.* Трансформация высшего образования в условиях развития цифровых технологий // Вопросы образования и психологии: монография / *В. М. Головач, О.А. Кривушина, А.В. Потанова*. – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 46–65.
9. *Гриднева, С.В.* Коммодификация образования: процессы и результаты / *С.В. Гриднева* // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 2406–2420.
10. *Димова, А.Л.* Методологическое сопровождение педагогического исследования вузовской подготовки будущих учителей в области предотвращения негативных последствий использования ИКТ для здоровья обучающихся / *А.Л. Димова* // Педагогическая информатика. – 2021. – № 2. – С. 110–120.
11. *Дмитриев, О.Б.* Фасетная классификация и эссе как способ повышения эффективности и качества электронного тестирования / *О.Б. Дмитриев* // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 12. – С. 92–95.
12. *Дмитриев, О.Б.* E-testing: проблемно-структурное проектирование и практика применения в физкультурном образовании / *О.Б. Дмитриев* // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 12. – С. 15–17.
13. Дорожные карты по сквозным цифровым технологиям. – URL: <https://www.digital-energy.ru/trends/analytics/projects/digital-technology/> (дата обращения: 6.02.2023).

14. *Зыбин, Д.Г.* Направления цифровой трансформации научной и образовательной деятельности / *Д.Г. Зыбин, А. В. Антоновский, Д. Ю. Чураков* // Прикладная психология и педагогика. – 2023. – №. 1. – С. 14-28. – DOI: <https://doi.org/10.12737/2500-0543-2023-8-1-14-28> (дата обращения: 28.08.2023).
15. *Игнатова, Н.Ю.* Образование в цифровую эпоху: монография / *Н.Ю. Игнатова*. – Нижний Тагил : НТИ (филиал) УрФУ, 2017. – 128 с.
16. Информатизация образования: толковый словарь понятийного аппарата / сост. И.В. Роберт, В.А. Касторнова. – М.: Изд-во АЭО, 2023. – 182 с.
17. *Ланда, Л.Н.* Алгоритмизация в обучении / *Л.Н. Ланда*. – М.: Просвещение, 1966. – 523 с.
18. *Нансо, М.Д.* Коммодификация как современный тип рациональности / *М.Д. Нансо* // Народное образование. – 2020. – № 3 (1480). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommodifikatsiya-kak-s> (дата обращения: 14.09.2023).
19. Вынужденное дистанционное обучение как стимул технологических изменений высшей школы России / *Н.П. Нарбут, И.А. Алешковский, Гаспариишвили, О.В. Крухмалева* // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2020. – Т. 20, № 3. – С. 611–621.
20. Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России. (2017) Экспертно-аналитический доклад. – М.: ЦСР. Электронный ресурс. – URL: <https://csr.ru/wp-content/uploads/2017/10/novaya-tehnologicheskaya-revolutsiya-2017-10-13.pdf> (дата обращения: 5.03.2018).
21. *Новоселов, М.А.* Подготовка кадров для цифровой трансформации физической культуры и спорта / *М.А. Новоселов* // Цифровая трансформация отрасли «Физическая культура и спорт»: теория, практика, подготовка кадров: материалы Межрегионального круглого стола, 22 апреля 2021 года. – 2021. – С.73–78.
22. *Панькова, Н.М.* Коммодификация знания в системе высшего образования / *Н.М. Панькова, Н.В. Погукаева, М.А. Халдеева* // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2017. – № 3 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommodifikatsiya-znaniya-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 14.09.2023).
23. *Петров, П.К.* Разработка цифровой мультимедийной контролирующей программы для учащихся 5-х классов общеобразовательной школы по физической культуре / *П.К. Петров, О.В. Алексеева* // Заметки ученого. – 2023. – № 7. – С. 197–200.
24. *Петров, П.К.* Возможности и проблемы цифровой трансформации физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта / *П.К. Петров* // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2023. – Т. 33, вып. 2. – С. 162–173.
25. *Петров, П.К.* Мобильное приложение по подготовке к сдаче экзамена по айкидо на 4–10 кю / *П.К. Петров* // Тенденции развития высшего образования в современном мире: Международная научно-практическая конференция, Сочи, 10 сентября 2019 года. – 2019. – С. 42-47.
26. *Петров, П.К.* Мультимедийные контролирующие программы в системе оценки успешности обучения будущих бакалавров по физической культуре и спорту / *П.К. Петров* // Приоритеты стратегии научно-технологического развития России и обеспечение воспроизводства инновационного потенциала высшей школы: материалы Всероссийской научной конференции, Ижевск, 27 февраля 2019 года. – 2019. – С. 42–47.
27. *Петров П.К.* Основные направления научных исследований и внедрения современных информационных технологий в область физической культуры и спорта / *П.К. Петров* // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 733.
28. *Петров, П.К.* Особенности создания и использования дистанционных курсов по спортивно-педагогическим дисциплинам в системе электронного обучения / *П.К. Петров* // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 12. – С. 12–14.
29. *Петров, П.К.* От идей программированного обучения к созданию и реализации цифровых образовательных ресурсов в физической культуре и спорте / *П.К. Петров* // Теория и практика информатизации образования: внедрение результатов и перспективы развития. – 2020. – С. 420–431.
30. *Петров, П.К.* Проблемы подготовки физкультурных кадров в условиях глобальных вызовов / *П.К. Петров* // Наука и образование в условиях глобальных вызовов: сб. ст. по итогам Пятого профессорск. форума 2022. – 2023. – Т. 1. – С. 182–187.

31. *Петров, П.К.* Теоретические и методические основы подготовки специалистов физической культуры и спорта с использованием современных информационных и коммуникационных технологий / *П.К. Петров.* – Москва ; Ижевск, 2003. – 447 с.
32. *Петров, П.К.* Цифровые информационные технологии как новый этап в развитии физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта / *П.К. Петров* // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 86.
33. *Петров, П.К.* Разработка курсов дистанционного обучения для студентов магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 – педагогическое образование, профиль «Информационные технологии в физической культуре и спорте» / *П.К. Петров, Е.В. Авдеев* // Образование от «А» до «Я». – 2023. – № 3. – С. 53–56.
34. *Петров, П.К.* Мультимедийные контролирующие программы в системе оценки знаний и умений студентов бакалавриата по направлению «Физическая культура» / *П.К. Петров, Э.Р. Ахмедзянов* // Олимпийский спорт и спорт для всех: XX Международный научный конгресс, Санкт-Петербург, 16–18 декабря 2016 года. – 2016. – Часть 1. – С. 391–395.
35. *Петров, П.К.* Возможности системы электронного обучения «Moodle 3x» в создании дистанционного курса по дисциплине «Методика преподавания гимнастики в школе» / *П.К. Петров* // Педагогическая информатика. – 2018. – № 3. – С. 80–90.
36. *Петров, П.К.* Информатизация физкультурного образования: опыт и проблемы / *П.К. Петров* // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 1. – С. 6–8.
37. *Петров, П.К.* Компьютерный спорт как инструмент цифровой трансформации физкультурного образования / *П.К. Петров* // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31707> (дата обращения: 14.09.2023).
38. *Петров, П.К.* Цифровые тренды в сфере физической культуры и спорта / *П.К. Петров* // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 12. – С. 6–8.
39. *Петров, П.К.* Подготовка судей по спортивной аэробике с помощью мультимедийной обучающей программы / *П.К. Петров, И.А. Татарских* // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 4. – С. 103–104.
40. *Петров, П.К.* Современные цифровые образовательные технологии в реализации профессионального стандарта «Спортивный судья» / *П.К. Петров, Э.Р. Ахмедзянов* // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2020. – Т. 5, № 1. – С. 58–67.
41. Послание Президента Федеральному Собранию. 21 февраля 2023 года. Москва. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/70565> (дата обращения: 07.03.2023).
42. Российская Федерация. Правительства. Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 24.11.2020 № 3081-р. – URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/66040.html> (дата обращения: 20.09.2023).
43. *Роберт, И.В.* Аксиологический подход к прогнозу развития образования в условиях цифровой парадигмы. / *И.В. Роберт* // Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании: коллективная монография. – 2020. – С. 47–73.
44. *Роберт, И.В.* Аксиологический подход к развитию образования в условиях цифровой парадигмы / *И.В. Роберт* // Педагогическая информатика. – 2020. – № 2. – С. 89–113.
45. *Роберт И.В.* Дидактика периода цифровой трансформации образования / *И.В. Роберт* // Мир психологии. – 2020. – № 3 (103). – С. 184–198.
46. *Роберт, И.В.* Развитие аксиологии образования периода цифровой трансформации / *И.В. Роберт* // Человеческий капитал. – 2021. – Т. 2, № 12 (156). – С. 9–14.
47. *Роберт, И.В.* Развитие информатизации образования в условиях цифровой трансформации / *И.В. Роберт* // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 1. – С. 40–50.
48. *Роберт, И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / *И.В. Роберт.* – 3-е изд. – М.: ИИО РАО, 2010. – 356 с.
49. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования: утв. Минобрнауки России. – URL: [http:// https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_390417/](http://https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_390417/) (дата обращения: 17.09.2023).
50. Талызина, Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 132 с.
51. *Талызина, Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 343 с.

52. Тихонов, И.И. Программирование и технические средства в учебном процессе / И.И. Тихонов. – М.: «Советское радио», 1970. – 200 с.
53. Тихонов, И.И. Технические средства обучения (от диапроектора – к компьютеру) / И.И. Тихонов // Теория и практика физической культуры. – 1986. – № 4. – С. 40–43.
54. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 24 июня 2023 г. № 264-ФЗ.: [о внесении изменений в Федеральный закон]. – URL: <https://rg.ru/documents/2023/06/26/fz264.html> (дата обращения: 13.09.2023).
55. Уваров, А.Ю. На пути к цифровой трансформации школы / А. Ю. Уваров. – М.: Образование и Информатика, 2018. – 120 с.
56. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
57. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – М. : Юрайт, 2021. – 406 с.
58. Уваров, А.Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования / А.Ю. Уваров; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 108 с.
59. Чураков, Ю.В. Разработка веб-сайта электронного учебного пособия по айкидо на основе мультимедийных технологий / Ю.В. Чураков, О.Б. Дмитриев // Междисциплинарные исследования в социально-гуманитарных науках: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях, Белгород, 30 ноября 2018 года. – 2018. – С. 139–143.
60. Bell, D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting Paperback – July 21, 1976. – 616 p.
61. CCR competencies / Sub-competencies framework, REV. 1.0 — July 2019. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/framework/>. <https://www.digital-energy.ru/trends/analytics/projects/digital-technology/> (дата обращения: 6.02.2023).
62. Korol, A.D. Informatization of education and person-oriented principle: How to teach everyone in a similar way but differently / A.D. Korol // Pedagogika [Pedagogy]. – 2014. – Vol. 114, No. 2. –P. 64-73.
63. MacDougal W. Industry 4.0 smart manufacturing for the future. GTAI, 2014. [Электронный ресурс, 5.03.2018]. – URL: https://www.gtai.de/GTAI/Content/EN/Invest/_SharedDocs/Downloads/GTAI/Brochures/Industries/industrie-4.0-smart-manufacturing-for-the-future-en.pdf.
64. Masuda, J. The Information Society as Post-industrial Society / J. Masuda. – Tokyo, 1980. – 512 p.
65. Osburg T. Industry 4.0 needs education 4.0. Published on October 27, 2015. – www.linkedin.com/pulse/industry-40-needs-education-thomas-osburg+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=en (дата обращения: 27.01.2023).
66. Stonier, T. The wealth of information : a profile of the post-industrial economy / T. Stonier. – L., 1983. – 224 p.
67. Toffler, A. Previews and premises / A. Toffler. – NY.: Morrov, 1983. – 230 p. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17162> (дата обращения: 12.02.2023).

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ АВТОНОМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Введение

Данный раздел посвящен рассмотрению теоретических основ содержания педагогической деятельности в условиях цифровой трансформации образовательного процесса и увеличения объема автономной деятельности обучающегося с целью проанализировать, каким образом процесс цифровой трансформации образования отразился на содержании педагогической деятельности. Нам представляется, что тема цифровизации образования часто заслоняет проблему сущностного разговора об изменениях, происходящих в содержательной стороне профессиональной деятельности обучающегося. С этой целью пойдет речь о цифровизации образования на материале научного содержания публикаций по этой теме за последние годы, о решении проблем содержания обучения, связанных с использованием цифровых технологий в обучении. В нашем материале мы обращаемся также к рассмотрению дидактической сущности содержания обучения и места в ней содержания педагогической деятельности. В свете признания того, что в образовательном процессе участвует два субъекта – обучающий и обучающийся, мы различаем две деятельности – педагогическую и образовательную. Дается анализ педагогической деятельности, функционал учителя и место в нем цифровых ИКТ. Описываются те виды деятельности, где акцентируются отношения «человек с человеком». Наконец, дается характеристика – содержание и технологии – разработанного нами педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающегося как особого вида педагогической деятельности, сосредоточенного на содержательных аспектах образовательной среды. Сопровождение образовательной деятельности открывает пространство как для автономизации педагогической деятельности, так и для автономной образовательной деятельности. В этом можно увидеть научную новизну и теоретическую значимость исследования.

Современное состояние исследования содержания деятельности обучающегося в цифровом пространстве

Нами были изучены полсотни работ последних трех лет, посвященных месту цифровизации в образовании. В большинстве своем они носят методологический характер, экспериментальный материал привлекается для иллюстрации выдвигаемых положений. Анализ научного содержания статей относительно рассматриваемой проблемы позволил выделить три его концентрира.

Первый концентр (и наиболее многочисленный) нацелен на утверждение необходимости вывести цифровизацию на первый план педагогических усилий, отдать предпочтение ИКТ в планировании, организации и оценке педагогической работы. Для этого создается цифровая образовательная среда (ЦОС), включающая систему дистанционного обучения для учащихся, ведение электронного документооборота, электронных почты, журнала и календаря, средства коммуникации, цифровой образовательный контент, библиотеку материалов на платформе ЦОС [7; 13; 18].

Вторая группа научного содержания изученных материалов сосредоточена на описании классической педагогической проблематики. Это, как правило, описание исследований аспирантов или работ, защищенных диссертациями. И в них цифровизация вписывается натужно, чаще вынужденными обстоятельствами (вроде пандемии) и вызванным этими обстоятельствами дистанционным обучением.

Третья группа научных статей продолжает развивать разработанные авторские или в научных коллективах методологии педагогической работы с учетом изменений, произошедших за последние 20 лет, как то наступление информационной эпохи, появление и развитие ресурсов и технологий работы с этими информационными ресурсами, а главное вхождение в эпоху ИКТ двух поколений обучающихся, для которых эти технологии являются усвоенными и доступными.

Данная монография вписывается своим содержанием в третий научный концентр, а данный раздел посвящен рассмотрению одного из главных компонентов системы обучения – содержание педагогической деятельности в этих новых условиях.

Но прежде следует остановиться на более подробном рассмотрении того, что вкладывается в содержание цифровой трансформации образования на материале изученных работ.

О цифровизации (первый концентр)

Какие процессы, обусловленные цифровой трансформацией социальной жизни, находят отражение в образовании, какие ожидания связывает образовательная среда с этими процессами, как они влияют на деятельность обучающего и обучающегося, как отзываются на содержании деятельности учителя?

В чем состоит процесс цифровой трансформации образования? Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» в рамках Национального проекта «Образование» определяет цифровую образовательную среду (ЦОС) следующим образом: «это управляемая и динамично развивающаяся с учетом современных тенденций модернизации образования система эффективного и комфортного предоставления информационных и коммуникационных услуг, цифровых инструментов объектам процесса обучения». С точки зрения тогдашнего министра просвещения РФ О.Ю. Васильевой проект обеспечит «обновление

содержания образования, дав возможность учащимся свободно и в то же время безопасно ориентироваться в цифровом пространстве» [13]. Если убрать обещания, как то задачи ЦОС в виде информационно-методической поддержки образовательного процесса; дистанционного взаимодействия всех участников образовательного процесса, в том числе в рамках дистанционного образования; повышения уровня сформированности ИКТ-компетенции педагогов ОО; возможности внедрения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в практику преподавания всех учебных предметов; возможность открытого доступа к информационным каналам локальной внутренней сети, глобальной сети Интернет и к ресурсам медиатек, то в сухом остатке цифровизация дает набор ИКТ-инструментов. Из основных элементов ЦОС есть главный для образования – образовательный контент [13]. Он требует педагогической поддержки.

И.В. Роберт трактует информатизацию образования в широком понимании этого термина как «целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях» [15, с. 106].

Для О.А. Козлова, Ю.Ф. Михайлова использование современных цифровых информационных технологий обращено к качеству обучения, зависит от педагогического мастерства учителя и личностных характеристик учителя и обучаемого. Всё это вписывается в более широкий контекст учебного процесса, его дистанционной составляющей, статуса обучающего, «администрации, учеников, родителей, разработчиков электронных ресурсов для системы дистанционного образования» [11, с. 2].

Информатизация представлена как вещь в себе, решающая как психологические, так и педагогические проблемы. Работы, как правило, сосредоточены на общих оценках, в основном хвалебных, цифровизации, неизбежности всеобщего охвата цифровыми технологиями всего и вся, призывах немедленного их освоения [19, с. 136–138]. Неудивительно, что во многих случаях на них лежит печать западного влияния и призыва обращаться к зарубежному опыту [10; 12, с. 660–661; 14, с. 86–88], а это уже «уходящая натура». В одной из работ автор отмечает в качестве достоинства цифровизации возможность получать удовольствие, самому распоряжаться своим временем, т. е. иначе стремление к свободе [12].

В тех работах, где акцент сделан на огромной роли ИКТ в эффективности обучения, обозначены позиции, где она проявляется. Признается безусловная роль ИКТ в поиске, накоплении, обработке, хранении и передаче информации. Обращение к Интернет-ресурсам

в обучении иностранным языкам, при проведении исследовательской работы, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ имеет большое значение в образовательном процессе. Отмечается, что это повышает уровень самостоятельности обучающегося, его возможности стать субъектом своего учения [8, с. 13].

Также актуализируется тип отношений «учитель – средства обучения – ученик», осуществляющих опосредованное взаимодействие учителя с учеником или группами учащихся. Иными словами, во все типы дидактических отношений вмешивается цифра. С учетом сказанного представляется возможным видеть развитие современных отношений в образовательной деятельности как процесс взаимодействия субъектов педагогического процесса, в ходе которого педагог оказывает учащемуся содействие «...в установлении индивидуальных, избирательных и сознательных связей с окружающей действительностью (миром, людьми, самими собою, природой), определяющих характер деятельности и поступков личности». Тем самым субъектами образовательного процесса реализуются возможности по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование «ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [20, с. 39].

Предлагается также философское осмысление происходящей цифровой трансформации образования как детерминирующего процесса для глубинных социокультурных трансформаций, где создаются новые реальности – виртуальная, дополненная и смешанная, происходит модификация антропологии человека, дискредитируются «традиционные компоненты человеческого – субъективность, идентичность, телесность» [16, с. 51]. Мир идет, утверждает автор, к новой ступени цивилизационного развития – цифровой цивилизации. Благодаря своему статусу исключительности, она «станет залогом однозначно успешной практики» [16, с. 54].

Еще один плюс использования ИКТ в образовании связан с возможностью создания виртуальной реальности путем использования цифровых технологий. Утверждается, что основным преимуществом современных ИКТ перед остальными средствами обучения ИЯ является возможность искусственно создать языковую среду, максимально приближенную по аутентичности и интенсивности речевого общения к реальной коммуникации, чего часто невозможно достичь традиционными методами и формами работы. Именно аутентичные речевые ситуации и тексты «вызывают интерес и мотивируют студентов, т. к. иллюстрируют функционирование языка в форме, которая принята носителем языка» [6, с. 31]. И еще отмечен один плюс в этом процессе: можно проводить «регулярную проверку развития личности студента в разных направлениях деятельности» [7, с. 355].

Опасно уводить образование из социальной реальности, социального взаимодействия, социальных практик в виртуальные кущи и цивилизационные тупики. У некоторых авторов проглядывает наблюдение, что использование ИКТ не очень сказывается на эффективности обучения [20, с. 38]. Действительно, образовательный контент для обучения иностранным языкам богатый: тексты на разных языках, видеосопровождение к текстам, озвученные книги, разнообразные поисковые системы, онлайн-переводчики, электронные словари, озвучивающие речевые единицы, подкасты и др. Всё это входит в арсенал средств обучения многих дисциплин, и это создано на естественных языках. Казалось бы, есть содержание для изучения иностранного языка в пространстве, значительно большем, чем пространство класса. Тем не менее, педагоги констатируют, что результаты обучения снижаются год от года.

Пример из нашего опыта обучения студентов магистратуры по программе «Иноязычные речевые практики в профессиональной деятельности». В проведенном нами опросе по используемым обучающимися иноязычным практикам за последние 5–7 лет, обсуждался вопрос, какими информационными ресурсами они пользуются. Ответы, как правило, свидетельствуют о том, что мало кто к ним обращается, хотя студенты – опытные пользователи ИКТ. При этом они оправдывают себя тем, что сначала надо овладеть фонетикой, лексикой и грамматикой, а потом обращаться к информационным ресурсам. Получается, что дело не во владении цифровыми технологиями. В чем-то другом. [4, с. 153–154].

Что касается второго центра научного содержания материалов, то он в меньшей степени представляет интерес для обсуждения проблемы, заявленной в данной работе, будучи сосредоточенным на классической педагогической проблематике.

Педагогическая работа и информатизация (третий центр)

Обращение к педагогической проблематике присутствует спорадически и затрагивается между делом «пропиарить» цифровизацию. На вопрос ЧТО (содержание образовательного процесса) эти работы не отвечают. Приводятся некоторые иллюстрации, как следует поступать учителю. В статье П.В. Сыроева «Современные направления информатизации лингвистического образования» обозначены 7 направлений информатизации указанной образовательной области, из них два первых – методология отбора содержания обучения и сам отбор содержания обучения иностранному языку и культуре (как производить отбор – «Под методологией понимается совокупность познавательных средств, подходов, методов, приемов, используемых в методике обучения иностранным языкам».... «Доминирующими подходами к обучению языку и культуре в условиях информатизации образования будут следующие: компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный и поликультурный» [17, с. 44–45]). Какое содержание подлежит отбору? Нет ответа. Остальные направления – ответ на вопрос КАК организовать процесс обучения

в рамках информатизации. Автор выступает за субъектность обучающегося, самостоятельность которого расширяется. В частности, учащийся принимает участие в выборе средств и стратегий обучения. К тому же отношения между обучающимся и обучающим приобретают субъект-субъектный характер. В особенности это касается, по мысли автора, компетентностного подхода, благодаря которому студент активно участвует в обучении. Он становится способен использовать полученные знания на практике, осознает их ценность и необходимость выдержать конкуренцию на рынке труда.

Хотя автор отмечает, что обучение ориентировано на субъектность обучающегося, однако знания всё-таки полученные. Учитель дает, учащийся получает. Учитель указывает на ценность сформированных (кем?) знаний и развитых (кем?) умений, а учащийся эту ценность осознает и затем занимается «самообразованием на протяжении всей жизни» и становится «конкурентно-способным на современном постоянно меняющемся рынке труда» [17, с. 46]. Слово «получать» не предполагает активности субъекта действия, а «осознавать», «заниматься» и «становиться» означают лишь предположения речевого субъекта (автора высказывания), а не обучающегося как субъекта деятельности обучения.

Следует остановиться на компетентностном подходе. В его основе лежит вычленение из человека как субъекта деятельности одной составляющей его психической структуры – способности, и она становится центральным компонентом метода. Не человек, а его умения. А куда делся человек с его жизненным и познавательным опытом, целеполаганием и мотивацией и много еще с чем? Автор статьи, методолог лингвистического образования, отстаивает компетентностный метод, отмечая, что он акцентирует «внимание на практической составляющей деятельности обучающихся и на результатах обучения». А где обучающийся? Что он делает? Каков его собственный вклад?

И снова о самом содержании обучения. Ничего нового, говорит автор, ответ надо искать в методике обучения ИЯ. Видимо, по умолчанию. Но о содержании обучения в условиях информатизации лингвистического образования в статье, тем не менее, говорится: мотивация студентов «изучать иностранный язык и использовать его для получения необходимой информации и общения с представителями разных стран и культур», коммуникативная компетенция в видах речевой деятельности; межкультурная компетенция; познавательная деятельность обучающихся; умения самостоятельной учебной деятельности и рефлексивной деятельности обучающихся [17, с. 47].

Попробуем упорядочить разные элементы.

Содержание обучения: два субъекта – две деятельности

Что же входит в содержание обучения? Дидактика, исходя из основной цели обучения – воспроизводства социального опыта, задает в качестве содержания обучения «1) знания

о природе, обществе, технике, человеке, способе деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности; 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности [1, с. 29]. В культуре этим компонентам содержания соответствуют знания, прагматические умения (действие) и бытование в культуре (отношения, ценности) [1, с. 76]. Все эти компоненты входят в область работы обучающегося. Знания вырабатываются в ходе его деятельности – предметной, интеллектуальной, трудовой, познавательной и др. Знания не могут быть получены, они не заёмны. Они не могут быть переданы, но только освоены. Способы также осваиваются, применяясь к тем или иным видам деятельности от известных субъекту деятельности или его обращением к новым способам, почерпнутым от кого-то или открытым в ходе деятельности. Эмоционально-ценностное отношение к миру и деятельности сопровождает его собственное действие и размышление. Это всё сфера ответственности обучающегося. Отсюда следует, что содержание обучения опирается на содержание жизни, опыт учащегося и зону его развития.

При этом важно различать в обучении два содержания – содержание учебного предмета и содержание учебного процесса. Понятно, что содержание учебного предмета входит в зону ответственности учителя. Для учащегося это зона развития. Это то, что обозначается как образовательный контент. В настоящее время роль учителя как основного носителя содержания учебного предмета значительно уступает информационным ресурсам, она видоизменяется. Ресурсы расширяют предметное содержание обучения. Но роль учителя-носителя предметного содержания сохраняется как компетентного взрослого и в том, с какими ресурсами работать, и в том, какие ресурсы не использовать, т. е. это роль эксперта.

А вот содержание учебного процесса создается взаимодействием учителя и учащегося, нацеленным, в частности, на поиск, обработку и переработку информации посредством соответствующих способов работы с информацией в распоряжении обучающегося, где основная роль отводится опыту пользователя, жизненного, познавательного, речевого.

Таким образом, содержание обучения складывается из содержания учебного предмета (предметное содержание), которое представлено обучающим и более широким образовательным контентом в цифровом пространстве, и содержанием учебного процесса, которое складывается во взаимодействии обучающего и обучающегося в образовательном пространстве, где оно часто оценивается как совместная деятельность.

Здесь следует наметить еще одну точку бифуркации. Относительно совместной деятельности. Это своего рода ловушка, которая подменяет деятельностную картину в пространстве обучения, где реально есть два субъекта – обучающий и обучающийся – и соответственно две деятельности – педагогическая для обучающего и образовательная

для обучающегося [2]. Они разные, в силу того, что у них разные субъекты, а значит разные мотивы, способы и действия. Что такое быть субъектом? Проявлять активность, а активность – это цель в будущее. Собственная цель человека в деятельности, не спущенная извне. И человек ее чувствует не как сюминутную, а как исходящую изнутри. Иногда может сформулировать, чаще нет, но он ее распознает, если кто-то об этом говорит, интересуется, задает вопросы.

Что рассматривается как содержание педагогической деятельности?

Деятельность учителя, независимо от эпох, представлена в трех ипостасях: 1) сообщение знаний, 2) организация и управление целенаправленной учебной/образовательной деятельностью учащихся по усвоению учебного материала, 3) налаживание и поддержание коммуникации с обучающимся/обучающимися. Это профессиональная деятельность, она требует специальных знаний, которые приобретаются профессиональным образованием. Эти три ипостаси можно в целом свести к двум: коммуникация и управленческая деятельность. И тот и другой вид деятельности неизбежно востребованы. Напомним потенциал каждой из них.

Коммуникация

Коммуникация – сложное социальное событие, и оно предстает как 1) общение (интеракция), 2) кооперация, 3) условие интериоризации освоения внешнего мира в деятельности и перевод освоенного во внутренний мир познающего субъекта.

В общении коммуникативные действия направлены на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Это понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос; ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения; понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору; учет разных мнений и умение обосновать собственное; овладение средствами выражения востребованного содержания.

В кооперации коммуникативные действия направлены на согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности. Они предполагают умения договариваться, находить общее решение, аргументировать свое предложение, убеждать и уступать, способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов.

В коммуникации, обслуживающей интериоризацию, происходит осознание и усвоение её содержания. Наблюдаемые факты и действия в поле обсуждения и рефлексии в поле речевого обмена (высказываний, задавания вопросов, прояснения ситуаций и явлений) становятся частью внутреннего мира обучающегося, вырабатываемых им самим знаний.

Роль учителя в коммуникативных обменах основополагающая. Он равноправный коммуникант и модератор обсуждения.

Управление образовательной деятельностью

Каким образом учитель организует управление? Опираясь на место и роль субъектов обучения в образовательной среде, мы выделяем следующие деятельности учителя по управлению учением: установление коммуникационных обменов; определение содержания учебного предмета: отбор учебного материала, его распределение и использование с учетом зоны развития обучающихся; отслеживание и задание динамики целей обучения; выбор и разработка средств обучения; подбор / разработка технологий обучения; заключение «общественных договоров» по поводу взаимодействия, совместных деятельностей, целей, результатов, средств и способов обучения.

Цифровая трансформация, безусловно, работает на технологическое оснащение управления образовательной деятельностью, предлагая новые возможности для учителя: использование специально отобранных информационных ресурсов для использования определенных материалов для обучения, производя отбор ИКТ технологий для решения учебных задач, участвуя в формировании новых потребностей. В какой-то степени она «удлиняет» руки, «расширяет» визуальное и слуховое поле, берет на себя заботу по анализу данных и др. С одной стороны, освобождает учителя от каких-то усилий, с другой, создает новые трудности по обучению владением ИКТ для решения задач.

Содержание учебного предмета при обучении ИЯ – речевой материал, предлагаемый учителем для достижения целей обучения. Для обучающегося содержание предмета – это тексты, содержащие речевой материал, развивающий и поддерживающий его мотивацию, который позволяет решать ученику коммуникативные задачи в ходе обучения, т. е. обеспечивает его активность. Сложность работы учителя в том, что деятельность обучающегося разворачивается в «общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности». Личностно-деятельностный подход в концепции его автора, выдающегося отечественного психолога И.А. Зимней, видит процесс обучения как «постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т. д.)» [9, с. 86].

Для учителя содержание предмета – это материал, работающий на поставленные им цели обучения, позволяющий достичь тех целей, которые он определил на данный период обучения в рамках обозначенного в программе социального заказа. И его цели обучения отличны от целей учащегося.

Жизнь показывает, что владея цифровым инструментарием, человек не экстраполирует свои умения на образовательную область. В чем здесь дело? Получается, что умения владения цифровой техникой не переносятся очевидным образом на образовательную деятельность. Обучающийся ведет себя как наивный пользователь. Так, в нашем курсе «Дистанционное обучения иностранным языкам», где в качестве практической работы студентам было предложено пройти обучение новому ИЯ на образовательном сайте по их выбору в течение 10 часов, чаще всего выбирались сайты, построенные по схеме обычного учебника: произношение, слова и грамматика. ИКТ воспроизводят те процедуры, что распространены в практике преподавания, а не овладения речью. Есть огромное многоязычное информационное пространство, разнообразные технологии для работы с речевыми ресурсами, а погоды они в совершенствовании иноречевых умений пока не делают. Внимание надо обратить на обучающегося. В этой работе с обучающимся обнаружилась главная проблема – неумение обучающегося определить свои мотивы в образовательной деятельности. Для студента это вопрос «Зачем мне нужен ИЯ?» Почему акцент на мотивацию?

Во-первых, обучающийся всегда исходит из собственной мотивации, а не из приписываемых ему потребностей и общих гуманитарных устремлений [22; 3]. Необходимо актуализировать мотивацию. У каждого она своя. Для совсем молодых, только окончивших первую ступень высшего образования, вполне правомерен познавательный интерес. Для людей с профессиональным опытом это не является ведущим мотивом. Нужно для чего-то. Требовать от учителя формировать мотивацию – заведомо проигрышный ход. Узнавать в ходе разговоров, обсуждений с обучающимися, зачем им это нужно, им лично, и включать в управление их обучением может оказаться вполне успешным.

Во-вторых, успешность овладения той или иной деятельностью связана в своей основе с его собственными опорами, накопленным обучающимся в ходе его жизнедеятельности собственным ресурсом. Это жизненный и познавательный опыт, наработанный в разных видах деятельности в зависимости с обстоятельствами его жизни, опыт переживаний, размышлений, общения, отношений с другими людьми.

Исходная позиция в управленческой работе учителя – обеспечить обучающемуся возможность обнаружить его потребность в иноязычных ресурсах (мотив) и утвердиться в доверии к своему опыту, к накопленному багажу осуществленных деятельностей, выработанных способов решения задач, умениям использовать разнообразные знания о мире, людях, проживаемых ситуациях.

Пример из нашего опыта работы в магистерской программе «Иноязычные речевые практики в профессиональной деятельности». Работа по проектированию исследовательских работ происходит в публичном обсуждении. Она начинается с индивидуального изучения

магистрантом информационных ресурсов. В группе, как правило, тематика весьма разнообразна, материал многоязычный, интерес неподдельный. Например, студентка А., работающая в бизнес-структуре, провела полгода в Голландии, жила в семье, общалась на английском, освоила голландский. После достаточно долгих колебаний между профессиональными заботами и личными интересами выбрала вопрос личного интереса: как складываются отношения между мигрантами из разных стран, которых много в Голландии, и коренными жителями страны. Исследование проводила с опорой на голландские медиаресурсы на английском и фламандском языках. Проводила контент-анализ текстов и психолингвистическое анкетирование мигрантов и коренных жителей. Ей важно было понять, как всё-таки они уживаются вместе, совпадают ли ее личные наблюдения во время пребывания в стране и то, как об этом сообщают СМИ.

Нередко бывает, что магистранты ожидают от преподавателей предложений о теме исследования. Наша позиция состоит в том, чтобы не вторгаться в этот глубоко личный для обучающегося процесс – решить для себя, какой проект выстраивать.

Обращение к информационному поиску в сети Интернет происходит на первом этапе определения потребности в исследовательской работе с иноязычными речевыми материалами для составления первоначального списка информационных ресурсов на иностранных языках, с которыми будет работать магистрант. Многие магистранты владеют двумя и более языками.

На следующем этапе студент магистратуры проводит пилотное исследование для уточнения контекста исследования проблемы и приобретения опыта использования методов, пригодных для изучения речевого материала [4]. В ходе этого этапа отбирается первоначальный исследовательский материал, он подвергается анализу, на основании которого получают первые результаты. Какая работа требуется для ознакомления с конкретным речевым материалом? Это работа с содержанием текстов. Ресурс предлагает определенные тексты, они анализируются как речевые практики по методологии дискурсивного анализа, в сопоставительном плане речевого взаимодействия в разных культурах. Эти методики текстового анализа осваиваются в работе с обучающим.

Какие умения приобретаются в этой работе? Умения быть избирательным при обращении к информационным ресурсам, понимать, кто учредитель ресурса, насколько авторитетны авторы текстов, выявлять актуальность изучения проблемы, определять методологию исследования речевого материала; умения вступать в общение по поводу речевого материала, сопоставлять точки зрения, аргументировать позиции, создавать свои собственные тексты на родном и иностранном языках. Иначе говоря, умения независимого пользователя иноязычных информационных ресурсов [5].

Помогут ли цифровые методы обучения повысить интерес обучающихся к знаниям? И да, и нет. Содержательная сторона обучения требует обращения к другому человеку, не теряя связи с тем реальным миром, который дышит, чувствует, ощущает, познается органами чувств и интеллектуально.

Педагогическая деятельность сопровождения образовательной деятельности

Поиск функционала обучающего для управления образовательной деятельностью и автономизации обучающего в этой деятельности привела нас к разработке нового вида педагогической деятельности – педагогического сопровождения образовательной деятельности.

Сопровождение как педагогическая деятельность

Педагогическая позиция за последние 10–15 лет подверглась процессу диверсификации ее основополагающих целей. Помимо обучения и воспитания, добавились поддержка, помощь, тьюторство, сопровождение и др. На наш взгляд, меняется отношение к незыблемости главенствующей роли учителя в образовательной ситуации. Каждый из видов педагогической деятельности в разной степени участвует в направлении «вращения» или «оживления» субъектности учащегося.

Б.Д. Эльконин говорит о посредничестве как деятельности учителя. Он задает вопросы, как прийти к другому человеку, быть его опорой и сделать так, чтобы у него были свои опоры. Каждый из этих вопросов задает некое поле проблемности и в то же время постулирует необходимости в осуществлении педагогической деятельности. Во-первых, идти и прийти к другому человеку. Зачем это надо, идти к кому-то? Пусть он идет или, как любят говорить педагоги, «поднимается до вершин» науки, условно говоря, но ведь учитель уже там. Это принципиальная позиция психолога и педагога Б. Эльконина, который говорит на самом деле о фундаменте образования, где эта встреча человека с человеком должна произойти [21]. Быть опорой важно, когда действуешь в логике становления человека. А эта система задач всё дальше уходит на периферию образования, где в центре забот оказывается успешность и т.н. компетенции, не очень понятно чьи, ибо забота о них возложена на обучающего.

В философии опосредующей деятельности учителя особая роль принадлежит Событию, вносящему изменения, или Сдвигу Бытия как вхождению в энергию Бытия, т. е. Жизни. Он видит в структуре События связность трех переходов: ситуаций, в опыте, в телесности (чувство собственной активности). [Из выступления Б.Г. Эльконина на конференции по антропопрактикам, декабрь 2015 г. Ижевск].

И все это завязано на действие в ситуациях с опорой на свой опыт и формирование нового опыта через погружение в события, где телесность проявляет себя, в том числе и в речи. Именно там в этих условиях рождаются смыслы.

Сопровождение образовательной деятельности учащегося предполагает, что центральное место в пространстве образования отводится деятельности обучающегося. Сам опыт деятельности и взаимодействия оказывается мощным фактором обучения благодаря освоению обучающимся социальных практик, которые ставят его перед необходимостью решать задачи, возникающие в ходе осуществления деятельности, и прежде всего обсуждать, запрашивать сведения, переспрашивать, уточнять, сообщать, заявлять, договариваться и т. п. с другим субъектом деятельности, т. е. вступать в отношения.

Речевая деятельность выступает как необходимый и важнейший компонент деятельности, ее организации, регулирования и осуществления. Педагогическое сопровождение определяется через деятельность, которой занят обучающийся не как объект педагогических воздействий, а как субъект собственной образовательной деятельности. При этом образование понимается как непрерывный, гуманистический, культуросообразный и культурообразующий процесс, а не только как потребляющий культурные ценности. Субъектность обеспечивается следованием собственным целям обучающегося, порождаемым в диалоге, общении и партнерском взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса. Содержание деятельности сопровождающего - «быть рядом», «быть вместе», а не «быть вместо».

Нами был определен функционал этой деятельности: 1) наблюдение и слушание, 2) говорение/разговор с обучающимися, 3) фиксация происходящего и отсроченный анализ учебных событий, 4) заключение «общественных договоров» по поводу содержания деятельности обучающегося (а возможно, и совместной деятельности), 5) создание и удержание контекста деятельности, 6) введение в образовательную деятельность приоритетов и 7) фиксация достижений учащихся.

Слушание и обсуждение вопросов относительно содержания обучения позволяет «сканировать» представления обучающихся и отталкиваться от этого актуального содержания в управлении образовательной деятельностью, не перетягивать учащихся на свое поле, а вносить, в соответствии с образовательной ситуацией, подлежащее усвоению содержание, а также свое видение, свои вопросы и размышления, свой опыт.

«Общественный договор» предполагает, что та или иная деятельность затевается в результате того, что субъекты деятельности договариваются о том, какой выбор они делают, какие этапы планируют, как распределяют обязанности в осуществлении этой деятельности.

Это соответствует логике менеджмента: участники определяют поля самостоятельности и соответственно распределяют поля ответственности [5].

Технологии педагогического сопровождения

Педагогическая деятельность и педагогическое общение осуществляются с определенных профессиональных позиций: 1) позиции как положения в обществе, группе, или социальной позиции; 2) позиции как отношения человека к действительности в целом и к различным ее областям, или позиции личности; 3) позиции как места человека в непосредственном взаимодействии, в актуальной ситуации, или ролевой позиции.

Позиция связана с системой ожиданий, которые предъявляют к профессионалу как общество в целом, так и отдельные группы. Современные социальные процессы нацелены на партнерство. Для образования это сотрудничество в обучении, личностно-ориентированное обучение. Однако существующая практика опеки, «материнского поведения» по отношению к студенту, авторитарность ведут к противоречиям и внутриролевым конфликтам. Установка на посещаемость занятий лишает студента возможности управлять своим временем и работать в лабораториях и библиотеках над самообразованием. Желание относиться к студентам как активным субъектам социальной жизни и самоопределения наталкивается на недостаточную практическую вооруженность преподавателя, который хотел бы развития обучающегося как самостоятельного и ответственного. Актуальность и привлекательность личностно-ориентированного обучения входит в противоречие с традиционной предметноцентрированной образовательной практикой. Так, субъектный характер обучения, который дает возможность обучающемуся раскрыться, почувствовать себя в психологической безопасности, наталкивается на «синдром иждивенчества», проявляющийся в ненапряженности усилия в учебной деятельности, стремлении пребывать в комфортной обстановке, не прилагая усилий к научению. Опора на коллективное взаимодействие, работу группы оказывается плодотворной только при умении членов группы наладить взаимодействие, но в случае проявления в группе негативных тенденций возможно ее отрицательное влияние на успешность обучения. Нельзя требовать от преподавателя быть психотерапевтом.

Сопровождение как вид педагогической деятельности обращается к тем социальным технологиям, которые позволяют высвободить поле для самостоятельности обучающихся, ослабить воздействие обучающего на обучающегося. Среди таких мегатехнологий, активно вовлекаемых в образование, проектирование (метод проектов), технология проблемности (исследовательская), игровые технологии и технология коммуникативности.

Все они в той или иной степени применяются в процессе сопровождения иноязычных речевых практик для приобретения опыта использования иностранного языка/иностраннных

языков для решения собственных задач магистранта в поле его профессиональных интересов. Лингвистическое сопровождение побуждает организовать овладение методами исследования дискурсивных практик, методами изучения семантики языковых единиц и механизмов речевого взаимодействия в разных культурах. Сканирование представлений обучающихся о речевом взаимодействии ставит основные вопросы для исследования фигуры речевого субъекта: как строятся отношения человека с его родным языком, что происходит при овладении другим/другими языком/языками, каковы стратегии речевого взаимодействия у каждого из обучающихся, каковы стереотипы, закрепленные в представлениях, и многие другие. Все эти вопросы становятся исходной точкой для наблюдений, в том числе и интроспекции, и исследований механизмов восприятия, говорения, понимания, памяти и др. Идет «реабилитация» таких феноменов, как опыт человека, его автономность, свобода выбора, уважение к выбору, способу действия. Овладение методом дискурсивного анализа побуждает обратиться к изучению, помимо речевого субъекта, его интенций, их способов выражения, к анализу ситуации, что и актуализирует опыт человека и содержание речевого сообщения. Лингводидактическое сопровождение организуется в подкрепление исследовательской работы по освоению иноречевых практик: это изучение одного или двух новых для магистрантов ИЯ. Обучение новым языкам проходит как обучение видам речевой деятельности, в ходе освоения обучающиеся отслеживают, что с ними происходит – и это также «работает» на понимание приоритета деятельности обучающегося и наработка нового опыта изучения ИЯ. Основное содержание лингводидактического сопровождения состоит в другом: магистрантам предлагается определить ту область своей профессиональной деятельности, в которой им необходимо обратиться к использованию изучаемых языков, затем поставить себе задачу или задачи для исследования, проектную идею. На следующем этапе каждый из них разрабатывает «дорожную карту» своей проектной работы, выносит ее на обсуждение и включается в осуществление своего проекта. Оказалось, что за полтора года работы удается проработать большие массивы иноязычных текстов – устных или письменных, в зависимости от темы проекта, обрести уверенность как во владении иностранными языками, умении работать с текстами, перерабатывать их, так и в решении профессиональных задач. Сопровождающий решает свои задачи: помочь магистранту выбрать актуальное поле для его деятельности (тема, иноязычные ресурсы, способы их использования и др.), составить план осуществления деятельности и затем сопровождать его в качестве компетентного слушателя.

Заключение

Вопрос о цифровой трансформации в образовании и тех выгодах, какие она обещает, побудил обратиться к рассмотрению содержания деятельности педагога с позиции основных концептуальных положений, существующих в педагогической науке, обогащенных социальными изменениями XX века и образовательными практиками. К таким положениям мы относим следующие: образование – общественно значимое благо, а не услуга; образование – это освоение социальных практик, которые держатся на признании субъектности обучающего, освящаются традициями и ценностями российского общества в контексте культурно-исторической значимости, развития и расширения социальных связей. Это позволяет проанализировать такие вызовы современной эпохи как цифровая трансформация образования, автономизация деятельности обучающего и обучающегося на материале содержания педагогической деятельности, которая напрягается от давления этих вызовов, что отражается на образовательных результатах.

Изучение вопроса о том, как цифровизация сказывается на дидактической системе и в частности на содержании педагогической деятельности путем анализа научного содержания, представлено в публикациях последних лет по проблемам цифровой трансформации в образовании. Установлены две основные позиции авторов: определение данному процессу главного места в образовательных практиках с продвижением на рынок образования; осмысление происходящих процессов цифровизации образования с философским обоснованием. Отметим, что вопросы автономизации деятельности обучающихся и обучающихся в современных работах не обсуждаются.

К преимуществам цифровизации, о которых с большим энтузиазмом говорят педагоги-исследователи, относится применение цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов как средств обучения для поиска, накопления, обработки, хранения и передачи информации (информационные Интернет-ресурсы; Интернет-сети: электронно-почтовая группа; веб-форумы и блог-технологии, вики-технологии, подкасты, видеокасты, скринкасты, поисковые системы, программы-переводчики, справочные материалы, энциклопедии, электронные газеты и журналы, электронные библиотеки, виртуальные музеи, текстовые и мультимедийные материалы, методические материалы для преподавателей и т. д.); систем управления обучением: тренажеров, диагностических, тестовых, обучающих программ; инструментальных программ, программ-оболочки для создания авторских учебных курсов, тестов, упражнений, электронных учебников; проведение видеоконференций, электронных конференций, вебинаров; использование интерактивных досок, программных средств для разработки презентаций, графиков, диаграмм, для регулярной проверки развития личности студента в разных направлениях деятельности и т. п.

Анализ компонентов содержания педагогической деятельности позволил выявить ключевые ее моменты в изменившейся современной эпохе и показал, что основным ее ресурсом является позиция «человек с человеком», который реализуется в двух видах – управлении образовательной деятельностью обучающегося и коммуникации (общении). В обоих случаях ИКТ привлекаются в своем инструментальном предназначении, содержательные аспекты управления и коммуникации работают только в непосредственном взаимодействии. Отметим две характеристики общения, важные для обучения – это равенство позиций общающихся и соблюдение психологической безопасности каждого. Обучающийся – равноправный участник учебного процесса, в общении он утверждается как личность, как думающий и переживающий человек. Учащийся открыт для обменов, что позитивно отражается на его развитии и воспитании. Процессы познания и общения тесно взаимосвязаны друг с другом. Тем самым не прослеживаются существенные изменения в функционале педагогической деятельности, изменился лишь удельный вес коммуникации и управленческой деятельности. Необходимо, как можно больше внимания уделять собственно коммуникации, что есть ресурс автономизации деятельности учителя.

Никто не сомневается в востребованности ИКТ в системе образования, потому что они представляют собой механизм для запуска деятельности обучающегося, для проявления его активности (субъектности). Чтобы стать субъектом, ему необходимо лишь запустить свою активность – и тогда «подтянется» мотивация, «затеется» деятельность. По сути в информационно-коммуникационной среде нет человека, который распоряжается, что и как делать; нет запроса на педагогическую деятельность, где обучающий распоряжается ресурсом обучающегося.

С другой стороны, потребность в компетентном другом, несомненно, есть. Сеть не является таковой. Пользователь либо верит тому, что она ему «подбрасывает», либо ищет четкие ориентиры в этом океане данных. Использование ИКТ в образовании выявило сущностный запрос на интерактивные образовательные системы, где пользователю есть с кем общаться, есть к кому обратиться.

Отметим, что автономизация обучающегося заключается в субъективизации его позиции в образовательной среде, в расширении пространства его активности. Здесь роль ИКТ весьма значима. Подчеркнем, что фасилитация состоит в признании субъектной позиции обучающегося и переходе на педагогическую позицию сопровождения образовательной деятельности обучающегося.

На Всероссийском международном образовательном форуме «Территория смыслов» был запущен лозунг «Радуйся трудностям. Россия – страна возможностей». И это очень верно.

Список литературы

1. *Ворожцова, И.Б.* Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку: (на материале обучения фр. яз. в сред. шк.): дис. ... д-ра пед. наук / *И.Б. Ворожцова*. – М., 2002. – 413 с.
2. *Ворожцова, И.Б.* Технологизация обучения в педагогических и образовательных практиках / *И.Б. Ворожцова* // Антропопрактис: ежегодник гуманитар. исслед. – Ижевск, 2010. – Т. 2. – С. 152-163.
3. *Ворожцова, И.Б.* О мотивации в практике обучения иностранным языкам / *И.Б. Ворожцова* // Филологический класс. – Екатеринбург. – 2016. – № 4(46). – С. 36–41.
4. *Ворожцова, И.Б.* Иноязычные речевые практики в профессиональной деятельности. Концепция и опыт сопровождения образовательной деятельности обучающихся / *И.Б. Ворожцова*. – Ижевск: Изд.центр «Удмуртский университет», 2021. – 264 с.
5. *Ворожцова, И.Б.* Иноязычные информационные ресурсы в овладении иноречевыми практиками: из опыта подготовки студентов магистратуры / *И.Б. Ворожцова* // Цифровое развитие экономики и социальной сферы Удмуртской Республики: актуальные вопросы и роль высшей школы : материалы Всерос. конф. (Ижевск, 15 нояб. 2019 г. – Ижевск, 2019. – С. 151–157.
6. *Гафарова, А.С.* К вопросу применения ИКТ при обучении иностранному языку / *А.С. Гафарова* // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: материалы X межд. конф. – Москва, 2019. – С. 30–40.
7. *Гладилина, И.П.* Цифровое образовательное пространство: возможности и риски / *И.П. Гладилина* // Россия: тенденции и перспективы развития: сб.ст. – Москва, 2023. – С. 355–357.
8. *Гринченко, Н.А.* Потенциал Интернет-ресурсов в иноязычном образовании / *Н.А. Гринченко* // Развитие образования. – 2020. – № 1 (7). – С. 8–15.
9. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология / *И.А. Зимняя*. – М.: Изд.Корп. «Логос», 1999. – 384 с.
10. Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: сб.ст. VI межд.конф. (Красноярск, 20–23 сент. 2022 г.): в трех частях. – Красноярск. – 2022.
11. *Козлов, О.А.* Развитие цифровой трансформации образования: проблемы и пути решения / *О.А. Козлов, Ю.Ф. Михайлов* // Информатизация образования и науки. – 2021. – № 1 (49). – С. 3–10.
12. *Мансо Вергара Х.* Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам: сб.ст. II межд. конф. Дипл. акад. МИД России. – Москва, 2019. – С. 657–662.
13. Национальные проекты [Электронный ресурс]. – URL: <https://национальныепроекты.рф/news/zaznaniyami-v-onlayn-otvety-na-osnovnye-voprosy-o-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 10.09.23).
14. *Подстрахова, А.В.* Языковое образование в вузе: возможности и проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий / *А.В. Подстрахова* // Вестник Владим. гос. ун-та. Сер.: Педаг. И психол.н. – 2015. – № 22 (41). – С. 84–90.
15. *Роберт, И.В.* Основные направления информатизации образования в отечественной школе / *И.В. Роберт* // Вестник МГПУ. Сер. «Информатика и информатизация образования». – 2005. – № 5. – С. 106–114.
16. *Соловьева, Л.Н.* Модусы цифрового бытия человека информационной эпохи / *Л.Н. Соловьева* // Общество: философия, история, культуры. – 2022. – № 4. – С.51–55.
17. *Сысоев, П.В.* Современные направления информатизации лингвистического образования / *П.В. Сысоев* // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сб. ст. – Москва, 2015. – С. 44–55.
18. Федеральный проект Цифровая образовательная среда_МКУ КНМЦ_О.pdf – Краснодар, 2022. –32 с.
19. *Хангельдиева, И.Г.* Общество 5.0 и образование: перспективы и предостережения / *И.Г. Хангельдиева* // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 1. – С.123–140.
20. *Шилова, О.Н.* Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / *О.Н. Шилова* // Человек и образование. – 2020. – № 2(63). – С.36–41.
21. *Эльконин, Б.Д.* Горизонты изучения онтогенеза / *Б.Д. Эльконин*. – Ижевск: ERGO, 2011. – 28 с.
22. *Huitt, W.* Motivation to learn: An overview / *W. Huitt* // Educational Psychology Interactive. – Valdosta, GA: Valdosta State University. 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html> (дата обращения: 04.12.2016).

ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ В ГУМАНИТАРНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОЦЕСС ДУХОВНОГО ПРОБУЖДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Введение

Современная социокультурная ситуация предъявляет новые требования к школьному образованию, которое является важнейшим средством формирования духовно-нравственных ценностей, полноценного воспитания личности. Изменение общественных отношений в стране обозначило сложные духовно-нравственные проблемы, требующие глубокого научного осмысления. На сегодняшний день можно констатировать наличие кризиса в духовной сфере, утрату традиционных ценностей, нарушение моральных норм и правил, проявление асоциального поведения в молодежной среде. В связи с этим проблема формирования духовно-нравственных ценностей школьников приобретает в современном обществе особую актуальность и значимость. Целью современных исследований духовности и нравственного воспитания личности является определение и описание механизмов развития духовности в новейшем трансформирующемся российском обществе.

Несмотря на широкую представленность в современной научной литературе трудов, связанных с рассмотрением разных сторон духовно-нравственной проблематики, сегодня существует потребность в работах, непосредственно относящихся к исследованию процесса фасилитации духовно-нравственного воспитания личности в контексте общественных трансформаций.

Фасилитация – это термин, который часто используется в различных научных областях (экология, бизнес, образование, здравоохранение, психология). Он имеет различные значения в зависимости от области научных интересов. Единого взгляда на понимание феномена фасилитации в педагогической науке на сегодняшний день не существует. Каждый ученый предлагает собственное определение фасилитации, изучая различные ее аспекты, такие как фасилитационное общение, взаимодействие, направленность и т. д. Анализ существующих подходов к пониманию фасилитации к двум точкам зрения.

Анализ существующих подходов к пониманию фасилитации можно свести к двум основным точкам зрения: фасилитация, ориентированная на результат, и фасилитация, ориентированная на процесс.

Термин «фасилитация» используется в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации деятельности одного человека или группы при активном поддерживающем присутствии другого.

По мнению Б. Харвея, посредством фасилитации удастся «группам и организациям работать более эффективно, сотрудничать и добиваться синергии» [17, р. 3.]. Ю. Ваймер считает, что организация диалоговых процессов, меняют к лучшему отношение людей друг к другу, позволяют организовать структурированную, эффективную и ориентированную на решение проблем работу [22, s. 18].

В педагогике фасилитация понимается как усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога [3, с. 8].

Фасилитация заключается в инициировании потенциальных возможностей педагога и воспитанников в самоактуализации посредством реализации ведущей роли деятельности, развитии сознания, независимости, свободы выбора в воспроизводстве новых знаний, саморазвитии личности [2, с. 14]. По мнению Р.С. Димухаметова, концепция фасилитации, ориентированная на результат, реализация которой способна придать новые качественные характеристики и обеспечить ее эффективность [2, с. 19].

Таким образом, каждое представленное ранее определение отражает фасилитацию, содержащую в себе действия по поддержанию и облегчению проявления инициативы, самостоятельности учеников, содействию процессу их психического развития и обеспечению положительного межличностного взаимодействия.

Различные подходы к пониманию данного феномена указывают на результат фасилитации, заключающийся в определенном образом организованного взаимодействия педагога и учеников, т. е. в большинстве случаев именно инструментальный характер фасилитации нашел отражение в литературе.

Однако К. Роджерс понимал фасилитацию учения как «процесс, посредством которого мы можем и сами научиться жить и способствовать развитию учащегося» [6, с. 225]. Причем учителя рассматриваются как «фасилитаторы – катализаторы, побудители» [6, с. 244]. Таким образом, важными являются не прагматические, организационные цели, а глубинный характер процессов, которые обеспечиваются в процессе фасилитации. Не случайно К. Роджерс подчеркивает связь между личностноориентированной психотерапией и фасилитацией учения.

Этот аспект фасилитирующего взаимодействия нашел отражение в работе Е. Г. Врублевской, которая рассматривает «педагогическое взаимодействие как вдохновляющее воспитанника на интенсивное, осознанное духовно-моральное самоизменение и самопостроение в соответствии с личностно-приоритетными смыслами жизнедеятельности и актуализируя тем самым процессы его направленного и продуктивного саморазвития» [2, с. 86–87].

Также в работе С.Н. Семянникова фасилитация связана с проблемами внутреннего мира личности подростка, его мировоззрением, в рамках которой сверхзадачей воспитательного процесса является «духовное пробуждение личности» [7, с. 126].

Этот вид «глубинного общения» (фасилитация как процесс), способствующий сущностной трансформации человека и является характерной особенностью процесса воспитания. Воспитание как процесс духовного пробуждения человека должен рассматриваться как сущностная задача педагогической науки. Он не получил должного освещения в современной научной литературе. Актуальным представляется изучение процесса фасилитации как процесса духовного пробуждения человека. Понимание воспитания как процесс духовного развития и пробуждения нашел наиболее яркое воплощение в гуманитарной педагогике.

Цель исследования заключается в выявлении сущности педагогической идеи воспитания как процесса духовного пробуждения человека и определении актуальности ее использования в теории педагогики и практике образования.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть существующие подходы к проблеме фасилитации в отечественной и зарубежной литературе.
2. Установить идейные и теоретико-методологические предпосылки, определившие становление теоретических основ гуманитарной педагогики;
3. Раскрыть особенности подхода к воспитанию молодого поколения как процесса духовного пробуждения в работах классиков гуманитарной педагогики;
4. Определить значение идеи воспитания как процесса духовного пробуждения человека для развития современной педагогической теории и практики образования.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что впервые в отечественной педагогике выявлены и охарактеризованы основные идеи воспитания как процесса духовного пробуждения человека, а также уточнено их влияние на развитие современной педагогической теории и практики образования в философской и педагогической литературе.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в систематизации и обобщении представлений, идей, понятий, сформулированных в трудах классиков гуманитарной педагогики XX вв., которые позволяют совершенствовать концептуальные основы процесса воспитания. Теоретические положения, сформулированные в статье, дополняют и уточняют сущность процесса воспитания, способствуют более полному осознанию проблемы подготовки молодежи к жизни. Исследование позволяет с новых теоретических позиций осмыслить процесс гуманизации современного образования и его сущностные характеристики.

Практическая значимость работы заключается в том, что идеи воспитания как процесса духовного пробуждения могут быть использованы для совершенствования современной образовательной системы. Результаты исследования, его основные положения и выводы применимы при решении современных проблем гуманизации образования, а также при разработке учебных курсов по педагогике, истории педагогики, этике, педагогической антропологии.

Поэтому важным представляется рассмотрение вопросов специфики гуманитарной педагогики как направления в педагогической теории и практике, особенности понимания воспитания во взглядах ее основных представителей и раскрытие особенностей организации образовательного процесса, ориентированного на процесс духовного пробуждения личности.

Обсуждение результатов

Гуманитарная педагогика – это направление в истории немецкой педагогики, которое доминировало в первой половине XX века. Она рассматривается как третье направление, которое наряду с эмпирической и критической педагогикой определяла специфику развития теории и практики образования в Германии в период после Первой мировой войны и, вновь достигло большого влияния после Второй мировой войны. Она понималась как «теория педагогической практики» и как теория для этой практики [8, с. 58].

Гуманитарная педагогика объединяла в себе различные теоретические направления, но их связывало, прежде всего, философские идеи В. Дильтея. Единство представителей гуманитарной педагогики состояло в убеждении в том, что образование теории берет свое начало в образовательной действительности, которая понимается и совершенствуется посредством герменевтики жизни.

На становление гуманитарной педагогики помимо научно-теоретических факторов существенное влияние оказали общественные процессы, которые становились импульсом для обоснования нового педагогического направления. Развитие гуманитарной педагогики также находилось в тесной связи с реформаторской педагогикой, которая в Веймарский период достигает расцвета. Многие представители гуманитарной педагогики принимали активное участие в молодежном движении, в движении народной высшей школы. В. Флитнер и Э. Венигер понимали гуманитарную педагогику как теорию этого педагогического движения [18, s. 28].

Образование в гуманитарной педагогике рассматривалось как комплексный процесс, причем не изолированно, а всегда в связи с жизнью. Представители этого направления были ориентированы на то, чтобы помочь растущему человеку раскрыть свой дремлющий потенциал путем приобщения его к объективной культуре. Она часто понималась как

педагогика культуры, в которой формирование индивидуальной человеческой души рассматривалось через освоение культурного наследия, переданного ей средой. Задачей воспитания являлось не только приобщение к существующей культуре, но и возрождение и обновление ее в душе молодого человека. С этой точки зрения, перед образованием всегда стоит великая задача постоянного обновления и омоложения традиционной культуры. Гуманитарная педагогика подхватила импульсы философии жизни, молодежного движения и движения педагогических реформ начала нашего века и придала им систематическую теоретическую форму [23, s. 18].

Следует отметить, что представителям гуманитарной педагогики был свойственен структурный подход к воспитанию. Он нашел отражение в концепциях Э. Шпрангера, В. Флитнера, О. Больнова.

Процесс овладения культурой в рамках воспитания реализуются через различные функции, которые раскрываются как ступени развития человека. Прежде всего Э. Шпрангер анализирует эти ступени. Он выделяет три функции в сложном процессе воспитания, каждая из которых коренится в различных слоях человеческой жизни.

Первая функция воспитания по Э. Шпрангеру – это помощь в развитии. Это означает, что ребенок с момента рождения зависит от помощи своего окружения, особенно родителей. Эта функция коренится в биологическом слое человеческого существования.

Вторая функция – воспитания как передача культурного наследия. Человек живет не только в природной среде, но и во второй природе, которую он преобразовал, то есть в культуре. Необходимые для этого знания и навыки уже не транслируются по наследству, а должны передаваться ему окружающей средой. Таким образом, воспитание – это «передача владения культурой от родительского поколения к потомкам» [20, s. 66], причем под «родительским поколением», понимается совокупность людей (педагоги, воспитатели, родители), которые выполняют различные воспитательные и образовательные функции. Функцией воспитания является помощь подрастающему поколению реализовать свою задачу в жизни в целом и заменить старших.

Однако эта передача не является односторонним процессом, в котором активен только педагог или воспитатель. Именно здесь начинается третья и высшая функция, которую Э. Шпрангер называет «пробуждением духовной жизни» и в которой заключается конечная цель воспитания.

Понятие пробуждение – это один из терминов, изначально взятых из религиозного языка, который здесь используется в переносном смысле. Э. Шпрангер в период после Второй мировой войны разработал концепцию пробуждения, которую он уже затрагивал в своих ранних работах. В своей работе «Народная школа в наше время», в дополнение

к воспитательным принципам дома, работы и сообщества, он видит в «пробуждении внутреннего мира» совершенно новое измерение становления человека. «Само слово «пробуждение» указывает, что это не педагогическая техника, эффект которой можно было бы просчитать, это не искусство воспитания, которое произвольно доступно гению. Именно здесь начинается настоящая благодать, которая, возможно, дается только благочестивой преданности» [21, s. 197].

Подход к воспитанию как пробуждению духовной жизни основывается на том, что недостаточно просто передать культурное достояние, а оно должно быть актуализировано самим молодым человеком. Это можно рассматривать как пробуждение к сознательному «Я», пробуждение к тайным глубинам человеческой души.

Образцом пробуждающейся педагогики для Э. Шпрангера является фигура Сократа. В лице Сократа, как отмечал Э. Шпрангер, педагогический гений спустился с неба на землю. Он только начинал некоторое движение в юной душе, «словно бы взбрасывал в нее электрическую искру» [9, с. 330]. Дремлющие духовные силы молодого человека должны быть раскрыты – или, говоря языком Сократа, должно быть «освобождены». Однако это освобождение достигается только путем радикальной перестройки всех взглядов и привычек жизни, которые до этого казались само собой разумеющимися. Сократ хотел «проблематизировать» систему их взглядов, как говорит Шпрангер, ведь «существование, которое не стало проблематичным, еще не пробудилось к полной человечности» [19, s. 261].

Э. Шпрангер видел в пробуждении совести главную задачу воспитания, «потому что в совести происходит прорыв метафизических сил в игру сил души» [20, s. 373]. Пробуждение в глубинном смысле – это пробуждение высшего «Я», говорящего в совести. Поэтому совесть не может возникнуть планомерно, ее можно только пробудить.

Э. Шпрангер, в 1953 году в статье «О научном характере педагогики» писал о воспитании совести: «Только сейчас мы находимся в точке, где открывается совершенно уникальная природа объекта педагогики, так что психотехнические процедуры, помощь в развитии, интеграция в общество и эстетическое формирование личности опускаются лишь до предварительных стадий» [20, s. 373]. Это означает, что воспитание совести для Шпрангера – это последняя и высшая цель образования. Другие задачи, которые здесь описываются как помощь в развитии, интеграция в общество и формирование гармоничной личности, сохраняют свою важность, но все же остаются лишь «предварительными этапами» по отношению к этой конечной цели.

С помощью концепции пробуждения, как отмечал О. Больнов, Э. Шпрангер ввел в педагогику совершенно новое понятие, которое является основополагающим для понимания образования. Первоначально он не решался перенести этот термин в педагогику, который

первоначально возник в религиозной сфере, так как это казалось ему угрозой строгому научному характеру педагогики. Пробуждение является экзистенциальной категорией, и с его помощью Шпрангер, особенно в период после Второй мировой войны, выходит далеко за рамки простой культурной педагогики в экзистенциальное измерение образования [14, s. 170].

Другой яркий представитель гуманитарной педагогики В. Флитнер различал четыре подхода к воспитанию человека: биологический или антропо-биологический, историко-социальный, воспитание как духовное пробуждение, и как личностный подход.

Цель воспитания, по мнению В. Флитнера, должна рассматриваться в контексте его различных функций. Воспитание начинается с биологической сферы и понимается как возвращение, развитие человека в связи с процессами роста, чтобы помочь ему приспособиться к условиям жизни и развить всю полноту своей жизни.

Воспитание осуществляется затем в культурной сфере и происходит в передаче и воплощении в жизнь культурного наследия, которое позволяет растущему человеку участвовать в общественной жизни. Воспитание имеет функцию не только механической передачи культурной традиции, но и ее духовного пробуждения.

Процесс духовного пробуждения понимается как возвышение становящегося человека при личной встрече и духовном общении с более зрелыми людьми на основе введения их в понимание традиций, ценностей, идей, существующих в культуре. «Пробуждение к правильному духу становится главной целью воспитания, а пробуждение к ценностному видению и проникновение в смысл доброго дела – ядром воспитательного процесса» [16, s. 45]. Этот процесс происходит между людьми, но в конечном итоге всегда в душе отдельного человека. Поэтому важным становится процесс самовоспитания.

Далее процесс воспитания осуществляется в личностной сфере, где формируется независимое «Я», ответственное перед самим собой. Воспитание, в конечном счете, является процессом духовного пробуждения к нравственной жизни. Развитие совести является высшей задачей воспитания, которая предполагает решение также других задач воспитания, чтобы быть полностью осуществленной. Таким образом, В. Флитнер также рассматривал пробуждение личности как важную цель воспитания и раскрыл ее особенности на социально-историческом и личностном уровнях.

Идея воспитания как процесса духовного пробуждения нашла отражение в работах Отто Фридриха Больнова. Он также способствовал развитию аспекта воспитания как духовного пробуждения и рассматривал этот процесс на телесном, религиозном и экзистенциальном уровнях. Первоначально процесс пробуждения человека он рассматривает на телесном (физиологическом) уровне, выделяя его сущностные характеристики. Такими

структурными элементами телесного пробуждения являются: радикальность изменения от состояния не-аутентичности к состоянию аутентичности, внезапность этого процесса и жестокость внешнего воздействия, связанного с актуализацией того, что до сих пор было лишь внутренне дремлющим.

С религиозной точки зрения процесс пробуждения рассматривается философом как обращение. Он добавляет к религиозному аспекту помимо указанных признаков пробуждения на телесном уровне еще уникальность и законченность этого процесса. В христианской концепции пробуждение – это событие, которое преображает человека раз и навсегда и окончательно переводит его в новое состояние жизни. «Дуализм в христианском понимании человека является причиной переходного разрыва между двумя состояниями. Это пробуждение от сна греха» [15, с. 48]. В этом смысле пробуждение является изначально религиозным понятием.

О.Ф. Больнов акцентирует внимание на экзистенциальном аспекте феномена пробуждения и пытается его применить в педагогической области. Реальная заслуга О.Ф. Больнова состоит именно в том, что связал педагогику с экзистенциальной философией в продуктивном взаимодействии. Он показал совершенно новое измерение в педагогике, а именно экзистенциальный, непостоянный слой в образовании. При этом он анализирует отдельные феномены непостоянных форм образования, (кризис, пробуждение, увещание, консультирование, встреча и т. д.) в их антрополого-педагогической функции [15].

Пробуждение, по мнению О.Ф. Больнова, может означать внезапный процесс, как пробуждение до сих пор скрытого, «спящего» ядра в человеке. В пробуждаемом человеке происходит внезапный, кризисный процесс, связанный с радикальным изменением от состояния неактуальности к состоянию актуальности. В области культурного воспитания можно также говорить о пробуждении в ребенке умственных способностей, технических или художественных способностей.

Следуя традиции гуманитарной педагогики, О.Ф. Больнов также рассматривал процесс воспитания как совокупность различных стадий. Он различал четыре подхода к процессу воспитания человека, имеющих свою специфику и особенности осуществления: технологический, органофизиологический, культурологический и экзистенциальный [13].

Технологический ориентирован на образцы ремесленного мастерства. В этом случае педагог или воспитатель берет на себя роль ремесленника, который пытается создать продукт из заготовки с помощью различных инструментов, или знаний и навыков. То есть педагог лепит свой материал (обучаемого) посредством намеренного, заранее определенного плана действий, а результат является продуктом правильного и умелого использования методов.

Органологический подход видит воспитателя в пассивной роли садовника. Задача педагога состоит в том, чтобы предоставить ребенку необходимое пространство для развития, возвращать или поддерживать его в этом процессе, но не заставлять и не подталкивать.

Взгляд на воспитание для цивилизации или культуры, подразделяется в концепции О.Ф. Больнова на две стадии: как простая передача культурной традиции и как развитие необходимых умственных способностей. Воспитание понимается как передача культурного наследия от старшего поколения к младшему, а также как развитие необходимых умственных способностей, как развитие способности к суждению, т. е. умению взвешивать и принимать объективные решения. Оба аспекта воспитания тесно связаны между собой.

Воспитание как пробуждение человека мыслитель раскрывает в двух аспектах: как экзистенциальную встречу и как воспитание в соответствии с требованиями совести. Воспитание посредством экзистенциальной встречи означает, что человек сталкивается в жизни с чем-то непредвиденным и непредсказуемым, что полностью отличается от того, что он ожидал и что заставляет его переориентироваться. Такие кризисные события, которые происходят и в интеллектуальной сфере, имеют решающее значение для развития человека. Речь идет не о накоплении знаний, а о приобретении подлинного понимания, которое приходит иногда внезапно.

Воспитание в соответствии с требованиями совести означает, что ее можно только пробудить. Совесть не может быть «сделана» в том смысле, в котором рассматривается образование как ремесло. Она также не может быть передана молодому человеку путем обучения. Последует ли он призыву своей совести – это вопрос его собственного свободного выбора, который не может быть навязан ему воспитанием. В воспитании совести, в ее пробуждении воспитание достигает своей высшей точки. Пробуждение совести и развитие способности суждения – это два краеугольных камня нравственного воспитания. Только в совокупности этих двух составляющих – проявление рассудительности и пробуждение совести - может быть достигнуто воспитание ответственного гражданина [12, s. 174].

Каждый из этих четырех подходов может быть последовательно развит как система, подчеркивая тот или иной аспект воспитания. Но каждый из них, по мнению О.Ф. Больнова, односторонен, поскольку пренебрегает другими аспектами или исключает их полностью. Только взятые вместе эти подходы охватывают все воспитание, в котором каждая из этих точек зрения имеет свою особую функцию.

Эти стадии представляют определенные слои, которые, поднимаясь снизу вверх, перекрывают друг друга, при этом чаще всего структура более высокого слоя предполагает предшествующую структуру более низкого слоя. Каждый из этих слоев имеет свою собственную целостную концептуальную систему, которая применима только к этому

конкретному слою и существенно отличается от системы другого слоя. Этот порядок уровней связан с научными теориями и гипотетическими предложениями конкретной науки или субдисциплины. О.Ф. Больнов не проводит подробный анализ того, почему и как эти уровни были структурированы и как они оказались в таком соотношении друг с другом, кроме как связывая их с определенными философскими и педагогическими концепциями.

Таким образом, в концептуальном поле гуманитарной педагогики понятие пробуждения является определяющим, так как воспитание в конечном итоге должно приводить к глубинным трансформациям личности, к появлению нового взгляда на самого себя и окружающий мир. Однако следует отметить, что в работах важнейших представителей гуманитарной педагогики формулируется не только значимость этого аспекта воспитания, но не раскрывается методический аспект данной проблемы, организации процесса, ориентированного на пробуждение личности воспитанника.

Так Э. Шпрангер подчеркивал тот факт, что развитие высшей духовной жизни зависит от помощи воспитателя. «Духовные способности нуждаются в помощи при пробуждении» [20, s. 180]. Э. Шпрангер говорит о важности наставлений для молодежи к самоосмыслению. Характерной особенностью юности является пробуждение своего внутреннего мира. Поэтому развитие духовной сферы в этом возрасте обусловлено беседами на нравственную и мировоззренческую тематику, побуждения молодых людей к размышлениям о себе и окружающем мире.

В связи с самосмыслением он также указывает значимость для развития школьников медитации. Медитация понимается как стремление к внутренней концентрации и дискуссии с самим собой. Он ссылается на богатый опыт дзен-буддизма, в котором эти техники медитации эффективно применяются.

Также большое значение в процессе воспитания придается теме молчания, которое широко практиковалось в школе Пифагора. Эта тема имеет большое значение для духовного воспитания. Молчание принадлежит к сущностным характеристикам человека, и является базисом для развития духа. Пауза, как отмечает Э. Шпрангер, иногда бывает продуктивнее многих речей. В целом, он склонен к тому, что педагог может только предложить эту помощь в организации процесса пробуждения личности, но он не уверен, что его усилия приведут к успеху. Сам процесс духовного пробуждения не может быть технологично организован и спланирован [10, s. 208].

Больнов, раскрывая проблему организации процесса пробуждения личности, акцентировал внимание на идеях М. Монтессори и Ф. Копея. Для него педагогические идеи М. Монтессори являются примером плодотворности религиозной концепции пробуждения для образовательной практики. М. Монтессори пишет, что «первое, что должно произойти

в соответствии с нашим методом, – это определенное пробуждение ребенка, пробуждение, которое иногда направлено на его внимание, иногда на его внутреннюю жизнь, иногда на его чувство социальной жизни» [цит. по 15, s. 54].

М. Монтессори говорила о пробуждении детей учителем, которое может привести детей к сосредоточению, к состоянию неподвижности и концентрации на самом себе. Задача учителя должна заключаться в том, чтобы «разбудить хрупкие страждущие души детей и направить их на путь познания красоты и мощи этой жизни» [5, с. 64].

Сам процесс формирования чего-то нового в ребенке должен быть подготовлен через концентрацию. Эта концентрация, называемая также поляризацией сознания и нормализацией, является фактическим ядром ее учения.

Также упражнения в молчании (уроков тишины) служат этой цели. Она отмечала, что это один из наиболее эффективных способов задать правильное направление для воспитания личности в целом и для развития ее физических и душевных сил. [5, с. 311]. Но то, что затем происходит через эту концентрацию, – это процесс, который происходит независимо от учителя и, по сути, независимо от самого ребенка. Это процесс, сравнимый с пробуждением, в котором освобождаются духовные силы человека. «Каждый раз, когда происходила такая поляризация внимания, ребенок совершенно меняется, делается более спокойным, почти более интеллигентным и восприимчивым: в ребенке проявляется высшая стадия духовной жизни, настоящей сознательности» [4, с. 168]. Процесс концентрации, описанный здесь как «поляризация внимания», приводит к такой глубокой трансформации всего человеческого существа, когда «все текучее, беспорядочное в его сознании как бы организуется в стройную систему духовной жизни» [4, с. 169]. По ее словам, человек по природе своей находится в состоянии смятения, которое имеет определенную тенденцию сохраняться, так что человек, и особенно маленький ребенок, не может вырваться из него своими силами, но для этого необходима помощь старшего.

Вопросы организации процесса духовного пробуждения человека нашли отражение в работе Ф. Копея. Работа Фридриха Копея «Плодотворный момент в образовательном процессе» была написана в качестве диссертации под руководством Эдуарда Шпрангера и опубликована в 1930 году. Мыслитель критикует чрезмерную рационализацию и интеллектуализацию в школе. Школа рассматривается им как пространство интеллектуализации личности. Он специально рассматривает и анализирует различия между повседневным опытом и миром культурных символов и науки. Обучать по мнению Копея – это не передавать, а готовить «плодотворный момент», пробуждать готовность усвоить определенный смысл во взаимодействии с объектом.

В своей книге он анализирует процесс духовного пробуждения на основе изучения деятельности великих изобретателей и первооткрывателей и приводит ряд важных доказательств того, как появляется новое решение, как оно внезапно вспыхивает перед человеком как луч молнии. Копей выделяет «особые моменты, в которых новое осознание пробуждается как вспышка, и тогда духовное содержание захватывает нас», которые могут вызвать «преобразующий эффект» в отношениях между собой и миром в интеллектуальном, эстетическом, этическом и религиозном развитии [11; 17]. Он описывает, как эти образовательные процессы могут быть организованы с помощью сократовских вопросов. Обучение определяется им как подталкивание, пробуждение [11, s. 62–64] через вопросы и показы, которые связаны с учебными ситуациями и побуждают детей к исследованиям и развитию мышления.

Сам процесс духовного пробуждения, по мнению Копей, осуществляется в восемь стадий. Собственно целенаправленная и творческая деятельность начинается с сомнения относительно «самоочевидного». «Самоочевидными фактами» являются все то, что можно назвать привычкой и включают повседневные по значению и звучанию слова, которые некритично принимаются и используются. Там, где «самоочевидное» подвергается сомнению начинается «удивление», т. е. «установка вопрошания», с которой начинается «подлинный процесс познания» [11, s. 58]. Импульс к размышлениям обычно возможен только там, где ошибочность теории или недостаток интерпретации вступают в противоречие с конкретной реальностью.

Путь к подлинному познанию ведет от вопросительного отношения, которое пробуждается от импульса, через формы анализирующего и синтезирующего мышления к поиску решения. Только такая подготовка делает возможным пробуждение (плодородный момент по Ф. Копею). Ибо «познание, возникающее в плодотворный момент, подобно вспышке света над темной местностью, которая на мгновение позволяет рассмотреть все поле во всех его деталях и взаимосвязях, а затем гаснет, снова погружая все во тьму» [11, s. 68].

Весь процесс можно описать как постепенное прояснение темного намерения или интуиции до момента его разрешения. Завершение интеллектуального процесса заключается во внедрении того, что было схвачено в «плодородный момент», в интеграции его в общий интеллектуальный запас человека. Здесь происходит трансформация «опытного знания» в образовательное знание, в «рост духовной личности в широте, свободе, независимости» [11, s. 71].

Каждый педагог должен найти подходящий момент для вмешательства и правильный способ его организации, чтобы запустить плодотворный процесс и довести его до счастливого завершения. Вопросы, т. е. проблемы, должны вырастать из живой повседневной

жизни ребенка, и импульсы, с которых начинается и направляется поиск, также должны вырастать из ребенка.

Плодотворный момент, приводящий к духовному пробуждению личности, описан Ф. Копеем на примере интеллектуального развития. Этот процесс на сегодняшний день идентичен творческому процессу, его этапам, в котором момент пробуждения соответствует стадии инсайта. Однако заслуга Ф. Копея заключается в том, что помимо интеллектуального процесса, он показал возможности осуществления процесса духовного пробуждения в религиозной, эстетической и нравственной сферах.

Заключение

В настоящее время актуальной проблемой является повышение духовного потенциала общества, воспитание духовно-нравственных качеств у подрастающего поколения. Современные научные исследования, посвященные духовно-нравственному становлению личности, являются актуальными, способствующими дальнейшей гуманизации социальных отношений на основе концептуальных представлений о сущности человека.

Теоретический анализ изучаемой проблемы показывает, что понятие «фасилитация» является психолого-педагогической категорией, тесно связанной с понятием «взаимодействие». Процесс фасилитации в педагогической деятельности, по сути, представляет собой стимулирующее, развивающее и поддерживающее взаимодействие, которое ориентировано как на результат, так и на процесс.

В эпоху модернизации образования идея о том, что повседневная образовательная практика неизбежно включает в себя эмоциональные и глубинные процессы, важна. Сегодня вопрос о сопротивлении инструментальной рациональности в педагогике, коммерциализации школьного образования и режимам тестирования и измерения, является одним из самых распространенных и актуальных в образовательном дискурсе и практике. Поэтому формулировка о значимости эмоциональных, иррациональных и творческих аспектов воспитания и образования выступает в противовес административному рационализму и приобретает новую актуальность. Подход, предложенный в данной статье, является альтернативой сугубо технологическому, инструментальному, прагматическому пониманию оснований формирования личности.

Определяющим является понимание воспитания как духовного пробуждения, которое нашло наиболее яркое воплощение в контексте гуманитарной педагогики. Значение гуманитарной педагогики для педагогической науки состоит именно в том, что она описывает и анализирует процесс образования как осмысленный и духовный процесс. Гуманитарная педагогика охватывает практически все сферы жизнедеятельности человека

и оказывает существенное влияние на различные направления в педагогической науке. Яркие представители гуманитарной педагогики (Э. Шпрангер, В. Флитнер, О.Ф. Больнов) конечную цель воспитания рассматривали как процесс духовного пробуждения человека и пробуждения его совести. Процесс пробуждения может быть организован, но он требует особой подготовки педагога, его способности находить возможности вмешиваться в жизненную ситуацию воспитанника и находить импульсы для его личностного развития и роста. В этой связи О.Ф. Больнов говорил об неустойчивых формах воспитания и необходимости педагога ориентироваться в них.

Результаты, представленные в статье, не претендуют на окончательное решение проблем духовно-нравственного становления личности. Изучение феномена воспитания как процесса духовного пробуждения следует продолжить, поскольку данный феномен со временем не только не теряет своей актуальности, но и интенсифицируется, оказывая все большее влияние на процесс становления личности на современном этапе развития общества. Особенно это становится важным, когда воспитание осуществляется в трансформационный период развития общества, с разнообразной системой ценностей в изменяющемся социокультурном мире.

Список литературы

1. *Врублевская, Е.Г.* Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: учебное пособие / *Е.Г. Врублевская.* – Хабаровск, Изд-во «Колорит», 2001. – 182 с
2. *Димухаметов, Р.С.* Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: автореф. дис. ... д-ра.пед. наук : 13. 00. 08 / *Р.С. Димухаметов.* – Магнитогорск, 2006. – 45 с.
3. *Жижина, И.В.* Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / *И.В. Жижина.* – Екатеринбург, 2000. – 153 с.
4. *Монтессори* / сост. и авт. предисл. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – Москва : Изд. дом Шалвы Амонашвили : Моск. гор.пед. ун-т, 1999. – 224 с.
5. *Монтессори, М.* Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет / *М. Монтессори.* – М.: Центрполитграф, 2014. – 414 с.
6. *Роджерс, К.* Свобода учиться / *К. Роджерс, Д. Фрейберг.* – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
7. *Семянников, С.Н.* Фасилитация в духовно-нравственном воспитании подростков в социально– реабилитационных центрах: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / *С.Н. Семянников.* – Санкт–Петербург, 2022. – 327 с.
8. *Соловьев, Г.Е.* Педагогическое отношение как фундаментальное понятие гуманитарной педагогики (В. Дильтей и Г. Ноль) / *Г.Е. Соловьев* // Вестник Удмуртского университета. – 2023. – Т. 33, № 1. – С. 57–65.
9. *Шпрангер, Э.* Формы жизни: гуманитарная психология и этика личности / *Э. Шпрангер.* – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2014. – 400 с.
10. *Albert, K.* Philosophie der Erziehung. Sankt Augustin / *K. Albert.* – AkademiaVerlag. 1990. – 496 s.
11. *Copei, F.* Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess / *F. Copei.* Heidelberg:Quelle & Meyer, 1962. – 135 s.
12. *Bollnow, O. F.* Anthropologische Pädagogik. – 3. durchges. Aufl. – Bern. etc., 1983. – 184 s.

13. *Bollnow, O. F.* Grundformen der Erziehung – URL // http://www.otto-friedrich-bollnow.de/getmedia.php/_media/ofbg/201504/499v0-orig.pdf. (дата обращения: 16.09.2019).
14. *Bollnow, O.F.* Erweckung des Gewissens. Zu Eduard Sprangers hundertstem Geburtstag / *O.F. Bollnow* // Sozialpädagogische Blätter Jg. 1982. – S. 167–171.
15. *Bollnow, O. F.* Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unendliche Formen der Erziehung – 2. Aufl. – Stuttgart, 1962. – 1. Aufl. Stuttgart, 1959. – 148 s.
16. *Flitner, W.* Allgemeine Pädagogik / *W. Flitner*. – Stuttgart 1950. – 157 s.
17. *Harvey B.* Facilitation for development. Knowledge Management for Development Journal. 2015. 11(1): 1–10. <http://journal.km4dev.org/> (дата обращения: 11.08.2023).
18. *Krüger, H.H.* Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen. Barbara Budrich Verlag. 2002. – 262 s.
19. *Spranger, E.* Gesammelte Schriften. Geist der Erziehung, hrsg. v. G. Bräuer und A. Flitner, B.1. Tübingen / Heidelberg 1969. – 460 s.
20. *Spranger, E.* Gesammelte Schriften, Philosophische Pädagogik, hrsg. v. O.F. Bollnow und G. Bräuer, B.2. Tübingen / Heidelberg. 1973. – 456 s.
21. *Spranger, E.* Gesammelte Schriften, Schule und Lehrer, hrsg. v. L. Englert, B.3. Tübingen / Heidelberg. 1970. – 472 s.
22. *Weimar, J.* Mini-handbuch Facilitation. 2021 Beltz Verlag, Weinheim Basel. – 169 s.
23. *Wulf, Ch.* Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München.: Juventa. 1983. – 256 s.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Хотинец В.Ю.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДРУГИМ ЯЗЫКАМ. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда

№ 23-28-10202, <https://rscf.ru/project/23-28-10202/>

Введение

Ключевым моментом в пользу преимуществ билингвизма в достижении результатов являются неопровержимые доказательства того, что оба языка в двуязычном репертуаре всегда активны, даже если один из них не востребован в контексте. В мировой науке мнение, основанное на постоянном контроле вмешательства и подавления нецелевого языка, стало доминирующим объяснением билингвальных эффектов на когнитивные процессы [15]. Более того, эта позиция была созвучна с весьма влиятельной моделью executive functions (EF) А. Miyake [27], включающей наряду с *рабочей памятью* (зрительной и слуховой как способностью удерживать и использовать информацию для решения задачи в текущий момент) и *когнитивной гибкостью* (быстрой и гибкой адаптацией к изменившимся обстоятельствам как способностью переходить от одного правила или задания к другому в рамках выполнения конкретной задачи, включая способность мыслить альтернативно и «нестандартно»), *торможение* как самоконтроль (способность сдерживать произвольную, импульсивную активность) и контроль помех (*избирательное внимание* и *когнитивное торможение* как способность подавлять отвлекающую или незначимую в текущей ситуации информацию или реакцию в пользу требуемой). С позиций N.P. Friedman и А. Miyake, исполнительные функции как взаимозависимые когнитивные процессы, связанные с активацией префронтальной коры, являются фундаментальными для саморегулирующегося и целенаправленного поведения [22]. Исполнительные функции как когнитивные процессы более высокого уровня оказывают эффекты на поведение человека, что позволяет планировать, строить стратегии и работать над достижением целей, подавлять нежелательные реакции и неэффективные стратегии [10; 22].

В подавляющем большинстве работ [20] эмпирически подтверждается, что развитие регуляторных функций ведет за собой прогресс в речевом развитии детей [40]. Результаты согласуются с идеей постепенного увеличения познавательных возможностей детей за счет развития у них регуляторных функций. С другой позиции объясняется обратная закономерность, а именно развитие речи вызывает изменения в развитии регуляторных функций [17].

В контексте культурно-исторического подхода развитие речи ведет за собой становление системы высших психических функций. Указывается, что внутренняя речь способствует формированию навыков мониторинга и контроля ребенка над собственным мышлением и деятельностью, что обеспечивает развитие регуляторных функций. Нормативное развитие речи открывает возможности для формирования у детей группы когнитивных навыков, обеспечивающих целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в новых ситуациях. Без сомнения, важное значение имеет и формирование компонентов развития регуляторных функций для развития речи, которые позволяют ребенку произвольно концентрировать внимание на взаимодействии со взрослым, обеспечивают запоминание зрительной и слуховой информации и формирование понятий, позволяют организовывать поведение в соответствии с условиями ситуации и действующими в ней правилами [1, с. 70].

В настоящее время в науке отсутствует единая позиция о направленности связей между развитием речи и регуляторными функциями на когнитивном уровне.

Анализ проблемы исследования

Способность билингвов подавлять нерелевантную информацию наблюдается при выполнении заданий с нелингвистическим вмешательством, включающих конфликт между предполагаемым правильным ответом и нерелевантной / вводящей в заблуждение альтернативной информацией (задача Flanker) [34], задача Simon [24] и задача Stroop [15].

Согласно теоретическим основам А. Miyake и др. [27], торможение и рабочая память имеют общие механизмы, поэтому любые эффекты двуязычия на торможение могут распространяться и на рабочую память. Полученные результаты исследования продуктивности рабочей памяти подтвердили билингвальное преимущество [12; 15]. В современных исследованиях билингвальный контроль изучается в контексте активизации концентрации **внимания** на целевом языке при избегании вторжений других языков как основного когнитивного процесса, обеспечивающего преимущества билингвов в исполнительном контроле [39]. Считается, что этот процесс включает операцию мониторинга потенциальных конфликтов между целевым и нецелевым языками (например, отслеживание помех неиспользуемого языка, переключение между языками [14].

Однако по результатам ряда исследований билингвальное преимущество не всегда достоверно подтверждается. Отмечается, что **ингибирующий контроль** не является преимуществом билингвов [31; 32; 33] и даже становится билингвальной трудностью [25; 31; 32]. В свою очередь, задействованная в ходе решения задач **рабочая память** не получает значимых различий в языковых группах [30]. Выявленные факты внесли сомнения в отношении билингвального преимущества [13], что усилило необходимость методологического обоснования дальнейших трансдисциплинарных лабораторных исследований с четкими

гипотезами для надежной интерпретации полученных результатов в разных полилингвальных контекстах [8].

На сегодняшний день актуальной становится проблема экстраполяции «билингвального преимущества» на трилингвизм, полилингвизм [23; 37]. Исходя из гипотезы о том, что активное речепорождение на двух языках может обеспечивать билингвов высоким ингибирующим контролем и рабочей памятью, можно предположить, что трилингвизм усиливает когнитивную регуляцию.

Если у трилингвов фиксируется большой словарный запас, то предположению S.R. Schroeder, V. Marian [37], у них больше конкурирующих слов, которые необходимо игнорировать. В связи с этим может возникнуть эффект ограничения количества слов, сначала активизирующихся, а затем подавляющихся. Получены результаты диагностики ингибирующего контроля монолингвов, изучающих второй язык, билингвов и трилингвов от 5 до 8 лет с использованием задач Simon и Flanker [36]; от 8 до 11 лет с применением задач Flanker [35]. Ни в одном из исследований не наблюдалось каких-либо различий между билингвами и трилингвами, при этом и те, и другие демонстрировали повышенный ингибирующий контроль по сравнению с монолингвами. Дополнительные подтверждающие результаты получены K.R. Paap, H.A. Johnson, O. Sawi при интеграции данных K.A. Paap, Z.I. Greenberg [31] и K.R. Paap, H.A. Johnson, O. Sawi [32], что позволило авторам обнаружить трудности ингибирующего контроля и завышенные показатели общего времени реакции у билингвов. В результате объединения данных K.R. Paap, H.A. Johnson, O. Sawi [32] сообщили об отсутствии доказательств о билингвальном преимуществе по двенадцати маркерам исполнительной функции с использованием задач Simon, Flanker и антисаккады. Кроме того, авторы сообщили о трудностях билингвов и трилингвов (в сравнении с монолингвами) по параметрам ингибирующего контроля (задачи Simon), при этом в обеих группах получены одинаковые результаты, в том числе и по показателям общего времени реакции. На противоречивых данных установлена одинаковая направленность и выраженность преимуществ билингвов и трилингвов. В связи с чем можно предположить, что дети-трилингвы принципиально не отличаются дополнительными преимуществами от билингвов.

Исследования, в которых сравнивались билингвы и монолингвы, а также эффекты, связанные с возрастом, показывают, что преимущество двуязычия по сравнению с одноязычием увеличивается по мере взросления. Чаще всего групповые различия наблюдаются у пожилых людей в сравнении с молодыми [15].

Целью исследования является выявление возможностей в когнитивной регуляции у младших школьников-билингвов в образовательной ситуации изучения третьего языка.

Задачи исследования:

1. Провести теоретико-методологический анализ проблемы в отечественной и зарубежной науке.
2. Выявить эффекты билингвизма в образовательной ситуации изучения третьего языка.
3. Установить значимые различия между билингвами и монолингвами по показателям регуляторных функций в образовательной ситуации изучения третьего языка.
4. По результатам эмпирических данных разработать авторскую теоретическую (процессуальную) модель развития когнитивной регуляции детей-билингвов в процессе обучения другим языкам.
5. На основе авторской теоретической (процессуальной) модели развития когнитивной регуляции детей-билингвов разработать модель психолого-педагогического сопровождения школьников-билингвов в процессе обучения другим языкам.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений об эффективности функционирования регуляторных процессов когнитивного уровня у детей с лингвистическими способностями в процессе обучения другим языкам.

Методы и методики исследования

Используемый в зарубежной науке термин *executive functions* (исполнительных / управляющих / регуляторных функций) в нашем исследовании понимается как *регуляторные функции*, рассматриваемые с позиций когнитивного подхода к самоорганизации субсистем регуляторных процессов когнитивного уровня, обеспечивающих целенаправленное решение задач и адаптивное поведение человека в измененных ситуациях [1; 4].

Для построения теоретической модели психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов в процессе обучения другим языкам был использован метод моделирования.

Для диагностики состояния когнитивных регуляторных функций младших школьников, с письменного согласия их родителей, использовались методы нейропсихологического обследования, обладающих преимуществом качественного анализа особенностей развития компонентов изучаемых функций с выявлением разного рода ошибок при выполнении заданий. Для измерения компонентов когнитивной регуляции были использованы детские субтесты нейропсихологической батареи NEPSY-II в печатном виде:

- для оценки развития слуховой рабочей памяти – субтест «Повторение предложений» («Sentences Repetition»);
- для оценки рабочей (зрительной) памяти – субтест «Память на конструирование» («Memory for Designs»);
- для оценки торможения – субтест «Торможение» («Inhibition»).

В дополнение к перечисленным экспериментальным пробам были использованы компьютерные тестовые пробы программного обеспечения инструментария психолога «Практика – МГУ» [11], предъявляемые на переносном компьютере с диагональю монитора 17 дюймов испытуемым, находящимся в 0,6 метра от экрана, позволяющие более дифференцировано оценивать когнитивные регуляторные функции:

- для оценки когнитивной гибкости – тест Струпа (Stroop Test);
- для оценки внимания – таблицы Шульте (Shulte Tables);
- для исследования зрительной рабочей памяти – проба «Запоминание и узнавание» (Memory for geometric shapes);
- для изучения торможения – проба Go-NoGo.

Математико-статистический анализ данных включал: описательную статистику (выявление основных характеристик распределения), непараметрический тест (U-критерий Манна-Уитни) для выявления значимых различий между показателями. Основным статистический метод анализа данных эмпирического исследования – структурное моделирование (моделирование структурными уравнениями – Structural Equation Modeling (SEM)), представляющее комбинацию корреляционного, множественного регрессионного, факторного, дисперсионного и ковариационного анализа. Моделирование осуществлялось с применением специализированного программного обеспечения (IBM SPSS Statistics V22.0 for Windows со встроенным модулем IBM SPSS AMOS V22.0). Одним из условий применимости процедур структурного моделирования является многомерная нормальность распределения переменных, которая проверяется по значению многомерного эксцесса (Multivariate Kurtosis) и его критического отношения (C.R.), вычисляемых программой AMOS. Требование многомерной нормальности признается выполненным, если C.R. незначительно превышает 5. В нашем случае C.R. = 2,749, что свидетельствует об отсутствии отклонения от многомерной нормальности и возможности применения наиболее мощного метода анализа (Maximum likelihood). Итоговая апостериорная модель признается соответствующей исходным данным по показателям индексов согласия. Основные из них приведены под схемой на рисунке и свидетельствуют о хорошем соответствии сконструированной модели исходным данным (хи-квадрат: $p > 0,05$ (0,768), отношение хи-квадрат к числу степеней свободы $CMIN/df \leq 2$ (0,613); $RMSEA \leq 0,05$ (0,001), $PCLOSE > 0,5$ (0,834); $CFI > 0,95$ (0,998). Не менее важным условием соответствия модели исходным данным является статистическая достоверность оцениваемых параметров: регрессионных коэффициентов и ковариаций (корреляций).

По результатам описательных статистик с определением распределения данных были выбраны наиболее подходящие статистические критерии для решения поставленных задач и проверки гипотез.

Процедура

Исследование осуществлялось (сбор эмпирических данных проводила аспирантка кафедры общей психологии УдГУ Ю.О. Новгородова) на территории образовательных учреждений на добровольной основе в течение месяца индивидуально с каждым обучающимся. Проводилось три встречи по 30 минут. В ходе беседы подтверждались данные об использовании языков в образовательном процессе и повседневной жизнедеятельности (билингвизм/монолингвизм). Сбор эмпирических данных осуществлялся по заранее разработанному протоколу.

Эмпирическая база исследования

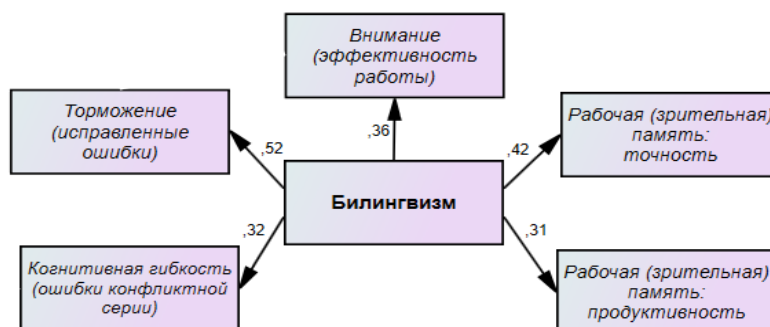
В исследовании приняли участие 60 детей: младшие школьники в возрасте от 8 до 9,8 лет ($M=8,8$, $SD=0,36$) – учащиеся вторых классов, среди которых дети с несбалансированным билингвизмом, унаследованным удмуртским языком с различным уровнем языковой компетенции в отношении родного (удмуртского) и русского языков, социализирующиеся в удмуртско-русской среде – 30 человек (15 мальчиков, 15 девочек) из национальной удмуртской гимназии им. Кузубая Герда г. Ижевска Удмуртской Республики. Группу сравнения составили монолингвы – 30 человек (13 мальчиков, 17 девочек) с родным русским языком из общеобразовательной школы г. Ижевска Удмуртской Республики.

Исследование проводилось только при наличии письменного информированного согласия родителей, осведомленных о средствах и способах взаимодействия с детьми. Стратегия отбора детей была ограничена требованиями с целью соблюдения однородности выборочной совокупности по нормативному сроку (от 8 до 10 лет) освоения образовательной программы детьми (согласно ФГОС начального общего образования, 2 класс), социально-экономическому статусу семей: средний уровень доходов и материального положения; образование родителей: высшее образование матерей в группе билингвов – 86 %, монолингвов – 70 %, высшее образование отцов в группе билингвов – 46 %, монолингвов – 43 %; жилищные условия в установленных нормах, вовлеченность родителей в воспитательный процесс ребенка, активность взаимодействия и сотрудничества с образовательным учреждением. По результатам письменного опроса родителей о языковой ситуации в семье отбирались только те дети-билингвы, коммуникация с которыми в семье строится в основном на удмуртском языке. В национальной гимназии обучение и воспитание ведется сбалансированно на удмуртском и русском языках. Дети-монолингвы воспитываются в семьях и получают образование только на русском языке.

Результаты и их обсуждение

Решение первой эмпирической задачи осуществлялось средствами структурного моделирования (построение апостериорной модели проводилось доцентом кафедры общей психологии УдГУ О.В. Кожевниковой). Все указанные оцениваемые параметры для итоговой

модели статистически достоверны ($p \leq 0,05$). В качестве независимой переменной выступил показатель (билингвизм / монолингвизм), зависимых – показатели когнитивных регуляторных функций (см. рис. 1).



Хи-квадрат=4,905; df=8; p=,768; CFI=,998; RMSEA=,001; PCLOSE=,834

Рисунок 1. Модель когнитивной регуляции младших школьников-билингвов и монолингвов

Для решения второй эмпирической задачи был использован U-критерий Манна-Уитни (см. табл. 1), с помощью которого первоначально проверялась гипотеза H_1 о различии выборок по уровню выраженности показателей, в противном случае принималась гипотеза H_0 – об отсутствии различий между искомыми показателями.

Таблица 1

Результаты выявления значимых различий между показателями когнитивной регуляции в группах монолингвов и билингвов

Показатели	Средние ранги		Средние значения		U-критерий	Уровень достоверности, p
	Монолингвы	Билингвы	Монолингвы	Билингвы		
Торможение (исправленные ошибки)	20,58	40,42	3,30	7,67	152,5	0,001
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: точность	23,55	37,45	0,80	0,90	241,5	0,002
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: продуктивность	25,10	35,90	24,02	27,74	288,0	0,017
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: количество правильных ответов	23,15	37,85	30,53	32,07	229,5	0,001
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: количество правильных узнаваний	20,63	40,37	12,13	13,63	154,0	0,001
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: количество пропусков	39,10	21,90	1,70	0,37	192,0	0,001

Зрительно-пространственная память	25,30	35,70	15,53	17,17	294,0	0,019
Когнитивная гибкость (ошибки конфликтной серии)	24,0	37,0	2,57	6,10	255,0	0,004
Внимание (эффективность работы)	24,62	36,38	1,40	2,07	273,5	0,004
Внимание (время выполнения, сек.)	34,90	26,10	462,53	415,56	318,0	0,050

Обсуждение результатов

Результаты анализа модели когнитивной регуляции младших школьников-билингвов и монолингвов в образовательной ситуации изучения третьего языка (рис. 1) показали положительный эффект билингвизма на латентные переменные: **торможение** (исправленные ошибки) ($\beta = 0,52$, $p = 0,001$). Количество исправленных ошибок при объяснении результатов соотносится с количеством неисправленных ошибок как показатель развития самоконтроля: билингвы – 7,67/3,63 (ожидаемый уровень), монолингвы – 3,3/5,43 (ожидаемый уровень) [18]. Следует заметить, что билингвы в образовательной ситуации изучения третьего языка совершили большее количество ошибок – 11,30 в сравнении с монолингвами – 8,73; 2) **рабочая (зрительная) память**: точность ($\beta = 0,42$, $p = 0,001$); **рабочая (зрительная) память**: продуктивность ($\beta = 0,31$, $p = 0,013$); 3) **когнитивная гибкость** (ошибки конфликтной ситуации) ($\beta = 0,32$, $p = 0,011$); 4) **внимание** (эффективность работы) ($\beta = 0,36$, $p = 0,003$) включает в себя показатели: продуктивность, темп, точность, степень вработываемости, психическая устойчивость, время выполнения, время реакции.

Полученные результаты согласуются с теоретическими положениями и эмпирическими данными в зарубежной науке:

✓ **Торможение** (ингибирующий контроль) был центральной исполнительской функцией в трех моделях А. Diamond, А. Miyake и D.W. Green. С позиций А. Diamond и А. Miyake, торможение является одним из трех основных компонентов, а в модели Green представляет собой процесс контроля для подавления языкового вмешательства и нежелательных реакций. При подавлении билингвами нецелевого языка общее торможение домена усиливается, что приводит к повышению активации исполнительского контроля [16]. Повышение количества (частота) совершенных ошибок в сравнении с монолингвами в образовательной ситуации объясняется тем, что при *когнитивном торможении* – подавлении отвлекающей или незначимой в текущей ситуации информации или реакции в пользу требуемой, возрастает нагрузка на внимание. По мнению M.D. Guðmundsdóttir и V.E. Lesk [23], возможно, перегрузка внимания сказывается только на третьем языке и по мере взросления.

✓ **Рабочая память** включает в себя информацию, актуальную для решения конкретной текущей задачи. Эта информация активно обрабатывается и поддерживается только до тех пор, пока решается данная задача. Различают вербальную и невербальную

(зрительную) рабочую память. Так, A.R. Conway et al., R.W. Engle и M.J. Kane [20] в ходе исследования продуктивности рабочей памяти (вербальной и невербальной) измеряли объем рабочей памяти (WMC), отвечающий за контроль над высшими когнитивными функциями как способность обращать внимание на релевантные представления в отвлекающих условиях [21]. Исследователи дифференцировали функции хранения и обработки информации в относительно пассивной и активной формах. В результате установлено, что вероятные преимущества двуязычия фиксируются в активных формах, связанных с оперативной памятью, а не в пассивных ситуациях.

Производительность билингвов в задачах, задействующих рабочую память (задача N-back), обеспечивается способностью к идентификации элемента как просмотренного в указанный предыдущий интервал. Задача усложняется по мере увеличения интервала из-за проактивного вмешательства со стороны знакомых стимулов при отсутствии фактического торможения. Подтверждается, что дети-билингвы в целом превосходят монолингвов в ходе выполнения осуществляемой задачи в сложных условиях с высокими требованиями [19]. Следует отметить, что полученные данные подтверждаются по результатам электрофизиологических исследований [28].

✓ В связи с большим количеством ошибок в конфликтной серии у билингвов с использованием теста Stroop, эффект билингвизма на латентную переменную *когнитивная гибкость* (переключение при следовании сложной инструкции с взаимоисключающими условиями) оказался слабее в сравнении с монолингвизмом.

Отметим, что наряду с выявленным билингвальным преимуществом [15] ряд исследований эти результаты не подтвердили. Так, A. Shokrkon и E. Nicoladis [38] повторили аналогичные исследования с использованием задачи Advanced Dimension Change Card Sort (сортировка карт с изменением размеров) при участии 40 одноязычных (английский язык) и 40 двуязычных (мандаринский-английский языки) детей в том же возрастном диапазоне. Результаты не показали различий между билингвами и монолингвами. При этом выявлены значимые различия между показателем когнитивной гибкости в группах монолингвов. E. Nicoladis, D. Hui, S.A. Wiebe [29] проверили на сколько связано доминирование языков (французский, английский) с когнитивной гибкостью у 62 детей в возрасте от 46 до 85 месяцев с эмпирическим контролем пяти различных показателей: 1) родительские сообщения о доминировании, 2) относительные оценки по словарным тестам, 3) знание переводных эквивалентов, 4) использование языка: проживание в двуязычной общине (Монреаль) или одноязычной общине (Эдмонтон), 5) разделение языков. Когнитивная гибкость детей оценивалась при выполнении задачи Advanced Dimension Change Card Sort. Знание и использование французского и английского языков у детей измерялись с помощью специальных тестов. Результаты показали, что ни один из показателей языкового доминирования или использования языка не связан с когнитивной гибкостью. Эти результаты не согласуются

с утверждением, что индивидуальные различия в языковом доминировании и использовании языка определяют когнитивную гибкость билингвов. Различия в производительности между билингвами и монолингвами в конфликтных задачах может быть обусловлено соотношением различных подпроцессов, таких как мониторинг конфликтов и распределение ресурсов внимания для категоризации стимулов.

R. Markiewicz, A. Mazaheri, A. Krott [26] в ходе исследования с использованием задач Flanker обнаружили, что данные, полученные на выборке билингвов, отличаются более длинными хвостами распределения по времени реакции на стимул. Отмечается, что полученные результаты отражают сверхактивную систему мониторинга у билингвов. Этот усиленный мониторинг приводит к сокращению привлечения ресурсов **внимания** для классификации стимулов, но при этом к замедлению реагирования. Это свидетельствует о том, что изменения системы когнитивного контроля в двуязычном опыте могут скорректировать баланс процессов в ходе решения конфликтных задач, потенциально создавая некоторые поведенческие трудности.

✓ E. Bialystok, F.I. Craik [16] утверждают, что торможение плохо согласуется с двуязычным опытом, что подтверждается в ряде исследований. Влияние билингвизма на когнитивный контроль предлагается изучать с позиций компонентного подхода с опорой на **эффективность контроля внимания**, определяющего процессы в компонентной модели EF (*executive functions*) в широком диапазоне задач. Ключевым моментом в описании авторской модели является то, что поведенческие различия между монолингвами и билингвами обусловлены различиями в эффективности и развертывании контроля внимания между двумя языковыми группами. Было показано, как контроль внимания обеспечивает доказательное объяснение ряда результатов, которые нельзя приписать непосредственно процессу торможения. Предполагается, что групповые различия проявятся только тогда, когда требования к вниманию, связанные с выполнением задачи, превысят возможности контроля одной из групп, независимо от задействованных компонентов EF.

Анализируя выявленные достоверные различия (см. табл. 1), остановимся только на составляющих когнитивной регуляции, не вошедших в апостериорную модель когнитивной регуляции младших школьников-билингвов и монолингвов: «Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание (количество правильных ответов, количество правильных узнаваний, количество пропусков)», «Зрительно-пространственная память», «Внимание (время выполнения, сек.)».

Установлено, что билингвы в процессе изучения третьего языка обладают преимуществом в функционировании **рабочей (зрительной) памяти**, обеспечивающей правильность опознанных стимулов и отвержения ложных стимулов ($U=229,5$; $p=0,001$); правильность опознанных предъявленных для запоминания стимулов ($U=154,0$; $p=0,001$); правильность неопознанных предъявленных для запоминания стимулов ($U=192,0$; $p=0,001$),

правильность воспроизведенных образов, состоящих из определенным способом расположенных в пространстве отдельных элементов ($U=294,0$; $p=0,019$); **зрительно-пространственной памяти** ($U=294,0$; $p=0,019$), включающей визуальную ориентацию, копирование дизайна, индуктивное визуальное воспроизведение, визуализацию поворота, дедуктивный визуальный процесс, распознавание взаимосвязей между частями и целым, чтение схематической карты.

Показатель *внимание* (время выполнения), затраченного времени на обнаружение порядка цифр в пяти таблицах Шульте, получил меньшее значение у билингвов ($U=318,0$; $p=0,050$) при завышенном показателе *внимание* (эффективность работы) ($U=273,5$; $p=0,004$). Результаты объясняются тем, что билингвы в образовательной ситуации изучения третьего языка при выполнении аттенционных заданий более эффективны (продуктивность, темп, точность, степень вработываемости, психическая устойчивость, время выполнения, время реакции) с меньшими временными затратами на выполнение задания.

Таким образом, по результатам исследования установлены положительные эффекты билингвизма на регуляторные функции: торможение (исправленные ошибки); рабочая (зрительная) память: точность и продуктивность; внимание (эффективность работы). Вместе с тем выявлен заниженный эффект в группе билингвов на переменную когнитивная гибкость (переключение при следовании сложной инструкции с взаимоисключающими условиями), фиксируется большее количество ошибок при выполнении заданий, задействующих когнитивное торможение (интерференционный контроль). Допускаем, что в процессе изучения третьего языка у младших школьников-билингвов возрастает нагрузка на регуляцию изменения действий и поведения при переходе от одного правила к другому с необходимостью подавления нецелевого языка, что, вероятнее всего, перегружает внимание.

Установлены значимые различия в функционировании **рабочей (зрительной) памяти** – способности удерживать и использовать информацию для решения задачи в текущий момент; **внимания** – времени выполнения аттенционных заданий с меньшими временными затратами, что подтверждает преимущества в когнитивной регуляции билингвов в образовательной ситуации изучения третьего языка.

Результаты исследования показывают возможный синкретический (смешанный) эффект билингвизма в процессе овладения третьим языком младшими школьниками с необходимостью его контроля в образовательной ситуации. Допускаем, что билингвизм в образовательной ситуации изучения третьего языка как предиктор когнитивных изменений обеспечивает преимуществами в самоорганизации субсистем регуляторных процессов когнитивного уровня и наряду с этим порождает трудности в связи с высокой регуляторной нагрузкой.

В связи с результатами эмпирического исследования была построена процессуальная модель когнитивной регуляции детей-билингвов в ходе обучения другим языкам (см. рис. 2)

(решение третьей эмпирической задачи) в логике конструирования модели детерминации познавательных структур как сложных самоорганизующихся нелинейных систем И.Н. Погожиной [5].

Вслед за И.Н. Погожиной [5], под причиной понимаем то, что непосредственно порождает явление как результат. Под условием рассматриваем то, что влияет на актуализацию причины, позволяя ей проявиться, но не порождает само явление. Под механизмом – процесс, описывающий каким образом «разворачиваются» причинно-следственные связи, тем самым объясняющий каким образом причина порождает следствие как результат. Поведение системы определяется как внешними воздействиями – влиянием культурно-образовательной среды, так и природой самой системы когнитивной регуляции, совокупностью внешних и внутренних детерминант, сложно переплетенными причинными связями. Под лингвокультурной образовательной средой понимается система условий и возможностей развития субъектов образования с **лингвокультуросообразным** содержанием [8; 9].

В процессуальной модели когнитивной регуляции младших школьников-билингвов в процессе обучения другим языкам (см. рис. 2) представлена как целостная система (во взаимосвязи и взаимообусловленности речи и регуляторных функций), подчиняющаяся действию внешних и внутренних причин, внешних и внутренних условий, взаимосвязей между ними по типу инверсионного замещения.

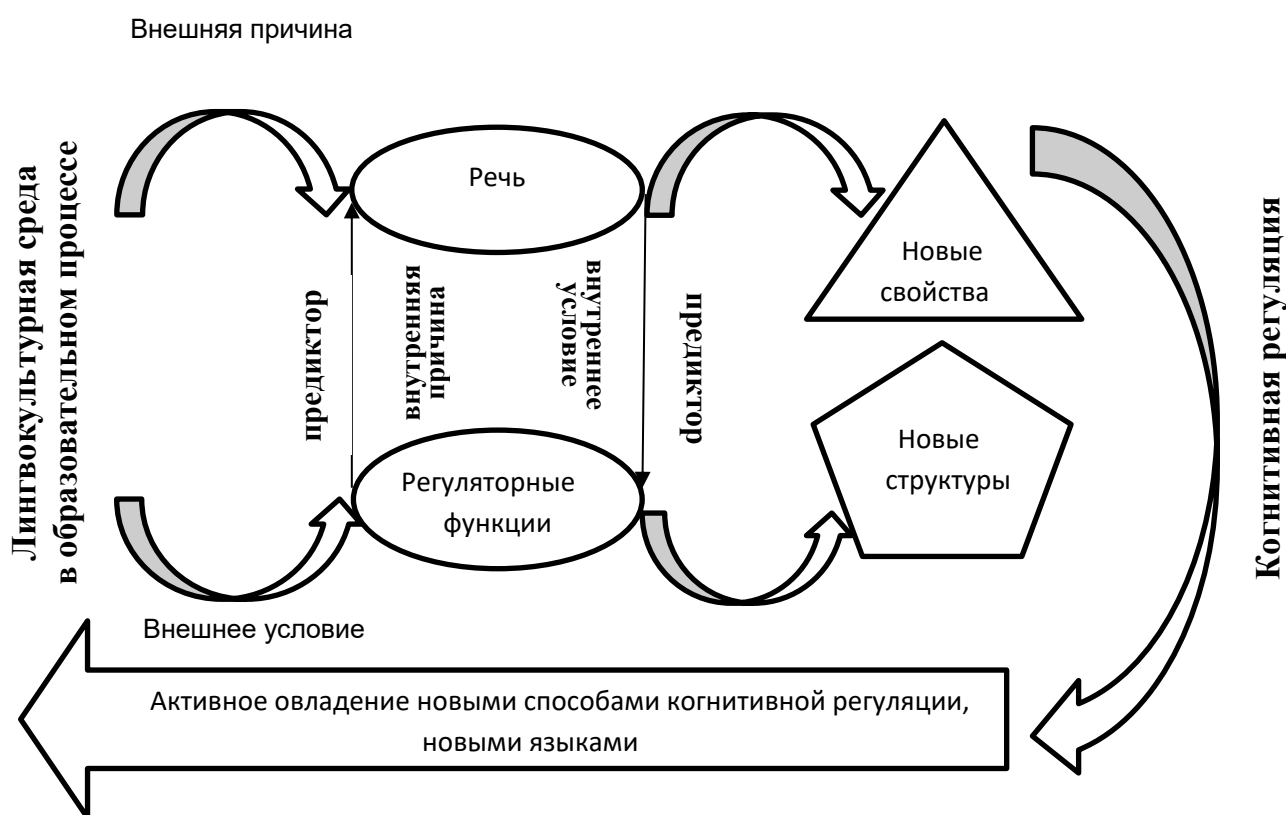


Рисунок 2. Теоретическая (процессуальная) модель развития когнитивной сферы младших школьников-билингвов в процессе обучения другим языкам

Лингвокультурная образовательная среда выступает внешней причиной порождения содержания системы когнитивной регуляции (состава и структуры) в ходе организованного образовательного процесса. Механизмы как собственные тенденции развития системы когнитивной регуляции в этом случае выступают внутренними условиями формирования и развития содержания речевых процессов. В этих условиях речь на себя берет роль предиктора регуляторных функций, тем самым появляются новые свойства (речевая регуляция), происходит интеграция/дифференциация различных регуляторных функций, появляются новые регуляторные функции. В результате система когнитивной регуляции достигает нового состояния, происходит смена причинно-следственных зависимостей.

Лингвокультурная образовательная среда, породив содержание когнитивной регуляции, теперь выступает внешним условием дальнейшего развития «системы как целого на основе ее внутренних закономерностей функционирования до достижения системой относительно стабильного состояния» [5, с. 168]. В свою очередь когнитивная регуляция как результат воздействия среды (на предыдущем цикле) в процессе своего функционирования устанавливает в своем пространстве новые связи между своими элементами, меняя конфигурацию. Закономерности как внутренние тенденции функционирования системы когнитивной регуляции становятся внутренней причиной дальнейшего изменения уровня ее развития как целого. Регуляторные функции получают роль предиктора речи, тем самым появляются новые свойства речи, происходит дифференциация речевых процессов и функций, возникновение новых форм речи на других языках.

В связи с происходящими изменениями когнитивная регуляция как целостная система выходит на следующий более высокий уровень своего развития. Смена причинно-следственных зависимостей между средой и системой, между речью и регуляторными функциями внутри самой системы происходит до тех пор, пока новое внутреннее состояние системы во взаимодействии со средой не достигнет следующего стабильного состояния. Количество циклов и продолжительность цикличности «нестабильности/стабильности» в достижении высшей стадии развития системы когнитивной регуляции обеспечивается как содержанием лингвокультурной образовательной среды, так и определяется внутренней природой самой системы.

В ходе **решения четвертой эмпирической задачи** была разработана психолого-педагогическая модель развития когнитивной регуляции младших школьников-билингвов в процессе обучения другим языкам, представленная взаимосвязанными, целостно функционирующими блоками: целевым, методологическим, содержательным, технологическим и оценочно-результативным, ориентирующими в конкретной работе с младшими школьниками-билингвами (см. рис. 3).

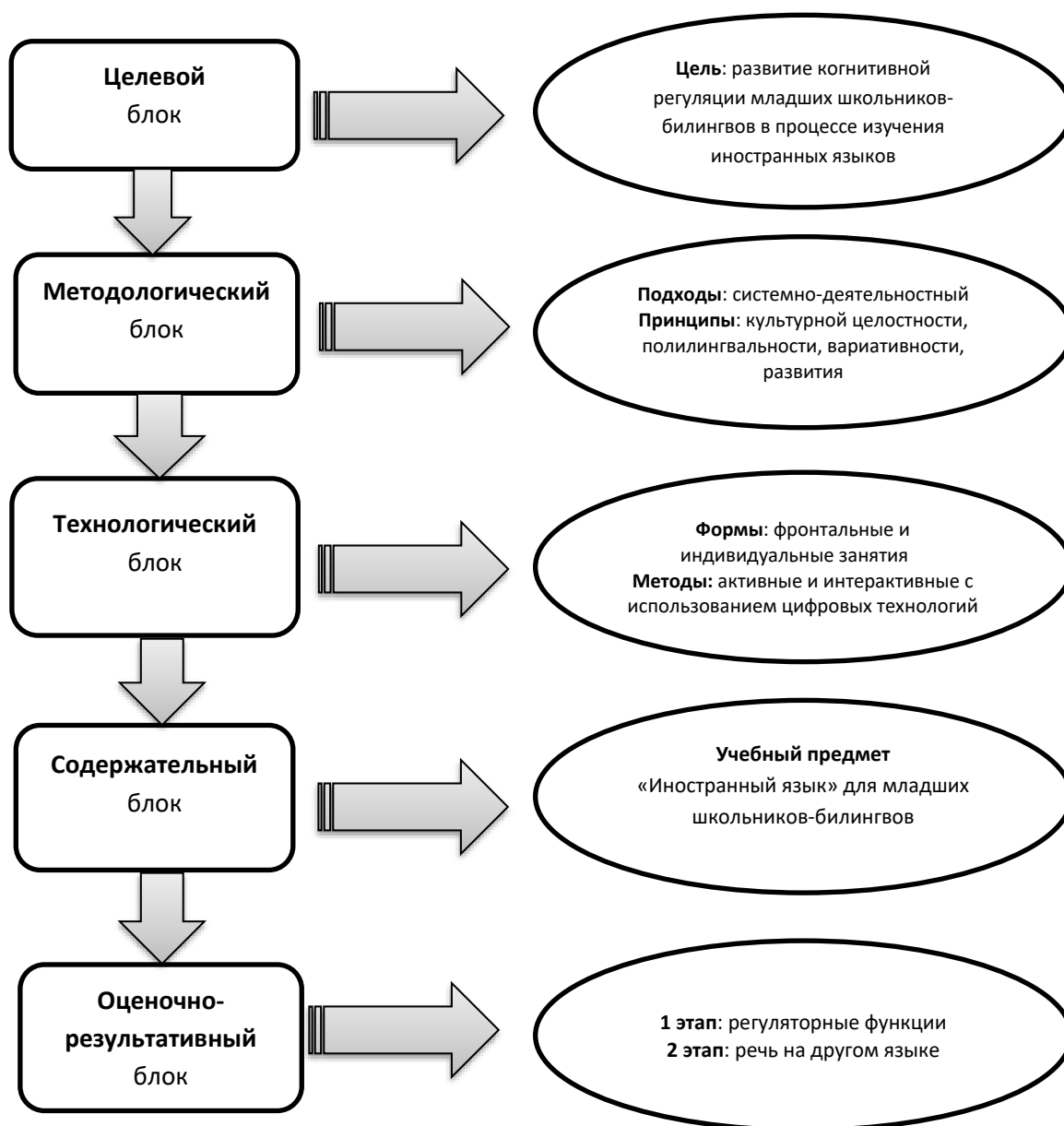


Рисунок 3. Психолого-педагогическая модель развития когнитивной регуляции младших школьников-билингвов в процессе обучения другим языкам

Методологический блок. Системно-деятельностный подход как основа Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования признает решающую роль в образовании интегрированной организации различных видов и способов осуществления деятельности обучающихся в познании целостной картины мира, приращении индивидуального и социокультурного опыта. Определяющими педагогическими и психологическими принципами развития когнитивной регуляции младших школьников-билингвов стали принцип культурной целостности, принцип полилингвальности, принцип

вариативности, принцип развития: субъектности, дифференциации-интеграции, непрерывности (континуальности), неопределенности, контекстуальности [8].

Принцип культурной целостности: понимание культуры как сущностной основы образования предопределяет проектирование культурно-образовательного пространства с включением педагогических технологий освоения культурных ценностей, общепринятых моделей поведения и деятельности обучающимися с учетом их образовательных потребностей. Принцип полилингвальности: лингвосоциокультурной основой российской идентичности является языковая компетенция, обеспечивающая формирование поликультурной личности, владеющей несколькими языками, в том числе языками первичной социализации. Принцип диверсификации и вариативности: контекстуальность с возможностью включения этнокультурной, региональной частей в образовательные программы обучающихся обеспечивает диверсификацию и расширение диапазона содержательной вариативности образования. Принцип субъектности: внутренне детерминированной активности, авторства собственного развития, уникальности путей развития психики. Принцип дифференциации-интеграции: основная закономерность психического и личностного развития – от максимальной интегрированности, целостности к дифференциации, а затем интеграции на новом уровне [6]. Принцип непрерывности (континуальности): взаимосвязанность всех этапов развития растущего человека, необходимая подготовленность последующих стадий развития предыдущими (антиципация), генетико-средовые координаты психических изменений [2]. Принцип неопределенности: принципиальная открытость, многовариантность и необратимость в плане развития, саморазвитие системной организации психики, возможность саморазвития человека [3]. Принцип контекстуальности: развитие представляет собой множественность пересечений генетических, биологических, исторических, социальных и культурных направляющих [6].

Технологический блок. Технологический процесс представлен в двух формах: фронтальной и индивидуальной в организации занятий с использованием активных и интерактивных методов обучения с применением цифровых технологий Edutainment в игровом формате для младшего школьного возраста.

Образовательные и психолого-педагогические технологии: дидактические технологии в ходе изучения иностранных языков; психолого-педагогические технологии развития когнитивной регуляции; психолого-педагогические технологии с включением методов создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации, процессуальной основой которых является «коммуникативная интеграция» с использованием социально-психологических техник снятия эмоционального и физического напряжения, создания командного духа, настроя на определенный вид деятельности и самоопределения в ней, методов сопричастности

и обмена деятельностью сочетают в себе групповую и индивидуальную работу, совместную активность и активное сотрудничество участников образовательных отношений в условиях организованного образовательного процесса в лингвокультурной среде.

На первом этапе младшие школьники-билингвы активно включаются в изучение иностранного языка. В ходе изучения иностранного языка используются дидактические и психолого-педагогические технологии развития когнитивной регуляции.

На втором этапе школьники-билингвы участвуют в творческой деятельности в специально организованном лингвокультурном пространстве (иностраный язык и культура). Младшие школьники самостоятельно проектируют и моделируют сюжеты и композиции собственных мини-сказок на иностранном языке (активное действие в условиях лингвокультуросообразного обучения). На втором этапе используются психолого-педагогические технологии сопричастности детей к творческой деятельности.

В завершение оцениваются предметные результаты: 1) знания, умения и навыки в типичных учебных ситуациях и реальных жизненных условиях, 2) сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на элементарном уровне в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной) [7].

Содержательный блок. Работа проходит в специально организованных условиях в два этапа:

1 этап – лингвокультурный дискурс на иностранном языке (внешняя причина порождения когнитивной регуляции) используется как средство: 1) образовательное (учебно-методический комплекс «Иностраный язык (английский, китайский) для младших школьников-билингвов»), 2) психолого-педагогическое (психолого-педагогические технологии развития когнитивной регуляции: речевой регуляции и регуляторных функций когнитивного уровня);

2 этап – лингвокультурный дискурс на иностранном языке (внешне условие инициирования саморазвития когнитивной регуляции) используется как психолого-педагогическое условие – совокупность целенаправленно организованных взаимосвязанных возможностей образовательной среды, направленных на развитие обучающихся, как форма организации творческой самостоятельной деятельности школьников.

Оценочно-результативный блок. На 1 этапе оцениваются сформированность речевой регуляции, интеграция / дифференциация различных регуляторных функций, появление новых регуляторных функций. На 2 этапе оцениваются предметные результаты изучения иностранного языка, новые свойства речи, дифференциация речевых процессов и функций, возникновение новых форм речи на другом языке.

Заключение

По результатам эмпирического исследования выявлены положительные эффекты билингвизма на регуляторные функции: торможение, рабочая (зрительная) память, внимание, что согласуется с теоретическими положениями и эмпирическими данными отечественной и зарубежной науки. Вместе с тем в группе билингвов выявлен заниженный эффект на переменную когнитивная гибкость, фиксируется большее количество ошибок при выполнении заданий, задействующих когнитивное торможение. Допускаем, что в процессе изучения третьего языка у младших школьников-билингвов возрастает нагрузка на регуляцию изменения действий и поведения при переходе от одного правила к другому с необходимостью подавления нецелевого языка, что, вероятнее всего, перегружает внимание. Установлены значимые различия в функционировании рабочей (зрительной) памяти – способности удерживать и использовать информацию для решения задачи в текущий момент; внимания – времени выполнения аттенционных заданий с меньшими временными затратами, что подтверждает преимущества в когнитивной регуляции билингвов в образовательной ситуации изучения третьего языка.

Вместе с тем установлен возможный синкретический (смешанный) эффект билингвизма в процессе овладения третьим языком младшими школьниками с необходимостью его контроля в образовательной ситуации. Допускаем, что билингвизм в образовательной ситуации изучения третьего языка как предиктор когнитивных изменений обеспечивает преимуществами в самоорганизации субсистем регуляторных процессов когнитивного уровня и наряду с этим порождает трудности в связи с высокой регуляторной нагрузкой.

По результатам эмпирического исследования построены теоретическая (процессуальная) и психолого-педагогическая модели развития когнитивной регуляции младших школьников-билингвов в процессе обучения другим языкам.

Наиболее существенным ограничением проведенного исследования является пилотный характер для теоретического и эмпирического обоснования разработанных моделей, экспериментальное подтверждение эффективности которых намечается в перспективе.

Практическая значимость результатов исследований усиливается в связи с глобальными вызовами современности и необходимостью радикальных изменений в системе образования РФ.

Список литературы

1. *Веракса, А.Н.* Связь показателей развития речи и регуляторных функций у детей дошкольного возраста: анализ исследований / *А.Н. Веракса, М.Н. Гаврилова, Д.А. Бухаленкова* // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40, № 3. – С. 64–76. – DOI: 10.31857/S020595920004599-4

2. *Гусельцева, М.С.* Принцип развития в психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности // Принцип развития в современной психологии / *М.С. Гусельцева*, отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 31–51.
3. *Корнилова, Т.В.* Отношение человека к неопределенности и интеллект в становлении его личностных структур и регуляции выборов / *Т.В. Корнилова* // Принцип развития в современной психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 193–214.
4. *Моросанова, В.И.* Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / *В.И. Моросанова* // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 1. – С. 3–37. – DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01
5. *Погожина, И.Н.* Детерминация формирования и развития познавательных структур в системе постнеклассической рациональности: дис. ... д-ра психол. наук / *И.Н. Погожина*. – М., 2016. – 531 с.
6. *Сергиенко, Е.А.* Современные идеи развития в психологии // Принцип развития в современной психологии / *Е.А. Сергиенко*, отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 84–115.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 года. – URL: <http://www.lobnya-licei.ru/sites/default/files/color/fgos-поо-новyj.pdf> (дата обращения: 07.09.2023).
8. *Хотинец, В.Ю.* Особенности речемыслительной деятельности детей монолингвов и естественных билингвов / *В.Ю. Хотинец, Д.С. Медведева* // Психологический журнал. – 2021. – Т. 42, № 2. – С. 25–35. – DOI: 10.31857/S020595920014236-5
9. *Хотинец, В.Ю.* Согласованность индивидуальных и культурных ценностей как фактор защищенности подростков от буллинга в школьной среде / *В.Ю. Хотинец, А.И. Плетников* // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. № 4. – С. 72–85. – DOI: 10.31857/S020595920000072-5
10. Особенности развития когнитивной регуляции в связи с коммуникативной компетентностью детей-монолингвов и сбалансированных билингвов / *В.Ю. Хотинец, Е.О. Шишова, Э.И. Зиннурова, О.В. Кожевникова, Д.С. Медведева, Ю.О. Новгородова, Р.М. Кумышева* // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17, № 3. – С. 317–334. – DOI: 10.26907/esd.17.3.22
11. *Akhutina T.V., Korneev A.A., Matveeva E.Yu, Gusev A.N., Kremlev A.E.* The Development of Integral Indices for a Computerized Neuropsychological Test Battery for Children // *The Russian Journal of Cognitive Science*. – 2019. – Vol. 6(2). – P. 4–19.
12. *Anderson J.A.E., Grundy J.G., Grady C.L., Craik F.I.M., Bialystok E.* Bilingualism contributes to reserve and working memory efficiency: Evidence from structural and functional neuroimaging // *Neuropsychologia*. – 2021. – Vol. 163:108071. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2021.108071
13. *Antonioniou K.* The ups and downs of bilingualism: A review of the literature on executive control using event-related potentials // *Psychon Bull Rev.* – 2023. – Vol. 30. – P. 1187–1226. DOI: 10.3758/s13423-023-02245-x
14. *Beauchamp M L.H., MacLeod A.A.N.* The role of exposure on school-aged bilingual language abilities – it depends on what you measure // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2022. – Vol. 25. – № 9. – P. 3404–3419. DOI: 10.1080/13670050.2022.2062217
15. *Bialystok E.* The bilingual adaptation: How minds accommodate experience // *Psychological Bulletin*. – 2017. – Vol. 143(3). – P. 233–262. DOI: 10.1037/bul0000099
16. *Bialystok E., Craik F.I.* How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism // *Psychonomic Bulletin and Review*. – 2022. – Vol. 29. – P. 1246–1269. DOI: 10.3758/s13423-022-02057-5
17. *Botting N., Jones A., Marshall C., Denmark T., Atkinson J., Morgan G.* Nonverbal executive function is mediated by language: a study of deaf and hearing children // *Child development*. – 2017. – Vol. 88(5). – P. 1689–1700. DOI: 10.1111/cdev.12659
18. *Brooks B. L., Sherman E., Sherman E., Strauss E.* NEPSY-II: A Developmental Neuropsychological Assessment, Second Edition // *Child Neuropsychology*. – 2010. – Vol. 16(1). – P. 80–101. DOI: 10.1080/09297040903146966
19. *Comishen K., Bialystok E.* Increases in attentional demands are associated with language group differences in working memory performance // *Brain and Cognition*. – 2021. – Vol. 147. 105658. DOI: 10.1016/j.bandc.2020.105658
20. *Conway A.R., Kane M.J., Engle R.W.* Working memory capacity and its relation to general intelligence // *Trends in Cognitive Sciences*. – 2003. – Vol. 7. – P. 547–552. DOI: 10.1016/j.tics.2003.10.005.

21. *Engle R.W., Kane M.J.* Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control // *Psychology of Learning and Motivation*. – 2004. – Vol.44. – P. 145–199. DOI: 10.1016/S0079-7421(03)44005-X
22. *Friedman N.P., Miyake A.* Unity and Diversity of Executive Functions: Individual Differences as a Window on Cognitive Structure // *Cortex*. – 2017. – Vol. 86. – P. 186–204. DOI: 10.1016/j.cortex.2016.04.023
23. *Guðmundsdóttir M.D., Lesk V.E.* (2019) Does the bilingual advantage extend to trilingualism? // *International Journal of Multilingualism*. – 2019. – Vol. 16(4). P. 549–562. DOI: 10.1080/14790718.2019.1617717
24. *Jia F.* Effect of Second Language Proficiency on Inhibitory Control in the Simon Task: An fMRI Study // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13:812322. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.812322.
25. *Johann V.E., Enke S., Gunzenhauser C., Könen T., Saalbach H., Karbach J.* Executive functions in mono- and bilingual children: Factor structure and relations with fluid intelligence // *J Exp Child Psychol*. – 2022. – Vol. 224:105515. DOI: 10.1016/j.jecp.2022.105515.
26. *Markiewicz R., Mazaheri A., Krott A.* Bilingual speakers' enhanced monitoring can slow them down // *bioRxiv* 2021. DOI: 10.1101/2021.05.12.443807
27. *Miyake A., Friedman N.P.* The nature and organization of individual differences in executive functions // *Current Directions in Psychological Science*. 2012. Vol. 21(1):8-14. DOI: 10.1177/0963721411429458.
28. *Morrison C., Kamal F., Taler V.* The influence of bilingualism on working memory event-related potentials // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2018. Vol. 22(1). P. 1–9. DOI: 10.1017/S1366728918000391
29. *Nicoladis E., Hui D., Wiebe S.A.* Language Dominance and Cognitive Flexibility in French-English Bilingual Children // *Frontiers Psychol*. 2018. Vol. 9:1697. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01697
30. *Orsolini M., Federico F., Vecchione M., Pinna G., Capobianco M., Melogno S.* How Is Working Memory Related to Reading Comprehension in Italian Monolingual and Bilingual Children? // *Brain Sciences*. 2022. Vol. 13(1):58. DOI: 10.3390/brainsci13010058.
31. *Paap K.R., Greenberg Z.I.* There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing // *Cognitive Psychology*. 2013. Vol. 66 (2). P. 232–258. DOI: 10.1016/j.cogpsych.2012.12.002
32. *Paap K.R., Johnson H.A., Sawi O.* Are bilingual advantages dependent upon specific tasks or specific bilingual experiences? // *Journal of Cognitive Psychology*. 2014. Vol. 26(6). P. 615–639. DOI: 10.1080/20445911.2014.944914
33. *Park J., Miller C.A., Sanjeevan T, van Hell J.G., Weiss D.J., Mainela-Arnold E.* Bilingualism and attention in typically developing children and children with developmental language disorder // *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 2019. Vol. 62(795). P.1-14. DOI: 10.1044/2019_JSLHR-L-18-0341.
34. *Pereira Soares S.M, Prystauka Y., DeLuca V., Rothman J.* Type of bilingualism conditions individual differences in the oscillatory dynamics of inhibitory control // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2022. Vol.16:910910. DOI: 10.3389/fnhum.2022.910910.
35. *Poarch G.J., Bialystok E.* Bilingualism as a model for multitasking // *Developmental Review*. 2015. Vol.35. P.113-124. DOI: 10.1016/j.dr.2014.12.003
36. *Poarch G.J., van Hell J.G.* Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2012. Vol. 113(4). P. 535-551. DOI: 10.1016/j.jecp.2012.06.013.
37. *Schroeder S.R., Marian V.* Cognitive consequences of trilingualism // *International Journal of Bilingualism*, 2016. Vol. 21(6). P. 754-773. DOI: 10.1177/1367006916637288
38. *Shokrkon A., Nicoladis E.* Absence of a bilingual cognitive flexibility advantage: A replication study in preschoolers. *PLoS One*. 2021 Aug 5; 16(8):e0255157. DOI: 10.1371/journal.pone.0255157.
39. *Spinelli G., Goldsmith S.F., Lupker S.J., Morton J.B.* Bilingualism and executive attention: Evidence from studies of proactive and reactive control // *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*. 2022. Vol. 48(6). P. 906-927. DOI: 10.1037/xlm0001095.
40. *Verhagen J., Leseman P.* How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners // *Journal of experimental child psychology*. 2016. Vol. 141. P. 65–82. DOI: 10.1016/j.jecp.2015.06.015

ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Введение

Процесс цифровизации образования содержит новые возможности реализации личностно-ориентированного подхода, позволяющих на качественно ином уровне учитывать персональные потребности и особенности учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством использования совокупности цифровых сред и мультимедийных технологий. Однако по причине не готовности педагогических коллективов к цифровой трансформации, данная инновация воспринимается как нарушение сложившегося уклада образовательного процесса, элемент неопределенности, снижающий качество обучения. Эмпирические данные многочисленных исследований акцентируют на дихотомии, явном противоречии между имеющимся потенциалом цифровой среды для современного образования и констатацией снижения его качества за счет уменьшения доли очного общения учеников с педагогами [1]. Предметом исследований чаще являются формирование цифровых компетенций, мультимедийное обеспечение учебного процесса, дидактика дифференциации и персонализации обучения на основе информационных технологий, при этом не достающим является аспект согласования двух стратегий современного образования: цифровой трансформации и педагогической поддержки личности как субъекта учебно-познавательной деятельности. Чрезвычайно важным представляется понимание цифровизации не как самоцели, а в качестве условия, средства самореализации, раскрытия индивидуального потенциала личности новой эпохи. Для участников образования скорость развития информационных технологий выступает своего рода вызовом, ставит задачи формирования компетенций ориентации, активной адаптации в быстро меняющемся мире. В связи с этим задачей гуманитарных наук является выявление, обоснование применимых на практике принципов гармонизации личности и среды, способов поддержки растущего человека в условиях нелинейности, транзитивности новой социокультурной ситуации развития. Проблема данного исследования состоит в определении эффективных организационно-педагогических условий и содержания профессионального обучения педагогов способам и алгоритму поддержки обучающихся как субъектов учебно-познавательной деятельности.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и эмпирическая проверка эффективности модели обучения педагогов технологии поддержки учащихся с разными образовательными потребностями.

Задачи исследования:

1. Провести анализ проблемы исследования педагогической поддержки в отечественной и зарубежной науке.
2. Разработать модель обучения педагогов технологии поддержки на основе концепции личностно-ориентированного образования и партиципативного подхода.
3. Эмпирически подтвердить эффективность модели обучения педагогов технологии поддержки обучающихся в условиях общеобразовательной школы.

Теоретические основы исследования

Концепция поддержки в образовательной среде разработана в отечественной педагогике в конце 80-х – начале 90-х гг. XX века в контексте решения задач демократизации общества, либерализации и гуманизации системы образования. В качестве доминирующей педагогической парадигмы был предложен личностно ориентированный подход, что означало глобальную научно-практическую трансформацию, «переход от социально-ориентированной педагогики к антропоцентрированной» [5, с. 54]. Подход предусматривал преодоление «форматирующего», «формирующего» характера воспитания личности по «заданному образцу», отказ от авторитарной педагогики, учебно-дисциплинарной модели образования. Теперь ситуация отношений взрослого и ребенка виделась с позиций диалога равных субъектов. Педагогический процесс стал трактоваться как взаимодействие, в котором ребенок проявляет активность, самостоятельность, а педагог поддерживает личностное самоопределение, «организует встречу ребенка с собственной самостью» [9, с. 112], развивает умение делать выбор в жизненных ситуациях на основе самопознания [12], актуализирует природные силы и способности ученика посредством фасилитации. Воспитание приобрело смысл, определяемый как «выведение ребенка в режим саморазвития», то есть педагогической поддержки (О.С. Газман).

Новая педагогика стала результатом осмысления известных идей гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта, Р. Мэя, аккумуляции лучшего опыта отечественных педагогов, обобщения деятельности педагогов-новаторов того времени: Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, В.А. Караковского, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова, др. Предложенные ими методы и формы интерактивного взаимодействия с детьми в учебно-воспитательном процессе, а также пути демократизации школьной жизни через становление системы детского самоуправления, нашли отражение в понятиях «педагогика поддержки», «педагогика сотрудничества», «личностно ориентированное

образование». Многие из данных прогрессивных педагогических нововведений не получили широкого распространения в массовом образовании и являются актуальными для современной практики. Идеи свободного саморазвития, самореализации личности, имеющие глубокие корни в философии, педагогике, психологии, были переосмыслены и надолго определили стратегию реформирования отечественного образования, стали ориентирами профессиональной подготовки и педагогической деятельности в эпоху экономических, социально-политических преобразований в обществе. В работах А.Г. Асмолова, В.П. Бедерхановой, Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской, др. были определены основные цели и положения концепции личностно-ориентированного образования и воспитания «человека культуры», а именно творческой, гуманной личности, с духовными потребностями в самопознании, поиске смысла жизни; личности, способной самостоятельно принимать решения на основе свободного выбора, самоопределения в мире культуры и созидающей себя в контексте культурной идентичности [6]. Ключевой содержательной характеристикой и технологией личностно ориентированного образования выступает поддержка, выражающая новую позицию взаимодействия в педагогическом процессе [7].

Однако, как отмечает Н.Ф. Голованова, психологией не было предложено «ясного и надежного обоснования феномена саморазвития личности», четкого ответа на вопрос о том, какова природа и значение саморазвития в образовательном процессе [8, с. 56]. Ключевые понятия гуманистической психологии (личностный рост, саморазвитие, самореализация) не обрели внятной трактовки с учетом их применения в каждодневной работе учителя. Их значение для большинства педагогов осталось на уровне научных идей, трудно трансформируемых в область практического применения в качестве транслируемых, масштабируемых образовательных технологий и конкретных действий. Указанные категории до сих пор понимаются педагогами как теоретический конструкт, не совпадающий с реальной практикой и формальными требованиями к результатам обучения, по-прежнему означающим предметные знания, умения и навыки учеников без учета характеристик личностного развития.

С начала 90-х годов в системе образования происходит становление психологической службы. В проблематике личностно ориентированного образования ставится вопрос о всестороннем изучении индивидуальности, способностей ребенка, интересов и потребностей посредством научно выверенных методов психологической диагностики, что определяет необходимость сотрудничества педагога и психолога в образовательном процессе [22]. Поддержка учеников становится сферой профессиональной деятельности психологов. Научно-практические исследования фокусируют внимание на поддержке и сопровождении участников образовательного процесса как на системе мер, повышающих качество образования, обеспечивающих эффективность взаимодействия педагога и ребенка, способствующих

психологическому благополучию его субъектов. Однако, теперь разработка понятия поддержки как бы «вышла» за пределы метода работы учителя с ребенком так, как это трактовалось изначально. На практике сложилось стереотипное мнение о том, что поддержка учеников, в том числе испытывающих трудности в учении и поведении, является заботой психологов, социальных педагогов, дефектологов (специалистов сопровождения образовательного процесса). Учитель и сам все чаще стал рассматриваться в качестве объекта поддержки со стороны специалистов в условиях усложняющихся требований профессиональной деятельности.

Деятельность психолога, социального педагога, логопеда, дефектолога в образовательной системе характеризуется в большей степени посредством понятия «сопровождение». Концепция сопровождения в отечественном образовании разработана Е.И. Казаковой (1995–2001) с позиции системно-ориентационного подхода. Сопровождение трактуется автором как помощь субъекту в принятии решения в сложных жизненных ситуациях выбора, с сохранением максимума свободы и ответственности субъекта за выбор варианта решения проблемы. В концепции развернуто понятие сопровождения как процесса, метода и службы. Предложена организационная структура сопровождения детей, испытывающих трудности в обучении и поведении, включая деятельность внутришкольной службы и служб, центров, работающих по территориальному принципу. Обозначена дифференциация сфер деятельности специалистов сопровождения на основе общей идеи содействия развитию ребенка и более успешному освоению им образовательной программы [10]. Концепция сопровождения имеет большую значимость, ее практическое воплощение означает комплекс мероприятий диагностического, профилактического, коррекционно-развивающего характера, способствующего улучшению образовательной ситуации учеников, испытывающих разного рода проблемы. Однако анализ существующей образовательной практики приводит к постановке вопросов: всегда ли сопровождение означает поддержку ученика? Что именно является предметом и содержанием поддержки в процессе сопровождения ученика? Так, например, сопровождение дефектологом ребенка с ограниченными возможностями здоровья еще не означает его поддержку в процессе обучения, включения в жизнь класса и школы или достижения учеником позиции субъекта учебной деятельности [3]. Сопровождение социальным педагогом подростка с девиантным поведением далеко не всегда является его поддержкой. При этом четкого разграничения терминов «сопровождение», «поддержка», «помощь» не осуществлено. Они рассматриваются как конгруэнтные, взаимозаменяемые, взаимоопределяемые, часто одно определяется через другое [11]. Несмотря на рядоположенность и смысловую созвучность их следует различать, они не полностью идентичны. Имеющееся в науке смешение, не четкое определение терминов приводит к неопределенности в организации практической деятельности специалистов.

В современных исследованиях проблематике педагогической поддержки вновь уделяется большое значение, при этом ставится вопрос о том, что именно необходимо поддерживать, осуществляя работу с ребенком. Предметом исследований становятся педагогические способы развития и поддержки у детей автономности, самостоятельности, саморегуляции, субъектности как условия психологического благополучия и успешной социализации. По мнению К.Н. Поливановой и А.А. Бочавер, сегодня отмечается «взрывной рост интереса к теме детской самости, самостоятельности, что связано с признанием непредсказуемости, современного мира, где скорость изменений нарастает, усвоенные алгоритмы перестают работать, и на первый план выходит способность преодолевать наличный контент, действовать надситуативно» [15, с. 8]. Показана значимость автономной регуляции (саморегуляции) как одной из магистральных линий развития уже в младшем школьном возрасте. Выявлена связь субъектной позиции и автономной регуляции учебной деятельности младших школьников [19, с. 9]. Исследования констатируют, что, в целом, саморегуляция учения школьников развивается скорее спонтанно нежели посредством комплексного педагогического подхода к формированию активных стратегий [20, с. 98]. Поддержке регуляторно-личностных аспектов развития, самостоятельности, субъектности ребенка уделяется недостаточное внимание в образовании, а они выступают ключевыми личностными свойствами, востребованными в современных реалиях [2].

Необходимо отметить еще одно обстоятельство, обуславливающее актуальность разработки проблематики педагогической поддержки. Оно связано с развитием инклюзивного образования, полагающего поддержку в качестве основного фактора, условия успешности обучения и воспитания всех без исключения учеников в гетерогенных группах. Данный вопрос особо выделяется в современных зарубежных исследованиях. Поддержка рассматривается как методология, принцип, метод работы педагога, а также в качестве базового подхода и содержания профессиональной подготовки будущих учителей. Практическое понимание поддержки связано с установкой педагога на взаимодействие с учениками без дискриминации и их «маркировки» на основе способностей, с владением технологиями, обеспечивающими вовлечение каждого в общение и совместное обучение в группе [24; 27]. Результаты исследований зарубежных коллег также демонстрируют разного рода затруднения учителей в оказании поддержки ученикам с особенностями развития и необходимость улучшения их профессиональной подготовки в этой области [28; 30; 33]. В качестве одной из причин, обуславливающих практические барьеры педагогов, считается устаревшее содержание профессионального образования, основанного на дефектоцентрированном подходе и медицинской модели инвалидности, которые акцентируют на болезни, недостатках в развитии, разного рода ограничениях ребенка. У будущих педагогов формируется устойчивый аттитюд, занижающий уровень ожиданий относительно

результатов развития ребенка как человека, имеющего недостаточные способности. Содержание и методы профессионального обучения должны основываться на позитивном образе детей, в том числе и с инвалидностью, так как акцентирование на их проблемах и недостаточности изначально формирует негативный образ и не способствует позитивному педагогическому мировоззрению, необходимому для реализации поддержки [32].

В лонгитюдных исследованиях L. Florian проводился анализ деятельности успешных педагогов, реализующих поддержку учеников в инклюзивном образовании, что позволило выделить принципы и методы, положительно сказывающиеся на всех учениках интегрированных классов. К ним относятся сотрудничество, разделение ответственности между учителем и учащимися в процессе обучения, участие и вовлеченность каждого на основе понимания потенциала развития, диалог и стремление к единству в условиях разнообразия [26]. Такой подход не акцентирует непосредственно на поддержке отдельных учеников, но и не отрицает специальных условий для некоторых из них. Основу технологии успешного обучения каждого составляет выбор самими учениками заданий различающихся по уровню сложности и оказание поддержки со стороны педагога или группы в нахождении способов их выполнения.

В ряде исследований подчеркнута роль культуры школы, которую составляют ценности и традиции поддержки не только учеников, но и педагогов, родителей. Именно сформированная внутришкольная культура позволяет педагогам более тщательно и гармонично реализовывать принципы поддержки детей, их индивидуального продвижения в процессе обучения и социализации [21;31]. В исследовании J.Lambrecht с коллегами обозначена взаимосвязь и существенная роль типов руководства школой со стороны администрации в создании атмосферы доверия в коллективе и индивидуализации программ обучения, предполагающих поддержку [29]. В качестве ведущей педагогической технологии поддержки рассматриваются дифференциация и индивидуальный подход, а также персонализация на основе интересов, опыта, возможностей и потребностей обучающихся с использованием современных средств цифрового образования [25].

Большой интерес представляет исследование Н.Аас с соавторами, в котором описана модель взаимообучения педагогов. Объединившись в группы, они наблюдали и обсуждали демонстрационные уроки друг друга, выделяя в них различные достижения и проблемы с целью поиска перспективных тактик поведения. Исследователей же интересовал вопрос о том, *как* учителя ведут обсуждение уроков. Посредством анализа суждений выделен основной контент, в котором преобладают аспекты ответственности самих педагогов за результаты обучения детей. Недостающим исследователи обозначили контент самостоятельности, ответственности учеников и поддержки процессов их саморегуляции в поведении

и учебе [23]. Авторы пришли к заключению о том, что педагоги нуждаются в специальном обучении профессиональным компетенциям содействия активности обучающихся.

В целом, в отечественных и зарубежных исследованиях констатировано, что становление субъектности ребенка в учебной деятельности, достижение им самореализации в процессе образования возможны только в условиях личностно-ориентированной модели, при которой поддержка выступает мировоззренческой установкой, ценностью и технологией. В рамках так называемой учебно-дисциплинарной модели, которая согласно исследованиям [16], все еще превалирует в профессиональном менталитете учителей, инициативность, позиция субъекта учения не ставятся в качестве цели образования, а, следовательно, и не являются предметом педагогической поддержки.

Важно подчеркнуть, что педагог реализует ключевую роль в поддержке ребенка, так как их взаимодействие находится в центре образовательной системы. Поддержка как базовый принцип, метод обучения и воспитания предусматривается на основных этапах взаимодействия детей с образовательной средой: погружения в среду (адаптации к среде); активного взаимодействия (освоения среды); продуктивного взаимодействия (обогащения среды) [13]. Следовательно, педагогу необходимо мыслить в континууме поддержки, действовать посредством поддержки, применяя конкретную технологию. Поддержка в действии – это реализуемый на практике алгоритм поведения, дидактических техник, приемов, средств, которыми педагогу необходимо владеть.

Данные исследований свидетельствуют о существующих дефицитах в профессиональной подготовке педагогов в сфере методического обеспечения личностно-ориентированного образования, педагогической поддержки [34]. Проводимый нами опрос 744 учителей общеобразовательных школ Удмуртской Республики в период с 2018 по 2020 гг. также показал их большую потребность (89 %) в обучении способам и техникам поддержки учеников в образовательном процессе и низкий уровень удовлетворенности содержанием курсов повышения квалификации в этой области. В частности, не достает трансляции опыта деятельности и моделей профессионального обучения, способствующих овладению компетенциями. На необходимость трансформации профессионального дополнительного образования педагогов указано в ряде исследований [17; 18]. В качестве основной проблемы, требующей решения, названы форматы обучения, не соответствующие актуальному запросу практикующих педагогов. «В ситуации глубокой модернизации самой системы образования, повышение квалификации по-прежнему базируется на копировании форм и методов обучения студентов», остается в рамках когнитивного подхода [17, с. 52], дисциплинарной модели. Поиск ресурсов непрерывного образования педагогов, обновление системы повышения квалификации должны соответствовать актуальному состоянию и целеполагающим стратегиям в образовании, где поддержка субъектности ребенка является

ключевой. Логика разработки эффективных моделей обучения педагогов технологии поддержки требует инновационных подходов с учетом четкого определения предмета и содержания понятий «позиция субъекта учения», «поддержка субъектности в образовании» в целях преодоления ее формализации, искажения смыслово-сущностной основы, препятствующих достижению желаемых результатов.

В данном исследовании представлена опытно-экспериментальная работа, включающая разработку модели обучения педагогов технологии поддержки детей с разными образовательными потребностями; обозначены ключевые проблемы в связи с реализацией модели на практике посредством применения метода партиципации.

Содержание опытно-экспериментальной работы базировалось на следующих научно-методических положениях:

1. Поддержка представляет собой многоуровневую систему деятельности педагогического коллектива как субъекта построения школьной образовательной среды и деятельности конкретного педагога как субъекта, непосредственно реализующего обучение и воспитание. На уровне деятельности педагога поддержка представляет собой личностно-профессиональную позицию, реализуемую в мотивационно-ценностной направленности, стиле коммуникации и, соответственно, в методах обучения, построения образовательной модели, создания и управления образовательными ситуациями. Позиция поддержки учителя проявляется в его установке на доверие к ученику, веры в его способности, в применяемых техниках установления диалога, дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. В целом, эти характеристики выражают личностно-ориентированную модель взаимодействия педагога в отличие от учебно-дисциплинарной (в терминах концепции В.Г. Маралова, В.А. Ситарова).

2. Целевым ориентиром педагогической поддержки выступает развитие субъектной позиции школьника, его становление как субъекта учебно-познавательной деятельности. «Позиция субъекта учения в развитых формах – это качественно своеобразная динамическая система, включающая компоненты: когнитивный (совокупность представлений школьника об учебном процессе и собственной познавательной деятельности); регулятивный (потребность соответствовать не только внешним, но и внутренним, собственным требованиям, готовность совершенствовать свою учебную работу); личностно-смысловой (ориентация на образование как личностную ценность, избирательное отношение к разным аспектам содержания и методов обучения)» [14, с. 5]. Эти компоненты формируются в начале школьного обучения и развиваются динамично, гетерохронно. «Развитие школьника как субъекта учения составляет процесс осмысления и активного преобразования им своего субъектного опыта» [Там же, с. 4]. Это внутриличностный процесс, но именно педагог создает условия для того, чтобы ребенок мог сам занять такую позицию.

Рабочие гипотезы:

1) Технология поддержки учеников носит вариативный характер и основывается на следующих структурных компонентах деятельности, конгруэнтных компетенциям педагога: ценностно-мотивационный (установки и убежденность, потребность педагога взаимодействовать на принципах поддержки); когнитивный (знание и понимание условий, способов, направленности, механизмов реализации поддержки, стратегий и тактик ее творческого применения по отношению к ученикам, проектирование поддерживающих ситуаций); эмоционально-поведенческий (применение техник педагогического мастерства (мимика, жесты, интонация), выражающих позитивное отношение, формирующих общий «эмоциональный фон» содействия, событийности); дидактический (содержательное и методическое конструирование уроков, обеспечивающее становление субъектной позиции учеников, использование современных средств цифрового образования, способствующих индивидуализации обучения); рефлексивный (анализ результативности взаимодействия, поиск вариативных способов поддержки).

2) Успешность освоения педагогами технологии поддержки учащихся обусловлена трансформацией модели взаимодействия педагога с детьми – с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную. Наиболее эффективным является формат корпоративного обучения, организованного на принципах сотрудничества, применения цифровых технологий, учета выявленных профессиональных дефицитов, индивидуального запроса педагогов.

Цель исследования – разработка комплексной модели корпоративного обучения педагогов технологии поддержки учеников с разными образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы и проверка ее эффективности.

Задачи исследования:

1. Выявить ценностно-мотивационные установки педагогов, выраженные в направленности на личностно-ориентированное либо учебно-дисциплинарное взаимодействие с детьми, выделить применяемые способы поддержки в образовательном процессе, имеющиеся профессиональные дефициты в части реализации поддержки ребенка как субъекта учебной деятельности.

2. Разработать и апробировать модель обучения педагогов технологии поддержки учащихся с учетом выявленных ценностно-мотивационных установок и особенностей профессиональной деятельности. Проверить эффективность модели, определить организационно-педагогические условия трансфера технологии поддержки.

Методика

Участники исследования. Исследование проходило на базе трех общеобразовательных школ г. Ижевска, имеющих в составе учеников с ограниченными возможностями здоровья

(не более 10 % от общего количества обучающихся). Всего в исследовании приняло участие 195 учителей, средний возраст участников 46,4 года. В качестве стажировочных площадок для корпоративного обучения педагогов выступили две школы, практикующие поддержку учеников в инклюзивном образовании более 10-ти лет и имеющие сертифицированных наставников. Экспериментальная работа проводилась в течение трех лет (с 2020 по 2022 гг.). Обязательным условием выступило содействие реализации программы опытно-экспериментальной работы со стороны администрации образовательных учреждений (личная включенность директоров, оформление работы в качестве внутришкольной инновационной деятельности, стимулирование сотрудников).

Методики и процедура исследования:

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента применялся опросник В.Г. Маралова, В.А. Ситарова «Модель взаимодействия в образовательном процессе», позволяющий дифференцировать ориентированность педагога на учебно-дисциплинарную либо личностно-ориентированную модель. Полученные результаты позволили выявить профессионально-ценностные установки как базового структурного компонента деятельности педагогов, обуславливающего особенности поддержки; метод наблюдения использовался с целью фиксации применяемых на уроках способов поддержки. К сбору эмпирических данных посредством наблюдения на уроках привлекались магистранты Удмуртского университета, обучающиеся по направлению подготовки «Психология образования».

Организация формирующего эксперимента опиралась на проблемно-поисковый (партиципативный) подход, реализуемый посредством форсайт-метода (технология его применения в работе с педагогическим коллективом подробно описана нами в методическом пособии [4]). Активное включение педагогов-участников в обсуждение собственной образовательной практики позволило определить субъективный контент поддержки, обозначить профессиональные дефициты, учесть их при разработке комплексной модели обучения, включающей инвариантную часть (программы теоретического обучения, тренингов, практикумов) и персонифицированные траектории развития компетенций в процессе стажировки и наставничества.

Был выбран смешанный формат обучения: формальное дополнительное профессиональное образование (курсы повышения квалификации в объеме 72 часов) и неформальное (корпоративное) обучение в модели стажировки и наставничества. Содержание программы обучения ежегодно обновлялось в соответствии с результатами рефлексии, самоотчетов, определением стратегии изменений в процессе коллективного обсуждения на итоговой (ежегодной) форсайт-сессии. Процесс обучения включал очный этап и этап дистанционного сопровождения педагогом-наставником стажеров, внедряющих наработанный опыт в свою

образовательную практику. Программа обучения предусматривала широкое использование мультимедийных ресурсов (видеоуроков, видеоконференций, электронных кейсов и др.), позволяющих раскрыть педагогам их образовательный потенциал для учебного процесса.

Результаты исследования и их обсуждение

Диагностика направленности педагогов по методике В.Г. Маралова, В.А. Ситарова выявила ориентированность большинства из них на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия в разной степени выраженности (148 человек, что составляет 76 %). Это означает приверженность педагогов позициям авторитарной педагогики, дисциплинарной, предметно-центристской модели деятельности, при которой контроль преобладает над поддержкой учеников. Личностно-ориентированная направленность характерна для 47 (24 %) педагогов. Было важно сравнить, по каким показателям позиции педагогов с разной направленностью сходятся и различаются. Обработка результатов проводилась посредством метода непараметрической статистики (коэффициент корреляции Спирмена, тест для двух независимых выборок Манна-Уитни). Данные представлены в таблице.

Таблица

Достоверность различий показателей в группах педагогов 1 (учебно-дисциплинарная модель) и 2 (личностно-ориентированная модель)

Показатели	Средние ранги		Среднее значение		Критерий достоверности	
	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа	U – Манна-Уитни	уровень значимости
1. Строгость педагога	47,88	43,58	3,76	3,47	638,00	$p > 0,05$
2. Доминирование педагога	48,03	42,97	3,85	3,68	626,50	$p > 0,05$
3. Зависимость ребенка	53,78	20,58	4,30	3,11	201,00	$p \leq 0,01$
4. Послушание ребенка	51,80	28,29	3,43	2,53	347,50	$p \leq 0,01$
5. Объектное отношение к ребенку	49,49	37,29	3,66	3,16	518,50	$p > 0,05$
6. Долженствование ребенка	52,03	27,42	3,92	3,00	331,00	$p \leq 0,01$
7. Цель-реализация программы	52,51	25,55	3,76	2,58	295,50	$p \leq 0,01$
8. Цель-знания, умения, навыки	52,45	25,79	3,99	2,95	300,00	$p \leq 0,01$
9. Давление на ребенка	52,15	26,95	3,06	2,00	322,00	$p \leq 0,01$
10. Цель-исполнительность	50,14	34,76	3,08	2,42	470,50	$p \leq 0,05$
11. Требовательность	50,35	33,95	2,62	1,95	455,00	$p \leq 0,05$
12. Дисциплина	51,89	27,97	4,32	3,26	341,50	$p \leq 0,01$
13. Наказание	50,37	33,87	3,79	3,16	453,50	$p \leq 0,05$
14. Контроль	51,50	29,47	4,23	3,32	370,00	$p \leq 0,01$

Позиции педагогов обеих групп идентичны относительно собственной роли в образовательном процессе: «педагог – главная фигура, от него зависит успех, эффективность воспитания и обучения», а также относительно утверждений о том, что «строгий воспитатель лучше, чем не строгий»; ребенок «подобен глине, из него можно лепить все, что угодно» (параметры 1, 2, 5). Высокие значения по данным параметрам отражают эгоцентричную позицию педагогов, приверженность стереотипам «педоцентризма», возможные затруднения в установлении субъект-субъектных связей взаимодействия.

По остальным параметрам ответы педагогов имеют значимые различия: относительно утверждений, характеризующих целевые установки ($U=295,5$, при $p \leq 0,01$); инструментов достижения целей – исполнительности ($U=470,5$, при $p \leq 0,05$), послушания детей ($U=347,5$, при $p \leq 0,01$) и приоритета требований педагога ($U=455$, при $p \leq 0,05$); необходимости постоянно контролировать деятельность детей ($U=370$, при $p \leq 0,01$); относительно утверждений о том, что «на занятиях ребенок должен выполнять только то, что намечено учителем» ($U=201$, при $p \leq 0,01$); «ребенок должен выполнять все требования педагога» ($U=331$, при $p \leq 0,01$); «наказание необходимо» ($U=453,5$, при $p \leq 0,05$). Исходя из полученных данных, следует предположить, что педагоги с личностно-ориентированной направленностью, в отличие от педагогов с учебно-дисциплинарной, владеют методами поддержки учеников и применяют их в образовательном процессе.

Включенное наблюдение, проводимое с целью выявления применяемых на практике способов поддержки учеников, выявило следующее: в образовательном процессе педагоги с личностно-ориентированной направленностью реализуют методы диалога и сотрудничества, обеспечивающие доброжелательную тональность урока, используют совокупность техник поддержки, адресатами поддержки являются практически все ученики класса, поддержка относится как к процессуальным, так и к результативным аспектам деятельности учеников. У педагогов с дисциплинарной направленностью обнаружен избирательный характер поддержки, преимущественно по отношению к ученикам, успешно выполняющим задания учителя. Репертуар поддерживающих техник сводится к похвале ребенка за правильный ответ. Тактика критических замечаний, осуждения за ошибки детей преобладает над тактикой одобрения. Прилагаемые ребенком усилия, процессуальные характеристики деятельности детей не подлежат оценке и поддержке со стороны педагога. Большинство педагогов обеих групп используют на уроках технические средства обучения в виде презентаций, при этом не применяют цифровые технологии в качестве средства индивидуальной поддержки учебно-познавательной деятельности.

Качественный анализ суждений педагогов в условиях форсайт-сессии не выявил существенных различий субъективного понимания сущности поддержки. Педагоги обеих групп демонстрируют уверенность в том, что поддерживают учеников, трактуя поддержку

как доброжелательное отношение к детям, оказание помощи отдельным ученикам в освоении образовательной программы посредством индивидуальной дополнительной работы, а также как проведение коррекционных занятий специалистами сопровождения. В представлениях педагогов методическое обеспечение урока и поддержка учеников не связаны между собой: не было обнаружено трактовки поддержки в качестве дидактического конструирования уроков, где методически предусмотрено стимулирование активности, инициативы ребенка в целеполагании, поиске нестандартных решений возникающих трудностей, предоставление возможности выбора, «права» совершать ошибку, оценивать собственные усилия, достижения, рост. Использование информационных технологий не рассматривается педагогами в качестве методического ресурса поддержки и индивидуализации обучения в соответствии с особенностями учебно-познавательной деятельности детей. По отношению к ученикам с ограниченными возможностями здоровья большинство педагогов проявляют опеку, подразумевая под ней поддержку.

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили сформулировать следующие обобщения:

– У педагогов сформировано поверхностное представление о сущности, компонентах, преимуществах поддержки как личностно-профессиональной позиции и модели конструирования образовательной ситуации. Развитие у учеников позиции субъекта учебно-познавательной деятельности не осмыслено педагогами в качестве направленности и цели поддержки. Под поддержкой преимущественно понимается эмоциональный фон урока, содействие в успешном выполнении требуемых заданий. Для педагогов с учебно-дисциплинарной направленностью характерен дисбаланс между представлениями о дискурсе поддержки и реальной практикой ее применения.

– Когнитивный, дидактический, рефлексивный компоненты поддержки являются наиболее дефицитными в структуре взаимодействия педагогов обеих групп. У педагогов с личностно ориентированной направленностью, в отличие от педагогов с учебно-дисциплинарной, проявлен ценностно-мотивационный и эмоционально-поведенческий компоненты поддержки, что необходимо учитывать при проектировании содержания корпоративного обучения, в частности, формирования персональных маршрутов стажировки. На основе полученных данных была разработана модель обучения педагогов технологии поддержки учеников в образовательном процессе (представлена на рис.).

Теоретико-методологические основы обучения

Подходы

аксиологический	системный	компетентностный	партиципативный
-----------------	-----------	------------------	-----------------

Форматы и методы обучения

Теоретическая сессия	Форсайт-сессия	Проектная сессия	Тренинговая сессия	Стажировка	Наставничество	Итоговая форсайт-сессия
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Интерактивные лекции, проблемный анализ концепций образования	SWOT-анализ актуальной образовательной практики, совместная работа с терминологией, проектирование будущих изменений.	Практикумы, мастер-классы, презентация опыта, решение кейсов, конструктор урока	Групповая форма обучения навыкам поддержки. Личностно – профессиональная идентичность. Психология доверия и диалога. Командообразование.	Обучение педагога – стажера по индивидуальной программе под руководством наставника на базе стажировочной площадке	Сопровождение наставником деятельности педагога-стажера в условиях его образовательной организации.	Рефлексия, самооценка, проектирование будущих изменений
Определение <u>контекста</u> поддержки	Поиск смыслов и <u>проблематизация</u> опыта	Осмысление практик поддержки	Работа с личностно-профессиональными и смыслами и мотивами	Диссеминация опыта	Трансфер технологии поддержки	

Содержание обучения

Базовая часть



теоретические и практические аспекты личностно-ориентированного образования, педагогики поддержки: концепция Е. В. Бондаревской, концепция О. С. Газмана, концепция развития позиции субъекта учения Е.Д. Божович.

Вариативная часть



формируется индивидуально в соответствии с запросам, достижениями, профессиональными дефицитами педагога.

Прогнозируемые результаты обучения

Трансформация модели педагогического взаимодействия с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную;	Сформированные компоненты поддержки, реализуемые в деятельности педагога: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-поведенческий, дидактический, рефлексивный;	Овладение педагогом технологией поддержки ученика как субъекта учения
---	--	---

Рисунок. Модель обучения педагогов технологии поддержки учеников в образовательном процессе

Ведущей направленностью профессионального обучения при реализации всех обозначенных форматов и методов было побуждение участников к смысловой переработке стереотипов учебно-дисциплинарного подхода и развитие компетенций, соответствующих компонентам поддержки. При повторной диагностике на контрольном этапе эксперимента личностно-ориентированная модель взаимодействия с детьми выявлена у 179 педагогов (92 %), для 16 человек (8 %) характерна умеренно выраженная направленность на учебно-дисциплинарную модель. Сравнение показателей в этих двух группах на контрольном этапе диагностики не выявил значимых различий ни по одному из параметров методики. Данный факт можно объяснить повышением уровня информированности педагогов и начавшимся процессом переработки стереотипов авторитарного подхода. Также, вероятно, что респонденты после обучения давали «социально желаемые» ответы, а методика оказалась не чувствительной к выявлению динамических характеристик ценностно-мотивационной направленности. Поэтому, анализ результатов обучающего эксперимента, проводился посредством сравнения протоколов наблюдения и обобщения суждений педагогов в процессе первой и итоговой форсайт-сессий.

К значимым результатами формирующего эксперимента можно отнести: существенное увеличение применяемых педагогами техник и адресатов поддержки; позитивацию психологического климата на уроках (эмоционально-поведенческий компонент); расширение методических приемов включения учеников в различные виды учебной деятельности, использование мультимедиа средств, организация образовательных ситуаций взаимообучения и стимулирование учеников к поддержке друг друга в ходе подгрупповой работы (дидактический компонент). Более содержательным стало обсуждение и анализ приобретаемого опыта поддержки, его рефлексия и проблематизация (когнитивный и рефлексивный компоненты). В целом, педагоги проявили компетенции по всем компонентам поддержки. Однако в процессе профессионального обучения обозначились трудности в выборе и применении гибких образовательных траекторий, предполагающих дифференцированный уровень сложности заданий с учетом возможностей ребенка, что способствует достижению результатов учения в индивидуальной динамике. До конца не проработанной в субъективном опыте педагогов осталась проблема целевой направленности поддержки (поддержка осуществлялась в пределах границ педагогической инициативы). Стимулирование активной позиции учеников, поиск новых способов работы с учебным материалом, принцип размышления при изучении нового, выявление причинно-следственных связей, опора на жизненный опыт, развитие собственного отношения учеников к изучаемому и т.п. применялись педагогами эпизодически. Трудно преодолимым оказался

опекаемый стиль поддержки детей, особенно, с ограниченными возможностями здоровья, со значительными проблемами в учебной деятельности.

Участники отметили высокую степень удовлетворенности процессом и результатами профессионального обучения, выделив его деятельностный характер, коллегиальность, сотрудничество, насыщенность методическим опытом. Особое внимание уделялось анализу индивидуальных достижений стажеров под руководством наставников, было зафиксировано повышение уровня академической успеваемости детей в классах в период активного применения технологии поддержки. Вместе с тем, педагоги отметили высокую психологическую «энергозатратность» при ее апробации, необходимость перестройки принципов собственной работы. Было высказано мнение о том, что достигать требуемых в современном образовании результатов посредством модели научения и жесткого контроля учеников менее затратно с точки зрения личностных и временных ресурсов.

Таким образом, в данный момент мы можем говорить о предварительных, парциальных результатах опытно-экспериментальной работы. Внедрение модели обучения педагогов потребовала значительных координационных усилий, четкой логистики при организации индивидуальных траекторий. Основными организационно-педагогическими условиями эффективности обучения явились заинтересованность руководства школ в его результатах, побуждение и стимулирование сотрудников к освоению технологии поддержки учеников; комплексный подход, интеграция форматов обучения, корпоративный характер и партиципационный подход; пролонгированное сопровождение педагогов в процессе овладения технологией и применения ее в собственной профессиональной практике; использование дидактического потенциала цифрового информационного контента; сочетание очного обучения, опирающегося на практикоориентированные методы, и дистанционной формы поддержки стажеров в процессе трансфера технологии.

Новизну исследования составляет комплексная модель корпоративного обучения педагогов технологии поддержки; полученные на основе принципа партиципации эмпирические данные о психолого-педагогических условиях трансформации учебно-дисциплинарной позиции педагога на позицию поддержки субъектности учеников и развития совокупности соответствующих компетенций.

Теоретическая значимость исследования заключается в структурировании концептуальных положений, характеризующих ценностно-мотивационные и процессуальные компоненты реализации поддержки в профессиональной деятельности педагогов, в обосновании организационно-дидактических условий трансфера технологии поддержки в систему деятельности педагогических коллективов школ.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения модели обучения педагогов поддержке учеников в системе повышения квалификации, в структуре практической подготовки студентов - будущих педагогов. Также результаты исследования могут быть интересны руководителям образовательных организаций, учителям, специалистам сопровождения образовательного процесса.

Заключение

Педагогическая поддержка обучающихся является сложной, многокомпонентной системой, имеющей структурные и динамические характеристики. Проведенное исследование показало, что проблематика и контент поддержки слабо представлены как в субъективных профессиональных установках педагогов, так и в процессуальных аспектах организации и управления образовательным процессом. Выявлены неоднозначные данные относительно направленности и качественных характеристик поддержки. Так, по отношению к ученикам, педагоги реализуют преимущественно объектный подход, характерный для учебно-дисциплинарной модели взаимодействия. При этом поддержка носит «поверхностный», избирательный характер, не соотносится с целями развития субъектной позиции обучающихся.

Успешность овладения педагогом технологией поддержки обеспечивается внедрением личностно-ориентированной модели взаимодействия с установкой на субъект-субъектные отношения, где поддержка является принципом и условием образовательного процесса. Поэтому эффективность обучения педагогов связана, прежде всего, с развитием ценностно-мотивационной основы деятельности во взаимосвязи с формированием когнитивных, дидактических, эмоционально-поведенческих рефлексивных компетенций поддержки. Разработанная на основе партиципативного подхода модель корпоративного обучения, предполагающая целенаправленное проектирование процесса подготовки педагогов с учетом потребностей и потенциальных возможностей, дефицитов и трудностей в решении вопросов поддержки обучающихся, может широко использоваться в системе повышения квалификации. Модель включает разные форматы и методы обучения: теоретическую сессию, курс тренинга, форматы и площадки для профессионального общения, трансляции лучших практик, диссеминации опыта при методической поддержке наставников. Обучение педагогов технологии поддержки сопряжено с преодолением устойчивых стереотипов о трудностях ее реализации в современном образовании, предъявляющем высокие требования к формальным результатам деятельности в ущерб личностному общению с детьми. Следовательно, стратегическим императивом непрерывной профессиональной подготовки педагогов должна быть работа с их личностно-смысловой сферой, поиском путей разрешения противоречий, возникающих в профессиональном сознании и субъективном опыте.

Перспективы данного исследования связаны с концептуализацией управления качеством повышения квалификации педагогов на основе интеграции формального и неформального образования, проблемно-поискового метода, партиципативного подхода, широкого использования преимуществ цифровых технологий и цифрового образовательного контента. Перспективой и необходимостью выступает разработка диагностического инструментария, позволяющего исследовать динамические характеристики ценностно-мотивационной направленности и личностно-профессиональной позиции педагога. Требуется детализация индикаторов поддержки, реализуемых педагогом на практике, что позволит точнее определять имеющиеся дефициты и разрабатывать персонифицированные маршруты профессионального обучения в соответствии с индивидуальными характеристиками деятельности.

Список литературы

1. *Аветисян, В.Р.* Информатизация профессионального образования: достоинства и недостатки / *В.Р. Аветисян* // Известия Самарского научного центра РАН. – 2020. – Т.22, № 75. – С. 5–8. – DOI: 10.37313/2413-9645-2020-22-75-5-8.
2. *Акопов, Г.В.* Образование в преддверии актуальных реформ: психологический аспект / *Г.В. Акопов, Л.С. Акопян, А.С. Берберян* // Актуальные проблемы психологического знания. – 2022. – № 3(60). – С. 70–75. – DOI: 10.51944/20738544_2022_3_70.
3. *Алехина, С.В.* Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании / *С.В. Алехина, И.В. Вачков* // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 97–104.
4. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации: методическое пособие / *С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов, А.С. Сунцова*; под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2022. – 77 с.
5. *Богуславский, М.В.* Методология современного историко-педагогического исследования *М.В. Богуславский* // Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Изд. центр АНОО «ИЭТ», 2014. – С. 44–59.
6. *Бондаревская, Е.В.* Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / *Е.В. Бондаревская* // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
7. *Бондаревская, Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / *Е.В. Бондаревская* // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
8. *Голованова, Н.Ф.* Саморазвитие личности как предмет педагогики и психологии *Н.Ф. Голованова, И.Б. Дерянова* // Вестник СПбГУ. Сер. 12. – 2015. — Вып. 3. – С. 51–63.
9. *Иванова, И.В.* Педагогическая поддержка как современная образовательная практика / *И.В. Иванова* // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 108–112.
10. *Казакова, Е.И.* Сопровождение развития – новая образовательная технология / *Е.И. Казакова* // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 2001. – Ч. 1. – С. 9–14.
11. *Косенко, Л.Л.* Педагогическая поддержка как актуальная современная парадигма / *Л.Л. Косенко* // Молодой ученый. – 2017. – № 51(185). – С. 282–285.
12. *Крылова, Н.Б.* Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения / *Н.Б. Крылова* // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 34–42.

13. *Неумоева-Колчеданцева, Е.В.* Педагогическое сопровождение адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к образовательной среде школы / *Е.В. Неумоева-Колчеданцева, С.С. Давтян* // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. – 2017. – № 56 (9). – С. 165–174.
14. *Позиция субъекта учения как психологическая система: внешние и внутренние связи: монография / под ред. Е.Д. Божович.* – М.: «Памятники исторической мысли», 2013. – 294 с.
15. *Поливанова К.Н., Бочавер А.А.* Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? / *К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер* // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 3. – С. 6–15. – DOI: 10.17759/pse.2022270301.
16. *Сафонова, Т.В.* Исследование ориентации на личностную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию / *Т.В. Сафонова, А.С. Сунцова, Р.Г. Аслаева* // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23, № 1. – С. 51–66. – DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.681-695
17. *Селезнев, В.А.* Проектно-ориентированная система повышения квалификации педагогов / *В.А. Селезнев* // Гипотезы, дискуссии. Размышления. – 2018. – Вып. 3 (36). – С. 51–59.
18. *Соколова, М.В.* Европейский опыт подготовки учителей к инклюзивному образованию / *М.В. Соколова* // Социально-политические исследования. – 2018. – № 1. – С. 93–99.
19. *Цой, Л.В.* Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников / *Л.В. Цой, И.Ю. Кулагина* // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 1. – С. 3–16. – DOI: 10.17759/psyedu.2022140101.
20. *Чернышова, Н.А.* Формирование учителями стратегий учения школьников / *Н.А. Чернышова*, // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12, № 3. – С. 95–109. – DOI: 10.17759/psyedu.2020120306.
21. *Шеманов, А.Ю.* Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения / *А.Ю. Шеманов, А.С. Екушевская* // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т.7, № 1. – С. 29–7. – DOI:10.17759/jmfp.2018070103.
22. *Якиманская, И.С.* Изучение личности ученика в образовательном процессе / *И.С. Якиманская* // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – Т. 3, № 1. – С. 32–38.
23. *Aas H.K.* Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context // *International Journal of Inclusive Education.* – 2019. AHEAD-OF-PRINT, 1–15. URAL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065> (дата обращения: 11.06.2023).
24. *Abdoula-Dhuny N.* Factors affecting attitudes of secondary school educational practitioners towards inclusive education in Mauritius // *Asian Journal of Inclusive Education.* – 2021. – Vol. 9. – № 1. – P. 27–51.
25. *Engelbrecht P., Savolainen H.* Theachers` perspectives of inclusive education: an international comparative approach // *World Studies in Education.* – 2014. – Vol. 15. – № 1. – P. 5–21. DOI: 10.7459/wse/15.1.02
26. *Florian L.* Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? // *Scottish Educational Review.* – 2015. – Vol. 47(1). – P. 5–14. – URL: http://www.scottish-educational-review/articles/2015/2015_47-1_May_03_Florian.pdf (дата обращения: 16.07.2023).
27. *Gungapersand K.* Perspectives of trainee support teachers on inclusive education in Mauritius // *Asian Journal of Inclusive Education.* – 2019. – Vol. 7. – № 1. – P. 3–28.
28. *Hay J., Smit J., Paulsen M.* Teacher preparedness for inclusive education // *South African Journal of Education.* – 2011. – Vol. 2 (4). – Pp. 212–218.
29. *Lambrecht J., Lenkeit J., Hartmann A., Ehlert A., Knigge M., Sporer N.* The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional

- leadership practices affect individualized education planning // *International Journal of Inclusive Education*. – 2020. AHEAD-OF-PRINT, 1–15. DOI: 10.1080/13603116.2020.1752825
30. *McKenney S., Visscher A.* Technology for teacher learning and performance // *Technology, pedagogy, and education*. – 2019. – Vol. 28(2). – P. 129–132. DOI: 10.1080/1475939X.2019.1600859.
31. *Mitchell D.* Inclusive education is a multi-faceted concept // *Centre for education policy studies journal*. – 2015. – № 5 (1). – P. 9–30.
32. *Sagner-Tapia J.* An analysis of alterity in teachers' inclusive pedagogical practices // *International Journal of Inclusive Education*. – 2017. – Vol.22. – Pp. 375–390. DOI: 10.1080/13603116.2017.1370735.
33. *Shlessinger S.* Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education // *International Journal of Inclusive Education*. – 2018. – Vol. 22. – No.3. – Pp. 268–284. DOI: 10.1080/13603116.2017.1362598.
34. *Sutton K.* Nontraditional pre-service teachers: what they learn from inclusion literature // *Electronic Journal for Inclusive Education*. – 2015. – Vol. 3. – No. 4. – URL: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie> (дата обращения: 24.08.23).

ЗАБОТА В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Введение

В современном обществе информатизация и переход на цифровое обучение играют ключевую роль в социально-экономическом развитии Российской Федерации. Однако, вместе с положительными моментами (оперативность поиска информации, существенная экономия пространственно-временных и материальных издержек коммуникации и т. п.), такой переход может повлечь ряд негативных последствий, включая отчужденность и эмоциональную депривацию личности. Одна из наиболее чувствительных возрастных групп, подверженных стрессогенам цифровизации коммуникативных процессов, – ученики общеобразовательных организаций и особенно, школьники подросткового возраста. В этом возрасте происходят значительные преобразования в личностной и когнитивной сферах индивидуальности [13; 20]. Именно ученики-подростки испытывают наибольшую потребность в межличностном общении со сверстниками, которое играет важную роль в их развитии и удовлетворении аффилиативных потребностей – принадлежности к группе [40; 42]. Однако, интернет-общение представляет собой суррогатную форму коммуникации для всех представителей ученического сообщества, и в нем существенно искажаются социально-перцептивная и интерактивная составляющие. Это может привести к увеличению степени неопределенности виртуального взаимодействия, что способствует возникновению тревоги и стрессового состояния у школьника. Одно из ранее проведенных нами исследований подтвердило данное суждение о влиянии цифрового обучения на генерацию стрессового состояния учащихся [4]. В ходе него было выявлено значимое лидерство в проявлении тревожности у обучающихся, которые активно «живут» в цифровом образовательном пространстве. Этот факт свидетельствует о том, что интенсивное погружение в виртуальное взаимодействие может стать предпосылкой формирования стрессового состояния у школьников. Для снижения риска деструктивных явлений, обусловленных образовательными стрессогенами необходимо разрабатывать и внедрять меры, способствующие балансу между цифровым и реальным межличностным общением. И, бесспорно, основная роль в этом принадлежит педагогическому коллективу и родителям, которые выступая в роли фасилитатора, по мнению К. Роджерса, достигают значительно большего в учебно-воспитательном процессе [43]. Он заострял внимание на необходимости создания такой атмосферы в классе, которая позволяла бы ученикам активно и свободно участвовать в обсуждениях, не сталкиваясь с критикой и традиционными властными отношениями,

включая оценивание. Он полагал, что безоговорочное положительное отношение к каждому ученику, забота о нем, помогает полностью раскрыть его потенциал. Это искусство создания личностных отношений, помощь ученикам в обучении посредством признания, доверия, эмпатии и заботы. Каковы содержательное наполнение, структурно-функциональная позиция и значение заботы как персонологического и операционально-деятельностного качества педагога и определило проблему настоящего исследования.

Забота является важным аспектом всей человеческой жизни, она противостоит цинизму, апатии и отчуждению, которые стали неотъемлемой частью нашей повседневности. Воспитание подрастающего поколения является одной из главных задач общества, и школа играет важную роль в этом процессе. Однако не всегда школа выполняет свою роль в создании позитивных отношений, которые помогают детям и подросткам развиваться. Взаимоотношения между учителями и учениками часто усугубляют поведенческие и эмоциональные проблемы учащихся. Многие ученики не получают достаточно заботы и поддержки от педагогов, чья задача заключается в помощи им раскрыть свой потенциал.

Поисковые изыскания, имеющие своей **целью** определение сущности, роли и места заботы (заботливости) в структуре личности и деятельности современного педагога, являются актуальными, как для теории, так и практики психолого-педагогического знания.

Для достижения этой цели решались следующие **задачи**:

1. На основе анализа научных источников по психологии, педагогике и смежным отраслям знания уточнить определение заботы как психолого-педагогического феномена, выявить структуру заботы.

2. Вскрыть различия в выраженности заботы (сформированности заботливости) у педагогов с разными уровнями успешности профессиональной деятельности.

3. Выявить взаимосвязи между операциональными показателями, личностными особенностями и заботливостью педагогов с разным уровнем успешности профессиональной деятельности.

4. Изучить личностные особенности педагогов, отличающихся высоким и низким уровнем заботливости.

Забота – это одна из ключевых категорий научных исследований, которая находит свое отражение в различных областях, включая философию, педагогику и психологию. Философы, такие как М. Бубер, Х. Плеснер, М. Хайдеггер и другие, внесли значительный вклад в изучение этой темы [53]. Особое внимание уделяется заботе о себе, которая была анализирована в работах А.Е. Соловьева, В.К. Пичугиной, Г.В. Иванченко и других [47]. В педагогическом контексте особое внимание заботе уделено в работах В.В. Быстровой, В.Л. Лехциера, Г.И. Петровой [11]. По словам Ш.А. Амонашвили, грамотное осуществление

заботы о воспитанниках является основной обязанностью педагога [1]. Целый пласт трудов И.П. Иванова стал основой для системы воспитания, основанной на «отношениях общей заботы» [17; 18]. Исследования педагогической поддержки О.С. Гозман, Е.Е. Кутейниковой, Н.Н. Михайловой [15; 26; 34], психолого-педагогического сопровождения детей Е.В. Бондаревской, Е.И. Казаковой [10], содействия ученику Е.Н. Барышникова, Л.М. Лузиной, И.А. Соловцовой [29], социально-педагогической помощи подрастающему поколению С.А. Расчетиной [41] внесли значительный вклад в понимание феномена педагогической заботы. В психологии забота изучается в контексте психического развития ребенка на различных этапах его жизни. Забота также рассматривается как необходимое условие эффективного психотерапевтического процесса (В. Тэкхэ, О. Кернберг, С. Раевский, И. Ялом) [19; 39; 50]. В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй) [33; 35; 43], психоанализе (Э. Фромм, Э. Эриксон) [52; 55] и гештальтпсихологии (Ф. Перлз, Э. Шостром) [36; 54] забота представлена в качестве необходимого условия самореализации и достижения психологического здоровья. Понятие заботы также используется в этическом и психологическом изучении таких явлений, как любовь и дружба [37; 49]. Тем не менее, в отечественной психологии наблюдается явный дефицит исследований, посвященных заботе как самостоятельному психолого-педагогическому явлению.

В педагогической и психологической литературе забота часто понимается как деятельность или активность. Однако этим она не ограничивается. Ее также представляют как отношение к другим людям [56] и используют термин «мотивы заботы»; И.С. Кон пишет о существовании «чувства заботы» [20, с.201]; А.О. Прохоров определяет ее как «выраженное чувство ответственности за чье-либо благополучие» [38, с.63]. Иными словами, забота может быть рассмотрена как самостоятельный феномен, относящийся к различным аспектам психики человека: деятельностной (мотивационный и операционально-инструментальный уровень), эмоционально-волевой и когнитивной сферам.

Таким образом, можно выделить в структуре заботы коммуникативно-поведенческий компонент, эмоционально-волевой компонент и когнитивный компонент, которые наполнены психологическим содержанием, характерным для данного явления. Подобная трехфакторная структура может быть применена и к анализу психических явлений, поскольку, как пишет Б.Ф. Ломов [28], не только система психических явлений в целом, но и отдельные психические процессы и психические состояния содержат множество подсистем с различными функциональными качествами. Он выделил три основные неразрывно связанные между собой подсистемы: когнитивную, в которой осуществляются функции познания; регуляции, обеспечивающей управление деятельностью и поведением; общения,

которая формируется и осуществляется в процессе коммуникации человека с другими людьми.

Коммуникативно-поведенческие элементы заботы представляют собой действия, поступки, вербальное и невербальное поведение, направленное на благополучие человека. Эмоционально-волевой компонент представляет собой то, что испытывает субъект заботы по отношению к человеку, о котором он заботится, к процессу и результату заботы и к себе как субъекту (чувства, эмоциональные состояния – забота о других, разочарование, надежда; эмоции – чувство долга, справедливости, привязанность, симпатия, доверие), волевые усилия и т. д. На когнитивном уровне находятся представления о потребностях, интересах, целях, чувствах, поведении, установках, ценностных ориентациях и личности другого человека в целом, которые агрегируются в знания, являющиеся компонентом убеждений. Когнитивный уровень включает в себя определенные представления о заботе у субъекта, ее условиях и проявлениях.

Забота может быть определена как содействие развитию личности другого человека и его уникального жизненного пути через переживание им ценности своего существования, поиск и осознание смысла своей жизни. Забота как психический феномен существует в виде процесса (заботится), состояния (заботы) и свойства (заботливости) и включает в себя коммуникативно-поведенческие, эмоционально-волевые и когнитивные элементы. Забота – это способность распознавать потребности, цели, ценности, смыслы и тенденции развития других людей, переживать степень их реализации и предпринимать действия, направленные на создание условий для их реализации с целью содействия развитию личности человека.

Исходя из изложенной структуры заботы и содержания этого феномена, мы его ранее определили как осознание потребностей, целей, ценностей, смыслов, тенденций развития другого человека, переживание степени их реализации, а также действия, направленные на создание условий для их осуществления в социально одобряемой форме, с целью содействия благополучию другой личности [2; 3]. В настоящее время мы рассматриваем заботу в том числе и как отношение одного человека к другому, направленное на обеспечение его благополучия. Такая трактовка изучаемого феномена означает, что не существует психологически однозначного рецепта заботы, что выдвигает на первый план понимание целостности изучаемого объекта – личности подопечного. Только понимая индивидуальность человека и последствия своих действий или бездействия с точки зрения продвижения субъекта к вершине своего развития, его истории становления и текущей ситуации, можно определить, как заботиться о нем. Педагогически целесообразная забота предполагает знание прошлого, настоящего и будущих перспектив и планов подопечного. Такое понимание заботы достаточно широко, но оно может объединить все явления, которые

можно назвать заботой; напомним, что Л.Г. Борисова назвала заботу неисчерпаемым понятием [10].

Одним из наиболее интересных и менее разработанных в настоящее время аспектов является вопрос о психологических механизмах заботы. До сих пор не удалось представить окончательную и достаточно проработанную схему, которая могла бы объяснить, какой набор факторов, условий, средств и структур приводит к возникновению феномена заботы (т.е. его психологических механизмов). Однако в силу своей важности для психолого-педагогического знания этот момент нельзя обойти стороной. По мнению В.Г. Леонтьева [27], психологический механизм – это система психических явлений, направленных на преобразование и оформление активности, выраженной одним или несколькими мотивами, в необходимую деятельность. Он, механизм, отражает взаимосвязь множества звеньев психической системы, обеспечивающих деятельность и поведение человека. Е.И. Бойко [9] утверждает, что изучать механизмы – значит входить в структуру явления, понимать взаимосвязи элементов, составляющих целое, и через это постигать сущность процесса.

Вслед за Р. Мэем можно утверждать, что забота возникает и реализуется, когда что-то имеет значение для человека [35]. Забота – отражение этой закономерности, мир чем-то увлекает меня, и я забочусь об определенных аспектах этого мира. По мнению В. Франкла, стремление к смыслу является фундаментальной человеческой мотивацией [51]. Уровень зрелости личности определяется тем, к какому смыслу она стремится, то есть, что ее волнует. В философских взглядах М. Хайдеггера отражена идея о том, что человек является личностью, когда его что-то волнует в мире, когда ему не все равно. То, что делает объект в мире значимым для нас, – это личностный смысл, который является одним из компонентов сознания, то есть, индивидуальности человека. М. Хайдеггер считал заботу основой человеческого существования и указывал, что в эту структуру входит феномен «Я». Следовательно, когда человек ни о чем не заботится, он теряет свою сущность, а заботясь, он может вернуться к своей сущности. Человека порождает забота, которая позволяет ему сосуществовать с собственным бытием и с другими людьми в окружающем мире [53]. Таким образом, механизм заботы сводится к тому, что реализация личностного смысла, отражающего высокую ценность индивидуальности человека для окружающих, является результатом оценки объективной ситуации как угрозы его успешному развитию.

Воспитательная деятельность – еще один типичный вид деятельности, атрибутом которой является забота [7]. Так, И.П. Иванов [17; 18] к направлениям воспитательной деятельности относит, прежде всего, заботу о воспитанниках группы образовательных учреждений; М.М. Рыбакова [44] отмечает, что труд учителя можно отнести к такому виду деятельности, в котором содержание и характер отношений между участниками гарантирует

ее успех; К. Бютнер [12] пишет, что ученики ждут от учителя защиты и помощи, когда не могут самостоятельно справиться с трудностями, и далее заявляет, что ученики, как правило, учатся для учителя, а не для своей будущей жизни, и зависят от оценки и отношения учителя. Не получая необходимой поддержки, они теряют доверие к учителю и становятся «закрытыми» для влияния своего образования и воспитания. А продуктивная реализация педагогической заботы, например оказание поддержки в ситуациях реальной необходимости, повышает эффективность деятельности педагогов. То есть, осуществление педагогической заботы об учащихся можно рассматривать как одно из условий успешной педагогической деятельности. Показателями успешности педагогической деятельности являются обученность и воспитанность учащихся, развитые профессиональные умения и профессионально значимые качества, эффективное решение педагогических задач на основе надежности и стабильности в достижении высоких результатов [25; 31; 45].

Исследователи, занимающиеся изучением системы образования, отмечают, что целью деятельности учителя является не только передача знаний, формирование у учащихся умений и навыков, но и, по выражению В.А. Сухомлинского, «распознавание, выявление и развитие талантов, заложенных в каждом ученике, ... личности на более высокий уровень развития человеческого достоинства» [48, с. 102]. Или, как отмечает В.А. Сластенин [46], речь идет о том, чтобы научить личность жить в гармонии с собой и обществом, раскрыть умственные, эстетические и физические способности детей, помочь им понять себя, быть собой, использовать свои ресурсы. Этого можно достичь, заботясь о детях.

По мнению Н.В. Кузьминой, структура образовательной деятельности имеет пять функциональных составляющих, которые можно рассматривать как результат отображения компонентов образовательной системы [22]. Они автономны по отношению друг к другу и могут выполнять компенсаторные и корректирующие функции. К структурным компонентам педагогической деятельности относятся субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогического общения В.А. Якунин рассматривает в качестве компонентов педагогической деятельности: целеполагание, информирование, прогнозирование и принятие решений, организация деятельности, общение и передача информации, контроль и коррекция [57]. Все элементы образуют функциональную систему обучения, в которой цели обучения и развития играют роль системообразующих факторов.

В процессе развития личности (от младенчества до зрелости) потребность в заботе со стороны окружающих снижается, а со стороны близких (друзей) постепенно возрастает. Для того чтобы способствовать развитию личности, внешняя забота должна менять свой характер (форму, содержание и проявление) в процессе развития человека. Люди,

находящиеся в трудных (стрессовых) жизненных ситуациях, испытывают особые потребности в заботе. Педагогически конструктивной будет такая забота, которая обеспечит оптимальный для человека уровень стресса, позволяющий ему приобрести опыт преодоления трудностей при сохранении психического здоровья.

Забота педагога об учениках – одно из условий успешного решения педагогических задач и непосредственная основа образовательного процесса. Она длительна, специально организована, подчинена задаче совершенствования и развития личности ученика, опирается на особенности школьного возраста, законы формирования и владения методикой преподавания и во многом определяется запросами социума. Заботливость – одна из черт характера, позволяющая учителю эффективно выполнять свою работу.

Исходя из анализа теоретических и эмпирических исследований заботы, были сделаны следующие предположения:

1. Структурно и функционально забота – это психолого-педагогический феномен, существующий в виде процессов, состояний и характеристик личности (свойств), представляющий собой единство когнитивного, эмоционально-волевого и коммуникативно-поведенческого компонентов.

2. У высоко успешных учителей забота сформирована на более значительном уровне в сравнении с их коллегами с низкими показателями профессиональной деятельности.

3. Забота у педагогов, отличающихся по степени успешности профессиональной деятельности, имеет свою конструктивную специфику (взаимосвязи) как на личностном, так и на операционально-деятельностном уровне репрезентации.

Методологической основой исследования является принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн), согласно которому между явлениями сознания и деятельности существует взаимовлияние, взаимопереход, а психические процессы выступают как одна из сторон вида деятельности; и личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) постулирующий, что все психические явления формируются, развиваются и проявляются в деятельности. Теоретической основой исследования являются концептуальные основы этической психологии Л.М. Попова, работы А.А. Баранова и А.А. Реана, посвященные помощи личности в трудных жизненных ситуациях, идеи В.И. Андреева о самовоспитании личности, концепция гуманизации образования Ш.А. Амонашвили, теория воспитания И.П. Иванова, основанная на отношениях «общей заботы», концепция педагогических систем Н.В. Кузьминой.

Таким образом, можно констатировать, что теоретическое значение данного изыскания заключается в том, что теория психолого-педагогического знания обогащена за счет

разработки структуры и уточнения понятия «забота», определении его позиции в ряду общепсихологической науки (забота как процесс, состояние и свойство).

Научная новизна. Впервые описаны психологические механизмы, роль и место в структуре личности и педагогической деятельности учителя цифрового поколения в зависимости от его степени успешности профессионального труда. Показано, что успешные учителя нацелены на достижение высоких педагогических результатов и уделяют особое внимание своим ученикам. С другой стороны, низко успешные их коллеги часто проявляют заботу в компенсаторной форме, чтобы поднять свою самооценку из-за неэффективности своей педагогической деятельности и недостаточного уровня сформированности специальных компетенций.

Методика

Для решения поставленных задач и проверки гипотез использовались следующие методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ, синтез, типологизация.

2. Эмпирические методы: методики профессиональной оценки уровня успешности профессиональной деятельности и сформированности педагогической компетентности, соответствующие функциональным компонентам, выделенным в теории педагогических систем Н.В. Кузьминой, психодиагностические методики – 16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла. В качестве инструмента для диагностики заботы (заботливости) использовался разработанный и прошедший все необходимые процедуры опросник (Андреева, Баранов, 2010) [2; 3].

3. Методы математической статистики: критерий U Манна-Уитни, корреляционный анализ по Спирмену.

Сбор эмпирических данных осуществлялся в городских общеобразовательных школах. В общем, на всех этапах исследования приняли участие 108 учителей общеобразовательных школ.

Многофакторный опросник Р. Кэттелла был использован для исследования личностных особенностей учителей общеобразовательных школ потому, что он позволяет дать общую характеристику личности:

1. Интеллектуальные показатели (факторы В, М и Q1).

2. Эмоционально-волевые качества (С, G, I, O, Q3, Q4).

3. Коммуникативные показатели и черты межличностного взаимодействия (А, Н, F, E, Q2, N, L, O).

При анализе результатов опросника Р. Кэттелла применялась интерпретация факторов этой методики по В.М. Мельникову и Л.Т. Ямпольскому.

Степень развития профессиональных умений и уровень успешности деятельности педагогов исследовались на основе метода профессиональной экспертной оценки.

Экспертной оценке по 10-балльной шкале подвергались умения, соответствующие функциональным элементам педагогической деятельности (педагогической системе) по Н.В. Кузьминой: гностические умения, конструктивные умения, коммуникативные умения, проектировочные умения, организаторские умения и уровень успешности в профессиональной деятельности. В качестве экспертов выступали завучи по учебной, методической и воспитательной работе, завучи по науке, представители методических объединений. Они знают конкретного учителя как объект педагогической деятельности и вполне могут считаться компетентными экзаменаторами в силу высокого уровня своего профессионального развития. Экспертам было предложено оценить развитие различных характеристик преподавателей, участвовавших в исследовании:

1. Знание преподаваемого предмета
2. Знание психологии учащихся
3. Знания и навыки в области методики преподавания
4. Коммуникативные навыки
5. Экспрессивные навыки в области организации деятельности учащихся
6. Навыки самоорганизации
7. Степень успешности профессиональной деятельности.

Данная методика оценки эффективности профессиональной деятельности педагогических работников и параметров их успешности была применена в научных изысканиях различных исследователей учительского труда [5; 24; 41].

При оценке уровня профессиональной успешности работающие эксперты опирались на критерии эффективности деятельности, предложенные в работах А.К. Марковой [31; 32] и Н.В. Кузьминой [23]. Успешность деятельности определяется как подготовленность педагогом выпускников к вхождению в новую систему образования или трудовой деятельности (она отражает, насколько качественно они подготовлены, каков уровень обученности и воспитанности учащихся). При оценке уровня знаний о психологии учащихся эксперт учитывает, насколько хорошо учителя понимают психологию детей и используют ее в своей педагогической и инструкторской практике; организаторские способности – насколько эффективно учителя управляют и организуют различные виды деятельности учащихся; самоорганизаторские способности – насколько хорошо учителя и их педагогические знания – сфокусированы на продуктивности своих практических навыков

и методических умений, владеют приемами саморегуляции, а также знаниями на уровне учебных программ образовательных заведений.

Полученные данные были подвергнуты статистической обработке с помощью программы SPSS for Windows. Для определения взаимосвязи между уровнями заботы и характеристиками деятельности учителей (выраженность умений и успешность в профессиональной деятельности), а также взаимосвязи между уровнями заботы и индивидуальными характеристиками был проведен корреляционный анализ. Различия по авторской методике между педагогами с разным уровнем профессиональной успешности определялись с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Надежность и валидность полученных в работе данных обеспечивалась использованием апробированных и неоднократно доказавших свою состоятельность, методик.

Результаты и их обсуждение

На основании экспертных оценок все педагоги (108 человек) были разделены на группы. В группу с высоким уровнем профессиональной успешности вошли учителя, набравшие не менее 8 баллов по средней экспертной оценке шкалы «Успешность профессиональной деятельности» (21 человек). В группу с низким уровнем профессиональной успешности вошли педагоги (20 человек), оцененные в среднем менее чем на 5 баллов экспертами. Оставшиеся учителя рассматривались как группа со средним уровнем профессиональной успешности.

Изучение уровня заботы учителей разной успешности деятельности.

Среди группы высокоуспешных педагогов оказался один преподаватель с низким уровнем заботы, 12 преподавателей со средним уровнем и восемь учителей с высоким уровнем заботы.

Семнадцать преподавателей со средним уровнем профессиональной успешности можно охарактеризовать как высокозаботливых, пять учителей имели низкий уровень заботы, а средний уровень характерен для 45 преподавателей.

Среди педагогов с низким уровнем успешности 14 человек характеризуются средним уровнем заботы, двоим учителям свойственен низкий уровень и четверым высокий уровень заботы.

Результаты сравнения по уровням сформированности заботы у педагогов с разной степенью профессиональной успешности подтверждают некоторые из наших гипотез.

В теоретической части исследования было отмечено, что успешные преподаватели более продуктивно заботятся о своих учениках. Поскольку забота основана на профессиональных навыках, преподаватели с низким уровнем профессиональной успешности

не имеют достаточных ресурсов для ее эффективной реализации. Им трудно выстраивать доверительные отношения с детьми, они не удовлетворены тем, как взаимодействуют с учениками, и менее мотивированы на оказание им помощи. Учителя этой группы проявляют меньше внимания к ученикам в ситуациях, когда это необходимо, и, соответственно, характеризуются более низким уровнем рефлексии, чем их коллеги с высокими результатами деятельности. Данные сравнительного анализа показывают, что у педагогов с высоким уровнем профессиональной успешности забота выше, чем у их коллег с низким (критерий U-Мана-Уитни равен 123, $p \leq 0,05$) (табл.1) и умеренным ($U=441$, $p \leq 0,01$) уровнями продуктивности профессиональной деятельности.

Таблица 1

Различия по уровню заботливости между группами учителей с высоким и низким уровнем успешности профессиональной деятельности

Параметр сравнения	Учителя с низким уровнем успешности		Учителя с высоким уровнем успешности		U-Манна-Уитни	p
	\bar{M}	SD	\bar{M}	SD		
Заботливость	22,5	2.89	24.33	2.79	123	0.012

Разница в показателях заботы между преподавателями с низким и средним уровнями профессиональной успешности оказалась незначимой ($U=668$). Это можно объяснить тем, что каждый учитель должен в рамках своей профессиональной деятельности помогать своим ученикам, поддерживать их личностное совершенствование. Педагогическая профессия по своей сути гуманистична [1; 41; 46]. Специалисты, которым неинтересно или сложно транслировать знания подрастающему поколению, любить и заботиться о детях, чаще покидают учебные заведения и меняют профессию.

Важно также отметить, что деятельность и личностные особенности высокоуспешных и менее успешных педагогов качественно различаются [22; 23; 46]. Достижение высокого успеха предполагает прирост в развитии, который не происходит автоматически, а знаменует собой начало качественно нового этапа в становлении человека как активного субъекта. В связи с этим специалисты с высокой профессиональной успешностью отличаются от других профессионалов по целому ряду показателей. Учителя, со средним уровнем профессиональной успешности, обладают более сформированными умениями, чем их низко продуктивные коллеги и, следовательно, имеют больше возможностей для эффективного осуществления заботы о своих учениках, но могут не до конца осознавать необходимость этого. Исследователи отмечают, что специалисты, достигшие высокого уровня профессионального развития, ставят перед собой более значительные цели и стремятся найти новый смысл в своей трудовой деятельности [8; 16]. Также, возможно, это связано с тем, что забота менее успешных преподавателей часто выполняет компенсаторную функцию. Они

рассчитывают на то, что их достойно оценят ученики и признают их профессионализм коллеги, тем самым повышая собственную значимость (и поддерживая достаточно высокий уровень самооценки). Высокоуспешные и умеренно успешные учителя, как правило, работают не ради признания или благодарности, а руководствуются мотивацией достижения и стремятся добиться высоких результатов в своей деятельности в первую очередь за счет развитых профессиональных навыков и компетенций. Преподаватели с низким уровнем профессиональной успешности лишены таких возможностей в силу недостаточной развитости своих способностей, что, в свою очередь, может быть обусловлено мотивационными особенностями их педагогической деятельности или другими факторами.

Таким образом, предположение о том, что у высокоуспешных преподавателей уровень заботы выше, чем у их коллег, подтверждается и эмпирическим путем.

Взаимосвязь заботливости учителей с разным уровнем успешности профессиональной деятельности с операционально-деятельностными параметрами.

Особенность заботы учителя о воспитанниках заключается в том, что при ее осуществлении он опирается на свои профессиональные знания и умения.

Корреляционный анализ параметров трудовой деятельности (профессиональных умений-компетенций) и личностных черт с показателями методики на диагностику заботливости в группах учителей с разным уровнем успешности профессиональной деятельности свидетельствует о наличии разнонаправленных связей.

Рассмотрим данные, полученные в результате статистической обработки в группе преподавателей с высоким уровнем успешности профессиональной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа операционально-деятельностных показателей и заботливости в группах педагогов с разным уровнем успешности профессиональной деятельности

Операционально-деятельностные характеристики учителей	Высокий уровень успешности	Средний уровень успешности	Низкий уровень успешности	Совокупная Выборка учителей
Знание предмета	0.32	0.25	0.20	0.27 **
Знание методики преподавания	0.36	0.23	0.16	0.29**
Знание психологии учеников	0.53*	0.47**	0.32	0.44**
Коммуникативные умения	0.27	0.24	0.55*	0.30**
Организаторские умения	0.36	0.32**	0.30	0.33**
Самоорганизаторские умения	0.47*	0.24*	0.25	0.33**
Уровень успешности	0.47*	0.39**	0.17	0.34**

Примечание. Применялся коэффициент р-Спирмена; * корреляция значима на уровне 0.05; ** корреляция значима на уровне 0.01.

В этих группах наблюдается корреляция между значениями фактора заботы и показателями шкал «Знание психологии учащихся» ($r=0,53$; $p \leq 0,05$ в выборке высоко успешных учителей и $r=0,47$; $p \leq 0,01$ в выборке умеренно успешных учителей, таблица 2), «Умение организовать деятельность учащихся» ($r=0,32$; $p \leq 0,05$) и «навыки самоорганизации» ($r=0,47$; $p \leq 0,01$, $r=0,242$; $p \leq 0,05$) у умеренно успешных учителей.

Полученные корреляции свидетельствуют о том, что с ростом развития гностических и организаторских способностей повышается забота о воспитанниках.

Связь с коммуникативной компетентностью в этих выборках находится на уровне тенденции и не попадает в зону значимости. Это можно объяснить тем, что коммуникативные навыки представителей этих групп достаточно хорошо сформированы (среднее арифметическое $M=8,1$, $M=7$) и дальнейшее их совершенствование не сказывается на развитии заботливости учителей данных групп. Важно, чтобы знания в области психологии учащихся проявлялись в той или иной форме при построении многосторонних отношений с учениками. Это необходимо потому, что учитель должен определить, при каких обстоятельствах и в какой форме следует помочь конкретному ученику с его индивидуальными особенностями и способностями или указать ему на незначительные проступки для достижения педагогических результатов. Высокое знание психологии учащихся позволяет учителям эффективно применять приемы заботливого поведения, выделенные И.П. Ивановым, такие, например, как побуждение (увлечение интересными примерами, поощрение) и подкрепление ответственности (товарищеские просьбы, рекомендации, предложения).

Организаторские способности позволяют найти наиболее подходящую форму обучения и достижения образовательных результатов для каждого ученика и класса в целом. Забота профессионально успешных педагогов на высоком и среднем уровнях осуществляется путем вовлечения учащихся в различные виды деятельности, организации совместной деятельности, создания групп; по мнению А.С. Макаренко [30] и И.П. Иванова [18], эти моменты являются стержневыми в образовательном процессе, Они вовлекают детей в общественную жизнь, учат их трудиться, то есть, готовят к трудовой деятельности, формируют у них ответственность перед собой и обществом.

Это связано с тем, что для осуществления индивидуального подхода к учащимся необходимо так организовать и провести занятия, чтобы они отвечали потребностям и способностям всех учеников. Важно, что учителя, умеющие эффективно организовывать собственную деятельность, могут также лучше организовывать деятельность учеников. Кроме того, педагоги, эффективно организующие свою деятельность, подают хороший пример своим ученикам. И.П. Иванов [17] утверждает, что личный пример учителя обусловлен методом товарищеского побуждения и руководства, который является способом заботы учителя об учениках. Корреляция между уровнем успешности профессиональной деятельности и заботливостью имеет место в выборке высокоуспешных ($r = 0,47$; $p \leq 0,05$)

и умеренно успешных ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$) учителей. Этот факт можно объяснить словами В.А. Сухомлинского, обращенными к учителям: «Помните, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, находится в самом ребенке, в его отношении к знаниям и в его отношении к вам, учителю. Эта почва – желание учиться, вдохновение, готовность преодолевать трудности. Тщательно обогащайте эту почву» [49, с. 153].

Важно отметить, что в общей выборке учителей были получены корреляции между заботливостью и баллами всех специальных умений, а также успешностью их профессиональной деятельности: знание учебных предметов ($r=0,27$; $p \leq 0,01$), знание детской психологии ($r=0,44$; $p \leq 0,01$), знание методики преподавания ($r=0,29$; $p \leq 0,01$), коммуникативные навыки ($r=0,30$; $p \leq 0,01$), организованность ($r=0,33$; $p \leq 0,01$), самоорганизация ($r=0,33$; $p \leq 0,01$) и успешность деятельности ($r=0,34$; $p \leq 0,01$).

Знание предмета и методики преподавания обуславливает реализацию интересных форм обучения, усвоение более полного и глубокого материала, развитие интереса к знаниям.

Проанализируем теперь взаимосвязь между характеристиками трудовой деятельности и показателями заботы в группе преподавателей с низким уровнем профессиональной успешности.

В этой выборке была обнаружена значимая корреляция между значениями шкалы «уровень заботы» и «коммуникативные навыки» ($r = 0,55$; $p \leq 0,05$). Средний балл по «коммуникативным навыкам» составляет $M=5,8$, тогда как по «знанию психологии учащихся» $M=5,6$, «знанию методики преподавания» $M=5,2$, «знанию предмета» $M=5,6$, «навыкам самоорганизации» $M=5,3$ и «навыкам в области организации деятельности» $M=5,4$. Таким образом, при работе с учащимися учителя в первую очередь опираются на свои коммуникативные навыки. Это связано с тем, что сама профессия учителя предполагает большое количество социальных контактов и в связи с этим предполагает развитие навыков в области установления и поддержания отношений.

Таким образом, положение о том, что эффективное осуществление педагогической заботы обеспечивается опережающим развитием профессионально-педагогических умений, можно считать доказанным.

Взаимосвязь заботливости со свойствами личности педагогов с разным уровнем успешности профессиональной деятельности.

Для определения взаимосвязи между заботливостью и личностными чертами педагогов с разным уровнем профессиональной успешности были проанализированы коэффициенты корреляции.

Рассмотрим взаимосвязи между личностными особенностями и показателями заботливости в группе высокоуспешных преподавателей (табл. 3).

**Результаты корреляционного анализа личностных черт и шкалы заботливости
в группе педагогов с разным уровнем успешности профессиональной деятельности**

Личностные свойства учителей (по методике Р.Кэттелла)	Высокий уровень успешности	Средний уровень успешности	Низкий уровень успешности	Совокупная Выборка учителей
Фактор А (сердечность- обособленность)	0.13	0.08	0.07	0.12
Фактор В (высокий – низкий интеллект)	0.02	-0.10	-0.02	-0.03
Фактор С (слабость - сила «Я»)	0.27	0.17	0.18	0.24*
Фактор Е (подчиненность- доминантность)	-0.17	0.08	0.03	-0.08
Фактор F (сдержанность- экспрессивность)	0.47*	0.10	0.07	0.19
Фактор G (сила-слабость «сверх Я»)	-0.13	0.09	0.07	0.09
Фактор H (робость-смелость)	-0.08	-0.13	-0.08	-0.10
Фактор I (суровость-нежность)	0.22	-0.06	-0.16	-0.02
Фактор L (доверчивость- подозрительность)	-0.30	-0.17	-0.13	-0.24*
Фактор M (практичность- мечтательность)	0.22	0.19	0.20	0.21*
Фактор N (проницательность – наивность)	0.23	0.25 *	0.19	0.23 *
Фактор O (уверенность-тревожность)	-0.36	-0.19	-0.20	-0.25 **
Фактор Q1 (консерватизм- радикализм)	-0.01	0.11	0.06	0.09
Фактор Q2 (конформизм – нонконформизм)	-0.34	-0.41 **	-0.19	-0.37 **
Фактор Q3 (низкий – высокий самоконтроль)	0.14	0.19	0.10	0.18
Фактор Q4 (расслабленность - напряженность)	-0.19	-0.09	-0.17	-0.15

Примечание. Применялся коэффициент р-Спирмена; * корреляция значима на уровне 0.05; ** корреляция значима на уровне 0.01.

В рассматриваемой выборке заботливость связана с фактором F. Высокие показатели по этой шкале характерны для внимательных, активных, беззаботных, эмоциональных и динамичных в общении людей. Исследования показали, что беззаботность у таких людей связана с более низкими устремлениями [33]. Невысокие баллы свидетельствуют о рассудительности, вдумчивости, самоконтроле и склонности к усложнению. Для большинства педагогов-мастеров характерны оценки по фактору F, которые находятся в среднем диапазоне ($M = 4,4$; четыре стена).

Известно, что наиболее успешные профессионалы характеризуются рассудительностью, ищут возможности для совершенствования своей деятельности. Однако не только эти качества (относящиеся к отрицательному полюсу фактора F), но и эмоциональная значимость социального контакта для личности, оптимизм и динамизм общения (положительный полюс фактора F) необходимы для осуществления педагогической заботы. Таким образом, можно констатировать, что учителям-мастерам своего дела, с высокими показателями по фактору F свойственна предельная выраженность заботы.

Интересно, что именно в этой группе педагогов была обнаружена корреляция с факторами, отражающими интеллектуальные характеристики личности. Это свидетельствует о том, что интеллектуальный потенциал данной группы преподавателей (в частности, их адекватность и спокойствие в оценке ситуаций и людей) играет более важную роль в осуществлении педагогической заботы, чем в остальной части общей выборки респондентов.

Рассмотрим данные корреляционного анализа в группе учителей со средней успешностью профессиональной деятельности.

Корреляция между значением фактора N ($M=5,6$; средний уровень) и шкалой заботы ($r=0,25$; $p \leq 0,05$) свидетельствует о том, что заботливость у педагогов возрастает с увеличением уровня идентификации, эмоционального подавления и поведенческих навыков. Это может быть связано с тем, что осуществление педагогической заботы требует умения контролировать эмоциональные порывы, действовать правильно и рационально. Для педагогов забота о детях – это профессиональный долг, выполнение которого не обязательно связано с переживанием положительных эмоций. Учителю необходимо заботиться о детях даже тогда, когда он не испытывает к ним большой симпатии, даже в тех случаях, когда у него преобладают негативные эмоции или испытывает дискомфорт по отношению к ним. В подобных случаях естественно, что многие люди реагируют агрессивно и отказываются от помощи, но педагоги реагируют иначе (искусственность поведения характеризует положительный полюс фактора N), понимая, что это наносит вред личностно-когнитивному развитию учеников и негативно сказывается на отношениях с ними.

В выборке высокоуспешных учителей такой связи не обнаружено. Возможно, это связано с тем, что они не только глубоко осознают необходимость искренней заботы о своих учениках, но и воспринимают ее как неотъемлемую часть своей работы. Кроме того, это может быть обусловлено тем, что у них сформировались определенные навыки (стереотипы) осуществления заботы в процессе выполнения своих обязанностей.

У педагогов со средней успешностью деятельности аналогичный процесс не требует столь глубокого сознательного контроля, чаще проявляются осторожность в поведении, желание «срезать углы» и синдром отстраненности.

Данные интеркорреляционного анализа всего контингента респондентов (общей группы) показывают, что с ростом эмоциональной устойчивости увеличивается сила «Я» (фактор С; $r = 0,247$; $p \leq 0,05$), гибкость, доброжелательность (фактор L; $r = -0,246$; $p \leq 0,05$), интерес к абстрактным вопросам, оригинальность (фактор M; $r = 0,210$; $p \leq 0,05$), пронизательность, эмоциональная подавленность (фактор N; $r = -0,232$; $p \leq 0,05$), способность справляться с неудачами (фактор O; $r = -0,258$; $p \leq 0,05$) и консерватизм (фактор Q2; $r = -0,373$; $p \leq 0,01$) – увеличивали склонность к проявлению заботы (табл. 3).

Особый интерес для нас представляет корреляция между показателями заботы и фактора С. Это может свидетельствовать о том, что реалистичный взгляд на вещи и личностная стабильность (положительный полюс фактора С) позволяет учителям различать профессиональные события, в которых необходима поддержка, и ситуации, в которых негативная оценка поведения ученика со стороны учителя является наиболее адекватным проявлением заботы. Осознание требований реального мира помогает учителю четко определить собственные педагогические задачи и направить заботу на их решение, а высокая толерантность к фрустрации способствует достижению поставленных целей. Признание собственных недостатков, характерное для тех, кто имеет высокие показатели по фактору С, способствует совершенствованию деятельности, а значит, и развитию способности к продуктивной заботе о воспитанниках.

Связь между фактором Q2, отражающим степень конформизма, и степенью заботливости мы проиллюстрировали ранее, при интерпретации результатов корреляционного анализа личностных особенностей и степени заботливости в группе учителей со средним уровнем профессиональной успешности.

Интересно, что данные по фактору M в совокупной выборке учителей положительно коррелируют с показателями степени заботливости: повышенная изобретательность и креативность, характерные для лиц с высокими показателями по фактору M, могут помочь учителям находить формы заботы, соответствующие ситуации и личностным особенностям учеников.

Повышенная депрессия и напряжение (т. е. показатели по фактору О) сопровождаются снижением уровня заботы. Учителя, погрязшие в негативных размышлениях и озабоченные решением собственных задач, как правило, уделяют меньше внимания проблемам своих учеников. Возможно, именно недооценка собственных возможностей, знаний и компетентности, характерная для людей с высокими показателями фактора О, подавляет желание помочь и создает отстраненность, которая заставляет их как можно меньше проявлять участие в решении проблем своих учеников.

Связь между шкалой «Уровень заботы» и значением фактора N была ранее объяснена при интерпретации данных корреляционного анализа в группе учителей со средней успешностью профессиональной деятельности.

По мере того как учителя становятся более подозрительными и осторожными (фактор L), их склонность к заботе снижается. Учителя, стремящиеся реализовать только собственные интересы, относятся к ученикам и коллегам с предубеждением, меньше соперничают друг с другом и меньше готовы проявлять заботу. Снижение баллов по фактору L сопровождается повышением уровня заботы.

Отсутствием значимых коэффициентов корреляции между личностными свойствами и выраженностью заботливости характеризуется выборка педагогов с низкой успешностью профессиональной деятельности (табл. 3).

Несмотря на то что профессия учителя предполагает оказание поддержки и помощи ученикам, учителя в данной выборке, по-видимому, реализуют заботу в большей степени в силу требования профессии и ситуативно, а не исходя из собственных побуждений и сформированных представлений. Можно предположить, что учителя с низким профессиональным статусом реализуют заботу в большей степени для того, чтобы интегрироваться в педагогический коллектив и получить его одобрение. Это предположение согласуется с теми рассуждениями, которые были высказаны при интерпретации данных сравнительного анализа по операционально-деятельностным показателям.

Итак, рассмотрение особенностей проявления заботливости учителей с разным уровнем профессиональной успешности подтверждает предположение о том, что эффективное осуществление педагогической заботы обеспечивается уверенностью преподавателей в своих силах, оптимизмом, эмоциональной устойчивостью и самоконтролем.

Заключение

На основе теоретического анализа проблемы исследования было рассмотрено определение и понимание заботы как психолого-педагогического феномена, описана его структура, в которой выделены соответствующие компоненты (когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий). Показано, что заботливость учителя может принести пользу

воспитаннику или помешать его развитию, если ее интенсивность и реализация не соответствуют особенностям и (или) текущей ситуации подрастающего человека, который в нем нуждается.

Забота работников педагогического труда об учащихся представлена как необходимое условие успешного решения образовательных задач в век цифровизации. Забота рассмотрена как личностная особенность субъекта образования и воспитания, которая помогает ему эффективно осуществлять свою деятельность, тем самым повышая его фасилитационный потенциал. Подчеркивается, что степень заботы о воспитанниках зависит от уровня успешности педагога в его профессиональной деятельности. Высокоуспешные учителя характеризуются как более заботливые по отношению к своим ученикам, чем педагоги со средней или низкой успешностью деятельности. Эффективная забота об обучающихся требует высокого уровня развития педагогического мастерства, особенно гностического и организаторского компонентов, а также таких личностных качеств, как хорошо развитые самоконтроль, сила воли и организаторские способности. Забота способствует достижению педагогических целей и повышению продуктивности деятельности у высоко и умеренно успешных педагогов и выполняет компенсаторную функцию у педагогов с низким уровнем профессиональной успешности.

Различия между учителями с разным уровнем заботы проявляются в готовности к построению теплых отношений, стремлении утверждать общечеловеческие ценности и умении работать в коллективе, то есть находиться в позиции фасилитатора, а также в большей сформированности организаторских способностей, когнитивной компетенций и знании психологии учащихся у педагогов с высоким уровнем заботливости.

Полученные результаты исследования имеют важное практическое значение для проектирования и конструирования программы коррекционно-развивающих занятий. Цель такой программы – повысить способность педагогических работников (администрации школы, учителей, воспитателей) и родителей эффективно заботиться о своих подопечных. Это является важным шагом в развитии образовательных программ и психологического сопровождения по обеспечению более эффективного и качественного обучения и воспитания подрастающего поколения в условиях тотальной цифровизации.

Также полученные результаты могут быть использованы при разработке теоретических курсов и практических занятий для студентов, обучающихся по психологическим, педагогическим и социальным направлениям на всех уровнях образования – бакалавриата, специалитета, магистратуры и в системе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Перспективы дальнейшей проработки обозначенного проблемного поля могут быть связаны с поиском общего и особенного в детерминации, специфике проявлений и уровне

выраженности заботливости у представителей широкого спектра социономических профессий (сопоставительные исследования), а также теоретико-эмпирическим анализом родительской заботы как функции первичного института социализации детей.

Список литературы

1. *Амонашвили, Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике / *Ш.А. Амонашвили.* – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
2. *Андреева, М. В.* Феноменология заботы личности: на примере учителей с разным уровнем успешности профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / *М. В. Андреева.* – Ижевск. – 2009. – 171 с.
3. *Андреева, М.В.* Забота как психологический феномен: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие / *М.В. Андреева, А.А. Баранов.* – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 88 с.
4. *Баранов, А.А.* Цифровое развитие экономики и социальной сферы Удмуртской Республики: актуальные вопросы и роль высшей школы / *А.А. Баранов, З.Я. Баранова* // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Ижевск 15 ноября 2019 г.). – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2019. – С.15–19.
5. *Баранов, А.А.* Стресс-толерантность педагога: теория и практика / *А.А. Баранов.* – М.: АСТ, Ижевск: Удмуртский университет, 2002. – 422 с.
6. *Баранов, А.А.* Стрессоустойчивость и мастерство педагога / *А.А. Баранов.* – Ижевск: Издательство УдГУ, 1997. – 114 с.
7. *Баранов, А.А.* Место педагогической заботы в структуре деятельности учителя / *А.А. Баранов, М.В. Белокрылова* // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, серия психологические науки «Акмеология образования». – 2007. – Т. 13, № 4. – С. 175–179.
8. *Бодалев, А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / *А.А. Бодалев.* – М.: Флинта, Наука, 1998. – 165 с.
9. *Бойко, Е.И.* Механизмы умственной деятельности (динамические взаимосвязи) / *Е.И. Бойко.* – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.
10. *Борисова, Л.Г.* Забота: социально-философский смысл и педагогическое значение / *Л.Г. Борисова* // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 51–58.
11. *Быстрова, В.В.* Педагогическая забота как условие воспитания подростков в ситуации социального неравенства: дис. ... канд. пед. наук / *В.В. Быстрова.* – Псков, 2014. – 266 с.
12. *Бютнер, К.* Жить с агрессивными детьми / *К. Бютнер.* – М.: Педагогика, 1991. – 144 с.
13. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений в 6 томах. Т.4. Детская психология / *Л.С. Выготский.* – М.: Педагогика, 1982–1984. – 432 с.
14. *Газман, О.С.* Педагогическая поддержка в образовании как инновационная проблема / *О.С. Газман* // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 58–63.
15. *Газман, О. С.* Демократия и воспитание / *О.С. Газман* // Педагогика наших дней. – Краснодар, 1989. – С. 170–200.
16. *Деркач, А.А.* Акмеология: учеб. пособие / *А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин.* – СПб: Питер, 2003. – 252 с.
17. *Иванов, И.П.* Звено в бесконечной цепи / *И.П. Иванов.* – Рязань: Изд-во РОРФК, 1994. – 122 с.
18. *Иванов, И.П.* Созидание: теория и методика воспитания / *И.П. Иванов.* – СПб.: «Аверс», ООО «Инновационное психолого-педагогическое объединение», 2003. – 504 с.
19. *Кернберг, О.* Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии / *О. Кернберг.* – М.: Класс, 2000. – 459 с.
20. *Кон, И.С.* Дружба: этико-психологический очерк / *И.С. Кон.* – М.: Политиздат, 1987. – 348 с.
21. *Кон, И.С.* Мальчик – отец мужчины / *И.С. Кон.* – М.: Время, 2009. – 704 с.
22. *Кузьмина, Н.В.* Очерки психологии труда учителя / *Н.В. Кузьмина.* – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
23. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / *Н.В. Кузьмина.* – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
24. *Кузьмина, Н.В.* Специалисты образования – субъекты изучения результатов своей деятельности и повышения продуктивности национальной системы образования (НСО) / *Н.В. Кузьмина* //

- Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, серия психологические науки «Акмеология образования». – 2007. – Т. 13, № 4. – С. 4–6.
25. Кулагин, Б.В. Основы профессиональной психодиагностики / Б.В. Кулагин. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
 26. Кутейникова, Е.Е. Исследование технологии педагогической поддержки в зарубежной педагогике / Е.Е. Кутейникова // Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции. – СПб: Изд-во СПГУ, 2001. – С. 519–520.
 27. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1987. – 90 с.
 28. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
 29. Лузина, Л.М. Синтез методологий как система методов, позволяющая увидеть человека без редуций и упрощения / Л.М. Лузина // Известия ВГПУ. – 2010. – № 10. – С. 4–7.
 30. Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.
 31. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
 32. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
 33. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб: Евразия, 1999. – 317 с.
 34. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М: МИРОС, 2002. – 208 с.
 35. Мэй, Р. Любовь и воля / Р. Мэй. – М.: Релф-Бук, Ваклер, 1997. – 384 с.
 36. Перлз, Ф. Эго, голод и агрессия / Ф. Перлз. – М.: Смысл, 2000. – 358 с.
 37. Попов, Л.М. Добро и зло в этической психологии личности / Л.М. Попов, О.Ю. Голубева, П.Н. Устин. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. – 240 с.
 38. Прохоров, А.О. Теоретические и практические проблемы психических состояний личности / А.О. Прохоров. – Самара: Самарский ГПИ, 1991. – 113 с.
 39. Раевский, С.О. Аналитическая психотерапия как забота о себе / С.О. Раевский. – URL: <http://www.maar.ru/library/book/132>
 40. Реан, А.А. Подросток и семейное воспитание / А.А. Реан. – М.: Академия, 2001. – 460 с.
 41. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб: Питер, 1999. – 416 с.
 42. Реммидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Реммидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
 43. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 480 с.
 44. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
 45. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: Экмос, 1999. – 352 с.
 46. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. для вузов / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2008. – 566 с.
 47. Соловьев, А.Е. Историко-философский анализ феномена «забота о себе»: дис. ... канд. филос. наук / А.Е. Соловьев. – Ростов-на-Дону. – 2006. – 160 с.
 48. Сухомлинский, В.А. Потребность человека в человеке / В.А. Сухомлинский. – М.: Советская Россия, 1988. – 93 с.
 49. Сухомлинский, В. А. Мудрость родительской любви / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 304 с.
 50. Тэкхе, В. Психика и ее лечение. Психоаналитический подход / В. Тэкхе. – М.: Канон+, 2022. – 464 с.
 51. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
 52. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: АСТ, ЛТД, 1998. – 664 с.
 53. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер – СПб.: Наука, 2006. – 445 с.
 54. Шостром, Э. Анти-Карнеги или человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992. – 127 с.
 55. Эриксон, Э. Детство и общество / Э.Эриксон. – СПб: Речь, 2000. – 415 с.
 56. Этика: энциклопедический словарь / под ред. А.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.
 57. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В.А. Якунин. – М.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 159 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Хотинец Вера Юрьевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Заслуженный деятель науки Удмуртской Республики, Почетный работник сферы образования Российской Федерации.

Является экспертом в области методологии проектирования образования в поликультурных условиях, автором психолого-педагогических технологий, разработанных на основе моделей развития и формирования речемыслительной деятельности как саморазвивающейся и самоорганизующейся системы, для детей с различными лингвистическими способностями.

Баранов Александр Аркадьевич, доктор психологических наук, профессор, директор института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Заслуженный деятель науки Удмуртской Республики, Почетный работник сферы образования Российской Федерации, Заслуженный работник Высшей школы Российской Федерации.

Автор концептуально обоснованной теоретической модели стрессоустойчивости личности, разработанной дифференциальной диагностико-коррекционной программы по повышению устойчивости субъектов педагогической деятельности к профессиональному стрессу и выгоранию.

Петров Павел Карпович, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры, гимнастики и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», академик РАН, Заслуженный работник физической культуры РФ, Лауреат общенациональной премии Российского профессорского собрания «Профессор года 2022» в номинации «Педагогические науки».

Ерофеева Нина Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии, заведующая базовой кафедрой управления процессами в образовании ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», «Заслуженный работник народного образования Удмуртской Республики», «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации», член-корреспондент Международной академии педагогического образования. Награждена медалью «За укрепление авторитета российской науки», присвоено почетное звание «Основатель научной школы – Гендерная педагогика».

Ворожцова Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации, Институт языка и литературы, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет».

Российский теоретик и методолог языкового образования, основатель научной школы «Деятельностное обучение языкам в культуре: педагогическое сопровождение речевых практик». Является автором концепции педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающихся, технологий обучения речи с учетом национально-культурных особенностей речевых субъектов, обучения иноязычным речевым практикам.

Причинин Алексей Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики технологического и профессионального образования ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет». Специалист в области управления рисками образовательных проектов и педагогической инноватики.

Член координационного совета по развитию педагогического образования УдГУ, Республиканского экспертного совета по выработке управленческих решений в области инновационной деятельности в системе образования Удмуртской Республики, экспертного совета по вопросам деятельности «Регионального образовательного центра одарённых детей».

Победитель конкурса на право получения гранта Президента РФ для проведения фундаментальных и прикладных исследований по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники РФ, победитель конкурса «Педагог года Удмуртии» (в номинации «Педагог дополнительного образования»).

Сунцова Александра Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Федеральный эксперт в сфере оценки инклюзивной образовательной среды.

Соловьев Геннадий Егорович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет».

Андреева Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет».

ОПИСАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ИЗДАНИЯ:

Интерфейс электронного издания (в формате pdf) можно условно разделить на 2 части.

Левая навигационная часть (закладки) включает в себя содержание книги с возможностью перехода к тексту соответствующей главы по левому щелчку компьютерной мыши.

Центральная часть отображает содержание текущего раздела. В тексте могут использоваться ссылки, позволяющие более подробно раскрыть содержание некоторых понятий.

МИНИМАЛЬНЫЕ СИСТЕМНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ:

Минимальные системные требования: Celeron 1600 Mhz; 128 Мб RAM; Windows XP/7/8 и выше; разрешение экрана 1024×768 или выше; программа для просмотра pdf.

СВЕДЕНИЯ О ЛИЦАХ, ОСУЩЕСТВЛЯВШИХ ТЕХНИЧЕСКУЮ ОБРАБОТКУ И ПОДГОТОВКУ МАТЕРИАЛОВ:

Оформление электронного издания : Издательский центр «Удмуртский университет».

Компьютерная верстка: Т.В. Опарина