

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 21, № 3. 2019

Март

16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Vol. 21, № 3. 2019

March

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

**Российский государственный
профессионально-педагогический
университет**

**Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования**

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям **13.00.00** – педагогические науки, **19.00.00** – психологические науки.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов.

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, издания и авторства научных публикаций и рекомендаций Комитета по этике научных публикаций.

Журнал включен в Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), системы Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Cross Ref, Oxford collection, РГБ, ВИНТИ РАН.

Журнал распространяется только по подписке. Подписной индекс **20462** в объединенном каталоге «Роспечать».

Journal was founded in 1999

Founder:

**Russian State Vocational Pedagogical
University**

**The journal is focused on research
discussion of current issues in education**

The journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: **13.00.00** – pedagogical sciences, **19.00.00** – psychological sciences.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years. Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

The journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The journal is included in Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITI RAS.

The journal is distributed only by subscription, index **20462** in the **Rospachat** consolidated catalogue.

Образование и наука

Научный журнал

Том 21, № 3. 2019

Подписка в редакции по тел./факс:
+7(343) 211-19-73

Гл. редактор – академик РАО

В. И. Загвязинский

Зам. гл. редактора (отв. секретарь редакции) – **Н. Н. Давыдова**

Выпускающий редактор – **В. А. Мамина**

Редактор-корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

620075, Россия, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 26.03.2019

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 300 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна.
Материалы журнала доступны по лицен-
зии Creative Commons «Attribution»
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная
(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 21, № 3. 2019

Subscription in editorial office tel/fax:
+7(343) 211-19-73

Editor-in-Chief – Academician of the Rus-
sian Academy of Education

Vladimir I. Zagvyazinsky

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

Natalia N. Davydova

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor-Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str., Ekaterinburg,
620075, Russia

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Signed for press on 26.03.2019

Format – 70×108/16

Circulation: 300 copies

Printed by Publishing House RARITET

When citing, references to The Education
and Science Journal are mandatory.
All the materials of the “The Education
and Science Journal” are available under
Creative Commons «Attribution» 4.0 license
(CC BY 4.0)

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Владимир Ильич ЗАГВЯЗИНСКИЙ – главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: education@utmn.ru;

Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ – академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., АО «Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина» (Астана, Казахстан), e-mail: abdyrov@rambler.ru;

Панайотис АНГЕЛИДЕС – д-р наук, проф., Университет Никозии (Никозия, Кипр), e-mail: angelides.p@unic.ac.cy;

Наталья Леонидовна АНТОНОВА – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: n.l.antonova@urfu.ru;

Александр Григорьевич АСМОЛОВ – академик РАО, д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия), e-mail: asmolov.a@firo.ru;

Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: uzokboy@mail.ru;

Владислав Львович БЕНИН – д-р пед. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: sajan80@mail.ru;

Андрей Александрович ВЕРБИЦКИЙ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., МПГУ (Москва, Россия), e-mail: asson1@rambler.ru;

Энтони ВИКЕРС – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса (Колчестер, Великобритания), e-mail: vicka@essex.ac.uk;

Бронислав Александрович ВЯТКИН – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., ПГГПУ (Пермь, Россия), e-mail: bronislav.vyatkin@gmail.com;

Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: vlgar@mail.ru;

Соня ГУМАРЕС – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио Гранде де Сол (Рио Гранде де сол, Бразилия), e-mail: sonia.guimaraes121@gmail.com;

Мариз ДЕНН – д-р наук, проф., Университет Мишель де Монтень, (г. Бордо, Франция), e-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Саймон МакГраф – д-р наук, профессор, Ноттингемский университет (Ноттингем, Великобритания), e-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Евгений Михайлович ДОРОЖКИН – д-р пед. наук, проф., ректор РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: evgeniy.dorjkin@rsupu.ru;

Лариса Витальевна ЗАЙЦЕВА – д-р пед. наук, проф., РТУ (Рига, Латвия), e-mail: Larisa.Zaiceva@rtu.lv;

Альфия Фагаловна ЗАКИРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: a.fagalovna@mail.ru;

Ирина Гелиевна ЗАХАРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: izaharova@ef.ru;

Эвальд Фридрихович ЗЕЕР – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: Kafedrappr@mail.ru;

Сергей Анатольевич ИВАЩЕНКО – д-р техн. наук, проф., БелНТУ (Минск, Белоруссия), e-mail: sivashenko@gmail.com;

Робин П. КЛАРК – д-р наук, проф., Университет Астон (Бирмингем, Великобритания), e-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Виталий Анатольевич Копнов – д-р техн. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: kopnov@list.ru;

Кэрл Коустли – д-р наук, проф., Университет Мидсекс (Лондон, Мидсекс, Великобритания), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Дуру Арун КУМАР – д-р социол. наук, проф., Университет Дели (Нью-Дели, Индия), e-mail: darun@nsit.ac.in;

Александр Наумович ЛЕЙБОВИЧ – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), e-mail: Lan2@firo.ru;

Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО – д-р психол. наук, проф., УрГПУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: dhona@mail.ru;

Николай Николаевич НЕЧАЕВ – академик РАО, д-р психол. наук, МГУ (Москва, Россия), e-mail: nnechaev@gmail.com;

Ольга Николаевна ОЛЕЙНИКОВА – д-р пед. наук, проф., РОО ЦИППО (Москва, Россия), e-mail: observatory@cvets.ru;

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., ИПОВ РАО (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: panasyukvprqt@mail.ru;

Мария Владимировна ПЕВНАЯ – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru;

Елена Леонидовна СОЛДАТОВА – д-р психол. наук, проф., ЮУрГУ (Челябинск, Россия), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Анна Ивановна СОРОКИНА – д-р психол. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: anvlad16@yahoo.com;

Эльвира Эвальдовна СЫМАНЮК – д-р психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: ary.fmpk@rambler.ru;

Наталья Владимировна ТРЕТЬЯКОВА – д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: fedorov1950@gmail.com;

Евгений Карлович ХЕННЕР – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ПГНИУ (Пермь, Россия), e-mail: ehenner@psu.ru;

Мурат Аширович ЧОШАНОВ – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль Пасо (Техас, США), e-mail: mouratt@utep.edu;

Дилара Джуманиязовна ШАРИПОВА – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: sharipovadd@gmail.com;

Светлана Алексеевна ШАРОНОВА – д-р социол. наук, профессор, РУДН (Москва, Россия), e-mail: s_sharonova@mail.ru;

Юрий Александрович ШИХОВ – д-р пед. наук, проф., ИжГТУ (Ижевск, Россия), e-mail: profped@mail.ru

EDITORIAL BOARD

Vladimir I. ZAGVYAZINSKY – Editor-in-Chief, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: education@utmn.ru;

Aitzhan M. ABDYROV – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, JSC «S. Seifullin Kazakh Agrotechnical university», Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail: abdyrov@rambler.ru;

Panayiotis ANGELIDES – PhD, professor, Dean, School of Education, University of Nicosia (UNIC), Cyprus, e-mail: angelides.p@unic.ac.cy;

Natalia L. ANTONOVA – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia), e-mail: n.l.antonova@urfu.ru;

Alexandr G. ASMOLOV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor (Moscow, Russia), e-mail: asmolov.a@firo.ru;

Uzokboy S. BEGIMKULOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: uzokboy@mail.ru;

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Cultural Studies), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: sajan80@mail.ru; benin@lenta.ru;

Carol COSTLEY – PhD, Professor, Director, Institute for Work Based Learning, Middlesex University (London, UK), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Robin Paul CLARK – Dr. Sci. (Mechanical Engineering), professor, Aston University (Birmingham, UK), e-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Murat A. CHOSHANOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, University of Texas (El Paso, USA), e-mail: mouratt@utep.edu;

Marize DENN – Dr. Sci., professor, Michel de Montaigne University, Bordeaux (France), e-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Yevgenij M. DOROZHNIKIN – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, rector, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: evgeniy.dorojkin@rsvpu.ru;

Vladimir A. FEDOROV – Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: vladimir.fedorov1950@rsvpu.ru;

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: vlgap@mail.ru;

Sonia M. K. GUIMARAES – Dr. Sci. (Sociology), professor, Federal University of Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, Brazil), e-mail: sonia.guimaraes121@gmail.com;

Simon A. MCGRATH – PhD, professor, Associate Head of School, School of Education, University of Nottingham (Nottingham, England), e-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Yevgenij K. HENNER – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, PSNRU (Perm, Russia), e-mail: ehenner@psu.ru;

Sergej A. IVASHCHENKO – Dr. Sci. (Engineering), professor, STU (Minsk, Belarus), e-mail: sivashenko@gmail.com;

Vitaly A. KOPNOV – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: kopnov@list.ru;

Duru Arun KUMAR – Dr. Sci. (Sociology), professor, Netaji Subhas Institute of Technology, Delhi University (New Delhi, India), e-mail: darun@nsit.ac.in;

Alexandr N. LEJBOVICH – Corresponding member of the Russian Academy of education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor (Moscow, Russia), e-mail: Lan2@firo.ru;

Eugenia S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Psychology), professor, USMU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: dhona@mail.ru;

Nicholas N. NECHAEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, MSU (Moscow, Russia), e-mail: nnechaev@gmail.com;

Olga N. OIEYNIKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RPCEPS (Moscow, Russia), e-mail: observatory@cvets.ru;

Vasilij P. PANASYUK – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IPOA of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia), e-mail: panasykvpqm@mail.ru;

Maria V. Pevnaya – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, UrFU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru;

Dilara D. SHARIPOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: sharipovadd@gmail.com;

Svetlana A. SHARONOVA – Dr. Sci. (Sociology), professor, RUDN University (Moscow, Russia), e-mail: s_sharonova@mail.ru;

Yurij A. SHIKHOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IzhSTU (Izhevsk, Russia), e-mail: profped@mail.ru;

Elena L. SOLDATOVA – Dr. Sci. (Psychology), professor, ChSU (Chelyabinsk, Russia), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Anna I. SOROKINA – Dr. Sci. (Psychology), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: anvlad16@yahoo.com;

Elvira E. SYMANYUK – Dr. Sci. (Psychology), professor, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia), e-mail: apy.fmpk@rambler.ru;

Nataliya V. TRETYAKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Andrej A. VERBITSKY – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, MSPU (Moscow, Russia), e-mail: asson1@rambler.ru;

Anthony J. VICKERS – PhD (Physics), professor, University of Essex (Colchester, Essex, UK), e-mail: vicka@essex.ac.uk;

Bronislav A. VYATKIN – Dr. Sci. (Psychology), professor, PSGPU (Perm, Russia), e-mail: bronislav.vyatkin@gmail.com;

Irina G. ZAHAROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: izaharova@ef.ru;

Alfia F. ZAKIROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: a.fagalovna@mail.ru;

Larisa V. ZAYTSEVA – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSTU (Riga, Latvia), e-mail: Larisa.Zaiceva@rtu.lv;

Evald F. ZEER – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: Kafedrapp@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	9
Сомкин А. А. Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монологизма к диалогической модели обучения	9
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	29
Асташова Н. А., Бондырева С. К., Жук О. Л. Ресурсы диалогового образовательного пространства как основа организации поликультурного образования	29
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	50
Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю., Куртеева А. Н., Осадчева С. А. Управление региональными системами подготовки кадров	50
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	77
Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды	77
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	106
Тагильцева Н. Г., Матвеева А. В., Бызова М. А. Личностно ориентированные модели развития музыкально одаренных детей	106
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	125
Солодихина М. В., Солодихина А. А. Развитие критического мышления магистрантов с помощью STEM-кейсов	125
ДИСКУССИИ	154
Смирнов И. П. Педагогическая наука России: истории – много, стратегии – нет	154
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	175
Малярчук Н. Н., Криницына Г. М., Пащенко Е. В., Пивненко В. В. Профессионально-пропедевтический консилдум в вузе	175

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	9
Somkin A. A. Personally-Oriented Approach in the System of Education in the Humanities: From Monologism to Dialogical Model of Teaching	9
GENERAL EDUCATION	29
Astashova N. A., Bondyрева S. K., Zhuk O. L. Resources of Interactive Educational Space as a Basis for the Organisation of Multicultural Education	29
MANAGEMENT OF EDUCATION	50
Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu., Kurteeva L. N., Osadcheva S. A. Management of Regional Training Systems	50
VOCATIONAL EDUCATION	77
Belyakova E. G., Zakharova I. G. Interaction of University Students with Educational Content in the Conditions of Information Educational Environment	77
SOCIAL PEDAGOGY	106
Tagiltseva N. G., Matveyeva L. V., Byzova M. A. Personally-Oriented Models of Development of Musically Gifted Children	106
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	125
Solodikhina M. V., Solodikhina A. A. Development of Critical Thinking of Master's Degree Students Using STEM Cases	125
DISCUSSIONS	154
Smirnov I. P. Pedagogical Science in Russia: Much History, No Strategies	154
CONSULTATIONS	175
Malyarchuk N. N., Krinitzyna G. M., Pashchenko E. V., Pivnenko V. V. Professional Propaedeutic Council in the University	175

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 371.3

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-9-28

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ МОНОЛОГИЗМА К ДИАЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

А. А. Сомкин

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева, Саранск, Россия.
E-mail: alexsomkin@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Формирование информационного общества сопровождается, с одной стороны, беспрецедентным ускорением темпов научного и технологического прогресса, а с другой – активизацией социокультурных коммуникаций, которые ради их успешности должны быть ориентированы на идеи кооперации и содействия, толерантности и взаимопонимания, уважения личности и ее прав, что предполагает диалогические отношения между субъектами общения (как между конкретными людьми, так и социальными группами). В новых реалиях такой важный институт социализации, как образование, в его традиционной форме, сложившейся в рамках монологического типа коммуникаций, перестает отвечать вызовам времени. Глобальные социально-экономические трансформации требуют кардинального пересмотра организации обучения в высшей школе. И многое уже изменяется. В частности, уходят в прошлое директивный стиль изложения дисциплин, доминирование преподавателя в аудитории, представление о профессионале как носителе фиксированного объема знаний.

Цель статьи – обосновать необходимость постепенного перехода системы высшего образования к личностно ориентированному обучению посредством внедрения в нее диалогической модели преподавания.

Методология и методики. Работа осуществлялась с опорой на методы компаративного анализа и обобщения содержания научных публикаций, в которых отражаются аспекты теоретического обоснования и специфика практического применения диалогической модели в учебном процессе; а также на метод сопоставления устоявшейся монологической образовательной парадигмы с концептуально новым подходом к обучению.

Результаты и научная новизна. Образование сегодня начинает осознаваться как приоритетная сфера инвестиций в человека. Констатируется, что главной задачей модернизации российского образования и общества в целом является воспитание творческой и ответственной личности, владеющей коммуникативной культурой. Для этого вузовская подготовка должна быть переориентирована с механического зазубривания студентами набора часто бессвязных научных фактов и формального их воспроизведения на развитие у обучающихся созидательного нестандартного мышления. Решению данной задачи будет способствовать широкое применение таких продуктивных форм педагогического общения, как учебный диалог и учебная дискуссия. Обзор трудов классиков и современных исследований показывает, что никакие новейшие информационно-коммуникативные технологии не смогут заменить живых контактов учителя с учениками. Только получив реальный опыт ведения конструктивного диалога, усвоив умения и навыки, способы и приемы его построения, студенты смогут выработать самостоятельное критическое отношение к профессиональным проблемам, обретут способность к саморефлексии и постоянному самообразованию.

Рассмотрен проблемный характер понятия «диалог». Он, как и большинство гуманитарных практик, не сводится к какой-либо одной образовательной парадигме, и его содержание генерируется непосредственно в процессе педагогического общения. Чтобы получить на выходе из вуза не массового потребителя «мозаичной» культуры, а грамотного, социально ответственного специалиста (автора поступка, по М. М. Бахтину), следует сместить акцент в преподавании с монологического типа коммуникаций на диалогический, разумно сочетая их и избегая абсолютизации последнего, угрожающей скатыванием к бездумному псевдиалогу.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в качестве методологической основы для разработки и практического внедрения диалогической модели обучения на высшей ступени образования.

Ключевые слова: диалог, монолог, коммуникация, личностно ориентированный подход, педагогические методы, студенты, учебно-речевая деятельность.

Для цитирования: Сомкин А. А. Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монолога к диалогической модели обучения // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-9-28

PERSONALLY-ORIENTED APPROACH IN THE SYSTEM OF EDUCATION IN THE HUMANITIES: FROM MONOLOGISM TO DIALOGICAL MODEL OF TEACHING

A. A. Somkin

National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia.

E-mail: alexsomkin@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The formation of information society is followed, on the one hand, by unprecedented acceleration of rates of scientific and technological progress, and on the other – by activation of sociocultural communications, which have to be focused on the ideas of respect for an individual and his or her rights, cooperation and assistance, tolerance and mutual understanding based on dialogical relations between subjects of communication (both between specific individuals and social groups). In the light of the contemporary realities, such an important component of socialisation of an individual as education in its traditional form, formed within the framework of the monological type of communications, ceases to meet the requirements of the present day. There are many changes. In particular, the ideas of directive presentation of disciplines, domination of a teacher at classes, the understanding of professionalism of a specialist as having mastered a fixed amount of knowledge fall into the background.

The *aim* of the paper was to justify the need for a gradual transition to personally-oriented teaching by introducing a dialogical teaching model into the higher education system.

Methodology and research methods. The work on the article was carried out on the basis of comparative analysis and generalisation of modern scientific literature on the problems and specifics of theoretical justification and practical application of the dialogical model of education in the educational process; as well as comparison of the already established monological educational paradigm with a conceptually new approach to the learning process.

Results and scientific novelty. Today, education is increasingly beginning to be recognised as a priority area of investment in people. It is stated that an urgent task at the nowadays period of the reforming of Russian education and our society in whole is the education of a creative and responsible person with communicative culture. This means that the educational process must be reoriented from the formal reproduction of concepts, techniques and ways of thinking to development of creative thinking of students. The wide application of such productive forms of pedagogical communication as educational dialogue and educational discussion will contribute to the problem solution. The most researchers who addressed this issue repeatedly pointed out that no new information and communication technologies can replace the teacher's lively dialogue with students. Only

by acquiring a real experience in the introduction of dialogue, students will be able to get professional skills and the ability to constantly self-education. The practice of dialogue promotes the development of a critical attitude to what others have said and the transformation of one's own criticism into self-reflection.

The problematic nature of the concept of "dialogue" is considered. The concept is not reduced to any one educational paradigm, and its content is generated directly in the course of pedagogical communication. Thus, in order to not get a mass consumer form a "mosaic" culture but to educate a competent specialist and a socially responsible person (the author of the act, according to Mikhail M. Bakhtin), it is necessary to shift the emphasis in the educational process from the monologic type of communication to the dialogical one, intelligently combining both approaches and avoiding absolutisation on the latter, which threatens to slide towards a thoughtless pseudo-dialogue.

Practical significance. The results of the research can be used as a methodological basis for the development and practical implementation of the dialogical model of education in the system of higher education.

Keywords: dialogue, monologue, communication, personally-oriented approach, pedagogical methods, students, educational and speech activity.

For citation: Somkin A. A. Personally-oriented approach in the system of education in the humanities: From monologism to dialogical model of teaching. *The Education and Science Journal*. 2019; 3 (21): 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-9-28

Введение

Стремительность и глобальность процессов технологического развития на фоне динамичной трансформации постиндустриального общества в информационное приводят к тому, что структуры, призванные обеспечивать социальную адаптацию человека, перестают успевать за прогрессирующим ростом объемов знаний, изменением их содержания и функций. Речь идет прежде всего об институте образования, трактуемого в самом широком смысле как ядро переживающего период своего становления нового культурно-цивилизационного типа общественного устройства. Кризис в системе образования проявляется в том, что выпускники знают всё меньше, применяют полученные знания в избранной профессиональной сфере деятельности всё хуже и теряются в нестандартных проблемных ситуациях.

Перманентно увеличивается разрыв между образованием и новыми нестабильными реалиями, т. е. самой жизнью. Как следствие, углубляется отчуждение учащихся от процесса обучения. Сложившееся на данный мо-

мент положение актуализирует поиск иных мировоззренческих парадигм, определяющих новые цели образования, его содержание, принципы и методы. Сохраняющаяся сегодня нацеленность системы профессиональной подготовки только на передачу и усвоение готового знания не оставляет студенту шансов быть успешным в непрерывно меняющемся мире. Поэтому в настоящее время остро стоит задача переориентации обучающихся с пассивной адаптации на активную позицию, понимаемую как формирование устойчивой потребности в непрерывном самообразовании и саморазвитии. Отсюда следует необходимость в переакцентуации образования с привычного приоритета получения готовых знаний (монологического типа коммуникаций) к деятельному их приобретению и усвоению (через диалог), т. е. к раскрытию фундаментального познавательного потенциала личности сообразно ее культурным и психофизиологическим особенностям.

Вопрос в том, как это реализовать на практике. Какие конструктивные изменения нужно внести в систему обучения и воспитания, чтобы поддержать на уровне государственного стандарта личностный вектор образования? Думается, что задачу можно решить, взяв за методологическую основу диалогическую модель обучения.

Технократизм, задававший на протяжении многих десятилетий ориентиры деятельности высшей школы, преподавание в которой строилось на жестком управлении и контроле, являлся следствием естественно-научной детерминации общественного сознания и системы образования в целом. В связи с обозначенными выше процессами в современном образовании все большее значение приобретает диалогическая модель обучения, способствующая самосозиданию и самоактуализации личности, обуславливающая композиционное построение межличностных и социальных отношений. Эта модель успешно применяется в преподавании гуманитарных дисциплин, где принципы диалогизма и межкультурных коммуникаций играют ведущую роль. Только посредством общения гуманитарное знание получает наиболее глубокую проработку и социально значимое звучание.

Обзор литературы

К анализу феномена диалога с культур-философских и психологических позиций в разное время обращались такие выдающиеся мыслители, как М. М. Бахтин [1], В. С. Библер [2], М. Бубер [3], Л. С. Выготский [4], М. С. Каган [5], А. А. Леонтьев [6], К. Роджерс [7] и др.

Проблемами диалога в образовании занимались также широко известные ученые Н. С. Барбалис [8], М. Кастеллс, Р. Флеч, П. Фрейре, Г. А. Гирокс,

П. Уиллис [9], П. Макларен [10], М. Маклюэн [11], К. Уэйлер [12] и др. Данная группа исследователей принадлежит к направлению «критической педагогики». Пафос их работ сфокусирован на преодолении «социальной пропасти» между представителями маргинальных («репрессированных», по терминологии П. Фрейре [13]) социальных общностей и культурой. Причем к подобным репрессированным сообществам можно отнести не только безграмотных бразильских крестьян, но и вполне благополучных, на первый взгляд, американских школьников, остро нуждающихся в условиях информационного общества в развитии критического мышления, освоении принципов и инструментов рациональной работы с информацией и получении адекватной обратной связи. Так, в частности, М. Маклюэн в своей культурологической теории коммуникации выдвинул идею необходимости формирования «визуальной грамотности» («медиаграмотности»), которая, в его понимании, «есть идеальное средство гражданской защиты от побочных последствий средств коммуникаций...» [14, с. 220].

Небывалый рост интереса к человеку в научной литературе выдвинул на передний план задачу рассмотрения диалога и диалогического взаимодействия людей в качестве ведущего средства и способа гуманистического воспитания. О целесообразности и необходимости использования диалогических методик в воспитании старшеклассников еще в 1980-е гг. писал А. В. Мудрик [15], основоположник такого направления в современной педагогике, как социально-педагогическая виктимология.

Стоит отметить, что гуманитаристика с ее человековедческой ориентацией, а значит, изначальной настроенностью на диалог всегда была обращена к проблемам формирования личности, к побудительной основе ее творческого самораскрытия и самосозидания [16]. И здесь задают тон общезначимые цели воспитания, среди которых морально-нравственный аспект является наиболее важным.

Сегодня в педагогике диалог понимается одновременно и как методологический фундамент личностно ориентированного подхода, и как средство его практической реализации. Проблема конструирования диалогического взаимодействия актуализирует контекст межсубъектной модели обучения, требующей от преподавателя выхода на диалоговые позиции, в которых студент будет «ожидаемым собеседником» (по А. А. Ухтомскому [17]).

Вопросам взаимосвязи диалогичности сознания и современного образования посвящены публикации А. А. Бодалева [18], Р. Веллы [19], В. П. Зинченко, Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедриной [20], П.-Л. Хсу [21] и др. В их исследованиях сделаны серьезные шаги на пути раскрытия существенных функций и отдельных личностных спецификаций протекания внут-

ренного диалога в самосознании индивида, разработаны оригинальные методики для их дальнейшего изучения.

До сих пор особый интерес вызывают труды С. Ю. Курганова и его последователей, рассматривавших сущностные характеристики учебного диалога с точки зрения аксиологического подхода в рамках так называемой «Школы диалога культур», основные положения которой были выдвинуты В. С. Библером. В ряде публикаций 1980–1990-х гг. С. Ю. Курганов развел понятия учебного диалога и проблемного обучения (предварительно отделив их от традиционных «объяснительных форм» учебной коммуникации) и вполне аргументированно обосновал их принципиальное отличие на основе структурного анализа их содержательного наполнения [22, 23].

Последние исследования фиксируют низкий уровень речевой коммуникации у большинства населения России. Обращается внимание на отсутствие у сограждан элементарных коммуникативных навыков, неумение рационально мыслить, нежелание слушать и принимать логику другого, неспособность обрабатывать большие объемы информации. В то же время ускоренные темпы развития науки и техники, внедрение новых информационно-коммуникационных технологий коренным образом меняют образ жизни и поведение человека. Скорость обновления фонда знаний настолько высока, что люди вынуждены неоднократно переучиваться, овладевать новыми, ранее не существовавшими профессиями. Следовательно, реальностью и необходимостью становятся непрерывные обучение и самообразование, которые невозможны без развитых коммуникативных качеств.

Результаты и обсуждение

Культур-философские основания диалогического подхода

Сформировавшись в XVIII веке, классическая модель европейского образования почти на три столетия определила монологические отношения как преобладающий тип коммуникации в образовательном процессе. Именно в рамках подобной схемы оформились основные педагогические постулаты, подвергающиеся в настоящее время критике:

- сведение содержания образования лишь к знаниям основ наук;
- представление о научении как происходящем исключительно в результате усвоения знаний;
- лекционная система преподавания, предполагающая со стороны преподавателя изложение учебных предметов, а со стороны студентов – усвоение их содержаний и т. д.

В государственных стандартах высшего образования третьего поколения перечислены умения и навыки, овладение которыми является не-

отъемлемым условием становления специалиста. При этом необходимо обратить внимание на тот факт, что подавляющее большинство обозначенных в стандартах компетенций основано на идее диалогичности как единственной форме существования человеческого сознания и ориентировано, главным образом, на формирование базовой компетенции – умения постоянно учиться.

Диалогичность как способ постижения окружающего мира приобрела значение философского принципа в трудах многих зарубежных и российских ученых. Так, например, представления о диалогичности мышления и сознания индивида глубоко осмыслены М. Бубером: «Мир для человека двойствен в соответствии с двойственностью основных слов, которые он может произносить. ...Тем самым Я человека тоже двойственно» [3, с. 6]. Из идеи о диалогизме (или дуализме – наличии двух противоположных начал) как сущности человека философ развивает тезис о диалоге как о единственно приемлемом способе общения людей: «Недостаточно мыслить другого субъекта мысли, надо жить, мысля, именно мысля, другого – не вымышленного, а существующего во плоти человека, его конкретность ... как личность, которой принадлежит и деятельность мышления» [3, с. 115].

С позиций диалогичности человеческое мышление рассматривается также и Л. С. Выготским. «Нельзя не признать, – писал он, – исключительного значения процессов внутренней речи для развития мышления. Значение внутренней речи для всего нашего мышления так велико, что многие психологи даже отождествляют внутреннюю речь и мышление» [4, с. 95].

Опираясь на положения трудов М. М. Бахтина, в подобном ключе размышляет В. С. Библер: «В своем наличном бытии (в сфере все-дневного сознания) идея живет на грани, на линии... двух сознаний – Я и Ты» как «форма диалогического сопряжения и вопросительности друг для друга этих “двух” (как минимум) сознаний в жизни одного, моего сознания» [24].

Безусловно, диалог и диалогические отношения являются ключевыми категориями в работах выдающегося отечественного философа, культуролога и литературоведа М. М. Бахтина, сформулировавшего фундаментальные (универсалистские) представления о диалоге. Именно и прежде всего он (диалог), по мнению М. М. Бахтина, и есть подлинное бытие человека, так как «быть – значит общаться диалогически... Когда диалог кончается, все кончается. ...Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [1, с. 383].

Чтобы предметно-смысловые взаимосвязи стали диалогическими, их необходимо воплотить в высказывания (придать им словесную форму)

с привязкой к автору. Причем «слово», согласно М. М. Бахтину, являет собой экспликацию авторской позиции, а взятое индивидом на себя «авторство» выступает тем самым «словесным воплощением», которое и будет условием диалогичности.

Указывая на условия, при которых возникают диалогические отношения, М. М. Бахтин делает фундаментальное (методологическое) открытие о том, что настоящая жизнь личности во всем многообразии ее связей с окружающим социальным миром, ее подлинной открытости ему, «и прежде всего мыслящее человеческое сознание... не поддаются... освоению с монологических позиций» [1, с. 407]. Личность, взятая в ее целостности, не может быть объектом изучения, но может стать полноценным субъектом диалогического общения по бивалентной схеме «Я – Ты».

Чтобы продолжить наши рассуждения о концепции бахтинского диалогизма, необходимо упомянуть о ее истоках. В. С. Библер, рассуждая о теории М. М. Бахтина, приходит к заключению о том, что его идея диалога сформировалась в точке пересечения четырех исследовательских парадигм [2].

Первая выражается в установке на диалогичность как основе анализа творчества Ф. М. Достоевского. Здесь М. М. Бахтин впервые описал диалог как фундаментальную характеристику человеческого бытия.

Вторая – ориентация на неискоренимый диалогизм смысловой ткани любого текста вообще (прежде всего, речи в ее широком понимании).

В третьей фиксируется единство времени и пространства, в котором разворачивается диалог (т. е. хронотоп).

Четвертый источник бахтинского диалогизма – понимание культуры как универсалии в системе координат «Малое / Большое время». Малое время, по М. М. Бахтину, – это время, в котором мы живем «здесь» и «сейчас», т. е. современность, та повседневность, в которой мы существуем. А состояние незавершенного (перманентного) диалога, в котором переплетено бесконечное множество смыслов и в котором ни один смысл не теряется, а получает свое истинное значение и актуализацию, и есть наше со-бытие в Большом времени [25].

М. М. Бахтин трактует взаимодействие «Я» и «Другого», в первую очередь, с нравственно-эстетической точки зрения (соответствующей эстетико-герменевтическому подходу), что подчеркивает особое значение обыденности и повседневности, «прозы» жизни. Не случайно американский бахтиновед К. Эмерсон определяет его позицию как «прозаика» культуры [26] (в отличие, например, от В. С. Библера, который связывает работы М. М. Бахтина с термином «поэтики» культуры).

Важно отметить принципиальное различие диалогизма М. М. Бахтина и понимание данного феномена другими авторами, в творчестве которых идея диалога занимает также центральное место. К примеру, диалог «Я и Ты» у М. Бубера, – в отличие от «Я» и «Оно», – выступает характеристикой общения «в Боге». Для В. С. Библера – последователя М. М. Бахтина – он сущностно представляет собой, прежде всего, диалог философских миров (парадигм), «как бы впервые» встретившихся в этом мире. То есть, повторим еще раз сказанное выше, бахтинский диалогизм отличается по-настоящему всеобъемлющий (универсальный) характер.

Каковы же, по мнению М. М. Бахтина, свойства вступающих в диалог?

Во-первых, это «внеаходимость», т. е. неповторимость и уникальность личностных позиций партнеров по диалогу, их детерминированность конкретным социокультурным контекстом.

Во-вторых, – отсутствие лимитированности (безграничность) у культурных явлений и их взаимная пересекаемость (кросс-культурность).

В-третьих, – «не-алиби-в-бытии», т. е. ответственный социальный акт (поступок, свободная мысль) в каждой ситуации нравственного выбора.

Таким образом, как полагал М. М. Бахтин, поступок оказывается «актуализированным текстом». Человек находит себя в ситуации разногласия и разноречия (в духе романов Ф. М. Достоевского), перед необходимостью сказать свое жизнеутверждающее «слово» [27, с. 54–56]. Вместе с тем М. М. Бахтин предупреждает против узкой композиционной трактовки диалога как лишь одной из речевых форм: «Каждая реплика сама по себе монологична (предельно маленький монолог), а каждый монолог является репликой большого диалога». Упрощенным является и восприятие диалогизма только как дискуссии или полемического спора: «Это внешне наиболее очевидные, но грубые формы диалогизма» [28, с. 316]. К формам диалога выдающийся философ и культуролог относит доверие и благоговейное приятие чужого слова, ученичество, поиски, (со)переживание и сочетание глубинных смыслов, наслаивание голоса на голос, усиление путем слияния и симфонического созвучия (полифония) многих голосов (гетероглоссия), взаимодополняющее понимание, позволяющее выйти за пределы понимаемого на новый уровень диалога (полилога), и т. д.

Диалогизм vs монологизм: что оставить, а от чего отказаться в образовательном процессе

Составляя технологические основы личностно ориентированного образования, современные исследователи активно используют в своих разработках понятие «учебный диалог». В качестве исходного и наиболее кор-

релирующего с требованиями, прописанными в ФГОС ВО и ФГОС ВО 3+, мы примем в данной работе определение, данное О. Г. Абрамкиной, которая понимает под ним «своеобразный вид целевой деятельности, включенной в процесс обучения и обладающей такими структурными компонентами, как учебные цели и задачи, соответствующие общим педагогическим четко поставленным целям обучения, содержание, субъекты и правила диалога, обеспечивающие усвоение как предметного содержания учебной дисциплины, так и норм социального поведения» [цит. по: 29, с. 829–830]. Такая трактовка дает возможность глубже проникнуть во внутреннее содержание деятельности каждого из участников субъект-субъектных отношений (в нашем случае преподавателя и студента) на основе новой логики обучения, принципиально отличающейся от традиционных коммуникативных дидактических установок и прежнего, преимущественно монологически ориентированного педагогического сознания.

К сожалению, приходится констатировать, что многие аспекты учебного диалога еще слабо освещены. Так, до сих пор не предложены оптимальные способы преодоления разрыва между детально разработанной в культурологии и философии теории диалогического мышления (см. текст выше) и разнообразными ее проекциями в область преподавания конкретного учебного предмета. Поэтому, по меткому замечанию С. Ю. Курганова, преподаватель, проводящий занятия-диалоги, вынужден «совершать головокружительные прыжки от идей диалога как всеобщей формы мышления к проведению конкретных уроков математики, литературы, истории» [22].

По всей вероятности, этот разрыв возможно преодолеть на основе принципа образовательной преемственности, когда культурно-психологические трудности учебной коммуникации в рамках диалога педагог-практик, опираясь на свой профессиональный опыт, сопоставляет с целями и задачами, прописанными в образовательных государственных стандартах и планах учебных курсов и дисциплин.

По логике развития учебной деятельности студента от менее к более компетентному состоянию можно выстроить формы и методы вузовского обучения по восходящей линии от монолога (информационная лекция) к диалогу и полилогу в русле личностной и профессиональной мотивации, разворачивающейся на социально значимом уровне.

Конкретные, базирующиеся на диалоге методы обучения целесообразно сгруппировать следующим образом:

1) методы, построенные на внутреннем диалоге субъекта: эссе, лабораторная работа, анализ научного или художественного текста и др., ориентированные на развитие аналитического мышления;

2) методы, сформированные по формуле межличностного смыслового обмена – педагогическое коммуницирование двоих;

3) методы, в основе которых лежит полилог – общение нескольких субъектов образовательного процесса: дискуссии, дебаты, деловые (ролевые) игры и т. д.

Безусловно, каждая из названных групп методов обладает серьезным формирующим потенциалом.

Указанные методы лежат в основе лично ориентированного (или смыслового) обучения, разработанного американским психологом К. Роджерсом. Пересмотрев традиционные принципы обучения, он выделил два его типа:

1) *информационное* – передача и усвоение некоторого набора фактов;

2) *значимое* – побуждающее к личностному саморазвитию и самоизменению, задаваемое траекторией переходов

- от простого освоения текста к формированию мысли;
- от мысли к формулированию высказывания (обсуждению);
- от обсуждения к поступку (конкретному действию).

К. Роджерс сформулировал пять условий для реализации данного подхода, вытекающих из трактовки образовательного процесса как коммуникативного акта между преподавателем и студентом с приоритетным вниманием к взаимопониманию, взаимоуважению и внутренней готовностью к диалогу:

1) наполнение содержания обучения жизненными проблемами обучающихся: задача преподавателя состоит в создании на занятии атмосферы, помогающей возникновению ситуации, значимой для студента;

2) конгруэнтность преподавателя, т. е. его способность быть самим собой, какой есть на самом деле, а не казаться кем-то другим: «Каждый человек – сам по себе остров, и он может построить мосты к другим островам только в том случае, если хочет быть самим собой и дает себе возможность сделать это» [7];

3) принятие педагогом студентов такими, какие они есть: «Я нахожу, что помогаю другому стать человеком, когда могу принимать другого. Это значит – принимать его чувства, отношения, верования, являющиеся действительно частью его самого. И в этом заключена огромная ценность» [Там же];

4) толерантность как ведущая позиция преподавателя во взаимоотношениях со студентами: проявление уважения и признание равенства, отказ от доминирования и преобладания какой-то одной («единственно верной») точки зрения – т. е. плюрализм мнений;

5) создание такого психологического климата, который бы способствовал свободному проявлению названных тенденций.

Таким образом, становится ясно: главная отличительная черта диалога заключается в том, что никому из высказывающихся не дозволено занимать в беседе центральное место. По мнению современного бразильского мыслителя П. Фрейре, «диалог происходит в точке, которую можно назвать своеобразным “моментом равновесия”, гарантирующим цельность и жизненность диалогизирующей группы» [13].

Диалог нельзя сводить только к усвоению предмета. Он всегда *над- и сверхпредметен*, поскольку позволяет расширить познаваемые горизонты за счет интенсивного обмена не только знаниями, но и, что самое главное, ценностными смыслами, т. е. включает в себя аксиологическое (ценностно-оценочное) содержание для участников диалоговой коммуникации.

Более того, готовность вступать в диалог – один из общепризнанных индикаторов зрелости личности. Опыт показывает, что студенты с неодинаковой степенью активности включаются в общение. Практически в любой группе можно выделить три подгруппы обучающихся:

- 1) формально участвующие в диалоге (имитирующие участие в нем);
- 2) студенты с преобладающим стремлением отстоять собственную позицию и, как следствие, изначально настроенные критично воспринимать другие точки зрения;
- 3) студенты, которые действительно ориентированы на диалог, духовное самообогащение, развитие и даже пересмотр своей позиции.

Однако ключевым условием, необходимым для того, чтобы диалог состоялся, является то, что диалогичной должна быть, прежде всего, личность самого преподавателя.

Под диалогичностью в педагогической профессии традиционно понимается умение вести разные «диалоги» с такими субъектами, как

- 1) культура – и в узкопрофессиональном, и в самом широком ее смыслах;
- 2) индивид (другой человек);
- 3) свое «Я» (т. е. способность осуществлять диалог с самим собой, своей созидающей себя личностью).

Эффективность диалогичной модели обучения состоит в ее ориентации на общекультурное развитие личности обучаемого. Если обычно центром учебной деятельности группы выступает учитель / преподаватель, то при диалогическом общении на первый план выходит весь сложный комплекс межличностных отношений. В диалоге индивид не становится чьим-либо учеником. В диалоге он придерживается своей собственной позиции, своего собственного «Я», сохраняя дистанцию с позицией партнера. Ибо в ситуации диалога индивид выступает как актер (инициатор, первопричина) образовательного процесса [30].

Диалогические технологии активируют учебный синергизм – со-творчество преподавателя и студента в образовательном процессе. В этой связи зарубежный исследователь А. Сфард полагает, что описание процесса обучения допустимо в рамках двух доминант:

1) «доминанта приобретения» – дает возможность трактовать обучение как процесс овладения некоторым набором актуальных знаний, навыков и умений (через стремление к увеличению своих знаний);

2) «доминанта участия» – обучение концептуализируется посредством освоения ролей и самоидентификации обучающегося в рамках той социальной группы, в деятельности которой принимает участие субъект обучения (т. е. через нацеленность на взаимное понимание – в том самом бахтинском смысле диалогического сознания) [31, с. 4–13].

Диалог способствует повышению речевой активности студентов и относится к наиболее эффективным средствам формирования языковой личности. Учебная аудитория при этом трансформируется в ступок интертекстуальности, внутри которой сталкиваются и переплетаются дискурсы. Эти дискурсы в качестве способов выражения определенных точек зрения интериоризируются личностным сознанием каждого из участников общения. Множество коммуницирующих социальных голосов, полифонически переплетаясь из-за того, что различные речевые высказывания оказываются доступными для обучающегося, включенного в свободный обмен мнениями с другими студентами и преподавателем, порождают таким образом межкультурный диалог.

Обсуждение и заключение

В заключение хотелось бы сделать следующее уточнение. Несмотря на то, что статья посвящена преимуществам диалогической модели обучения, мы отнюдь не склонны абсолютизировать диалог как панацею от всех назревших проблем современного вузовского образования. Напротив, автор данной публикации – сторонник разумного и взвешенного подхода, позволяющего реально оценивать то непростое положение, в котором оказалась современная отечественная высшая школа за последние несколько десятилетий. Далеко не все сопутствующие ее реформированию тенденции благоприятствуют крупномасштабному переходу на диалогическую модель обучения. И здесь важно не спешить, чтобы «не наломать дров», дабы продвижение в данном направлении было постепенным, естественным и осмысленным, затрагивающим не только форму, но и, главным образом, содержание и включающим в себя всех заинтересованных субъектов учебного процесса.

Ситуация, сложившаяся в отечественной высшей школе, не уникальна и характерна не только для нашей системы образования, но и для образовательных структур других стран. Так, в частности, американский специалист в области философии образования Николас Барбалис среди причин, которые препятствуют широкому внедрению диалогических практик в школах США, называет следующие:

- 1) освоение учебного материала как приоритетная цель;
- 2) чрезмерный акцент на применении тестирования, порождающий перекосы в оценке результатов обучения: тем навыкам и умениям, которые не могут быть измерены тестами (в том числе, самостоятельности мышления, творчеству), школьников учат по остаточному принципу;
- 3) доминирование учителя как организатора, обеспечивающего порядок, а не как источника содержательного образовательного общения между учащимися [32, с. 153].

Мы вполне осознаем тот факт, что диалогический подход, равно как и установка в некоторых случаях на монологизм, – это всего лишь набор образовательных технологий. А вот выбор соответствующего целям и задачам обучения инструментария, ответственность за его адекватное практическое применение лежит в первую очередь на преподавателе.

Важно понять и то, что недопустимо сводить смысл каждого педагогического действия только к диалогу. При постоянно увеличивающемся потоке информации, с одной стороны, и сокращении академических часов в учебных планах – с другой, необходимо искать такое оптимальное соотношение диалогически и монологически ориентированных методик обучения, которое позволяло бы выдать преподавателю и, соответственно, усвоить учащемуся максимальный объем знаний при сохранении творческого компонента в обучении. То есть задача педагога состоит в том, чтобы каждый раз находить наиболее гармоничные варианты сочетаний устных сообщений, монологических выступлений и всевозможных разновидностей диалога как наиболее эффективных прямых взаимодействий всех участников образовательного процесса.

Более того, есть множество ситуаций, когда единственно возможным способом передачи содержания дисциплины является монолог педагога. В таких случаях преимущество данного подхода сложно оспаривать, поскольку иногда только монологически структурированное знание позволяет за наименьший отрезок учебного времени выдать наибольший объем информации, не нуждающейся в доказательствах. Особенно это важно на начальном этапе обучения, когда происходит формирование ключевых определенных и понятий, требующихся для базовой систематизации знаний.

Таким образом, фундаментальной проблемой современной образовательной системы нам представляется не материально-техническое ее оснащение передовыми технологическими продуктами и не повышение экономической эффективности деятельности преподавательского состава (что нередко озвучивается устами высоких начальников от образования). Главной задачей современного образования является поиск эффективных путей вовлечения субъектов обучения в творческий процесс самосозидания, интеллектуального саморазвития и личностного самораскрытия при поддержании и сохранении условий для равноправного диалога всех участников образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 416 с.
2. Біблер В. Культура. Діалог культур. Киев: Дух і Літера, 2018. 368 с.
3. Бубер М. Два образа веры. Москва: Республика, 1995. 462 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. Москва: Национальное образование, 2016. 368 с.
5. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений (1988) // Каган М. С. Теоретические проблемы философии: избранные труды в 2 ч. Ч. 1. Москва: Юрайт, 2018. С. 173–340.
6. Леонтьев А. А. Психология общения. 5-е изд., стер. Москва: Смысл; Академия, 2008. 368 с.
7. Rogers C. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change // *Psychotherapy*. 2007. № 44 (3). P. 240–248.
8. Burbules N. C. Rethinking dialogue in networked spaces // *Cultural Studies – Critical Methodologies*. 2006. № 6 (1). P. 107–122.
9. Castells M., Flecha R., Freire P., Giroux H. A., Macedo D., Willis P. *Critical education in the new information age*. Lanham. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1999. 177 p.
10. McLaren P. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000. 227 p.
11. McLuhan M. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press, 2011. P. 1–332.
12. Weiler K. Hope and History: What do future teachers need to know? // *The Radical Teacher*. № 65 (Winter 2002–3). P. 11–17.
13. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc., 2005. 183 p.
14. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. Москва; Жуковский: Канон-Пресс-Ц; Кучково Поле, 2003. 464 с.
15. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.

16. Сомкин А. А. Системный подход и актуальные проблемы современного образования (философский анализ) // Интеграция образования. Научно-методический журнал. 2008. № 2 (51). С. 107–112.
17. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник. Этика. Религия. Наука. Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997. 576 с.
18. Бодалев А. А. К проблеме социальной перцепции // Прикладная психология общения и межличностного познания: коллективная монография / под ред. Л. И. Рюминой. Москва: КРЕДО, 2015. С. 143–148.
19. Vella R. Curating as a dialogue-based strategy in art education // International Journal of education Through Art. 2018. № 14 (3). P. 293–303.
20. Зинченко В. П., Пружинин Б. И., Щедрина Т. Г. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст. Москва: РОССПЭН, 2010. 415 с.
21. Hsu P.-L. Using Cogenerative Dialogues to Improve Science Teaching and Learning: Challenges and Solutions in High School Students' Internships // Journal of Science Education and Technology. 2018. № 27 (6). P. 481–491.
22. Курганов С. Ю. Экспериментальная программа Школы диалога культур. I–IV классы. Кемерово: АЛЕФ, 1993. С. 60–61.
23. Курганов С. Ю. «Педагогика Сергея Курганова» // Первое сентября. 2000. № 55. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ps.1september.ru/index1.php?year=2000&num=55> (дата обращения: 17.02.2018).
24. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры (На путях к гуманитарному разуму). Очерк третий. Диалог и культура (Общаясь с Бахтиным) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.bibler.ru/index.php?sec=bakh1> (дата обращения: 15.02.2018).
25. Бахтин М. М. К вопросам методологии эстетики словесного творчества // Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. Москва: Русские словари, 2003. Т. 1. С. 264–325.
26. Emerson C. On Mikhail Bakhtin and human studies // Russian Journal of Communication. 2017. № 9 (2). P. 119–141.
27. Богатырева Е. А. М. М. Бахтин: этическая онтология и философия языка // Вопросы философии. 1993. № 1. С. 51–58.
28. Бахтин М. М. Проблема текста // М. М. Бахтин. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. Санкт-Петербург: Азбука, 2000. С. 299–317.
29. Штец А. А., Шемигон Г. И. Учебный диалог в процессе формирования деятельности первоначального чтения // Молодой ученый. 2015. № 12. С. 829–831.
30. Хуторской А. В., Король А. Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // Вопросы философии. 2008. № 4. С. 109–114.
31. Sfard A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One // Educational Researcher. 1998. № 27 (2). P. 4–13.
32. Burbules N. C. Dialogue in teaching: theory and practice. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993. 242 p.

References

1. Bakhtin M. M. Problemy pojetiki Dostoevskogo = Problems of Dostoevsky's poetics. St.-Petersburg: Publishing Houses Azbuka, Azbuka-Attikus; 2016. 416 p. (In Russ.)
2. Bibler V. S. Культура. Диалог культур. Kiev: Spirit & Litera; 2018. 368 p.
3. Buber M. Dva obraza very = Two images of faith. Moscow: Publishing Houses Respublika; 1995. 462 p. (In Russ.)
4. Vygotsky L. S. Myshlenie i rech' = Thinking and speech. 5th ed., rev. Moscow: Nacional'noe obrazovanie; 2016. 368 p. (In Russ.)
5. Kagan M. S. Mir obshhenija: Problema mezhsob'ektnyh otnoshenij (1988) = Communication world: The problem of intersubjective relationships (1988). Teoreticheskie problemy filosofii: izbrannye trudy v 2 ch. = Theoretical problems of philosophy. Coll. works. In 2 vol. V. 1. Moscow: Publishing House Jurajt; 2018. p. 173–340. (In Russ.)
6. Leontyev A. A. Psihologija obshhenija = Psychology of communication. 5th ed. Moscow: Publishing Houses Smysl; Akademija; 2008. 368 p. (In Russ.)
7. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Psychotherapy*. 2007; 44 (3): 240–248.
8. Burbules N. C. Rethinking dialogue in networked spaces. *Cultural Studies – Critical Methodologies*. 2006; 6 (1): 107–122.
9. Castells M., Flecha R., Freire P., Giroux H. A., Macedo D., Willis P. Critical education in the new information age. Lanham. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.; 1999. 177 p.
10. McLaren P. Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. Lanham. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.; 2000. 227 p.
11. McLuhan M. The Gutenberg galaxy: The making of typographic man. Toronto: University of Toronto Press; 2011. p. 1–332.
12. Weiler K. Hope and history: What do future teachers need to know? *The Radical Teacher*. 65 (Winter 2002–3): 11–17.
13. Freire P. Pedagogy of the oppressed. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.; 2005. 183 p.
14. McLuhan M. Ponimanie Media: Vneshnie rasshirenija cheloveka = Understanding media: External expansions of man. Moscow; Zhukovsky: Publishing Houses Kanon-Press-C; Kuchkovo Pole; 2003. 464 p. (In Russ.)
15. Mudrik A. V. Obshhenie v processe vospitaniya = Communication in the process of education. Moscow: Pedagogical Society of Russia; 2001. 320 p. (In Russ.)
16. Somkin A. A. System approach and actual problems of modern education (philosophical analysis). *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. 2008; 2 (51): 107–112. (In Russ.)
17. Ukhtomsky A. A. Zasluzhennyj sobesednik. Jetika. Religija. Nauka = Honored interlocutor. Ethics. Religion. The science. Rybinsk: Publishing House Rybinskoe podvorye; 1997. 576 p. (In Russ.)

18. Bodalev A. A. K probleme social'noj percepcii = To the problem of social perception. *Prikladnaja psihologija obshhenija i mezhlichnostnogo poznanija* = Applied psychology of communication and interpersonal cognition. Ed. by L. I. Ryumshina. Moscow: Publishing House KREDO; 2015. p. 143–148. (In Russ.)
19. Vella R. Curating as a dialogue-based strategy in art education. *International Journal of Education through Art*. 2018; 14 (3): 293–303.
20. Zinchenko V. P., Pruzhinin B. I., Shchedrin T. G. Istoki kul'turno-istoricheskoy psihologii: filosofsko-gumanitarnyj kontekst = The origins of cultural-historical psychology: A philosophical and humanitarian context. Moscow: Publishing House ROSSPAN; 2010. 415 p. (In Russ.)
21. Hsu P.-L. Using cogenerative dialogues to improve science teaching and learning: Challenges and questions in high school students' internships. *Journal of Science Education and Technology*. 2018; 27 (6): 481–491.
22. Kurganov S. Yu. Jeksperimental'naja programma Shkoly dialoga kul'tur. I–IV klassy = The experimental programme of the School of Dialogue of Cultures. I–IV forms. Kemerovo: Publishing House ALEF; 1993. P. 60–61. (In Russ.)
23. Kurganov S. Yu. "Pedagogy of Sergey Kurganov". *Pervoe sentjabrja* = First September [Internet]. 2000 [cited 2018 Feb 17]; 55. Available from: <http://ps.1september.ru/index1.php?year=2000&num=55> (In Russ.)
24. Bibler V. S. Mihail Mihajlovich Bahtin, ili pojetika kul'tury (Na putjah k gumanitarnomu razumu). Oчерk tretij. Dialog i kul'tura (Obshhajas' s Bahtinym) = Mikhail Mikhailovich Bakhtin or poetics of culture (On the way to humanitarian reason). Essay the third. Dialogue and culture (Communicating with Bakhtin) [Internet]. [cited 2018 Feb 15]. Available from: <http://www.bibler.ru/index.php?sec=bakh1> (In Russ.)
25. Bakhtin M. M. K voprosam metodologii jestetiki slovesnogo tvorchestva = On questions of the methodology of the aesthetics of verbal creativity. Bakhtin M. M. *Sobranie sochinenij v 7 t.* = Bakhtin M. M. Collection of works in 7 vol. Vol. 1. Moscow: Publishing House Russkie slovari; 2003. p. 264–325. (In Russ.)
26. Emerson C. On Mikhail Bakhtin and human studies. *Russian Journal of Communication*. 2017; 9 (2): 119–141.
27. Bogatyreva E. A. M. M. Bakhtin: Ethical ontology and the philosophy of language. *Voprosy Philosophy* = *Issues of Philosophy*. 1993; 1: 51–58. (In Russ.)
28. Bakhtin M. M. Problema teksta = The text problem. M. M. Bahtin. Avtor i geroy. K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk = Bakhtin M. M. Author and hero. To the philosophical foundations of the humanities. St.-Petersburg: Publishing House Azbuka; 2000. p. 299–317. (In Russ.)
29. Shtets A. A., Shemigon G. I. Educational dialogue in the process of formation of the activity of initial reading. *Molodoi uchjonyi* = *Young Scientist*. 2015; 12: 829–831. (In Russ.)
30. Khutorsky A. V., Korol' A. D. Dialogicity as a problem of modern education (philosophical and methodological aspect). *Voprosy Philosophii* = *Issues of Philosophy*. 2008; 4: 109–114. (In Russ.)

31. Sford A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*. 1998; 27 (2): 4–13.

32. Burbules N. C. Dialogue in teaching: theory and practice. New York: Teachers College Press, Columbia University; 1993. 242 p.

Информация об авторе:

Сомкин Александр Алексеевич – доктор философских наук, профессор кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1962-9725>; Саранск, Россия. E-mail: alexsomkin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.11.2018; принята в печать 13.02.2019.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Aleksandr A. Somkin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of English for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University; ORCID: [http:// orcid/org/0000-0003-1962-9725](http://orcid.org/0000-0003-1962-9725); Saransk, Russia. E-mail: alexsomkin@mail.ru

Received 23.11.2018; accepted for publication 13.02.2019.
The author has read and approved the final manuscript.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01: 378.14

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-29-49

РЕСУРСЫ ДИАЛОГОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Н. А. Астахова

*Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского,
Брянск, Россия.*

E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

С. К. Бондырева

Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

E-mail: mpsu@mpsru.ru

О. Л. Жук

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь.

E-mail: olzhuk@bsu.by

Аннотация. Введение. Необходимость подготовки будущих учителей к реализации идей поликультурного образования обусловлена потребностью на очередном цивилизационном витке создания новой школы и воспитания такого человека, для которого интериоризация общечеловеческого и национального наследия станет началом консолидации с социумом и импульсом дальнейшего развития общества, культуры и собственной личности. Решить эту задачу позволяет активизация ресурсов диалогового образовательного пространства, где диалог в различных его модификациях выступает педагогическим инструментом, с помощью которого интегрируются различные культурные сферы и стимулируется созидательная деятельность учащихся как граждан многокультурного мира.

¹ Статья является продолжением публикации, размещенной в предыдущем номере журнала: Астахова Н. А., Бондырева С. К., Жук О. Л. Подготовка будущего учителя к реализации идей поликультурного образования в диалоговом образовательном пространстве // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 2. С. 27–50.

Цель статьи – представить варианты организации теоретической и практической подготовки студентов педагогических специальностей к эффективной и творческой профессиональной деятельности в диалоговом образовательном пространстве, функционирующем на стыке взаимодействия и взаимопроникновения разных культур.

Методология и методы. В ходе выполнения исследования использовались и переосмысливались научные концепции гуманистического, культурологического и диалогического подходов к образованию. Ключевым в работе является гуманистический подход, поскольку он составляет базис поликультурного обучения и воспитания и позиционирует центральное положение личности в межнациональном диалоге. Культурологический подход ориентирован на постижение сути социокультурных процессов, ценностей, уникальных традиций и обычаев разнообразных этносов и на адаптацию обучающихся к имеющейся мультиэтнической среде при сохранении своей национальной идентичности. Диалогический подход, соединяющий потенциал гуманистической и культурологической концепций, призван обеспечить взаимодействие разных культур на принципах плюрализма и толерантности.

Результаты и научная новизна. Обозначена цель поликультурного образования в России – разностороннее развитие личности на основе общечеловеческих и национальных ценностей, направленное на сохранение этнокультурного многообразия народов, населяющих страну. Сформулированы отвечающие вызовам времени узловые теоретические положения такого образования, доминантой в которых выступает генерирование у субъектов межнационального диалога терпимости и уважения к иному образу жизни и ментальным (интеллектуальным) ценностям других этносов. Обозначены предпосылки мобилизации гуманистического потенциала личности учителя и ученика при моделировании и освоении этнокультурного компонента образования на собственном этническом, общенациональном и мировом уровнях. Охарактеризованы принципы системы поликультурного образования: преемственность, дифференциация и разнообразие, креативность, культурная целостность, объемная (стереоскопическая) картина мира, полилингвальность, вариативность. Дано определение диалогового пространства образования, трактуемого как специально сконструированная среда позитивного поликультурного сотрудничества обучающихся и учителя. Описаны типы интерактивных диалоговых технологий, которыми должны овладеть будущие педагоги для передачи культурных образцов, этнолингвокультурных моделей, этических норм и правил бесконфликтной совместной деятельности. Особое внимание уделено диалогу-беседе (conversation); диалогу-исследованию (inquiry); диалогу-дебатам (debates); диалогу-инструктажу.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть использованы в практике высшего педагогического образования для совершен-

ствования его качества и формирования у будущих учителей поликультурной компетентности.

Ключевые слова: поликультурное образование, подготовка будущего учителя, межнациональные отношения, диалог, межкультурный диалог, диалоговое пространство образования, поликультурная компетентность педагога, технология диалога.

Благодарности. Авторы выражают благодарность РФФИ и Правительству Брянской области за финансовую поддержку исследования в рамках научного проекта № 17-16-32003-ОГН.

Для цитирования: Асташова Н. А., Бондырева С. К., Жук О. Л. Ресурсы диалогового образовательного пространства как основа организации поликультурного образования // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 29–49. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-29-49

RESOURCES OF INTERACTIVE EDUCATIONAL SPACE AS A BASIS FOR THE ORGANISATION OF MULTICULTURAL EDUCATION¹

N. A. Astashova

*Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia.
E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru*

S. K. Bondyрева

*Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia.
E-mail: mpsu@mpsru.ru*

O. L. Zhuk

*Belarusian State University, Minsk, Belarus.
E-mail: olzhuk@bsu.by*

Abstract. Introduction. The urgency of the problem of training future teachers to implement the ideas of multicultural education consists in the need to create a new school and a new person, for whom the interiorisation of human and national heritage is a unifying beginning and a stimulus for the development of

¹ The article continues the authors' previous publication: Astashova N. A., Bondyрева S. K., Zhuk O. L. Preparation of future teachers for the implementation of the ideas of multicultural education in the interactive educational space. *The Education and Science Journal*. 2019; 2 (21): 27–50.

society, culture, education and personality. The implementation of the resources of dialogue educational space allows this problem to be solved. A dialogue in its various modifications acts as a pedagogical tool, by which various cultural spheres are integrated and creative activity of pupils as citizens of the multicultural world is stimulated.

The *aim* of the present publication was to present the options for the organisation of theoretical and practical training of future teachers for effective and creative professional activity in the dialogue educational space, which operates at the level of interaction of different cultures.

Methodology and research methods. In the course of the research, the scientific ideas of humanistic, cultural and dialogical approaches to modern education were used and revised. The humanistic approach is the key approach in the study, since it determines the basis of multicultural education, emphasises the central position of a personality in the interethnic dialogue. The culturological approach in education is focused on the socio-cultural processes, valuable attitudes, unique traditions and customs of diverse ethnic groups, and on the adaptation of students to the available multiethnic environment when preserving national identity. The dialogical approach combines humanistic and culturological approaches, it justifies and creates interaction between different cultures based on the principles of pluralism and tolerance.

Results and scientific novelty. The article reveals the purpose of multicultural education – the versatile development of a personality on the basis of universal and national values, aimed at preserving the ethnic and cultural diversity of the peoples of Russia. The authors formulated theoretical foundations of multicultural education, in which the development of multicultural dialogue of tolerance and respect for a different way of life and mental (intellectual) values of other ethnic groups are dominant aspects. The prerequisites for the development of the humanistic potential of the teacher and student are shown in the context of modelling and implementation of ethno-cultural component of education, development of intercultural interaction and cultural experience. The principles of multicultural education are characterised: continuity, differentiation and diversity, creativity, cultural integrity, three-dimensional (stereoscopic) picture of the world, multilinguality and variability. The definition of the concept of dialogue educational space is given. Dialogue educational space is considered as specially designed environment of positive multicultural cooperation between students and teachers.

Practical significance. The research materials can be used in the practice of higher pedagogical education to improve the quality of training and development of multicultural competency of future teachers.

Keywords: multicultural education, training of future teacher, interethnic relations, dialogue, intercultural dialogue, dialogue space of education, multicultural competency of teacher, technology of dialogue.

Acknowledgements. The authors express their sincere gratitude to the Russian Foundation for Basic Research and the government of the Bryansk region for financial support of the research within the framework of the scientific project № 17-16-32003-OGN.

For citation: Astashova N. A., Bondyreva S. K., Zhuk O. L. Resources of interactive educational space as a basis for the organisation of multicultural education. *The Education and Science Journal*. 2019; 3 (21): 29-49. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-29-49

Введение

В последнее время активно продвигается тезис о необходимости серьезных изменений в образовании, которые могут создать предпосылки для более результативного учебного процесса, «выявить возможности и предложить конкретные решения для радикального усиления вклада сферы образования в экономический рост, технологическую модернизацию, социальную устойчивость и глобальную позицию России. Все это должно, в конечном счете, привести к росту качества жизни каждого гражданина России»¹.

Казалось бы, средства, предлагаемые авторами процитированного доклада, способны решить насущные проблемы: будут выделены ресурсы для развития «школы цифрового века», создано пространство для работы с одаренными детьми, каждый ученик получит равные возможности в образовательном пространстве и т. д. Однако новое качество образования должно быть нацелено, прежде всего, на создание условий для полноценного развития человека. На пути решения этой задачи следует в первую очередь определить перспективные социокультурные требования, найти механизмы совершенствования процесса обучения, запуск которых позволит создать полноценное образовательное пространство, предусматривающее использование эффективных поликультурных практик личностного развития учеников и учителей и применение техник межкультурного взаимодействия.

Утверждение, будто названное пространство имеет большие перспективы в совершенствовании системы образования в целом, справедливо, поскольку данный феномен содержит множество компонентов, которые взаимодействуют и развиваются, выстраивают линии взаимосвя-

¹ Двенадцать решений для нового образования. Доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. Москва: ВШЭ, 2018. С. 4.

зей педагогических процессов и явлений. Соответствующий компонентный состав достаточно сложен и включает как человека, ради которого функционирует система, так и совокупность педагогических факторов, определяющих направленность личностного развития, и инструментарий организации системы межсубъектных и межкультурных отношений.

Как известно, в 2018–2024 гг. будет воплощаться в жизнь национальный проект «Образование». Одна из его главных целей – воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций¹.

Для реализации данной цели чрезвычайно важно качественное развитие образовательного пространства с опорой на традиции педагогики и духовно-нравственные ценности народов Российской Федерации. На наш взгляд, в этом направлении может быть использовано, прежде всего, диалоговое (диалогическое) образовательное пространство.

Результаты исследования

(продолжение²)

Нами выделены основные компоненты диалогового образовательного пространства, которые дают возможность оценить его потенциал.

1. *Мотивационно-целевой компонент* позволяет определить миссию образования, которая заключается в развитии интеллектуального потенциала нации, интериоризации детьми и взрослыми образовательных ресурсов; сохранении и приумножении культурных ценностей России, воспитании патриотов Отечества, реализации инструментов развития гражданского общества; включении субъектов образования в инновационные процессы.

2. *Информационно-коммуникативный компонент* содержит данные о коммуникативных процессах, необходимых для создания смыслового образа конструктивного взаимодействия, и коммуникативных практиках, которые влияют на управление деятельностью и поведением человека и на принятие им решений в условиях диалогового пространства [2, с. 53].

Настоящий компонент стимулирует понимание сущности уникальных процессов коммуникации, оптимизирует образование в контексте диалога и определяет уровень деятельности согласно положению о том,

¹ Национальный проект «Образование» в новом «майском указе» Президента России [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>

² См.: Образование и наука. 2019. Т. 21. № 2. С. 27–50.

что взаимодействие субъектов диалога должно передавать разнообразную информацию «как по существу разговора, так и о собеседниках, их внутреннем мире и уровне сформированности коммуникативной и диалоговой культуры. В диалоге личность транслирует себя, свою уникальность и самобытность при условии адекватной самооценки, способности к полноценной самореализации, умении определять смысл явлений и предметов, быть критичным и т. п.» [24, с. 175].

Потенциал диалогового пространства образования привлекает все большее внимание исследователей: «Черта нынешнего диалога, и межличностного, и межкультурного, – умение грамотно и целесообразно взаимодействовать. Педагогически грамотно, т. е. учитывая и направляя ситуацию. Психологически целесообразно, т. е. понимая и продолжая изучать собеседника» [14, с. 4].

Информационно-коммуникативный компонент может быть качественно реализован, если наличествуют особые характеристики взаимодействия субъектов коммуникации:

- целенаправленный обмен идеями, эмоциями, действиями, образцами поведения в контактных группах коммуникации;
- проявление личностных смыслов, положительных эмоций, мотивов и ценностных ориентаций партнеров по взаимодействию;
- самовыражение с помощью доступных средств коммуникации и др. [2, с. 55].

3. *Содержательно-аксиологический компонент* включает систему общечеловеческих и национальных ценностных ориентиров и представляет процесс развития ценностных доминант межкультурной коммуникации. Данный компонент объединяет знания об окружающем мире, человеке, культуре, отношениях, природе, обществе; универсальные учебные умения: личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные; опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений.

4. *Организационно-деятельностный компонент* актуализирует виды деятельности (познание, игра, общение, труд) и интерактивные технологии (диалог / полилог, дискуссия, дебаты, эссе, проектная технология, кейс-стади, ролевая, деловая, творческая игра и др.).

5. *Оценочно-результативный компонент* предусматривает самооценку результатов работы; определение успешности ее выполнения.

Перечисленные компоненты позволяют точно расставить акценты в работе по созданию диалогового образовательного пространства как основы поликультурного обучения и воспитания и найти необходимые ресурсы для этой работы.

Межкультурное взаимодействие субъектов образования наиболее последовательно и результативно развивается именно в условиях названного пространства, наполненного множеством разных образовательных и жизненных смыслов; фактами и событиями, острыми проблемами и т. д. Это многообразие стимулирует взаимодействие, столкновение интересов и оценок, выяснение смыслов и в результате – развитие личности, интеллектуальной, использующей критическое и творческое мышление; эмоционально выразительной, ориентированной на ценности человека, мира, культуры, творчества и самореализации.

Деятельность в условиях диалогового пространства образования предусматривает направленность на разные уровни диалога культур.

Личностный уровень характеризуется влиянием различных культурных традиций, обрядов и обычаев, норм и привычек, стилей взаимодействия на развитие и трансформацию личности учащихся и учителя. Естественно, в этом процессе могут возникать самые разные ситуации, обуславливающие качество и уровень перестройки личностных характеристик.

Этнический уровень представляет собой систему взаимодействия между локальными социокультурными группами в пределах определенного социума. Разного свойства отношения могут складываться на основе добрососедства и понимания с учетом длительности межкультурного сотрудничества.

Межнациональный уровень напрямую зависит от взаимодействия не только государственно-политических структур, но и общественных организаций, системы народной дипломатии.

Цивилизационный уровень формируется в контексте установления связей между людьми с разными системами ценностей; между различными формами культуры и типами социального устройства.

Субъекты образования могут быть вовлечены в реализацию любого из указанных уровней, что потребует от них серьезной работы над собой в сопровождении педагога.

В педагогической науке сегодня учитываются тенденции глобализации, которые непосредственно влияют на интеграционные процессы, и прежде всего на сферу диалога культур. В известном смысле названный феномен представляет собой систему разнородных связей и отношений между разными культурами и их представителями; он соотносится с процессами осмысления культурного творчества, оценками результатов этих процессов, коррекцией отношений, связей, форм культурной коммуникации. Будущий педагог должен выбрать те способы работы в контексте диалога культур, которые приводят к результативному применению значи-

мых моделей социального опыта, системы ценностей, особенностей образа жизни в целях глубоких этнокультурных преобразований.

Анализ современных интерактивных технологий, методов, практик, используемых в образовательном процессе, показывает наличие существенных трансформаций в этой сфере, отражающих национальный колорит, естественное стремление к активности в образовательном пространстве, стратегическую направленность на принципиальные изменения в деятельности учителя и учеников. Включение диалога культур в образовательный процесс придает ему своеобразие и даже исключительность, проявляющуюся в самовыражении субъектов обучения и воспитания.

Американский исследователь Николас Барбалис уверен в том, что конструктивные результаты может дать использование технологических типов диалога, к которым относятся:

- беседа (conversation);
- исследование (inquiry);
- дебаты (debates);
- инструктаж (instruction)¹.

Каждый из названных типов диалога имеет свой потенциал применения в современной школе. Будущий педагог должен овладеть их инструментальным содержанием и определить систему условий, при которых диалог культур будет представлен разными гранями и ориентирован на включение участников в обсуждение заданных проблем.

Диалог как беседа – это особого рода искусство, требующее от педагога виртуозного владения культурой работы с вопросами.

Как известно, вопросам отводилась ведущая роль в сократическом диалоге, поскольку они изначально имели предпосылки для получения ответов. Сократ задавал вопросы таким образом, что приводил участников общения к пониманию проблемы и вполне точным формулировкам на уровне определения истины. Этот метод стимулировал активность мышления, создавал ситуацию интереса, направлял внимание личности, способствовал соразмерной оценке дискуссии и участия в ней субъекта.

Вопрос в диалоге – это, наряду с ответом, один из его основных компонентов, способствующих обмену информацией. Как правило, вопрошание содержит информацию, требующую обратной реакции в виде дополнения, уточнения, пояснения, и поэтому является уникальной формой побуждения школьников к активности. Будущему учителю следует

¹ Burbules N. C. Dialogue in teaching: theory and practice. Teachers College Press, Columbia University. New York, 1993.

научиться задавать вопросы: репродуктивные и поисковые, основные и дополнительные, информационные, контрольные, ориентировочные, подтверждающие, ознакомительные, которые непременно должны быть корректными.

По мнению Питера Мартгореллы, можно добиваться успеха в рассмотрении проблем поликультурного образования, используя следующие типы вопросов:

- 1) вызывающие интерес и привлекающие внимание;
- 2) помогающие оценить уровень знаний;
- 3) возвращающие к основной теме обсуждения;
- 4) способствующие проведению занятия;
- 5) помогающие более углубленно раскрыть тему занятия;
- 6) переключаящие внимание;
- 7) апеллирующие к эмоциям [25, с. 68].

Диалог-беседа обладает ресурсами, стимулирующими совместный поиск, создает условия взаимодействия участников, которые реализуются на основе взаимного уважения, взаимного обогащения, сопереживания и сотворчества. Французский философ О. Бренифье выделяет инструменты диалога: вопросы, возражения, примеры, аргументы и т. п., и предлагает педагогам (тьюторам, модераторам) в контексте дискуссии

- не бояться ошибки, а радоваться ей;
- научиться «терять время» и радоваться паузам в диалоге;
- быть не столько фасилитатором дискуссии, облегчающим ее, сколько «усложнителем», человеком, усиливающим чувство непонимания, и т. п. [26, с. 5].

Диалог как исследование представляет собой инструмент поиска и «добывания» нового социального, психологического, педагогического знания. Исследователь, участвуя в научном диалоге, должен умело предлагать инновационные проблемы, выстраивать творческий замысел, демонстрировать проблемные зоны, генерировать идеи и содействовать творческой самореализации участников. Атмосфера научного диалога предполагает особое эмоциональное состояние, переживание радости творческих, пусть и локальных, открытий.

Достаточно часто диалог помогает найти способы перехода от теоретических концепций к их практической реализации, например переустройству различных образовательных структур или образования в целом. В последнее время активно обсуждаются проблемы модернизации педагогического образования, связанной с развитием цифровой экономики и мультимедийных программ, в том числе дискутируется необходимость

введения онлайн-курсов вместо традиционных очных лекций. Отметим, что студенты – участники диалогов по названной проблематике представили достаточно аргументов в пользу того, что живое общение «преподаватель – студент» невозможно заменить онлайн-обучением и что онлайн-курсы могут быть лишь дополнительной формой работы при наличии современной технической и технологической базы.

Для диалога-исследования в контексте реализации идей поликультурного образования есть простор в выборе тем для обсуждения реальных жизненных проблем и вызовов. В частности, студенты в диалоговых поисках истины обращают внимание на проблему-противоречие между традиционными ценностями истины, добра и красоты и декларируемыми, прежде всего в средствах массовой коммуникации, идеями зла, насилия, экстремизма, санкций и т. д. При этом в логике диалога рассматриваются педагогические механизмы, которые могут ориентировать подрастающее или профессионально обучающееся поколение в имеющейся этнокультурной обстановке, определяя позитивные ресурсы личностной, национальной, социальной и профессиональной самореализации.

Диалог как исследование может быть организован вокруг уникальных идей, вошедших в сокровищницу педагогической мысли. Детальный анализ, исследовательская рефлексия позволят определить смысловые и содержательные акценты этого наследия и создать продуктивные компоненты диалога, способные привести к новому педагогическому знанию.

Диалог как дебаты имеет дискуссионный потенциал и ориентирован на аргументированное обсуждение заявленной проблемы, знакомство с мнениями оппонентов, экспертов и принятие решения. Обсуждение проблем поликультурного образования может получить в рамках дебатов достойное развитие, поскольку с самого начала их участники договариваются об уважительном отношении к мнению и взглядам другого человека, об использовании умений работать в команде, для того чтобы глубоко разобраться в проблеме и сфокусироваться на сути заявленного вопроса. Демокрит утверждал, что «вопросы истины не решаются большинством голосов». Это относится и к дебатам, ибо там побеждает аргументированная точка зрения, не оставляющая места для сомнений.

Дебаты подразумевают размышления на обозначенную тему, постановку вопросов, предъявление аргументов и контраргументов, формулировку тезисов, подтверждающих правоту участников. Этот метод работы более чем какой-либо другой развивает уверенность в себе и позициях, которые заявлены и отстаиваются; способность сосредоточиться на проблеме, умение слушать собеседника и относиться с уважением и терпением к его взглядам

и мнениям; навыки использования потенциала устной речи, стилистических особенностей публичного выступления; логическое и критическое мышление.

Именно дебаты позволяют вырабатывать и применять

- разнообразные подходы к работе с информацией, такие как интеграция, анализ, синтез, выделение главного, индукция и дедукция;
- умения строить гипотетические прогнозы, определять перспективы;
- толерантность по отношению к оппонентам, их мнению и позициям;
- способность проявлять ответственность на основе предвидения полученного результата и его практической реализации.

Диалог как инструктаж обладает оригинальными свойствами. Во-первых, этот метод предусматривает руководство образовательными процессами. Педагог предлагает обучающимся объяснения, инструкции и указания относительно того, каким образом можно действовать в разных ситуациях, а ученики могут задать возникшие вопросы. Во-вторых, диалог-инструктаж опирается на имеющийся опыт учащихся, показ действий с использованием наглядности. В-третьих, если обычное обсуждение основ познавательной, социальной, этической деятельности, связанное с предупреждением возможных ошибок, неточностей, может вызвать встречное сопротивление, то диалог данного типа позволяет предоставить ученикам полномочия самостоятельно принимать решения.

Диалог в разных своих модификациях является не просто фиксированной технологией для использования в контексте поликультурного образования. Будущие учителя должны постоянно совершенствовать приемы диалогического взаимодействия и создавать условия для позитивного отношения учащихся к этому виду деятельности. Более того, использование диалога для рассмотрения проблем поликультурного образования требует больших, чем обычно, организационных усилий. Механизм функционирования диалога должен включать следующие позиции:

- строить отношение к другим людям и самому себе на основе понимания, уважения и толерантности;
- готовить аргументированные выступления, подбирать доказательства, доводы, факты в пользу своей точки зрения;
- организовать восприятие, осмысление и обсуждение позиций участников диалога;
- учитывать возможность разнообразных, противоположных точек зрения;
- разрабатывать совместные решения, пути достижения согласия, взаимопонимания;

- выполнять правила ведения диалога: проявлять тактичность в отношениях с оппонентами, гибкость в обсуждении воззрений участников; эмоциональность как условие качественного общения и др.

Опыт использования диалоговых технологий позволяет констатировать, что они развивают ключевые компетенции педагога: интеллектуальную, эмоциональную, коммуникативную, социальную, что стимулирует профессиональное саморазвитие и реализацию творческого потенциала в поликультурном образовании.

Поликультурная компетентность учителя – это совокупность поликультурных знаний, умений, ценностей, отношений и опыта, а также способность применять их в стандартных и нестандартных ситуациях. Данная компетентность, несомненно, важна для повседневной жизни, но еще в большей степени – для профессиональной практики, позитивного взаимодействия с представителями разных культур.

Структуру поликультурной компетентности составляют следующие компоненты:

- когнитивный (поликультурные знания как ориентир деятельности);
- мотивационно-ценностный (мотивы как регуляторы поведения и деятельности, ценности человека, культуры, традиций как приоритеты поликультурного общества);
- организационно-деятельностный (нормы, требования, правила поведения; принципы жизни в поликультурном обществе; организация образования как диалога представителей разных культур).

Процесс формирования поликультурной компетентности будущего учителя требует больших усилий, введения в программу вуза новых дисциплин, включения поликультурной проблематики в учебный процесс. Кроме того, чтобы раскрыть многогранность межкультурного взаимодействия, следует использовать потенциал проектной деятельности, коммуникативные практики и ресурсы диалоговых технологий.

Среди современных разработок наиболее результативными нам представляются личностно ориентированные технологии (педагогика сотрудничества, коллективные способы обучения, проектная деятельность, технология развития критического мышления, проблемное и эвристическое обучение, диалоговые технологии, учебные дискуссии и др.). Эти инструменты предназначены для выявления и поддержки индивидуальных особенностей обучающегося и его субъектного опыта, организации предметной деятельности. Практика свидетельствует о перспективности работы учащихся в группах, которая стимулирует командную активность

и приобретение навыков диалогического общения; способствует обмену мыслями, чувствами, способами деятельности.

Подготовка будущего учителя к реализации идей поликультурного образования должна обеспечить его уверенность в правильности выбранной стратегии деятельности и возможности показать культурный потенциал разных народов. В ходе обучения будущий учитель должен овладеть:

- вершинами национальной культуры, что даст возможность открыть общечеловеческие ценности и «собирательность» (и одновременно уникальность) культуры мира;

- информацией о перспективах развития поликультурной педагогики, поликультурного образования, совместного поиска решения проблемы развития этнокультурной личности;

- способностью к ментальной (интеллектуальной) совместимости с другими людьми;

- знанием общечеловеческих и национальных ценностей и способами их включения в содержание образования современной школы;

- приемами совместно организованной деятельности с людьми, обладающими разными взглядами, убеждениями, но с уважением относящимися к мнениям друг друга, демонстрирующими понимание различий индивидуального видения окружающего мира;

- умением создавать этнокультурные педагогические инструменты (систему принципов межкультурного взаимодействия, интерактивные технологии, техники передачи национальных традиций, ценностей, этнических констант и др.) для разработки и совершенствования национальной политики в поликультурной среде;

- способами передачи культурных образцов, этических норм и правил, этнолингвокультурных моделей для современного образования;

- приемами самопознания, взаимопонимания и самореализации личности как субъекта национально-региональных программ и др.

Соответствующая направленность обучения позволит развить гуманистический потенциал личности в контексте моделирования и реализации этнокультурного компонента образования, освоения межкультурного взаимодействия и культуросообразного опыта.

В свою очередь, деятельность педагогов, обладающих поликультурной компетенцией, поможет решить глобальную задачу создания целостного образовательного пространства на основе использования диалога культур для взаимного обогащения представителей разных стран, народов и национальностей.

Важно использовать идеи, которые могут дать позитивный результат как в процессе подготовки современного педагога, так и в организации школьной практики¹:

- ясное видение будущего, связанное с идеологией многополярного мира и поликультурным взаимодействием;
- ориентацию на ценности мира, образования, культуры, традиций, человека;
- создание организационной культуры и климата (поддержка позитивной образовательной среды, опора на сотрудничество среди учителей);
- нацеленность на прогресс и непрерывное обновление.

Подготовка студентов педагогических специальностей к реализации идей поликультурного образования может быть наиболее продуктивной в условиях диалогового пространства образования, понимаемого как «специально сконструированный контекст развития личности будущего учителя, результат организованной человеком плодотворной деятельности, в которой субъективно задается множество отношений и связей» [27].

Заключение

Проведенное теоретическое исследование проблемы подготовки будущего учителя к реализации идей поликультурного образования в условиях диалогового образовательного пространства укрепило нашу убежденность в высокой актуальности и самоценности заявленной проблемы и позволило определить пути ее решения.

Основой поликультурного образования в современных условиях должен быть гуманистический подход. Образовательное пространство, созданное в контексте данного подхода, имеет большие перспективы.

Во-первых, оно интегрирует различные компоненты образования и культуры, позволяя использовать информационные, технологические, социальные, культурные, воспитательные ресурсы для повышения качества обучения.

Во-вторых, создает особую коммуникативную среду, обеспечивающую позитивное взаимодействие субъектов общения на основе благоприятного психологического климата.

В-третьих, выступает по отношению к другим таким же системам как педагогический феномен со своими традициями, формами культууро-

¹ Активная школа: теория, практика, перспективы / под ред. А. Зеленцовой, К. Спенсли и С. Шехтера. Москва: Американские советы по международному образованию АСПРЯЛ/АКСЕЛС, Фонд «Сивитас», Партнерство «СИВИТАС@РОССИЯ», 2006. 136 с.

творчества, обычаями, достижениями, а также проблемами, которые требуют решения.

В-четвертых, позволяет поддерживать качество образования и его статус на современном уровне, который определяется непрерывным внедрением технологических инноваций.

Сегодня педагог не только является активным участником социальных процессов, межкультурного взаимодействия, но еще и отвечает за решение сложных вопросов поликультурного образования, развитие позитивной коммуникации, выстраивание уважительных отношений между людьми.

Подготовка будущего учителя к реализации идей поликультурного образования должна начинаться с осмысления особенностей поликультурной педагогики, ее сущностных характеристик и возможных вариантов практического воплощения. Успех поликультурного обучения и воспитания будет зависеть от освоения и умелого применения педагогом технологического инструментария образовательного процесса. Для получения качественного результата – сформированности поликультурной личности – важно использовать ресурсы диалогового образовательного пространства, его систему разнообразных отношений и связей, ведь «диалог является единственной формой сосуществования этнических культур и интерпретируется не только как способ взаимодействия личностей, но и как средство взаимоотношений с объектами, явлениями культуры и искусства и различных культур в исторической перспективе» [10, с. 54].

Диалоговое образовательное пространство будет положительно влиять на отношения между людьми, что в перспективе приведет к глубокому пониманию самобытности представителей национальных групп и развитию разносторонних прочных связей в разных структурах социума.

Таким образом, развитие поликультурной компетентности студентов педагогических специальностей имеет стратегическое значение, поскольку современное общество ждет учителя, отчетливо осознающего, что поликультурное образование – это дорога в будущее.

Список использованных источников

1. Рожков М. И., Байбородова Л. В., Ковальчук М. А. Воспитание толерантности у школьников: учебно-методическое пособие. Ярославль: Академия развития; Академия-Холдинг, 2003. 192 с.
2. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Сманцер А. П. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 32–67. DOI:10.17853/1994-5639-2018-7-32-67

3. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. Москва: Вербум-М, 2003. 168 с.
4. Асташова Н. А. Аксиологический потенциал наследия К. Д. Ушинского как условие подготовки современного учителя // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 2 (30). С. 107–117.
5. Жук О. А. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: РИВШ, 2009. 336 с.
6. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. Москва: Академия, 2006. 173 с.
7. Сластенин В. А., Николаев В. А. Этнопедагогическая культура учителя // *Magister*. 2000. № 3. С. 20–34.
8. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.
9. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 304 с.
10. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности: учебное пособие. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. 280 с.
11. Ченкураева Е. Н. Педагогические условия обеспечения этнокультурной направленности образования в инновационном образовательном учреждении [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://dissers.ru/1raznoe/1/3476-1-chenkuraeva-ekaterina-nikolaevna-pedagogicheskie-usloviya- stanovleniya-etno-kulturnogo-obrazov.php>
12. Степнова Л. А., Деркач А. А., Селезнева Е. В., Батарчук Д. С., Батарчук Е. А., Иваненко К. А., Мельничук А. С. Развитие общегражданской идентичности в поликультурном пространстве российского общества. Москва: Народное образование, 2017. 128 с.
13. Богомолова М. И., Захарова Л. М. Межнациональное воспитание детей: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2016. 210 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976510180.html>
14. Бондырева С. К., Мурашов А. А. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному: учебное пособие. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. 384 с.
15. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. Москва: Педагогика, 2006. 464 с.
16. Джуринский А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2016. 257 с.
17. Grant C. A. The Evolution of multicultural education in the United States: A Journey for human rights & social justice // Cooperative learning in multicultural societies: Critical reflections. Turin: Papers from the IAIE-IASCE Conference, 2008. Challenging the myths about multicultural education // History of multicultural education. Vol. 2 / ed. by C. A. Grant, T. K. Chapman. New York: Routledge, 2008. P. 316–325.

18. Вертякова Э. Ф. Теоретическое обоснование этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовании: монография. Москва: МГОУ, 2009. 205 с.

19. Wegerif R. Dialogic, education and technology. Expanding the space of learning. University of Exeter, 2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning

20. Борисенков В. П., Гукаленко О. В. Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1 (28). С. 86–94.

21. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития // Дошкольное воспитание. 2016. № 9. С. 4–10.

22. Жук О. Л. Реализация поликультурного диалога в образовательном процессе университета // Адукацыя і выхаванне. 2013. № 5. С. 21–25.

23. Батарчук Д. С. Развитие поликультурной личности студентов в образовательном процессе вуза как условие гармонизации межнациональных отношений // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей / науч. ред. и сост. Н. А. Асташова. Брянск: РИО БГУ; Белобережье, 2018. С. 346–355.

24. Асташова Н. А. Технологические основания развития аксиосферы будущего учителя // Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности: коллективная монография. Серия «Научная школа». Брянск: «Десяточка», 2013. С. 175–188.

25. Марторелла П. Использование вопросов в процессе обучения // Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. Москва: Межрегиональная ассоциация «За гражданское образование», Фонд «Сивитас», 2005. С. 67–69.

26. Бренифье О. Искусство обучать через дискуссию. Москва: Мозаика-Синтез, 2016. 128 с.

27. Astashova N. A., Bondyрева S. K., Malkina O. V. Strategic guidelines of the educational interactive environment as a basis to develop the axiosphere of a future teacher // Journal of Fundamental and Applied Sciences. Vol. 9. № 75 (2017). ISSN 112–9867.

References

1. Rozhkov M. I., Bayborodova L. V., Kovalchuk M. A. Vospitanie tolerantnosti u shkol'nikov = Tolerance Education of schoolchildren. Yaroslavl: Publishing Houses Akademiya razvitiya; Akademiya-Holding; 2003. 192 p. (In Russ.)

2. Astashova N. A. Bondyрева S. K., Smantser A. P. The development of the axiosphere of the future teacher in the dialogue space of modern education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20 (7): 32–67. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–7–32–67 (In Russ.)

3. Bazylev G. V., Shalamova G. M. Tolerantnost': vzglyad, poisk, reshenie = Tolerance: A look at the search decision. Moscow: Publishing House Verbum-M; 2003. 168 p. (In Russ.)

4. Astashova N. A. Axiological potential of K. D. Ushinsky's heritage as a condition of modern teacher training. *Psichologo-pedagogicheskij poisk = Psychological and Pedagogical Search*. 2014; 2 (30): 107–117. (In Russ.)

5. Zhuk O. L. Pedagogicheskaya podgotovka studentov: kompetentnostnyj podhod = Pedagogical training of students: Competency-based approach. Minsk: Publishing House RIVSH; 2009. 336 p. (In Russ.)

6. Zagvyazinsky V. I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga = Research activity of the teacher. Moscow: Publishing House Akademiya; 2006. 173 p. (In Russ.)

7. Slastenin V. A., Nikolaev V. A. Ethno-pedagogical culture of the teacher. *Magister = Magister*. 2000; 3: 20–34. (In Russ.)

8. Andreev V. I. Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya = Pedagogics: Course for creative self-development. 3rd ed. Kazan: Center for Innovative Technologies; 2003. 608 p. (In Russ.)

9. Nikandrov N. D. Rossiya: socializaciya i vospitanie na rubezhe tysyachetij = Russia: Socialisation and education at the turn of the Millennium. Moscow: Publishing House Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii; 2000. 304 p. (In Russ.)

10. Pankin A. B. Formirovanie etnokul'turnoj lichnosti = Formation of ethno-cultural identity. Moscow: Moscow Psychological and Social University; Voronezh: Publishing House MODEK; 2006. 280 p. (In Russ.)

11. Chenkuraeva E. N. Pedagogicheskie usloviya obespecheniya etnokul'turnoj napravlenno-sti obrazovaniya v innovacionnom obrazovatel'nom uchrezhdenii = Pedagogical conditions of ensuring ethno-cultural orientation of education in innovative educational institution [Internet]. 2007 [cited 2018 Dec 23]. Available from: <http://dissers.ru/lraznoe/1/3476-1-chenkuraeva-ekaterina-nikolaevna-pedagogicheskie-usloviya-stanovlenia-etnokulturnogo-obrazov.php> (In Russ.)

12. Stepanova L. A., Derkach A. A., Seleznev E. V., Batarchuk D. S., Batarchuk E. A., Ivanenko K. A., et al. Razvitie obshchegrazhdanskoj identichnosti v polikul'turnom prostranstve rossijskogo obshchestva = The development of the general identity of the Russian society in the cultural space of the Russian society. Moscow: Narodnoe obrazovanie; 2017. 128 p. (In Russ.)

13. Bogomolova M. I., Zakharova L. M. Mezhnacional'noe vospitanie detej = International education of children [Internet]. Moscow: Publishing House FLINTA; 2016 [cited 2018 Dec 23]. 210 p. Available from: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976510180.html> (In Russ.)

14. Bondyreva S. K., Murashov A. A. Kommunikaciya: ot dialoga mezhllichnostnogo k dialogu mezhkul'turnomu = Communication: From interpersonal dialogue to intercultural dialogue. Moscow: Moscow Psychological and Social University; Voronezh: Publishing House MODEK; 2007. 384 p. (In Russ.)

15. Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Danyluk A. I. Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya = Polycultural educational space of Russia: History, theory, basics of design. Moscow: Publishing House Pedagogika; 2006. 464 p. (In Russ.)

16. Dzhurinsky A. N. Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonacional'nom sociume = Multicultural education in a multicultural society. 2nd ed. Moscow: Publishing House Yurayt; 2016. 257 p. (In Russ.)

17. Grant C. A., Chapman T. K. The Evolution of multicultural education in the United States: A Journey for human rights & social justice. Cooperative learning in multicultural societies: Critical reflections. Turin: Papers from the IAIE-IASCE Conference; 2008. Grant C. A. (2008). Challenging the myths about multicultural education. History of Multicultural Education. V. 2. Ed. by C. A. Grant. New York: Routledge; 2008. p. 316–325.

18. Vertakova E. F. Teoreticheskoe obosnovanie ehtnokul'turnyh otnoshenij budushchih uchitelej v polikul'turnom obrazovanii = Theoretical Foundation of the ethno-cultural relations of the future teachers in multicultural education. Moscow: Moscow Region University; 2009. 205 p. (In Russ.)

19. Wegerif R. Dialogic, education and technology. Expanding the space of learning [Internet]. University of Exeter; 2015 [cited 2018 Dec 23]. Available from: https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning

20. Borisenkov V. P., Gukalenko O. V. Training of teachers for work with children – migrants in a multicultural educational environment. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Russian and Foreign Pedagogy*. 2016; 1 (28): 86–94. (In Russ.)

21. Gukalenko O. V. Multicultural education: Problems and prospects. *Doshkol'noe vospitanie = Preschool Education*. 2016; 9: 4–10. (In Russ.)

22. Zhuk O. L. The implementation of the multicultural dialogue in the educational process of the University. *Адукацыя і выхаванне*. 2013; 5: 21–25. (In Russ.)

23. Batarchuk D. S. Razvitie polikul'turnoj lichnosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza kak uslovie garmonizacii mezhnacional'nyh otnoshenij = Development of a multicultural personality of students in the educational process of the university as a condition of harmonisation of interethnic relations. Aktual'nye problemy pedagogiki i obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej = Actual Problems of Pedagogy and Education: Collection of Scientific Articles. Ed. by N. A. Astashova. Bryansk: Bryansk State University; Publishing House Beloberezhie; 2018. p. 346–355. (In Russ.)

24. Astashova N. A. Aksiologicheskie osnovy sovremennogo obrazovaniya = Axiological foundations of modern education. Bryansk: Bryansk State University, Publishing House Desyatochka; 2009. 216 p. (In Russ.)

25. Martorella P. Ispol'zovanie voprosov v processe obucheniya = The use of questions in the learning process. Grazhdanskoe obrazovanie: sodержanie i aktivnye metody obucheniya = Civic education: The content and active methods of learning. Moscow: Interregional Association “For Civic Education”, Fund “Civitas”; 2005. p. 67–69. (In Russ.)

26. Brenifier O. Iskusstvo obuchat' cherez diskussiyu = The art of teaching through discussion. Moscow: Publishing House Mozaika-Sintez; 2016. 128 p. (In Russ.)

27. Astashova N. A., Bondyрева S. K., Malkina O. V. Strategic guidelines of the educational interactive environment as a basis to develop the axiosphere of a future teacher. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2017; 9, 75. ISSN 112-9867.

Информация об авторах:

Асташова Надежда Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Брянского государственного университета им. академика И. Г. Петровского; +<https://orcid.org/0000-0002-3531-2747>; Брянск, Россия. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

Бондырева Светлана Константиновна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Московского психолого-социального университета; +<https://orcid.org/0000-0001-5098-9222>; Москва, Россия. E-mail: mpsu@mpsu.ru

Жук Ольга Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь. E-mail: olzhuk@bsu.by

Вклад соавторов:

Н. А. Асташова – 50%, С. К. Бондырева – 25%, О. Л. Жук – 25%.

Статья поступила в редакцию 12.10.2018; принята в печать 16.01.2019.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Nadejda A. Astashova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics, Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky; + <https://orcid.org/0000-0002-3531-2747>; Bryansk, Russia. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

Svetlana K. Bondyрева – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Rector of Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia. E-mail: mpsu@mpsu.ru

Olga L. Zhuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Problems of Education, Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: olzhuk@bsu.by

Contribution of the authors:

N. A. Astashova – 50%, S. K. Bondyрева – 25%, O. L. Zhuk – 25%.

Received 12.10.2018; accepted for publication 16.01.2019.
The authors have read and approved the final manuscript.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 377.1; 377.5

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-50-76

УПРАВЛЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

**В. И. Блинов¹, И. С. Сергеев², Е. Ю. Есенина³, Л. Н. Куртеева⁴,
С. А. Осадчева⁵**

*Федеральный институт развития образования Российской академии
народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия.*

*E-mail: ¹endless111@yandex.ru; ²rigen@rambler.ru; ³cpo-firo@yandex.ru;
⁴kurteeva.l@firo.ru; ⁵osadcheva91@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* На протяжении последних лет в экспертном сообществе активно дискутировались вопросы построения региональных систем подготовки кадров. Эти вопросы не сходят с повестки дня, несмотря на то, что в некоторых субъектах Российской Федерации к настоящему времени уже завершены или близки к окончанию проекты различных организаций федерального уровня¹, призванных стимулировать промышленный рост за счет пополнения кадрового состава производственного сектора высококвалифицированными специалистами. В ряде территорий (например, в Пермском крае, Республике Татарстан, Белгородской, Тамбовской областях и др.) отмечаются успешные практики обучения кадров, в которых остро нуждается региональная экономика. Однако целостных подходов к решению проблемы на уровне всей страны пока так и не сложилось. С точки зрения авторов публикации, неудовлетворительная социально-экономическая эффективность профессионального образования в значительной степени обусловлена недостаточным качеством его управления.

¹ Например, проекты Агентства стратегических инициатив «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования» 2013–16 гг., «Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного роста» 2016–18 гг.; проект Национального агентства развития квалификаций «подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена» 2017–18 гг.; проект Федерального института развития образования «Разработка современной модели региональной системы подготовки рабочих кадров для передовых технологий» 2018 г.

Цели статьи – представить итоги сравнительно-аналитического исследования содержания региональных программ развития профессионального образования и стратегий социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, а также рекомендации по совершенствованию таких программ как управленческого инструмента, обеспечивающего быстрое реагирование на изменения кадровых потребностей регионов и помогающего устранить дефицит квалифицированных работников.

Методология и методы. При выполнении исследования применялись методы критериального и сопоставительного анализа, целеполагания, формализации и интерпретации результатов. Методы контент-анализа и анализа необходимости и достаточности применялись только по отношению к документам и материалам, находящимся в открытом доступе в сети Интернет. В качестве методологической базы управления региональными системами подготовки кадров рассмотрены программно-целевые и проектно-целевые подходы и механизмы.

Результаты и научная новизна. Предложены и обоснованы критерии и показатели оценки продуктивности региональных программ развития профессионального образования. Выявлены и описаны общие недостатки и противоречия реализации данных программ, характерные не только для «типичных регионов», но и для некоторых «регионов-лидеров». Констатируется, что действующие программы не могут системно качественно и количественно удовлетворить потребности производственной сферы в квалифицированных специалистах, способных осваивать и внедрять передовые технологии. Комплексное решение данной проблемы требует коррекции и продвижения управленческой деятельности в двух относительно автономных направлениях – принятии мер по совершенствованию принципов проектирования обсуждаемых программ и ориентации их на использование современных подходов к развитию профессионального образования.

Практическая значимость. Сделанные авторами выводы относительно структуры и содержания программ развития профессионального образования, организационных условий их оптимизации и результативности адресованы, в первую очередь, высшим органам исполнительной власти и органам управления образованием в субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова: региональная программа развития профессионального образования, стратегия социально-экономического развития региона, управление региональными системами подготовки кадров.

Благодарности. Исследование осуществлялось в рамках темы научно-исследовательской работы 29.12600.2018/12.1 «Разработка современной модели региональной системы подготовки рабочих кадров для передовых технологий», включенной в государственное задание Федерального института развития образования на 2018 год.

Авторы выражают благодарность коллегам из регионов: Кемеровской, Калининградской, Московской, Тюменской областей, Республики Дагестан, Республики Северная Осетия – Алания, Санкт-Петербурга, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Хабаровского и Пермского краев – за предоставленные материалы; а также лично О. Г. Кондратьевой (Иркутская область) и А. А. Бучек (Белгородская область), принявшим деятельное участие в исследовании.

Для цитирования: Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю., Куртеева Л. Н., Осадчева С. А. Управление региональными системами подготовки кадров // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 50–76. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-50-76

MANAGEMENT OF REGIONAL TRAINING SYSTEMS

V. I. Blinov¹, I. S. Sergeev², E. Yu. Esenina³, L. N. Kurteeva⁴,
S. A. Osadcheva⁵

Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia.

E-mail: ¹endless111@yandex.ru; ²rigen@rambler.ru; ³cpo-firo@yandex.ru; ⁴kurteeva.l@firo.ru; ⁵osadcheva91@mail.ru

Abstract. Introduction. Over recent years, the issues of building regional systems of human resources development have been actively discussed in expert community. These issues are perpetually on the agenda of the Russian Federation territories (regions), despite the fact that the projects of various organisations at the federal level have been already finished or are close to completing¹. The projects are designed to stimulate industrial growth due to workforce recruitment of manufacturing sector by highly qualified specialists. In a number of territories (for example, the Perm Territory, the Republic of Tatarstan, the Belgorod and Tambov Regions, etc.), there are successful practices of managing the personnel training system required by regional economics. However, systemic approaches at the level of the whole country have not been developed yet. The authors of the present publication consider that the unsatisfactory socio-economic efficiency of vocational education is substantially caused by insufficient quality of its management.

¹ For example, the projects of the Agency for Strategic Initiatives “Training of personnel meeting the requirements of high-tech industries based on dual education” 2013–16, “Regional standard for human resources for industrial growth” 2016–18; the draft of the National Agency for the Development of Qualifications “Best Practices for the Training of Workers and Mid-Level Professionals” for 2017–18; the project of the Federal Institute for Development of Education “Development of the modern model of the regional system for training personnel for high-tech technologies” 2018.

The aims of this article were the following: to report on the outcomes of comparative-analytical research on the content of regional development programmes of vocational education and the strategy of social and economic development of regions of the Russian Federation and to formulate proposals for the improvement of such programmes as a management tool, which provides quick response to changes of personnel needs in regions and reduction in deficit of skilled workers.

Methodology and research methods. In the course of the research, the methods of the criterial and comparative analysis, goal-setting, formalisation and interpretation of results were applied. The authors conducted content analysis and necessity and sufficiency analysis of the documents and materials, which are in open access on the Internet. Programme-based and project-based approaches and mechanisms were considered as methodological base of management of the regional systems of personnel training.

Results and scientific novelty. The criteria and indicators of efficiency assessment of regional development programmes of vocational education were presented and justified. The common faults and contradictions of implementation of these programmes, which are specific not only for “typical regions”, but also for some “leading regions”, were revealed and described. It is noted that, at the qualitative and quantitative level, the existing programmes cannot systemically satisfy the needs of the manufacturing sphere for the qualified experts capable to master and implement advanced technologies. The comprehensive solution to this problem demands correction and advancement of administrative activity in two rather autonomous directions – taking measures to improvement of the principles of design of the discussed programmes and their orientation to use modern approaches to the development of vocational education.

Practical significance. The authors’ conclusions on the structure and programme content of vocational education development, organisational conditions of their optimisation and effectiveness are addressed to the supreme executive authorities and education governing bodies in different constituent entities of the Russian Federation.

Keywords: regional programme for development of vocational education, strategy for the socio-economic development of the region, management of the regional training systems.

Acknowledgments. The study, conducted by the authors of this article, was carried out under the theme of the research work 29.12600.2018/12.1 “Development of the Modern Model of Regional System for Training Personnel for Advanced Technologies” included in the state task of the Federal Institute for Development of Education in 2018.

The authors are grateful to colleagues from the regions – Kemerovo, Kaliningrad, Moscow Region, Republic of Dagestan, Republic of North Ossetia – Alania, St. Petersburg, Tyumen Region, Khanty-Mansi Autonomous Area – Yugra,

Khabarovsk, Perm Territory – for the materials provided and personally to Olga Kondratyeva (Irkutsk Region) and Albina Buchek (Belgorod Region).

For citation: Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu., Kurteeva L. N., Osadcheva S. A. Management of regional training systems. *The Education and Science Journal*. 2019; 3 (21): 50–76. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-50-76

Введение

Необходимость проведения системных преобразований, выстраивающих практико-ориентированную подготовку кадров в соответствии с приоритетами социально-экономического развития субъекта Российской Федерации; создание в Российской Федерации конкурентоспособной системы среднего профессионального образования на уровне современных стандартов и передовых технологий определяются Указом Президента РФ № 204 от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», государственной программой «Развитие образования» (постановление Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017) и пакетом других документов¹.

Опыт автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив» по внедрению Регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста², осуществление проекта по формированию моделей управления профессиональными образовательными организациями и содержание недавно утвержденного Национального проекта

¹ О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации. Указ Президента Российской Федерации № 642 от 1 декабря 2016 г., пп. 33, 35; О Совете при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам. Указ Президента Российской Федерации № 306 от 30 июня 2016 г., п. 5; Перечень поручений Президента РФ от 2 ноября 2017 г. по итогам встречи с членами национальной сборной РФ по профессиональному мастерству, состоявшейся 24 октября 2017 г. (№ Пр-2225, п. 2а); перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Государственного совета РФ 27 декабря 2017 г. (№ Пр-321ГС от 22 февраля 2018 г., п. 5б); Перечень поручений по итогам рабочей поездки Президента РФ в Свердловскую область 6 марта 2018 г. (№ Пр-580 от 6 апреля 2018 г., пп. 1а, 1б, 1в, 3); перечень поручений по реализации Послания Президента РФ Федеральному Собранию РФ. Утвержден 15 марта 2018 г., п. 16; Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: паспорт, подпрограмма 1. Постановление Правительства РФ № 1642 от 26 декабря 2017 г.

² Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного (экономического) роста («Кадровый стандарт 2.0»). Одобрен бюро экспертного совета Агентства стратегических инициатив 27.12.2017 и наблюдательным советом Агентства стратегических инициатив 07.03.2018 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://asi.ru/staffing/standard/RS_9.pdf (дата обращения: 14.02.2019).

«Образование» указывают на многозадачность деятельности в сфере профессионального образования и обучения с обязательным учетом множества современных вызовов, среди которых обеспечение потребностей цифровой экономики, стремительное развитие технологий и смена квалификаций.

Цель данной статьи – на основе сопоставительного анализа содержания региональных программ развития профессионального образования и стратегий социально-экономического развития субъектов Российской Федерации сформулировать предложения по совершенствованию этих программ как управленческого инструмента.

В основу анализа была положена гипотеза о том, что неудовлетворительная социально-экономическая эффективность профессионального образования в России в значительной степени обусловлена недостаточным качеством его управления.

Выявление недостатков региональных программ развития профессионального образования, выработка четких рекомендаций по организационным условиям их модернизации, формированию их структуры и содержания, а также критериев и показателей результативности реализации являются важными задачами, решение которых должно обеспечить, с одной стороны, методологическую базу построения системы подготовки кадров, а с другой – успешное внедрение в практику субъектов РФ эффективного управленческого инструментария.

Обзор литературы

В настоящее время в зарубежных странах немало внимания уделяется вопросам программно-целевого и проектного управления системой подготовки кадров. Так, в Германии в 2010–13 гг. Федеральным институтом профессионального образования и обучения (BIBB) осуществлялся пилотный проект «Профессиональное обучение устойчивого развития» (BBNE). Его результаты были опубликованы в 2014 г. в сборнике «Профессиональное образование для устойчивого развития» (T. Vollmer and others, 2014) [1], где, в частности, Барбара Хемкис подробно осветила направления разработки стратегических документов по развитию профессионального образования проектной командой немецких земель (B. Hemkes, 2014) [2].

Анализ использования статистических данных при принятии управленческих решений, влияющих на развитие профессиональных образовательных программ, представлен в статье Ф. Найзес и Х. Зинен (F. Neises, H. Zinnen, 2018) [3].

Вопросам федеральной поддержки создания в землях Германии координационных центров по реализации федеральных программ как основы для претворения в жизнь региональных стратегий развития профессионального образования посвящено исследование К. Бюхтер (K. Büchter, 2018) [4].

В России управление образованием оформилось в качестве относительно самостоятельной научной дисциплины в середине 90-х гг. прошлого века [5]. С тех пор появилось достаточное количество работ, в которых рассматриваются аспекты управления территориальными системами профессионального образования в стране.

Научное осмысление проблем управления профессиональным образованием на уровне субъекта федерации заметно активизировалось во второй половине 2000-х – начале 2010-х гг. в связи с интенсификацией процессов государственно-частного партнерства в образовании и формированием территориальных профессионально-образовательных кластеров (см., например, публикации В. П. Кириллова, 2008 [6], С. А. Филатова, 2010 [7], П. В. Кириллова, 2013 [8] и др.). Отмечается, что управление региональной системой профессионального образования должно быть встроено в единую систему регионального управления кадровым потенциалом на основе развития «интеграции профессионального образования и производства» [9], в этом случае совершенствование управления системой профессионального образования становится значимым фактором устойчивого роста региональной экономики [10].

Наиболее интересными представляются научные источники, обращенные сугубо к проблематике управления развитием профессионального образования на региональном уровне.

Первая, достаточно широкая группа таких работ – научных статей, монографий, диссертаций – ограничена рамками конкретных субъектов федерации (А. В. Ковалев – Оренбургская область [11], Ю. В. Зиньковский – Санкт-Петербург [12], Е. Б. Химин – Красноярский край [13], Т. Н. Патрахина – Ханты-Мансийский автономный округ – Югра [14] и др.), на примере которых авторы изучают особенности управления развитием региональных систем профессионального образования. Нередко предмет исследования бывает ограничен отдельным, более или менее узким сегментом профподготовки (например, дополнительным обучением специалистов высшей квалификации). Несмотря на безусловную значимость предъявляемых в данных работах научных результатов, они далеко не всегда могут быть использованы для обобщающего теоретического осмысления функционирования систем профобразования и практического применения

в других субъектах Российской Федерации, которые существенно различаются по своим социально-экономическим, демографическим и другим характеристикам.

В последней четверти прошлого века в отечественной науке начинает складываться отношение к целевым программам как наиболее эффективному инструменту управления развитием экономики и производства в регионах. Обзор научных разработок и практического приложения программно-целевого подхода в различных отраслях экономики был дан в статье В. Г. Афанасьева [15], размещенной в сборнике с говорящим названием «Будущее науки» (1982). В 1990-е гг. указанный подход внедряется в управление российским образованием [16], а с начала 2000-х гг. – в сферу профессионального образования [17]. Оформляются региональные программы развития образования, постепенно накапливается опыт их научной рефлексии [18].

На практике процессы разработки и принятия региональных программ развития профессионального образования в субъектах Российской Федерации были целенаправленно активизированы на рубеже 2000–2010-х гг. Министерством образования и науки Российской Федерации.

Наконец, еще в одной, третьей группе работ, представляющих интерес с точки зрения обсуждения предмета настоящей статьи, предлагается проектный и проектно-целевой подход к управлению развитием региональных систем образования. Во второй половине 1990-х – начале 2000-х гг. появляются первые публикации о нем, которые носят общий характер [19, 20]; несколько позже данный подход начинает использоваться в практике управления региональными системами профессионального образования [21, 22].

Упомянутые выше идеи и подходы к управлению подготовкой кадров, реализующиеся при помощи программно-целевых и проектно-целевых механизмов, сейчас в той или иной степени используются в управлении развитием региональных систем профессионального образования. Так, в рамках проекта Агентства стратегических инициатив «Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного (экономического) роста» («Кадровый стандарт 2.0»)¹ большое внимание уделяется согласованию приоритетов социально-экономического развития региона и целей

¹ Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного (экономического) роста («Кадровый стандарт 2.0»). Одобрено бюро экспертного совета Агентства стратегических инициатив 27.12.2017 и наблюдательным советом Агентства стратегических инициатив 07.03.2018 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://asi.ru/staffing/standard/RS_9.pdf (дата обращения: 14.02.2019).

кадрового обеспечения этого развития на основе модернизации региональной системы профессионального образования. Таким образом, первым критерием качества региональной программы развития профессионального образования выступает ее включенность в единую управленческую цепь, связанную общей системой приоритетов, целей и содержательных направлений: (1) Региональная стратегия социально-экономического развития – (2) Стратегия кадрового обеспечения экономики региона – (3) Региональная программа развития образования – (4) Региональная программа развития профессионального образования. В современной нормативно-правовой практике различных территорий обозначенная цепочка чаще всего оформляется в двух документах:

- Стратегии кадрового обеспечения как раздела Стратегии социально-экономического развития;
- Региональной программе развития профессионального образования как раздела Региональной программы развития образования.

Важна степень согласованности программы развития профессионального образования субъекта РФ с содержанием и приоритетами, установленными федеральными документами – Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. и проектом «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» на 2016–2021 гг.

Одним из федеральных приоритетов развития профессионального образования выступает его встраивание в формирующуюся национальную систему квалификаций Российской Федерации, под которой понимается, во-первых, комплекс мероприятий, направленных на признание результатов обучения сферой труда; во-вторых, комплекс взаимосвязанных документов, обеспечивающих взаимодействие сфер профессионального образования и труда в целях повышения качества подготовки работников и их конкурентоспособности на российском и международном рынках труда [24].

Задача национальной системы квалификаций состоит в создании возможностей встраивания в нее множественных траекторий обучения, приводящих к присвоению конкретной квалификации и повышению квалификационного уровня, а также в определении четких и надежных процедур официального признания полученных квалификаций [25]. Таким образом, система квалификаций выступает главным инструментом, позволяющим приводить «к одному знаменателю» все требования, предъявляемые к профессиональной деятельности, к специалистам разных

уровней квалификации и к профессиональному образованию, – причем как со стороны работодателя, так и со стороны образования.

В этом отношении представляют особую ценность немногочисленные исследования отечественных авторов, занимающихся проблемами взаимодействия различных уровней образования. Среди них, на наш взгляд, следует выделить диссертацию М. С. Попова, посвященную взаимодействию федеральной и региональных программ развития образования [25], защищенную еще в 2003 г. и отражающую реалии своего времени. Более современных исследований по данной тематике нам не известно.

Материалы и методы

Аналитическое исследование программ развития профессионального образования субъектов Российской Федерации проводилось в первом полугодии 2018 г. Одной из основных его задач было выявление «узких» мест в программно-целевом управлении развитием региональной системы профессионального образования. При этом основное внимание уделялось нацеленности программ на создание условий для преумножения вклада профессионального образования в развитие экономики, в первую очередь секторов передовых технологий, с учетом оптимального привлечения имеющихся ресурсов.

В ходе работы использовались только документы и материалы, находящиеся в открытом доступе в сети Интернет.

При выполнении исследования применялись методы критериального и сопоставительного анализа, целеполагания, формализации и интерпретации ожидаемых результатов, определения (анализа) необходимости и достаточности.

Методы критериального и сопоставительного анализа дали возможность максимально объективно оценить варианты и способы решений в субъектах Российской Федерации задачи построения системы подготовки кадров на основе сравнения степени соответствия стратегии социально-экономического развития и имеющейся программы развития профессионального образования.

В начале исследования было выдвинуто предположение о том, что недостаточная социально-экономическая эффективность профессионального образования в России в значительной степени обусловлена недостаточным качеством его управления.

При сборе, систематизации и обобщении информации из различных источников, в первую очередь документальных материалов, методы контент-анализа и системного анализа позволили выявить различные факты

и тенденции в изучаемой области; установить структурные связи между переменными или постоянными элементами исследуемой системы: в данном случае речь идет прежде всего о согласованности и обоснованности управленческих решений в социально-экономических секторах и сфере профессионального образования на уровне стратегических документов региона.

Поскольку информационных источников было достаточно много, использовался метод анализа необходимости и достаточности, который разрешает обрабатывать и создавать информацию, оценивая ее с двух сторон: с точки зрения избыточности и сокращения, а также с позиций полноты и достаточности для дальнейшего применения.

Метод интерпретации подразумевал постижение внутреннего содержания исследуемого объекта через изучение его внешних характеристик и применялся для обобщения результатов проведенной работы.

Результаты исследования

В основу понятия «управление профессиональным образованием» мы вкладываем два следующих положения:

- управление развитием профессионального образования призвано «настроить» его на удовлетворение кадровых потребностей динамично развивающейся экономики;
- на региональном уровне управления главным заказчиком и потребителем результатов профессионального образования выступают региональные экономические комплексы.

Из этого следует, что ведущим условием, определяющим степень эффективности функционирования системы профессионального образования, выступает качество региональных программ развития профессионального образования, выражающееся в их способности создать в субъектах федерации адекватные условия для подготовки квалифицированных кадров, в том числе для высокотехнологичного производства.

В свою очередь, качество программ может быть определено как их адекватность

- приоритетам развития профессионального образования, обозначенным в документах федерального уровня и предполагающим опережающее развитие секторов передовых технологий;
- актуальным задачам социально-экономического развития и кадрового обеспечения экономического роста, декларируемым в документах федерального уровня и в официально заявленных региональных стратегиях социально-экономического развития;

- современным подходам к социальному управлению в целом и управлению образованием в частности (концепциям программно-целевого, проектного, ресурсного управления);

- современным научно-методологическим представлениям о механизмах развития и функционирования эффективного профессионального образования (включая инвестиционные механизмы, межведомственное взаимодействие, государственно-частное партнерство, сетевое сотрудничество).

С опорой на обозначенные положения и на основе анализа действующих программ развития профессионального образования субъектов Российской Федерации в сопоставлении их со стратегиями социально-экономического развития регионов были сформулированы семь критериев для оценки качества данных программ:

- *критерий 1* – соответствие целей и задач программы развития профессионального образования целям и задачам социально-экономического развития субъекта Российской Федерации;

- *критерий 2* – соответствие содержания и приоритетов программы развития профессионального образования федеральным приоритетам, целям и задачам Стратегии социально-экономического развития субъекта Российской Федерации;

- *критерий 3* – инвестиционная привлекательность сектора передовых технологий профессионального образования региона;

- *критерий 4* – обеспечение подготовки кадров по наиболее высокотехнологичным и перспективным профессиям и специальностям СПО для сектора передовых технологий региона;

- *критерий 5* – государственно-частное партнерство профессиональных образовательных организаций с ведущими отраслевыми предприятиями региона;

- *критерий 6* – профессионально-общественная система оценки качества профессионального образования в субъекте Российской Федерации;

- *критерий 7* – оценка наличия системных рисков, препятствующих реализации программы развития профессионального образования в субъекте Российской Федерации, в том числе в части освоения передовых технологий в системе профессионального обучения и дополнительного профессионального образования.

В общей выборке из 11 регионов, принявших участие в исследовании, были выделены два кластера, заметно отличающихся друг от друга по своим характеристикам:

- «регионы-лидеры» – 5 субъектов: Пермский край, Республика Северная Осетия – Алания, Московская область, Кемеровская область, Хабаровский край;

• «типичные регионы» – 6 субъектов: Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Тюменская область, Иркутская область, Республика Дагестан, Санкт-Петербург, Калининградская область.

Под «типичностью» регионов второго кластера подразумевается типичность испытываемых ими проблем в программно-целевом управлении развитием профессионального образования.

Однако в программно-целевом развитии региональных систем профессиональной подготовки кадров был обнаружен и ряд общих недостатков, присущих как «типичным регионам», так и некоторым представителям кластера «регионов-лидеров». Среди них:

• недостаточное соответствие основных направлений развития профессионального образования, определенных региональной программой, приоритетам, целям и задачам региональной стратегии социально-экономического развития;

• несформированность государственно-общественных органов управления, отвечающих за межведомственное взаимодействие бизнеса, власти и профессионального образования и наделенных соответствующими полномочиями;

• отсутствие специально назначенных общественных организаций-операторов по проведению оценки качества образовательных программ для передовых технологий и др.

Сопоставительный анализ программ развития профессионального образования в субъектах Российской Федерации позволил выявить типичные проблемы и противоречия.

1. Зафиксировано недопустимое отставание региональных программ от развития трендов и приоритетов федеральной политики в области профессионального образования:

• содержание и приоритеты многих региональных программ по смыслу соответствуют целям и задачам предыдущей Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», принятой в 2013 г.¹. При этом цели действующей Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной в 2017 г.², хотя по названию и совпадают с целями предыдущей программы, однако имеют принципиально различное содержание. В региональных программах такое смысловое обновление целей и приоритетов не произведено;

¹ Развитие образования на 2013–2020 годы. Государственная программа Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р.

² Развитие образования. Государственная программа РФ. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642.

• обозначенные в федеральных документах в 2015–2016 гг.¹ [18–21] задачи опережающего технологического развития российской экономики и ее кадрового обеспечения посредством формирования системы профподготовки высококвалифицированных специалистов не нашли отражения в большинстве региональных программ.

В то же время на официальных интернет-ресурсах ряда регионов представлены документы (в том числе региональные программы развития и модернизации профессионального образования), сроки реализации которых уже закончены. К таковым, например, относятся Концепция модернизации профессионального образования в Республике Дагестан на период до 2017 г. и Комплекс мер по развитию профессиональных образовательных организаций в Республике Дагестан на 2014–2017 гг.; Региональная программа комплексного развития профессионального образования Тюменской области на 2011–2015 гг.².

Таким образом, всем системам управления профессионального образования в регионах свойственна слабая мобильность руководства разработкой и корректировкой целевых программ: в условиях динамично меняющихся инновационных требований налицо подмена стратегического планирования долгосрочным. В большинстве программ приводятся ссылки на федеральный закон «О стратегическом планировании в Рос-

¹ О реализации национальной технологической инициативы. Постановление правительства РФ № 317 18.04.2016, с изменениями на 29.09.2017; О Стратегии научно-технологического развития РФ. Указ Президента РФ № 642 от 01.12.2016; Паспорт приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» («Рабочие кадры для передовых технологий»). Утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол № 9 от 25.10.2016) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/7AR-TAf6Lqv5wSXjleJbjViodyObukhty.pdf> (дата обращения: 15.02.2019); План мероприятий («Дорожная карта») Национальной технологической инициативы «Технет» (TechNet). Утверждена на заседании президиума Совета при Президенте РФ по модернизации экономики и инновационному развитию России 14.02.2017 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://asi.ru/upload/iblock/4b2/DK_TechNet.pdf (дата обращения: 15.02.2019).

² Концепция модернизации профессионального образования на период до 2017 года. Утверждена распоряжением Правительства Республики Дагестан № 269-р от 28.08.2014; Комплекс мер по развитию профессиональных образовательных учреждений, подведомственных Министерству образования и науки Республики Дагестан, на 2014–2017 гг. Приказ Министерства образования и науки Республики Дагестан № 1481 от 31.03.2014; Региональная программа комплексного развития профессионального образования Тюменской области на 2011–2015 годы. Утверждена распоряжением Правительства Тюменской области № 57-рп от 24.01.2011.

сийской Федерации»¹, принятый в 2014 г., однако они носят формальный характер и не затрагивают структуры и содержания программ и заложенных в них управленческих механизмов.

2. Неизбежным следствием недостаточной гибкости и адаптивности региональных программ развития образования выступает их слабая связь с системой подготовки кадров для внедрения и использования передовых технологий, что еще более актуализирует задачу разработки и утверждения новых программ (исключением является Пермский край).

Данная проблема охватывает все аспекты программно-целевого управления модернизацией профессионального образования в регионах:

- региональные программы развития профессионального образования не содержат целей и задач, связанных с освоением передовых технологий;

- во всех программах содержатся показатели по трудоустройству выпускников по профессии в течение года (требование федеральных документов), но отсутствует система показателей по объемам подготовки кадров для высокотехнологичного производства; нет данных о спросе на этих специалистов на рынке труда, не представлены системы оценки качества их обучения и даже не предусмотрена их разработка;

- заявленные в программах мероприятия по формированию и развитию инфраструктуры региональных систем профессионального образования (такие, как создание СЦК – специализированных центров компетенций) не связаны с задачами подготовки кадров для работы по передовым технологиям;

- в программах отсутствует указание на системное планирование профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, направленных на освоение передовых технологий. В открытом доступе нет информации о наличии в регионах экспертизы программ подготовки кадров по профессиям и специальностям из перечня ТОП-50 и ТОП-Регион, в том числе для внедрения высоких технологий;

- на официальных образовательных интернет-ресурсах регионов не представлены отчеты о реализации приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий».

3. В большинстве программ слабо отражены современные управленческие подходы (стратегическое планирование, программно-целевое уп-

¹ О стратегическом планировании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации № 172-ФЗ от 28.06.2014 (в действующей редакции).

правление, ресурсное управление) и недооценивается значимость проблем управления как таковых.

В проанализированных региональных стратегиях социально-экономического развития, как правило, подчеркивается важность формирования человеческого капитала, однако на инструментально-технологическом уровне этот приоритет не проработан. Утвержденная концепция развития кадрового потенциала существует только в Иркутской области¹.

Нередко проблемы, задачи и мероприятия профессионально-ориентационной направленности, обозначенные в программах как ключевые, не обеспечены финансовой поддержкой.

Кроме того, фактические результаты использования системы программно-целевого управления профессиональным образованием, формально введенной во всех регионах, не отражены на официальных интернет-ресурсах региональных органов управления образованием.

В региональных программах развития образования не предусмотрена также система содержательного мониторинга и оценки промежуточных и конечных результатов реализации программ.

В подавляющей части проанализированных программ указаны возможные риски, однако почти нигде не представлен комплекс мероприятий, направленных на преодоление разного рода рисков – финансовых, содержательных, кадровых и пр.

4. Общей сложностью для внедрения передовых технологий является несоответствие системы профессионального образования запросам рынка труда. Многие программы носят узковедомственный характер и в недостаточной степени ориентированы на использование механизмов государственно-частного и межведомственного партнерства.

В ряде случаев наличие межведомственных барьеров приводит к тому, что отдельные направления работы по модернизации региональной системы профессионального образования, отнесенные к функционалу определенных ведомств, оказываются не охваченными региональной программой развития образования.

Не созданы органы государственно-общественного управления профессиональным образованием (исключением является Иркутская область, где сформирован Совет по развитию профессиональных квалификаций при губернаторе). Отсутствуют элементы управленческой системы, основанной на территориально-кластерном принципе, объединяющем ресур-

¹ Концепция развития кадрового потенциала Иркутской области на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Иркутской области № 239-рп от 31.03.2014.

сы профессиональных образовательных организаций и ресурсы ведущих отраслевых работодателей. Участие работодателей в решении задач и реализации мероприятий обычно носит эпизодический, точечный характер.

Программы не содержат конкретного комплекса мер по привлечению инвестиций (финансов, материальных ресурсов и высококвалифицированных кадров), и, как правило, в них отсутствует система показателей, определяющая инвестиционную привлекательность региона.

5. Качество подготовки кадров в региональных программах развития образования не увязано с оценкой уровня профессиональной подготовки педагогов образовательных организаций. Практически во всех изученных нами программах содержится информация о традиционных механизмах повышения квалификации специалистов, однако инновационные, «прорывные» модели переподготовки преподавательского состава, дающие ощутимый результат обучения профессиям, входящим в «ТОП-50», в том числе для внедрения передовых технологий и продвижения проекта Worldskills Russia, в данных программах не представлены. Не сформированы системы подготовки преподавателей и мастеров, способных адаптироваться и совершенствовать свои компетенции в условиях быстро обновляющихся технологических реалий. Более того, разработка таких систем, судя по содержанию проанализированных программ, в перспективе не предусмотрена.

6. Выявлена значительная неоднородность региональных систем в организации профориентационной работы как в количественном отношении (широта охвата различных категорий обучающихся, доступность профориентационных услуг), так и в качественном. Проводящиеся профориентационные мероприятия в большинстве случаев носят несистемный характер.

Обсуждение и заключение

Действующие в настоящее время региональные программы развития профессионального образования не способны системно и целостно обеспечить качественную и достаточную в количественном отношении подготовку квалифицированных кадров для реализации передовых технологий. Комплексный подход к решению данной проблемы требует коррекции и продвижения управленческой деятельности в двух относительно автономных направлениях:

- совершенствование принципов проектирования региональных программ развития образования;
- ориентация этих программ на использование современных подходов, механизмов и инструментов развития профессионального образования.

I. Совершенствование принципов проектирования региональных программ развития образования

1. Следует разработать, зафиксировать (в форме регламентов, методик или методических рекомендаций) и внедрить в практику управления механизмы оперативной корректировки региональных стратегических документов: стратегий социально-экономического развития, целевых программ, приоритетных проектов, реализуемых в субъекте РФ. Необходимость незамедлительного запуска таких механизмов может быть обусловлена следующими причинами:

- изменением приоритетов, целей и задач федеральной образовательной политики;
- изменением социально-экономической ситуации в регионе;
- рассогласованием реальных значений целевых показателей реализации программы с плановыми значениями.

В частности, должны активно использоваться такие механизмы стратегического управления, как подготовка альтернативных сценариев реализации программы с выделением «узловых» проблем и разработкой инструментария для их купирования; проведение мониторинга и внутреннего аудита выполнения программы и на этой основе анализа результатов ее выполнения; введение в программу мероприятий по ее обязательному оперативному регулированию (включая внесение надлежащих изменений в показатели и индикаторы требующихся результатов) по завершении каждого ее очередного этапа (при необходимости – ежегодно). При этом важно предусмотреть варианты перераспределения объемов финансирования в зависимости от динамики и темпов достижения поставленных целей, а также исходя из особенностей меняющихся внешних факторов.

В качестве альтернативы предлагается ограничить рамочные сроки действия программы развития образования в субъекте Российской Федерации тремя годами. Как показывает проведенный анализ, рассогласование целей, задач и содержательных направлений региональных программ, разработанных на более длительный период, с целями, задачами и содержательными приоритетами федерального уровня со временем становится недопустимо большим. Вместе с тем возможность досрочного завершения программы, потерявшей свою актуальность, по-видимому, является спорным прецедентом для российской управленческой практики.

Для обеспечения преемственности модернизационных процессов, помимо трехлетних программ развития образования в регионах, должны существовать стратегические документы «мягкого» или «ориентировочного» типа

(концепции развития образования), рассчитанные на долгосрочную перспективу и не включающие перечни финансируемых мероприятий.

2. Необходимо разработать и снабдить методическими рекомендациями правила по разграничению в региональных программах профессионального образования задач его развития, обеспечивающих модернизацию управленческих механизмов, сетей, содержания подготовки кадров, образовательных технологий, учебно-производственной базы, образовательной системы в целом, и инструментов функционирования, позволяющих использовать программы развития как легальные механизмы для дополнительного бюджетного финансирования текущих образовательных процессов в условиях дефицита базовых финансовых средств. Долевое соотношение размеров финансирования, выделяемого в региональной программе профессионального образования на задачи его развития и поддержания функционирования, должно рассматриваться как один из показателей качества управления региональной системой подготовки кадров и как показатель ее благополучия в целом.

3. В процессе формирования региональных программ развития профессионального образования требуется строгое следование логике программно-целевого метода управления: выявление проблемы на основе анализа ситуации → формулирование цели → определение задач → «расшивка» каждой задачи по мероприятиям → расчет бюджетного финансирования для достижения ожидаемых результатов, представленных через измеримые показатели.

4. Региональные программы должны включать в качестве особого раздела систему профилактики и предотвращения возможных рисков их реализации, прежде всего финансовых и кадровых. Это предполагает повышение гибкости и мобильности в управлении как региональными системами профессионального образования, так и отдельными профессиональными образовательными программами. Для решения этой задачи требуется целенаправленное привлечение специалистов в области управления рисками.

II. Ориентация региональных программ развития образования на использование современных подходов, механизмов и инструментов развития профессионального образования

1. Для подготовки квалифицированных кадров, способных работать на основе передовых технологий, необходимо обязательное включение в региональные программы развития образования комплекса мер по созданию и поддержке механизмов государственно-частного партнерства, формированию пакета образовательных программ, обеспечивающих требования работодателей к компетенциям специалистов за счет использова-

ния в учебном процессе современных практико-ориентированных технологий и адекватной системы оценок результатов обучения, организации сопровождения процесса адаптации на рабочем месте и др.

Для того чтобы справиться с перечисленными задачами, исходя из традиций отечественной управленческой практики, требуется обеспечить соблюдение следующих условий:

- принять на федеральном уровне документ прямого действия, предписывающий включение в региональные программы соответствующих задач и мероприятий;

- организовать опережающее системное ознакомление руководителей и специалистов региональных органов управления образованием и других региональных органов управления, а также всех разработчиков региональных программ развития образования с идеями и подходами, заложенными в базовых федеральных документах, касающихся развития передовых технологий в Российской Федерации, с последующими необходимыми разъяснениями и консультациями. Ожидаемый результат – достижение согласованности позиций внутри исполнительной власти относительно приоритетов и задач развития профессионального образования в регионе;

- заложить в региональные программы в качестве первоочередной меры фронтальное ознакомление с указанными документами всех работников региональных систем профессионального образования, с тем чтобы сформировать мотивационно-целевую основу деятельности у каждого субъекта процесса модернизации региональной системы профессионального образования и выработать единую позицию у авторов-разработчиков региональных программ развития образования и у непосредственных их исполнителей.

2. Нужно преодолеть существующий в большинстве программ развития образования разрыв между региональными системами высшего и среднего профессионального образования, который, в частности, выражается:

- в федеральном подчинении (и финансировании) подавляющего большинства вузов, находящихся на территориях субъектов федерации, и региональном подчинении организаций СПО;

- нацеленности федеральных проектов по внедрению и развитию передовых технологий в Российской Федерации (Национальная Технологическая инициатива, «ТехНет») преимущественно на использование потенциала высшей школы при объективной значимости СПО для подготовки высококвалифицированных рабочих кадров по продвижению инноваций.

3. В каждом регионе должна быть создана система управления профессиональным образованием, функционирующая согласно территориально-кластерному принципу, который предполагает:

- участие партнеров-работодателей в управлении региональной системой профессионального образования, включая процедуры оценки эффективности программ развития профобразования и качества их реализации;
- интеграцию ресурсов профессиональных учебных организаций и их кадрового потенциала посредством сетевой формы осуществления образовательной деятельности.

Следование территориально-кластерному принципу подразумевает выявление существующих на региональном уровне нормативно-правовых барьеров выстраивания государственно-частного партнерства между работодателями и образовательными организациями и создание адекватной нормативной базы для такого сотрудничества.

4. Необходимо разработать и закрепить как раздел региональных программ систему привлечения федеральных и региональных инвестиций в развитие профессионального образования.

5. На официальном сайте регионального органа управления образованием должен быть в обязательном порядке размещен раздел (разделы), посвященный инвестиционным программам в профессиональном образовании и государственно-частному партнерству образования и бизнеса.

6. Оценка подготовки кадров для высокотехнологичного производства должна стать составной частью региональных систем мониторинга качества профессионального образования.

7. В регионах необходимо разрабатывать и активно продвигать целевые подпрограммы дополнительного образования педагогов системы профессионального образования и обучения, подразумевающие среди прочего организацию стажировок на передовых производствах.

8. Проектирование и реализацию профориентационной работы в регионах требуется осуществлять на основе социального партнерства, межведомственного взаимодействия и сетевого сотрудничества образовательных организаций различных типов. Программы профориентационной работы со школьниками должны быть непрерывными (с 1-го по 11-й классы), сетевыми, межведомственными (осуществляться с участием общеобразовательных организаций, профессиональных образовательных организаций, вузов, организаций дополнительного образования и предприятий-работодателей) и включать обязательный практико-ориентированный этап (цикл профессиональных проб) для учащихся 8–11-х классов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Vollmer T. (Hrsg.), Kuhlmeier W., Mohorič A. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. BIBB: Bonn, Deutschland, 2014. 236 p.
2. Hemkes B. Vom Projekt zur Struktur – Das Strategiepapier der AG „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ [text]. W. Kuhlmeier, A. Mohorič, T. Vollmer (Hrsg.) Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. BIBB: Bonn, Deutschland, 2014. P. 135–156.
3. Neises F., Zinnen H. Target groups and main support focuses of programmes in the action area of training // BWP magazine. Support through programmes. 2018. № 5. P. 7–9.
4. Büchter K. Programme support as a political strategy – critical questions regarding objectives and effectiveness // BWP magazine. Support through programmes. 2018. № 5. P. 15–21.
5. Моисеев А. И. Управление образованием – относительно самостоятельная научная дисциплина // Мир образования. 1997. № 5. С. 78–82.
6. Кириллов В. П. Методологические аспекты формирования системы управления средним профессиональным образованием в регионах // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2008. № 1 (3). С. 20–25.
7. Филатов С. А. Формирование новой модели управления региональной системой профессионального образования // Социальные взаимодействия в транзитивном обществе. Новосибирск: НГУЭУ, 2010. С. 238–244.
8. Кириллов П. В. Проектирование модели управления региональной системой профессионального образования: новые вызовы времени // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. 2013. № 1 (13). С. 89–94.
9. Гольшев И. Г. Проектирование региональной модели управления интеграцией профессионального образования и производства // Образование и наука. 2011. № 8 (87). С. 15–23.
10. Секерин В. Д., Горохова А. Е. Совершенствование управления региональной системой профессионального образования как фактор устойчивого экономического роста // Экономика и социум: современные модели развития. 2012. № 3. С. 244–251.
11. Ковалев А. В. Управление развитием региональной системы начального профессионального образования (на примере Оренбургской области). Оренбург, 2008. 203 с.
12. Зиньковский Ю. В. Управление развитием региональной системы профессионального образования. С.-Петербург, 2007. 19 с.
13. Химин Е. Б. Управление развитием системы профессионального образования на региональном уровне: механизмы и инструменты. Красноярск, 2010. 157 с.
14. Патрахина Т. Н. Долгосрочная целевая программ как механизм государственного управления развитием системы профессионального образова-

ния в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 5 (48). С. 293–295.

15. Афанасьев В. Г. Программно-целевое планирование и управление // Будущее науки. Москва: Знание, 1982. С. 16–34.

16. Программно-целевое управление развитием образования / под ред. А. М. Моисеева. Москва: Педагогическое общество России, 1999. 189 с.

17. Холина А. А. Механизм программно-целевого управления развитием региональной системы среднего профессионального образования. Новосибирск, 2004. 199 с.

18. Аверкин В. Н. Организационно-педагогические условия осуществления региональной программы развития образования. Новгород: РЦРО, 1995. 81 с.

19. Сладкова Н. М. Система управления образовательными проектами в регионе. Москва, 1999. 23 с.

20. Гутник Г. В. Проектное управление качеством образования в регионе // Стандарты и мониторинг. 2001. № 2. С. 18–28.

21. Гольшев И. Г. Технологические аспекты проектно-целевого подхода к управлению региональной системой профессионального образования // Казанский педагогический журнал. 2010. № 1 (79). С. 25–31.

22. Подчалимова Г. Н., Травкина Н. Н., Некрасова А. В. Региональная практика проектного управления системой среднего профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2018. № 1. С. 17–23.

23. Волошина И. А., Лейбович А. Н., Новиков П. Н. и др. Формирование системы профессиональных квалификаций: словарно-справочное пособие. Москва: Перо, 2016. 48 с.

24. Блинов В. И. [и др.] Профессиональная педагогика: в 2 ч. / под общ. ред. В. И. Блинова. Москва: Юрайт, 2017. 374 с.

25. Попов М. С. Взаимодействие федеральной и региональных программ развития образования на современном этапе. Москва, 2003. 199 с.

References

1. Vollmer T. (Hrsg.), Kuhlmeier W., Mohorič A. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. BIBB: Bonn, Deutschland; 2014. 236 p.

2. Hemkes B. Vom Projekt zur Struktur – Das Strategiepapier der AG “Berufliche Aus- und Weiterbildung”. W. Kuhlmeier, A. Mohorič, T. Vollmer (Hrsg.) Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. BIBB: Bonn, Deutschlandp 2014. p. 135–156.

3. Neises F., Zinnen H. Target groups and main support focuses of programmes in the action area of training. *BWP Magazine. Support through Programmes*. 2018; 5: 7–9.

4. Büchter K. Programme support as a political strategy – critical questions regarding objectives and effectiveness. *BWP Magazine. Support through Programmes*. 2018; 5: 15–21.

5. Moiseev A. I. Management of education – a relatively independent scientific discipline. *Mir obrazovanija = World of Education*. 1997; 5: 78–82. (In Russ.)
6. Kirillov V. P. Methodological aspects of the VET management system formation in the regions. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Juzhnoe izmerenie = Education. The science. Innovation: The Southern Dimension*. 2008; 1 (3): 20–25. (In Russ.)
7. Filatov S. A. Formirovanie novej modeli upravlenija regional'noj sistemoj professional'nogo obrazovanija = Formation of new management model of the regional vocational education system. *Social'nye vzaimodejstvija v tranzitivnom obshchestve = Social interactions in a transitive society*. Novosibirsk: Novosibirsk State University of Economics and Management; 2010. p. 238–244. (In Russ.)
8. Kirillov P. V. Designing Management Model of the Regional Vocational Education System: New Challenges of Time. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarno-jekonomicheskogo instituta = Bulletin of the Moscow State Humanities-Economic Institute*. 2013; 1 (13): 89–94. (In Russ.)
9. Golyshev I. G. Designing regional model for managing the integration of vocational education and production. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2011; 8 (87): 15–23. (In Russ.)
10. Sekerin V. D., Gorokhova A. E. Improving the management of the regional vocational education system as a factor of sustainable economic growth. *Jekonomiki i socium: sovremennye modeli razvitija = Economics and Society: Modern Development Models*. 2012; 3: 244–251. (In Russ.)
11. Kovalev A. V. Upravlenie razvitiem regional'noj sistemy nachal'nogo professional'nogo obrazovanija (na primere Orenburgskoj oblasti) Orenburg = Managing the development of the regional system of primary vocational education (using the Orenburg region as an example). Orenburg; 2008. 203 p. (In Russ.)
12. Zinkovsky Yu. V. Upravlenie razvitiem regional'noj sistemy professional'nogo obrazovanija = Managing the development of the regional vocational education system. St.-Petersburg; 2007. 19 p. (In Russ.)
13. Khimin E. B. Upravlenie razvitiem sistemy professional'nogo obrazovanija na regional'nom urovne: mehanizmy i instrumenty = Managing the development of the vocational education system at the regional level: Mechanisms and tools. Krasnoyarsk; 2010. 157 p. (In Russ.)
14. Patrakhina T. N. Long-term target programmes as a mechanism of state management of the development of the vocational education system in the Khanty-Mansi Autonomous Area – Ugra. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija = World of Science. Culture, Education*. 2014; 5 (48): 293–295. (In Russ.)
15. Afanasyev V. G. Programmno-celevoe planirovanie i upravlenie = Programme-based planning and management. *Budushhee nauki = Future of science*. Moscow: Publishing House Znanie; 1982. p. 16–34. (In Russ.)
16. Programmno-celevoe upravlenie razvitiem obrazovanija = Programme-based management of educational development. Ed. by A. M. Moiseev. Moscow: Pedagogical Society of Russia; 1999. 189 p. (In Russ.)
17. Kholina L. A. Mehanizm programmno-celevogo upravlenija razvitiem regional'noj sistemy srednego professional'nogo obrazovanija = The mechanism of

programme-based management of the regional VET system development. Novosibirsk; 2004. 199 p. (In Russ.)

18. Averkin V. N. Organizacionno-pedagogicheskie uslovia osushhestvlenija regional'noj programmy razvitija obrazovanija = Organisational and pedagogical conditions for the implementation of a regional programme for the development of education. Novgorod: Regional Centre for Education Development; 1995. 81 p. (In Russ.)

19. Sladkova N. M. Sistema upravlenija obrazovatel'nymi proektami v regione = The system of management of educational projects in the region. Moscow; 1999. 23 p. (In Russ.)

20. Gutnik G. V. Project management of the quality of education in the region. *Standarty i monitoring = Standards and Monitoring*. 2001; 2: 18–28. (In Russ.)

21. Golyshev I. G. Technological aspects of the design-based approach to the management of the regional vocational education system. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2010; 1 (79): 25–31. (In Russ.)

22. Podchalimova G. N., Travkina N. N., Nekrasova L. V. Regional practice of project management of the VET system. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogical Education and Science*. 2018; 1: 17–23. (In Russ.)

23. Voloshina I. A., Leibovich A. N., Novikov P. N., et al. Formirovanie sistemy professional'nyh kvalifikacij = Formation of the vocational qualifications system. Moscow: Publishing House Pero; 2016. 48 p. (In Russ.)

24. Blinov V. I. et al. Professional'naja pedagogika = Professional pedagogy. Ed. by V. I. Blinov. Moscow: Publishing House Yurait; 2017. 374 p. (In Russ.)

25. Popov M. S. Vzaimodejstvie federal'noj i regional'nyh programm razvitija obrazovanija na sovremennom jetape = The interaction of federal and regional programmes for the development of education at the present stage. Moscow; 2003. 199 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Блинов Владимир Игоревич – профессор, доктор педагогических наук, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия. E-mail: blinov-vi@ranepa.ru; endless111@yandex.ru

Сергеев Игорь Станиславович – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия. E-mail: sergeev-is@ranepa.ru; riggen@rambler.ru

Есенина Екатерина Юрьевна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального

образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия. E-mail: esenina-ey@ranepa.ru; spo-firo@yandex.ru

Куртеева Лариса Надировна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия. E-mail: kurteeva-ln@ranepa.ru

Осадчева Светлана Анатольевна – заместитель руководителя Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия. E-mail: osadcheva-sa@ranepa.ru

Вклад соавторов:

В. И. Блинов – 30%; И. С. Сергеев – 20%; Е. Ю. Есенина – 20%; Л. Н. Куртеева – 15%; С. А. Осадчева – 15%.

Статья поступила в редакцию 19.10.2018; принята в печать 13.02.2019. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vladimir I. Blinov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Research Centre for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: blinov-vi@ranepa.ru; endless111@yandex.ru

Igor S. Sergeev – Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Research Scientist, Research Centre for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: sergeev-is@ranepa.ru; rigen@rambler.ru

Ekaterina Yu. Esenina – Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Research Scientist, Research Centre for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: esenina-ey@ranepa.ru; spo-firo@yandex.ru

Larisa N. Kurteeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Research Scientist, Research Centre for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: kurteeva-ln@ranepa.ru; kurteeva.l@firo.ru

Svetlana A. Osadcheva – Deputy Head, Research Centre for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: osadcheva-sa@ranepa.ru; osadcheva91@mail.ru

Contributions of the authors:

V. I. Blinov – 30%; I. S. Sergeev – 20%; E. Yu. Esenina – 20%; L. N. Kurteeva – 15%; S. A. Osadcheva – 15%.

Received 19.10.2018; accepted for publication 13.02.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14.014004

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-77-105

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ КОНТЕНТОМ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е. Г. Белякова¹, И. Г. Захарова²

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

E-mail: ¹b-evgenia@yandex.ru, ²izaharova@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В динамично меняющемся современном обществе с постоянно пополняющимися информационными ресурсами существенно возрастает роль студентов как субъектов профессионального развития, продуктивно взаимодействующих с образовательным контентом, и преподавателей как посредников и «навигаторов» такой деятельности. В связи с этим возникает проблема готовности студентов к формированию содержания своего образования посредством обращения к ресурсам информационной образовательной среды (ИОС). Актуальность проблемы усиливается на фоне интеграции формального и неформального образования, его персонализации в открытой ИОС и необходимости персонификации обучения через практики индивидуальных образовательных траекторий.

Цель представленного в статье исследования состоит в выявлении особенностей реального взаимодействия студентов с образовательным контентом.

Методология и методики. Базовым инструментарием эмпирического изыскания был метод анкетирования, проводившегося на основе авторского опросника, предназначенного для определения предпочтений студентов и преподавателей в выборе и использовании в учебном процессе образовательного контента и позволяющего соотносить разные позиции опрашиваемых. Анализ полученных данных, их систематизация и кластеризация респондентов выполнялись с помощью метода К-средних.

Результаты и научная новизна. Выделены виды образовательного контента, которым студенты пользуются с разной степенью интенсивности. Составлен рейтинг востребованности каждого вида контента и обозначены формы работы с ним обучающихся. Констатируется, что выбор вида информационного ресурса и его содержания обусловлен, прежде всего, профилем подго-

товки (гуманитарным или негуманитарным) студентов. Вместе с тем комплексный качественный и количественный анализ результатов анкетирования продемонстрировал типологическую неоднородность учащихся в ИОС. Классификация респондентов, произведенная исходя из установленных показателей уровня привлечения ими образовательных ресурсов, дала возможность распределить обучающихся на несколько типологических групп («пассивные», «активные», «продвинутые», «профессионально ориентированные», «гуманитарии»), различающихся способами и целями отбора образовательного контента. Прослежена представленность этих групп на всех курсах вузовского обучения в бакалавриате и магистратуре на IT- и педагогических направлениях подготовки. Диагностированы и рассмотрены продуктивная и адаптивная разновидности мотивации в предпочтениях образовательных ресурсов. Отмечается, что студенты оценивают свою активность и продуктивность мотивации взаимодействия с образовательным контентом намного выше, чем их преподаватели. Сделан вывод о том, что персонализация ИОС должна опираться на запросы и интересы конкретных групп обучающихся, выстраиваться и корректироваться с учетом их мотивации и специфики коммуницирования с образовательным контентом. Для сбора необходимых сведений об особенностях деятельности будущих специалистов в условиях персонификации доступа к контенту и коммуникации в ИОС предлагается задействовать инструменты Big Data и искать дополнительные методические средства организации сопровождения профессиональной подготовки.

Практическая значимость. Материалы и результаты исследования могут стать основой для разработки рекомендаций по поддержке и развитию активности взаимодействия студентов с образовательным контентом и изменению смысла этого взаимодействия, который должен заключаться в осознании студентами собственного образования как индивидуального профессионально-личностного становления и саморазвития.

Ключевые слова: информационная образовательная среда вуза, образовательный контент, субъект профессионального развития, персонализация образования.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 18-013-00106. Авторы благодарят анонимных рецензентов, ознакомившихся со статьей и сделавших замечания, позволившие улучшить ее качество.

Для цитирования: Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 77–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-77-105

INTERACTION OF UNIVERSITY STUDENTS WITH EDUCATIONAL CONTENT IN THE CONDITIONS OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. G. Belyakova¹, I. G. Zakharova²

University of Tyumen, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹b-evgenia@yandex.ru; ²izaharova@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Modern society is developing dynamically and its information resources are constantly replenished. Today, the role of students as subjects of professional development, who productively interact with educational content and the role of their teachers as intermediaries and “navigators” in this interaction, is significantly increasing. In this connection, there is the problem of students’ readiness to form the content of their education through the selection and use of resources of the information educational environment (IEE). The urgency of the problem is enhanced in the context of the integration of formal and non-formal education, its personalisation in an open information environment and the individualisation of education through the practice of individual educational trajectories.

The *aim* of the present research was to identify the current state of interaction of university students with educational content.

Methodology and research methods. The questionnaire method was the basic tool of the empirical research. The authors’ questionnaire was used to identify the nature of students’ preferences in choosing and using educational content and to correlate the findings with the opinion of teachers. The K-means method was employed to analyse data, systematise it and cluster the respondents.

Results and scientific novelty. The most and least actively used by students types of educational content are identified. The relevance of each type of various educational content is rated; its forms of students’ work are established. The choice of content for students is determined by their training profile (humanities and non-humanities). In addition, on the basis of a comprehensive qualitative and quantitative data analysis, the typological heterogeneity of students in the information educational environment is proved. Data clustering, based on the established indicators of involvement level of educational resources by respondents, allowed the authors to identify typological groups among students (“passive”, “active”, “advanced”, “professionally-oriented” and “humanities”), differing in ways and, apparently, in the selection goals of educational content. The representation of these typological groups at different stages of university education (bachelor or master degree programmes in IT and pedagogical specialties) is observed. Productive and adaptive motivation of students for the use of educational content has been identified. It is noted that students evaluate their activity in interaction with educational

onal content and the productivity of motivation is much higher than their teachers estimate. The obtained results allow the authors to say that the personalisation of the information educational environment should be built in order to the requests of student groups with different interests and motivation for using educational content. To collect necessary information on the peculiarities of activity of future specialists under the personification of access to content and communication in the information educational environment, it is necessary to use modern Big Data tools and search for additional methodological resources when organising vocational education.

Practical significance. The research materials and results can become the basis for the development of recommendations on support and development of activity of students' interaction with educational content. Moreover, the materials of research can contribute to change the meaning of this interaction, which has to consist in understanding by students of own education as individual vocational self-development.

Keywords: information educational environment of the university, educational content, subject of professional development, personalisation of education.

Acknowledgments. The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research grant, project № 18-013-00106. The authors thank anonymous reviewers, who have read the article and provided the comments, which significantly improved its quality.

For citation: Belyakova E. G., Zakharova I. G. Interaction of university students with educational content in the conditions of information educational environment. *The Education and Science Journal*. 2019; 3 (21): 77-105. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-77-105

Введение

В современной высшей школе все большее значение придается формированию способности студентов выступать субъектами своей профессиональной подготовки, выстраивающими содержание и персональный маршрут собственного образования. Профессионально-личностное саморазвитие предполагает активное взаимодействие обучающихся с образовательным контентом, самостоятельный его выбор для приобретения актуальных компетенций. Вместе с тем многие студенты продолжают придерживаться традиционной стратегии адаптации к требованиям учебно-воспитательного процесса, тогда как возможности открытой образовательной информационной среды, даже непосредственно внутривузовской, используются далеко не в полной мере. Эти тревожная ситуация указывает на необходимость повы-

шения компетентности преподавателей в организации продуктивного применения образовательного контента.

Обозначенная проблема может быть связана с характером мотивации применения образовательного контента. Теоретически можно выделить следующие пользовательские стратегии:

- адаптивную – отбор и употребление минимума образовательных ресурсов для выполнения учебных задач;
- продуктивную – интерес к разнообразному контенту в контексте не только учебной деятельности, но и для собственного профессионально-личностного саморазвития.

Мало изученными остаются вопросы о том, какие именно образовательные ресурсы привлекают современного студента, оказывает ли влияние на его выбор профиль подготовки и разная ее направленность – гуманитарная, техническая, естественно-научная; как соотносятся позиции и представления педагогов и будущих специалистов относительно выбора и использования образовательного контента.

В статье представлены результаты исследования, связанного с поиском ответов на перечисленные вопросы посредством выявления реального состояния взаимодействия студентов с различными видами образовательного контента и определения типологических особенностей обучающихся, отдающих предпочтение тем или иным видам образовательных ресурсов.

Обзор литературы

Изучение аспектов взаимодействия обучающихся с образовательным контентом ведется в разных научных контекстах. В ряде исследований рассматриваются проблемы профессионального образования в эпоху «информационного взрыва», которая характеризуется неограниченным доступом к постоянно обновляющимся информационным ресурсам и требует непрерывного развития компетентности специалиста и его самообразования для повышения конкурентоспособности [1–2]. Многие авторы обращают внимание на то, что в условиях перманентно расширяющегося информационного пространства заметно возрастает роль неформального образования в системе профессиональной подготовки и усиливается тенденция интеграции формального и неформального обучения [3–8]. Новые реалии указывают на необходимость построения персональной образовательной стратегии, позволяющей самостоятельно привлекать актуальный образовательный контент [9–10]. Данный подход в высшей школе тесно переплетается с процессами профессионального самоопределения студентов и поддерживающей его практикой индивидуальных траекторий обучения [11–13].

Персонализация образования предполагает информационную активность обучающихся, для которой виртуальная образовательная среда предоставляет огромные возможности, в том числе при реализации дистанционного образования, смешанного обучения, SMART-обучения, получивших широкое распространение массовых онлайн-курсов [14–16].

Поскольку умение самостоятельно привлекать образовательный контент становится крайне важным для профессионального становления специалиста [17–20], особую значимость приобретают вопросы педагогической компетентности в использовании ИКТ-инструментов в электронной образовательной среде [21].

Зарубежные исследователи, занимающиеся проблемами развития персональных образовательных сред (Personal Learning Environment – PLE) в контексте формирования профессиональных компетенций студентов, разграничивают PLE и обычную персонализацию доступа к ресурсам сайтов [22–24]. Отмечается также необходимость учета вариативности способов создания обучающимися индивидуальных образовательных сред, например, по принципу активного / пассивного и детерминированного / стохастического подходов к работе с информацией [25]. Отдельно выделяется проблема готовности студентов к организации персональной среды, рациональному применению цифровых инструментов и образовательного контента [26–30]. Акцентируется обязательность поддержки информационной активности обучающихся, для чего могут быть весьма эффективны технологии Big Data, позволяющие устанавливать индивидуальные предпочтения студентов и особенности их онлайн-поведения [31–33].

Позиции ученых объединяет понимание того, что в открытом информационном пространстве складывается принципиально новая образовательная ситуация, которая обуславливает непереносимое наличие у обучающихся умений ориентации в информационной образовательной среде (ИОС), навыков отбора и целесообразной эксплуатации ее ресурсов. Основным фактором, изменяющим характер взаимодействия студентов вуза с образовательным контентом, становится их активная субъектная позиция по отношению к своему образованию. Формирование персональной ИОС оказывается необходимой предпосылкой профессионального самоопределения и дальнейшего саморазвития. Вместе с тем вопросы о степени готовности студентов к самостоятельной избирательной активности в ИОС и способах повышения этой готовности остаются открытыми.

Материалы и методы

Для выяснения предпочтений студентов вуза в выборе и использовании образовательного контента, а также сопоставления этих данных с представлениями преподавателей о том, к каким именно типам образовательных ресурсов и с какой интенсивностью прибегают обучающиеся, в январе 2018 г. на базе Тюменского государственного университета (ТюмГУ) было проведено эмпирическое исследование.

В нем приняли участие учащиеся и педагоги Института математики и компьютерных наук (ИМКН) и Института психологии и педагогики (ИПИП):

- 304 студента 1–4-х курсов бакалавриата и 1-го курса магистратуры, в том числе 147 обучающихся укрупненных негуманитарных (ИТ) направлений («Информационная безопасность», «Информатика и вычислительная техника», «Компьютерные и информационные науки») и 157 – гуманитарного направления («Педагогическое образование»);

- 59 преподавателей, из которых 26 вели негуманитарные (ИТ) дисциплины и 33 – гуманитарные предметы.

Базовым инструментарием исследования было анкетирование, проводившееся на основе авторского опросника, с помощью которого устанавливались показатели взаимодействия студентов с образовательным контентом:

- частота привлечения разных видов данного контента, как традиционных, так и цифровых;

- формы учебной работы, в рамках которых он использовался, и периодичность этого использования;

- мотивация обращения к контенту;

- его востребованность для изучения профильных и непрофильных дисциплин;

- степень влияния преподавателя на выбор определенных видов контента.

Анкета для преподавателей содержала вопросы, направленные на определение значений аналогичных показателей.

Результаты обрабатывались с применением статистических методов, в том числе кластерного анализа (метода К-средних). Частота использования разных видов контента оценивалась респондентами по шкале «никогда», «очень редко», «иногда», «достаточно часто», «регулярно». В ходе анализа указанная шкала была преобразована в числовую – от 1 до 5 баллов. При подсчете средних значений и стандартного отклонения данные переносились на процентильную шкалу (min, 25, 50, 75, max). Для оценки выраженной активности показательными были ответы «иногда», «достаточно часто», «регулярно», поэтому в ходе интерпретации результатов из

массива полученных данных выделялись средние значения, равные или превышающие 3 балла. Соответственно фиксировались ответы со средними значениями менее 3 баллов, указывающие на низкий уровень привлечения образовательных ресурсов.

Результаты исследования и обсуждение

Количественный и качественный анализ данных, полученных посредством анкетирования, позволил выявить закономерности в предпочтениях обучающихся относительно различных видов контента, а также выделить определенные типологические группы респондентов.

Предпочтения студентов в выборе образовательного контента

По результатам анкетирования были установлены предпочтения студентов в выборе профильных и непрофильных учебных материалов (таблица).

Использование образовательного контента студентами
(оценка обучающихся и преподавателей)

Use of educational content by students (assessment of students and teachers)

Вид образовательного контента	Направленность обучения	Год обучения	Оценка, баллы		
			Студенты IT	Студенты-педагоги	Преподаватели
1	2	3	4	5	6
Электронные учебные материалы: учебники, учебные и учебно-методические пособия, практикумы, самоучители, конспекты лекций	Гуманитарная	1-й	2,78	3,58	0,98
		2-й	3,32	4,19	
		3-й	2,53	4,13	
		4-й	2,80	4,29	
		5-й	3,27	4,14	
	IT	1-й	3,98	2,43	1,63
		2-й	3,79	2,39	
		3-й	4,16	2,63	
		4-й	3,61	2,47	
		5-й	3,45	3,43	
Учебные материалы на бумажных носителях: учебники, учебные и учебно-методические пособия, практикумы, самоучители, конспекты лекций	Гуманитарная	1-й	2,53	3,62	2,00
		2-й	2,53	3,77	
		3-й	2,37	4,08	
		4-й	2,41	4,00	
		5-й	2,73	4,00	
	IT	1-й	3,39	2,29	1,14
		2-й	2,89	2,23	
		3-й	2,79	2,58	
		4-й	2,87	1,88	
		5-й	2,27	2,62	

Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды

1	2	3	4	5	6
Электронные научные и/или технические материалы: монографии, статьи, отчеты, руководства	Гуманитарная	1-й	2,25	2,66	1,59
		2-й	2,37	2,97	
		3-й	1,89	3,92	
		4-й	2,24	4,06	
		5-й	2,45	4,05	
	IT	1-й	3,10	2,31	1,17
		2-й	2,79	2,16	
		3-й	3,53	2,50	
		4-й	3,33	1,94	
		5-й	3,00	2,95	
Научные и/или технические материалы на бумажных носителях: монографии, статьи, отчеты, руководства	Гуманитарная	1-й	1,61	2,45	1,44
		2-й	1,84	2,35	
		3-й	1,63	3,29	
		4-й	1,91	2,76	
		5-й	2,45	3,19	
	IT	1-й	2,14	1,78	0,76
		2-й	2,00	1,55	
		3-й	2,42	2,08	
		4-й	2,13	1,71	
		5-й	2,18	2,29	
Видеолекции	Гуманитарная	1-й	1,96	2,31	1,31
		2-й	1,95	2,06	
		3-й	1,84	2,96	
		4-й	2,26	3,00	
		5-й	2,18	2,81	
	IT	1-й	3,69	1,83	1,00
		2-й	3,95	1,58	
		3-й	3,26	2,04	
		4-й	3,41	1,94	
		5-й	2,73	2,48	
Аудиолекции	Гуманитарная	1-й	1,65	1,78	0,90
		2-й	1,68	1,71	
		3-й	1,53	2,21	
		4-й	1,70	1,88	
		5-й	1,64	1,62	
	IT	1-й	1,90	1,48	0,58
		2-й	1,79	1,35	
		3-й	1,74	1,67	
		4-й	2,04	1,18	
		5-й	1,55	1,48	
	Гуманитарная	1-й	1,67	3,12	1,83
		2-й	1,74	3,65	
		3-й	1,89	3,83	
		4-й	2,09	3,41	
		5-й	2,09	3,33	

1	2	3	4	5	6
	IT	1-й	2,31	1,91	0,71
		2-й	2,16	1,90	
		3-й	2,21	2,54	
		4-й	2,24	1,59	
		5-й	1,73	2,10	
Презентации	Гуманитарная	1-й	1,92	4,06	2,41
		2-й	3,11	4,16	
		3-й	2,26	4,29	
		4-й	2,61	3,71	
		5-й	3,55	4,62	
	IT	1-й	2,65	3,03	1,58
		2-й	3,47	3,00	
		3-й	3,89	3,00	
		4-й	3,63	2,00	
		5-й	4,27	3,76	
Тестовые задания	Гуманитарная	1-й	2,47	3,42	2,08
		2-й	3,53	3,65	
		3-й	2,32	3,71	
		4-й	2,52	3,18	
		5-й	3,18	4,14	
	IT	1-й	3,20	2,66	1,12
		2-й	3,37	2,19	
		3-й	3,63	2,63	
		4-й	3,43	2,00	
		5-й	3,18	3,19	
Электронные тренажеры (компьютерные обучающие программы)	Гуманитарная	1-й	2,14	2,49	0,97
		2-й	2,37	2,35	
		3-й	1,95	2,38	
		4-й	2,00	1,94	
		5-й	1,91	2,29	
	IT	1-й	3,35	2,18	0,92
		2-й	3,16	2,00	
		3-й	2,95	1,92	
		4-й	3,11	1,88	
		5-й	2,18	2,57	
Электронные учебные курсы	Гуманитарная	1-й	1,94	2,18	1,12
		2-й	2,05	2,29	
		3-й	1,89	2,46	
		4-й	2,20	2,41	
		5-й	2,64	2,14	
	IT	1-й	3,45	1,62	1,12
		2-й	2,95	1,39	
		3-й	3,47	1,75	
		4-й	3,72	2,00	
		5-й	3,45	1,86	

1	2	3	4	5	6
Массовые открытые онлайн-курсы (включают видеолекции, тестирование и др.)	Гуманитарная	1-й	1,63	1,94	1,02
		2-й	1,95	2,13	
		3-й	1,42	2,29	
		4-й	1,78	2,47	
		5-й	2,18	1,76	
	IT	1-й	2,86	1,38	0,98
		2-й	3,05	1,13	
		3-й	3,00	1,63	
		4-й	3,26	1,12	
		5-й	3,09	1,43	

Примечание. 1–4-й годы обучения – соответствующие курсы бакалавриата, 5-й год обучения – 1-й курс магистратуры.

Представленные в таблице данные свидетельствуют о следующем.

Студенты IT-направлений, независимо от года обучения, при освоении профильных дисциплин в значительной степени ориентированы на электронные учебные (минимальное среднее значение – 3,45 балла, максимальное – 4,16 балла) и научные (соответствующий диапазон значений от 3 до 3,5 балла) материалы. Бакалавры активно слушают видеолекции (средние значения превышают 3 балла). Все опрошенные интенсивно работают с презентациями (диапазон средних значений от 3,89 до 4,27 балла) и отмечают востребованность тестов, электронных тренажеров, электронных учебных курсов и массовых открытых онлайн-курсов. Наименее популярным оказался традиционный «бумажный» контент – к нему достаточно часто прибегают только первокурсники (среднее значение – 3,39 балла). Кроме того, все респонденты в диапазоне «никогда» – «очень редко» обращаются к материалам аудиолекций и учебных фильмов.

Изучая гуманитарные дисциплины, студенты IT-направлений в целом недостаточно активно применяют соответствующий образовательный контент. Судя по анкетным ответам, ими сравнительно мало востребованы «бумажные» учебные и научные материалы, видео- и аудиолекции, учебные фильмы, компьютерные обучающие программы, электронные курсы, массовые открытые онлайн-курсы. Второкурсники-бакалавры и магистранты чаще, чем обучающиеся других курсов, используют электронные учебные материалы (среднее значение 3,32 балла и 3,27 балла соответственно), презентации (3,11 и 3,55 балла) и тесты (3,53 и 3,18 балла).

Студенты педагогических направлений всех курсов так же, как и будущие специалисты в области IT, изучая профильные (гуманитарные) дисциплины, используют электронные и бумажные учебные материалы, учебные фильмы, тесты и презентации (по многим позициям средние значения превышают 4 балла). Среди старшекурсников весьма популярен электрон-

ный научный контент (3-й курс – 3,92 балла, 4-й – 4,06, магистранты – 4,05), а в магистратуре – и его «бумажный вариант» (3,19 балла). Вместе с тем бакалавры-педагоги указали, что сравнительно редко обращаются к исследовательским гуманитарным материалам в традиционном формате. Обучающиеся всех курсов продемонстрировали низкую активность в работе с таким образовательным контентом, как аудиолекции, электронные тренажеры (компьютерные обучающие программы), электронные учебные курсы, массовые открытые онлайн-курсы. Студенты младших курсов достаточно редко пользуются исследовательскими материалами. Только четверокурсники-бакалавры выказали интерес к видеолекциям (3 балла).

При освоении непрофильных IT-дисциплин будущие педагоги – студенты бакалавриата, за исключением четверокурсников, активно используют преимущественно презентации (средние значения равны или превышают 3 балла). Магистрантами, помимо этого, востребованы электронные учебные материалы (3,43 балла) и тесты (3,19 балла).

Результаты анкетирования обучающихся были сопоставлены с ответами преподавателей на вопрос «Как часто, по вашему мнению, студенты используют разные виды образовательного контента?». В целом преподавательская оценка оказалась пессимистичной. Все опрошенные, в отличие от студентов, охарактеризовали активность последних на уровне «никогда», «очень редко» (ниже среднего значения 3 балла). Судя по стандартному отклонению, разброс оценок испытуемых разных категорий весьма значительный.

Проведенное нами анкетирование не предусматривало проверки ответов респондентов на истинность. Допускаем, что причиной обнаруженных расхождений могут быть как неискренность студентов, так и недооценка их активности преподавателями.

Кластеризация на основе ответов студентов

Для выявления неявных закономерностей, которые позволили бы утверждать, что студенты гуманитарных и негуманитарных направлений различаются или же, напротив, имеют общие точки зрения по поводу того, какой контент предпочтительней для обучения, была выполнена кластеризация ответов анкет с помощью метода К-средних и установлены средние значения, принятые за признаки выраженной активности обучающихся в работе с образовательным контентом (3 балла и более). Сравнение показателей позволяет зафиксировать тенденции внутри кластеров, свидетельствующие о наличии групп студентов с общими признаками.

Предварительный анализ показал, что наиболее четкую картину дает разбивка данных на три кластера.

Кластер «Гуманитарии». Явное предпочтение отдается гуманитарному контенту (средние значения его использования данной категорией

учащихся практически везде на 1–2 балла превышают аналогичные показатели, связанные с ИТ-дисциплинами). Активно используются учебные материалы в электронной (среднее значение – 3,95 балла) и бумажной (3,77 балла) формах, исследовательский контент (3,03 балла), учебные фильмы (3,09 балла), тесты (3,3 балла) и презентации (3,95 балла).

Кластер «Негуманитарии». Преобладает обращение к ИТ-контенту (средние значения по ИТ-дисциплинам превышают аналогичные по гуманитарным предметам), в том числе к учебным электронным (3,8 балла) и бумажным (3,09 балла) ресурсам, исследовательскому контенту (3,04 балла), видеолекциям (3,39 балла) и электронным курсам (3,24 балла).

Кластер «Смешанная группа» (гуманитарии и негуманитарии). Одинаково выражена заинтересованность в ИТ- и гуманитарном контенте. Высокими средними значениями характеризуются:

1) при изучении ИТ-дисциплин – электронные учебные материалы (3,62 балла), электронные научные и/или технические материалы (3,42 балла), видеолекции (3,3 балла), тесты (3,7 балла), электронные тренажеры (компьютерные обучающие программы) (3,3 балла), электронные учебные курсы (3,17 балла);

2) в ходе освоения гуманитарных дисциплин – электронные учебные материалы (3,72 балла), учебные материалы на бумажных носителях (3,63 балла), электронные научные и / или технические материалы (3,22 балла), а также тесты (3,8 балла).

Студенты, включенные в «смешанный» кластер, отличаются высокой активностью обращения к презентациям (средние значения – 4,1 балла в сфере гуманитарных дисциплин и 4,02 балла на ИТ-предметах). Ими востребован любой гуманитарный и негуманитарный контент, при этом не выявлено существенных различий между средними значениями по гуманитарным и негуманитарным ресурсам.

Анализ состава указанных выше кластеров предсказуемо показал, что в подавляющем большинстве среди «гуманитариев» преобладают студенты педагогических специальностей, «негуманитариев» – студенты ИТ-направлений. В кластер «Смешанная группа» (гуманитарии и негуманитарии) вошли студенты обеих групп направлений подготовки. Эти данные закономерно подтверждают, что в основном активность студентов проявляется в работе с образовательным контентом, соответствующим профилю получаемой профессии. Вместе с тем обнаружилось, что часть будущих специалистов с одинаковой интенсивностью использует как профильные, так и непрофильные ресурсы.

Поскольку в опросе участвовало примерно одинаковое количество респондентов гуманитарных и негуманитарных направлений подготовки, можно сделать вывод о том, что при предложении студентам образова-

тельного контента следует учитывать типологическое сходство представителей разных институтов. Выявление кластера, который состоит из обучающихся обоих направлений, позволяет выдвинуть предположение о том, что делить студентов на гуманитариев и негуманитариев согласно тому, как они используют образовательный контент, неверно.

Дальнейший анализ показал, что каждый из трех кластеров включает одинаковое количество первокурсников. Обучающиеся на 2-м и 3-м курсах бакалавры, а также магистранты в большей степени присутствуют в кластерах «Гуманитарии» и «Смешанная группа», бакалавры-четверокурсники – в кластерах «Негуманитарии» и «Смешанная группа».

На следующем этапе исследования была выполнена кластеризация данных отдельно для студентов IT- и педагогических направлений, что дало возможность сформировать новые типологические группы с более характерными признаками.

Кластеризация на основе данных анкетирования студентов IT-направлений

Среди респондентов, обучающихся по IT-направлениям, были выделены четыре типологические группы.

В кластер «Продвинутые» вошли высокоактивные студенты, пользующиеся разнообразным контентом для изучения IT- и гуманитарных дисциплин. Наиболее интенсивно они используют электронные учебные материалы (4,2 балла), видеолекции (4,53 балла), электронные тренажеры (4,15 балла), электронные курсы (4,38 балла), массовые открытые онлайн-курсы (4,38 балла). Менее популярен, но также весьма востребован «бумажный» контент. Реже всего привлекаются исследовательские материалы и аудиолекции. При этом средние значения по всем видам контента выше, чем в других кластерах.

Кластер «Активные» образовали студенты, предпочитающие выборочный электронный контент, большая часть которого относится к сфере IT-дисциплин, меньшая – к гуманитарным дисциплинам. Представители этой группы считают важными для себя (со средним значением больше 3 баллов) учебные и исследовательские электронные материалы, видеолекции, тесты, презентации, электронные тренажеры, электронные курсы, причем активность пользователей наблюдается как в IT-сфере, так и в области гуманитарных дисциплин.

Кластер «Профессионально ориентированные (IT)» составили студенты, отличающиеся прагматичностью и использующие разнообразный контент исключительно для освоения профильных дисциплин: электронные учебные материалы (4,21 балла), материалы на бумажных носителях (3,41 балла), исследовательские электронные материалы (3,62 балла), видеолекции (3,93 балла), презентации (3,51 балла), тесты (3,24 балла), элек-

тронные тренажеры (3,38 балла), электронные курсы (4 балла), массовые открытые онлайн-курсы (3,76 балла).

В кластер «Пассивные» были включены обучающиеся, которые из всего разнообразия образовательного контента часто используют лишь электронные учебные материалы в сфере профильных IT-дисциплин (3,6 балла).

В абсолютном выражении от численности студентов IT-направлений, участвовавших в опросе, наиболее представительными оказались кластеры «Активные» (48 человек) и «Пассивные» (43 человека). Примерно вдвое меньше получились кластеры «Продвинутые» (26 человек) и «Профессионально ориентированные (IT)» (29 человек).

Далее было произведено распределение студентов разных курсов по выделенным на предыдущем этапе кластерам (на рис. 1 результаты представлены в процентах от количества опрошенных).

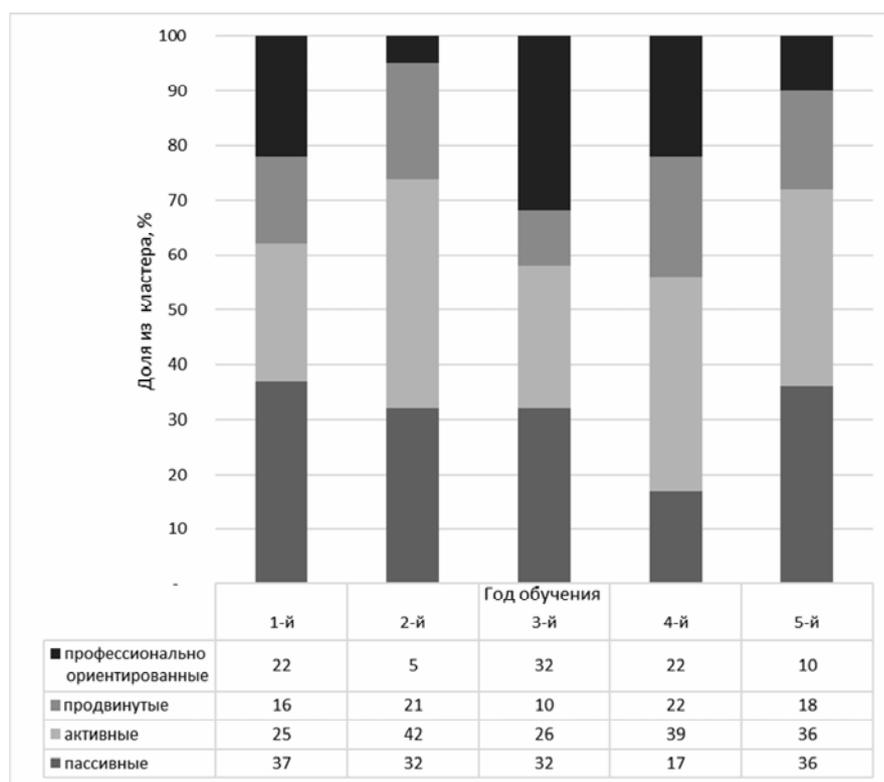


Рис. 1. Отдельная кластеризация: распределение студентов ИМКН по кластерам

Fig. 1. Separate clustering: distribution of students of Institute of Mathematics and Computer Sciences by clusters

В группе «Продвинутые» достаточно равномерно были представлены все курсы обучения. Зафиксирована тенденция к увеличению количества «продвинутых» студентов на 2-м и 4-м курсах. «Активные» обучающиеся на 1-м и 3-м курсах составляют не менее четверти студентов, а на остальных – превышают треть опрошенных. «Профессионально ориентированные (IT)» студенты распределились по разным курсам весьма неравномерно. Если на начальном и выпускном курсах бакалавриата они составили пятую часть студентов и преобладали на 3-м курсе, то на 2-м курсе и в магистратуре их численность была незначительна.

Количество «пассивных» студентов среди опрошенных примерно одинаково на всех курсах, при этом просматривается тенденция их уменьшения на 4-м курсе, когда, возможно, становится актуальным дополнительный образовательный контент в связи с подготовкой выпускной квалификационной работы либо другими обстоятельствами (например, по причине трудоустройства и новых требований к компетенциям). В целом, судя по полученным показателям, «пассивные» студенты в общей массе на 1–3-м и 5-м годах обучения составили не менее трети.

Кластеризация на основе данных анкетирования студентов педагогических направлений

В кластер «Продвинутые» вошли студенты, активно обращающиеся как к традиционному «бумажному» учебному (среднее значение – 4,13 балла), так и выборочному электронному контенту, причем приблизительно в одинаковой степени и в области гуманитарных, и в блоке IT-дисциплин (например, электронные учебные материалы по гуманитарным предметам – 4,07 балла, электронные учебные материалы по IT-курсам – 3,57 балла). В сравнении с представителями других кластеров «продвинутые» студенты намного интенсивнее используют современный электронный контент (исследовательские материалы, электронные курсы, видеолекции, электронные тренажеры, презентации, тесты).

Кластер «активных» обучающихся тоже примерно в равной мере ориентирован на гуманитарный и негуманитарный контент: учебные и исследовательские материалы, учебные фильмы, презентации, причем и в электронном, и в «бумажном» виде. Однако студенты этой группы более традиционны в выборе образовательного контента в сравнении с группой «продвинутых».

Представители кластера «Гуманитарии» предпочитают выборочный гуманитарный контент: электронные учебные материалы (3,92 балла), «бумажные» учебные материалы (3,88 балла), учебные фильмы (3,14 балла), презентации (4,14 балла), тесты (3,84 балла). Для изучения IT-предметов такие обучающиеся активно используют только презентации (3,58 балла).

Студентам, составившим кластер «Профессионально ориентированные (педагоги)», свойственно частое обращение к выборочному контенту, но исключительно для освоения гуманитарных дисциплин: электронным учебным материалам (3,94 балла), «бумажным» учебным материалам (3,67 балла), электронным исследовательским материалам (3,2 балла), учебным фильмам (3,27), презентациям (3,82), тестам (3,02).

В абсолютном выражении от числа опрошенных студентов-педагогов большая их часть вошла в кластеры «Профессионально ориентированные» и «Активные» (49 и 43 человека соответственно), меньшая – в кластеры «Гуманитарии» (36 студентов) и «Продвинутые» (30 студентов).

Анализ результатов кластеризации студентов педагогических направлений по курсам показывает, что в выявленных на предыдущем этапе кластерах представлены обучающиеся всех курсов (рис. 2).

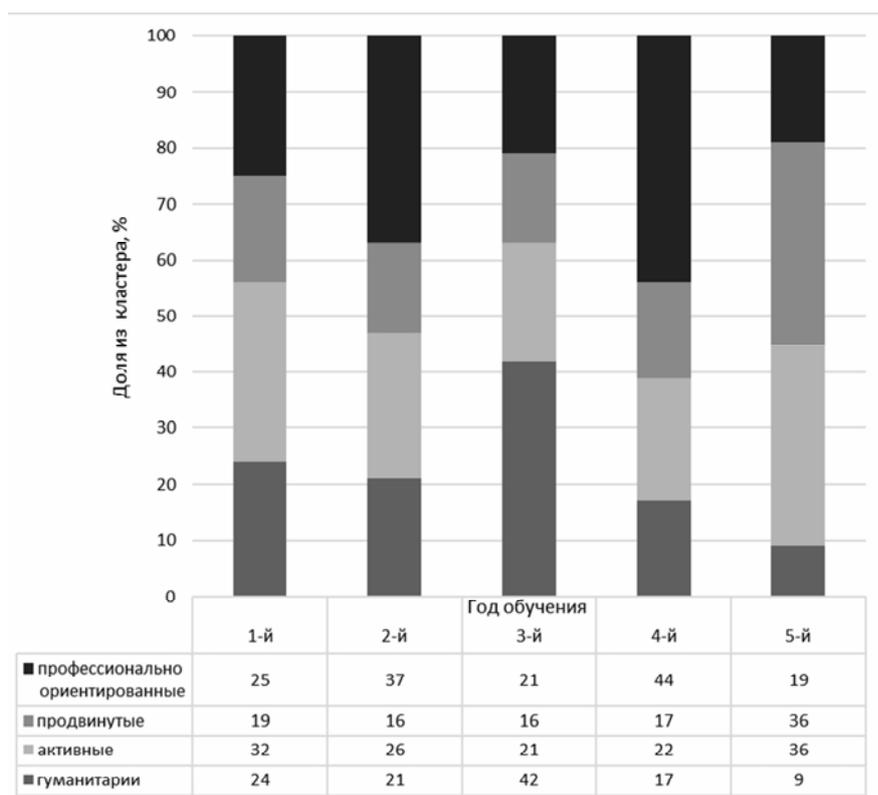


Рис. 2. Отдельная кластеризация: распределение студентов ИПИП по кластерам

Fig. 2. Separate clustering: distribution of students of Institute of Psychology and Pedagogics by clusters

Среди бакалавров-педагогов явно доминируют категории «профессионально ориентированных» и «гуманитариев», количество «продвинутых» на всех курсах примерно одинаково и не является лидирующим, а доля «активных» студентов-педагогов имеет тенденцию к снижению от 1-го к 4-му курсу бакалавриата. «Продвинутые» обучающиеся равномерно распределены на всех курсах бакалавриата, и их число более чем вдвое увеличивается в магистратуре.

«Активные» студенты составляют около трети первокурсников и магистрантов, но на других курсах их количество несколько меньше.

«Гуманитарии» в наибольшей степени выявляются на 3-м курсе бакалавриата, а среди магистрантов их численность резко снижается, что может быть обусловлено особенностями поступления в магистратуру (базовое образование абитуриентов не обязательно является педагогическим или гуманитарным).

На всех курсах обучения есть «профессионально ориентированные» студенты-педагоги. Больше всего их на 2-м и 4-м курсах бакалавриата, но в магистратуре их количество заметно уменьшается.

Интересно, что в группе «продвинутых» и «активных» студентов-педагогов преобладают магистранты.

Использование образовательного контента в учебной работе

Отвечая на вопрос «Для чего Вы используете образовательный контент?», студенты IT- и педагогических направлений указали, что прибегают к нему для выполнения всех без исключения видов учебной работы.

Судя по результатам анкетирования будущих специалистов в IT-области, их активность в работе с образовательным контентом (в диапазоне «иногда» – «достаточно часто») проявляется в проработке лекционного материала и подготовке к семинарам, во время самостоятельной работы и при прохождении практики. Наиболее высокие показатели активности (диапазон ответов «достаточно часто» – «регулярно») выявлены при выполнении курсовых работ и выпускной квалификационной работы старшекурсниками, а также при подготовке к зачетам и экзаменам и для самообразования у студентов всех курсов обучения.

Схожая картина получена при анализе ответов студентов педагогических специальностей, за исключением того, что первокурсники и четверокурсники этих направлений подготовки сравнительно редко обращаются к образовательному контенту для закрепления лекционного материала. Все студенты-педагоги в диапазоне «достаточно часто» – «регулярно» при-

влекают образовательные ресурсы для подготовки к семинарам, зачетам и экзаменам, для самостоятельной работы, выполнения курсовой и выпускной квалификационной работы. Респонденты также отметили достаточно высокую востребованность контента при прохождении практики и в процессе самообразования.

Обращает на себя внимание наибольший разброс данных, зафиксированный у магистрантов IT-направлений практически по всем видам учебной деятельности, за исключением курсовых работ. Это может означать, что среди студентов IT-специальностей встречаются как те, кто совсем не задействует образовательный контент, так и те, кто применяет его постоянно.

Оценка мотивации использования образовательного контента

В ходе опроса студентам и преподавателям предлагалось оценить выраженность двух видов мотивации обращения к образовательному контенту:

а) адаптивной (контент используется как шпаргалки и готовые материалы для контрольных, рефератов, курсовых, ВКР);

б) продуктивной (обращение к контенту продиктовано стремлением к саморазвитию, получению знаний и формированию компетенций).

Респондентам следовало определить соответствие названных показателей одному из трех уровней – высокому, среднему или низкому.

У студентов IT-направлений высокий уровень как адаптивной, так и продуктивной мотивации отчетливо выражен на младших курсах. Адаптивная мотивация усиливается к середине обучения, однако затем наблюдается тенденция к ее снижению; продуктивная мотивация сохраняется на одном уровне, но только на 1–2-м курсах. На основании этого можно предположить, что образовательный контент как средство саморазвития, приобретения знаний и формирования компетенций более значим для студентов первых лет обучения.

Среди студентов-педагогов всех курсов профессиональной подготовки высокая адаптивная мотивация заметно выражена не менее чем у половины опрошенных, однако наиболее отчетливо у магистрантов. Не менее чем у трети респондентов уровень адаптивной мотивации средний. Продуктивная мотивация как высокого, так и низкого уровня ярче всего проявляется у первокурсников и студентов 4-го курса.

Результаты оценки студентами собственной мотивации были сопоставлены с мнением о ней преподавателей. 14 (53,8%) из 26 респондентов, читающих IT-дисциплины, полагают, что обучающиеся обладают высокой

адаптивной мотивацией и нацелены на использование образовательного контента как на источник шпаргалок, готовых материалов для контрольных, рефератов, курсовых, ВКР. 10 преподавателей (38,5%) обозначили подобную мотивацию как среднюю, и только 2 (7,7%) – как низкую. Половина преподавателей IT-дисциплин – 13 человек (50%) – считают уровень продуктивной мотивации будущих специалистов низким, 9 (34,6%) – средним, только 4 человека (15,4%) – высоким.

Среди преподавателей гуманитарных предметов 17 (51,5%) указали, что адаптивная мотивация студентов выражена на высоком уровне, 12 (36,4%) – на среднем, 4 (12,1%) определили ее как низкую. Продуктивную мотивацию обучающихся большинство преподавателей-гуманитариев (24 человека – 72,7%) оценили как среднюю. Высокой ее сочли лишь 4 человека (12,1%), низкой – 5 (15,1%).

В целом преподаватели и гуманитарных, и IT-дисциплин дали во многом схожие оценки обоих видов мотивации. В отличие от самих обучающихся, педагоги склонны расценивать работу студентов с образовательным контентом как репродуктивную, с позиций потребителей готовой информации.

Влияние работы с образовательным контентом на повышение профессиональной компетентности

Ответы обучающихся IT-направлений на вопрос анкеты «Встречалась ли Вам ситуация, когда Вы или другие студенты благодаря собственной работе с образовательными ресурсами были более осведомлены в теме, чем преподаватель?» различались в зависимости от года обучения. Большинство студентов младших курсов заявили «никогда». Хотя многие респонденты из общего числа выборки сообщили, что такая ситуация возникает «очень редко», очевидно, что начиная с третьего года обучения картина заметно меняется. Так, около половины опрошенных студентов 3–4-го курсов считают, что это происходит «иногда». От 10,53 до 15,79% бакалавров с разных курсов заверили, что подобное случается «довольно часто». Ответ «регулярно» дали 10,53% третьекурсников, 3,77% первокурсников и 2,27% четверокурсников. Магистранты IT-направлений, по-видимому (судя по анкетам), реже, чем бакалавры, сталкиваются с тем, что они или их сокурсники оказываются компетентнее преподавателя: формулировки «довольно часто» и «регулярно» отметили только по 9,09% опрошенных, обучавшихся в магистратуре.

Вариант ответа «регулярно» указало незначительное количество студентов-педагогов (0–5,88%). Сравнительно немногие старшекурсники-ба-

кавалеры сделали пометку «довольно часто» (4,17 и 5,88% – 3-й и 4-й год обучения соответственно), в отличие от давших тот же ответ младшекурсников (10,77 и 12,9% – 1-й и 2-й год обучения соответственно) и магистрантов (9,52%), составивших более представительную долю респондентов. От 20,83 до 38,1% опрошенных считают, что «иногда» студент может быть более компетентным в теме благодаря самостоятельной работе с образовательными ресурсами. Наиболее распространенным был ответ «очень редко», в особенности на старших курсах бакалавриата (50–52,9%). Указанная ситуация не возникает «никогда», по мнению 25–30,77% студентов 1–3-го курсов, что отличается от оценок выпускников и магистрантов, где такой ответ встречается существенно реже (4-й курс – 5,88%, магистранты – 19,05%).

Преподаватели гуманитарных и IT-дисциплин, которым был задан тот же вопрос, заняли весьма схожие позиции. Среди первых 2 человека (7,7%) ответили «никогда», 10 (38,4%) – «очень редко», 12 (46,2%) – «иногда», 2 (7,7%) – «довольно часто». Согласно результатам опроса вторых, 5 человек (15,2%) считают, что указанная ситуация не возникает «никогда», 10 (30,3%) – «очень редко», 17 (51,5%) – «иногда», 1 (3%) – «довольно часто».

Заключение

Результаты исследования показали, что студенты на протяжении всего цикла обучения в вузе так или иначе задействуют все разновидности образовательного контента, однако наиболее частотными являются обращения к информационным материалам, соответствующим профилю подготовки, что, разумеется, вполне естественно.

Выявлены типологические группы респондентов, различающихся предпочтениями в выборе и использовании образовательного контента: «пассивные», «активные», «продвинутые», «профессионально ориентированные» и «гуманитарии». Обнаружено, что интересы студентов указанных групп разнообразны, поскольку они обращаются не только к профильному, но и к непрофильному образовательному контенту. Установлены наиболее востребованные виды образовательных ресурсов и формы учебной работы, в рамках которых эти ресурсы привлекаются чаще всего. Определены виды образовательных ресурсов, мало востребованные студентами IT- и педагогических направлений, что указывает на наличие потенциала информационной активности учащихся.

Данные опроса свидетельствуют о выраженности как адаптивной, так и продуктивной мотивации использования респондентами образовательного контента. При этом студенты оценили свою активность и продук-

тивность мотивации намного выше, чем их преподаватели. Эта ситуация нуждается в дальнейшем изучении, поскольку она может быть обусловлена как завышенной самооценкой студентов, так и заниженной оценкой будущих специалистов преподавателями, сложившимися у последних стереотипами «традиционного студента», неготовностью признать активность молодых людей в самообразовании.

На основании анкетирования выяснилось, что многие ресурсы обширного образовательного контента, имеющегося в информационной среде, остаются мало или совсем не востребованными студентами, на что может оказывать влияние их профиль подготовки и /или исходная мотивация. Следовательно, преподавателям необходимо не только повышать активность взаимодействия обучающихся с образовательными ресурсами, но и работать над изменением смысла этого взаимодействия, добиваться понимания студентами процесса образования как индивидуально-профессионально-личностного становления и саморазвития.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что персонализация ИОС должна строиться с учетом запросов групп студентов с разными интересами и мотивацией применения образовательного контента. Для этого можно и нужно воспользоваться инструментами Big Data, позволяющими организовать комплексный анализ данных о различных видах деятельности будущих специалистов в ИОС в условиях персонализации доступа к контенту и коммуникации.

Вместе с тем выявленные в ходе исследования особенности активности студентов в ИОС и связанные с ними педагогические проблемы требуют не только внедрения в учебный процесс современных технологий работы с данными, но и поиска других подходов к сопровождению профессиональной подготовки. В частности, следует обратить внимание на возможности web-сервисов в планировании и персонализации ИОС на основе методов искусственного интеллекта.

Список использованных источников

1. Шафранов-Куцев Г. Ф. Профессиональное образование в условиях информационного взрыва // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2011. № 9. С. 6–13.
2. Кондратенко А. Б., Кондратенко Б. А. Обоснования персонализации обучения студентов в информационном обществе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология 2016. № 3. С. 83–89 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27506038>

3. Стародубцев В. А., Соловьев М. А. Неформальная поддержка высшего образования // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 10–19 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19094000>
4. Jenkins G. From formal to non-formal Education, Learning and Knowledge. [Book Review] // Australian Journal of Adult Learning. 2017. № 57 (2). P. 302–305. Available from: <https://search.proquest.com/openview/bcc8315aa44c8bd7a44bdaef18625ef5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=25751>
5. Farrow R., de los Arcos B., Pitt R. et al. Who are the open learners? A Comparative study profiling non-formal users of open educational resources // European Journal of Open, Distance and E-learning. 2016. № 18 (2). P. 49–73. DOI: 10.1515/eurodl-2015-0013
6. Terrazas-Marin R. A. Developing non-formal education competences as a complement of formal education for STEM lecturers // Journal of Education for Teaching. 2018. № 44 (1). P. 1–6. DOI: 10.1080/02607476.2018.1422613
7. Norqvist L., Leffler E. Learning in non-formal education: Is it «youthful» for youth in action? // International Review of Education. 2017. № 63 (2). P. 235–256. DOI: 10.1007/s11159-017-9631-8
8. Tang S. Y. F., Wong A. K. Y., Li D. D. Y., Cheng M. M. H. The contribution of non-formal learning in higher education to student teachers' professional competence // Journal of Education for Teaching. 2017. № 43 (5). P. 550–565. DOI: 10.1080/02607476.2017.1342052
9. Ксенофонтова А. Н., Леденева А. В. Концепция проектирования персональной образовательной среды // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 8 (196). С. 27–32 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://vestnik.osu.ru/2016_8/5.pdf
10. Dabbagh N., Kitsantas A. Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning // The Internet and higher education. 2012. № 15 (1). P. 3–8. DOI: 10.1016/j.iheduc.2011.06.002
11. Валитова Е. Ю., Стародубцев В. А. Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонификации образования // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 68–73 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-studentov-vuza-v-kontekste-individualizatsii-i-personifikatsii-obrazovaniya>
12. Зеер Э. Ф., Журлова Е. Ю. Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории // Образование и наука. 2017. № 3. С. 77–93 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-77-93>
13. Жданов Э. Р., Баринаева Н. А., Магсумов И. Р., Яфизова Р. А. Построение индивидуальных образовательных траекторий обучения студентов на основе SMART-технологий в условиях модернизации образования // Казанский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 34–39 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23762482>

14. Вайнштейн Ю. В., Есин Р. В. Персонализация образовательного процесса в электронной среде // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2017. № 1. С. 54–59 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29120644>
15. Васецкая Н. О., Глухов В. В. Смарт-обучение в системе повышения профессиональной подготовки // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. 2017. Т. 10. № 5. С. 92–103. DOI: 10.18721/JE.10508
16. Littlejohn A., Hood N., Milligan P. Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs // The Internet and Higher Education. 2016. № 29. P. 40–48. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.12.003
17. Вахидова А. В., Габитова Э. М., Мустаев А. Ф. Персонифицированная информационно-образовательная среда в формировании профессиональной самоэффективности специалиста // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 2. С. 20–26. DOI: 10.21510/1817-3292-2017-2-20-26
18. Семенова И. Н. Использование информационной образовательной среды для подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 1. С. 135–146. DOI: 10.18384/2310-7219-2016-1-135-146
19. Стародубцев В. А., Исаева Е. В. Повышение квалификации НПР: персонализация профессионального образования // Высшее образование в России. 2017. № 208 (1). С. 93–98 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://vovr.elpub.ru/jour/article/view/928/849>
20. Chaves-Barboza E., Trujillo-Torres J. M., López-Núñez J. A., Sola-Martínez T. Actions and achievements of self-regulated learning in personal environments. Research on students participating in the Graduate Program in Preschool Education at the University of Granada // Journal of New Approaches in Educational Research. 2017. № 6 (2). P. 135–143. DOI: 10.7821/naer.2017.7.236
21. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В. ИКТ-инструменты профессиональной деятельности педагога: сравнительный анализ российского и европейского опыта // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1. С. 25–45. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.025-045
22. Dabbagh N., Fake H. College students' perceptions of Personal Learning Environments through the lens of digital tools, processes and spaces // Journal of New Approaches in Educational Research. 2017. № 6 (1). P. 28–36. DOI: 10.7821/naer.2017.1.215
23. Valtonen T., Hacklin S., Dillon P., Vesisenaho M., Kukkonen J., Hietaanen A. Perspectives on personal learning environments held by vocational students // Computers & Education. 2012. № 58 (2). P. 732–739. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.09.025
24. Wu J. Y. The indirect relationship of media multitasking self-efficacy on learning performance within the personal learning environment: Implications from the mechanism of perceived attention problems and self-regulation strategies // Computers & Education. 2017. № 106. P. 56–72. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.10.010

25. Захарова И. Г. Информационно-образовательная среда и психолого-педагогические исследования // Информатизация образования: теория и практика. Сборник материалов международной научно-практической конференции / под общей редакцией М. П. Лапчика. Омск. 2017. С. 35–39 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30758443>

26. Prendes P., Castañeda L, Gutiérrez I, Mar Sánchez M. Personal Learning Environments in future professionals: nor natives or residents, just survivors // International Journal of Information and Education Technology. 2017. № 7 (3). P. 172–178. DOI: 10.18178/ijiet.2017.7.3.861

27. Kühn C. Are students ready to (re)-Design their Personal Learning Environment? The case of the e-Dynamic. Space // Journal of New Approaches in Educational Research. 2017. № 6 (1). P. 11–19. DOI: 10.7821/naer.2017.1.185

28. Yücel Ü. A., Usluel Y. K. Knowledge building and the quantity, content and quality of the interaction and participation of students in an online collaborative learning environment // Computers & Education. 2016. № 97. P. 31–48. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.02.015

29. Bartolomé A., Cebrian-de-la-Serna M. Personal Learning Environments: A study among Higher Education students' designs // International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology. 2017. 13 (2). P. 21–41. Available from: <https://search.proquest.com/openview/cab4f957da317021ffd5ec66df7b8fff/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28521>

30. Tsang H. W. C., Tsui E. Conceptual design and empirical study of a personal learning environment and network (PLE&N) to support peer-based social and lifelong learning // VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems. 2017. № 47 (2). P. 228–249. DOI: 10.1108/VJIKMS-03-2017-0010

31. Huda M., Maselena A., Atmotiyoso P., Siregar M., Ahmad R., Jasmi K. & Muhamad N. Big Data Emerging Technology: Insights into Innovative Environment for Online Learning Resources // International Journal of Emerging Technologies In Learning (IJET). 2018. № 13(01). P. 23–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v13i01.6990>

32. O'Callaghan F. V., Neumann D. L., Jones L., Jones L., Creed P. A. The use of lecture recordings in higher education: A review of institutional, student, and lecturer issues // Education and Information Technologies. 2017. № 22 (1). P. 399–415. DOI: 10.1007/s10639-015-9451-z

33. Dona K. L., Gregory J., Pechenkina E. Lecture-recording technology in higher education: Exploring lecturer and student views across the disciplines. Australasian // Journal of Educational Technology. 2017. № 33 (4). P. 1–12. Available from: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/3068/1422>

References

1. Shafranov-Kutsev G. F. Vocational education in conditions of information explosion. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya = Bulletin of the Tyumen State University. Socio-Economic and Legal Research*. 2011; 9: 6–13. (In Russ.)

2. Kondratenko A. B., Kondratenko B. A. Rationale for the personalization of students' education in the information society. *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya = Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, Psychology* [Internet]. 2016 [cited 2018 Oct 14]; 3: 83–89. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27506038> (In Russ.)
3. Starodubtsev V. A., Solovev M. A. Informal support for higher education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2013 [cited 2018 Oct 14]; 3: 10–19. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19094000> (In Russ.)
4. Jenkins G. From formal to non-formal education, learning and knowledge. Book Review. *Australian Journal of Adult Learning* [Internet]. 2017 [cited 2018 Oct 14]; 57 (2): 302–305. Available from: <https://search.proquest.com/openview/bcc8315aa44c8bd7a44bdaef18625ef5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=25751>
5. Farrow R., de los Arcos B., Pitt R. et al. Who are the open learners? A Comparative study profiling non-formal users of open educational resources. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. 2016; 18 (2): 49–73. DOI:10.1515/eurodl-2015-0013
6. Terrazas-Marin R. A. Developing non-formal education competences as a complement of formal education for STEM lecturers. *Journal of Education for Teaching*. 2018; 44 (1): 1–6. DOI: 10.1080/02607476.2018.1422613
7. Norqvist L., Leffler E. Learning in non-formal education: Is it “youthful” for youth in action? *International Review of Education*. 2017; 63 (2): 235–256. DOI: 10.1007/s11159-017-9631-8
8. Tang S. Y. F., Wong A. K. Y., Li D. D. Y., Cheng M. M. H. The contribution of non-formal learning in higher education to student teachers' professional competence. *Journal of Education for Teaching*. 2017; 43 (5): 550–565. DOI: 10.1080/02607476.2017.1342052
9. Ksenofontova A. N., Ledeneva A. V. The concept of designing a personal educational environment. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Orenburg State University* [Internet]. 2016 [cited 2018 Oct 14]; 8 (196): 27–32. Available from: http://vestnik.osu.ru/2016_8/5.pdf (In Russ.)
10. Dabbagh N., Kitsantas A. Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*. 2012; 15 (1): 3–8. DOI:10.1016/j.iheduc.2011.06.002
11. Valitova Ye. Yu., Starodubtsev V. A. Professional self-determination of university students in the context of individualisation and personification of education. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal* [Internet]. 2014 [cited 2018 Oct 14]; 6: 68–73. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-studentov-vuza-v-kontekste-individualizatsii-i-personifikatsii-obrazovaniya> (In Russ.)
12. Zeer E. F., Zhurlova E. Y. Navigation aids as tools to support the development of competences in the conditions of realization of individual educational

trajectory. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2017 [cited 2018 Oct 14]; (3): 77–93. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-77-93> (In Russ.)

13. Zhdanov E. R., Barinova N. A., Magsumov I. R., Yafizova R. A. Creation of individual educational trajectories of students' training on the basis of SMART-technologies in the conditions of modernization of education. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal* [Internet]. 2015 [cited 2018 Oct 14]; 3: 34–39. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23762482> (In Russ.)

14. Vaynshteyn Yu. V., Yesin R. V. Personalisation of the educational process in the electronic environment. *Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii = E-Learning in Continuous Education* [Internet]. 2017 [cited 2018 Oct 14]; 1: 54–59. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29120644> (In Russ.)

15. Vasetskaya N. O., Glukhov V. V. Smart training in the system of professional development. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Ekonomicheskie nauki = St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Economics*. 2017; 10 (5): 92–103. DOI:10.18721/JE.10508 (In Russ.)

16. Littlejohn A., Hood N., Milligan P. Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*. 2016; 29: 40–48. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.12.003

17. Vakhidova L. V., Gabitova E. M., Mustaev A. F. Personalized information and educational environment in the formation of professional self-efficacy of a specialist. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2017; 2: 20–26. DOI: 10.21510/1817-3292-2017-2-20-26 (In Russ.)

18. Semenova I. N. Use of the information educational environment for the preparation of students for professional pedagogical activity. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*. 2016; 1: 135–146. DOI: 10.18384/2310-7219-2016-1-135-146 (In Russ.)

19. Starodubtsev V. A., Isaeva Ye. V. Advanced training in SPP: personalisation of vocational education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2017 [cited 2018 Oct 14]; 208 (1): 93–98. Available from: <http://vovr.elpub.ru/jour/article/view/928/849> (In Russ.)

20. Chaves-Barboza E., Trujillo-Torres J. M., López-Núñez J. A., Sola-Martínez T. Actions and achievements of self-regulated learning in personal environments. Research on students participating in the Graduate Program in Pre-school Education at the University of Granada. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2017; 6 (2): 135–143. DOI: 10.7821/naer.2017.7.236

21. Noskova T. N., Pavlova T. B., Yakovleva O. V. ICT-tools for the professional work of the teacher: a comparative analysis of the Russian and European experience. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2018; 22 (1): 25–45. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.025-045 (In Russ.)

22. Dabbagh N., Fake H. College students' perceptions of Personal Learning Environments through the lens of digital tools, processes and spaces. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2017; 6 (1): 28–36. DOI:10.7821/naer.2017.1.215

23. Valtonen T., Hacklin S., Dillon P., Vesisenaho M., Kukkonen J., Hiitonen A. Perspectives on personal learning environments held by vocational students. *Computers & Education*. 2012; 58 (2): 732–739. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.09.025

24. Wu J. Y. The indirect relationship of media multitasking self-efficacy on learning performance within the personal learning environment: Implications from the mechanism of perceived attention problems and self-regulation strategies. *Computers & Education*. 2017; 106: 56–72. DOI:10.1016/j.compedu.2016.10.010

25. Zakharova I. G. Information-educational environment and psychological-pedagogical research. In: *Informatizatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika. Sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii = Education Informatisation: Theory and Practice. Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference* [Internet]; 2017 Nov 17–18; Omsk. Omsk; 2017 [cited 2018 October 14]. p. 35–39. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30758443> (In Russ.)

26. Prendes P., Castañeda L, Gutiérrez I, Mar Sánchez M. Personal Learning Environments in future professionals: Nor natives or residents, just survivors. *International Journal of Information and Education Technology*. 2017; 7 (3): 172–178. DOI: 10.18178/ijiet.2017.7.3.861

27. Kühn C. Are students ready to (re-)Design their Personal Learning Environment? The case of the e-Dynamic. Space. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2017; 6 (1): 11–19. DOI: 10.7821/naer.2017.1.185

28. Yücel Ü. A., Usluel Y. K. Knowledge building and the quantity, content and quality of the interaction and participation of students in an online collaborative learning environment. *Computers & Education*. 2016; 97: 31–48. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.02.015

29. Bartolomé A., Cebrian-de-la-Serna M. Personal Learning Environments: A study among Higher Education students' designs. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* [Internet]. [cited 2018 October 14]. 2017; 13 (2): 21–41. Available from: <https://search.proquest.com/openview/cab4f957da317021ffd5ec66df7b8fff/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28521>

30. Tsang H. W. C., Tsui E. Conceptual design and empirical study of a personal learning environment and network (PLE&N) to support peer-based social and lifelong learning. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*. 2017; 47 (2): 228–249. DOI: 10.1108/VJIKMS-03-2017-0010

31. Huda M., Maselena A., Atmotiyoso P., Siregar M., Ahmad R., Jasmi K., & Muhamad N. Big Data Emerging Technology: Insights into Innovative Environment for Online Learning Resources. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 2018; 13 (01): 23–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v13i01.6990>

32. O'Callaghan F. V., Neumann D. L., Jones L., Jones L., Creed P. A. The use of lecture recordings in higher education: A review of institutional, student, and lecturer issues. *Education and Information Technologies*. 2017; 22 (1): 399–415. DOI: 10.1007/s10639-015-9451-z

33. Dona K. L., Gregory J., Pechenkina E. Lecture-recording technology in higher education: Exploring lecturer and student views across the disciplines. *Australasian Journal of Educational Technology* [Internet]. 2017 [cited 2018 October 14]; 33 (4): 1–12. Available from: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/3068/1422>

Информация об авторах:

Белякова Евгения Гелиевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета; SPIN-код 9819–7913, AuthorID 503778; Тюмень, Россия. E-mail: b-evgenia@yandex.ru

Захарова Ирина Гелиевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры программного обеспечения Тюменского государственного университета; SPIN-код 9354–2462, AuthorID 197039; Тюмень, Россия. E-mail: izaharova@yandex.ru

Вклад соавторов:

Е. Г. Белякова – развитие методологии; сбор данных и доказательств, критический анализ и доработка текста.

И. Г. Захарова – сбор данных и доказательств, формализованный анализ данных, подготовка начального варианта текста.

Статья поступила в редакцию 27.10.2018; принята в печать 13.02.2019. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Evgenia G. Belyakova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of General and Social Pedagogy, University of Tyumen; SPIN 9819–7913, AuthorID 503778; Tyumen, Russia. E-mail: b-evgenia@yandex.ru

Irina G. Zakharova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Software Department, University of Tyumen; SPIN 9819–7913, AuthorID 503778; Tyumen, Russia. E-mail: izaharova@yandex.ru

Contribution of the authors:

E. G. Belyakova – development of methodology; collection of data and evidence, critical analysis and revision of the text.

I. G. Zakharova – collection of data and evidence, formalised data analysis, preparation of the initial version of the text.

Received 27.10.2018; accepted for publication 13.02.2019.
The authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 377.6

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-106-124

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Н. Г. Тагильцева¹, Л. В. Матвеева²

*Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: ¹musis52nt@mail.ru, ²lada-matveeva@yandex.ru

М. А. Бызова

*Уральский региональный центр для музыкально одаренных детей и молодежи,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: maria.kusakina@yandex.ru

Аннотация. Введение. Повышение национальной конкурентоспособности зависит от многих факторов, но в первую очередь от качества человеческого капитала. Одна из приоритетных задач, которую ставит государство перед системой образования, – поиск и поддержка одаренных детей и подростков: создание условий для их продуктивного обучения, полноценного воспитания и оптимального развития их способностей, обеспечивающих дальнейшую максимальную самореализацию. Однако выполнение данных требований сегодня реально лишь в мегаполисах, крупных областных центрах, но не в малых городах, которые не обладают достаточными ресурсами и средой, способствующей раскрытию потенциала каждого одаренного ребенка, особенно если речь идет о художественном даровании. Отсутствие высококвалифицированных педагогов и культурной индустрии, слабая вовлеченность в культурную жизнь (невозможность посещения концертов, театральных представлений, выставок и т. д.), весьма ограниченный доступ к участию в творческих соревнованиях, олимпиадах, конкурсах – все это отрицательно влияет на мотивацию к занятиям художественной деятельностью и может привести к серьезным личностным кризисам и угасанию таланта.

Цель публикации – раскрыть содержание возможных вариантов работы с музыкально одаренными детьми, сталкивающимися с проблемами, блокирующими их творческое развитие.

Методология и методы. Исследование базировалось на личностно ориентированном и системном подходах к образованию одаренного ребенка. Ра-

бота осуществлялась с опорой на идеи отечественных и зарубежных исследователей о комплексной педагогической поддержке талантливых детей, имеющих проблемы в общем и культурном развитии. Использовались методы теоретического анализа научных и научно-методических источников, сравнительного анализа результатов практической деятельности, обобщения, устных и письменных опросов, моделирования.

Результаты и научная новизна. Выявлены наиболее часто встречающиеся трудности развития одаренных детей, проживающих в малых городах: отсутствие стимулов к обучению и творческому самосовершенствованию; невысокий уровень общей культуры; некомфортная атмосфера в семье, выражающаяся чаще всего в невнимательном отношении родителей к интересам и способностям ребенка. Для устранения причин неуспешности одаренных детей в обучении на базе Уральского музыкального колледжа совместно с детскими школами искусств Свердловской области были разработаны и апробированы модели социально-педагогического сопровождения таких обучающихся. Согласно классификации проблем в развитии одаренных детей предложены три типа личностно ориентированных моделей: 1) активизирующая мотивацию к творческой деятельности, 2) расширяющая культурный кругозор, 3) способствующая созданию условий для творческого развития ребенка в семье. Реализация каждой из моделей предполагала тесное взаимодействие сотрудников специализированного центра по работе с музыкально одаренными детьми, функционирующего при музыкальном колледже, педагогов детских музыкальных школ, учителей общеобразовательных учреждений малого города, детей и их родителей. Выделены ведущие виды совместной деятельности, способствующие решению задач, сформулированных в рамках каждой модели: концертно-исполнительская, культурно-просветительская и аналитическая (фиксация и рефлексия результатов творческого развития).

Практическая значимость. Экспериментальная проверка описанных в статье моделей управления процессом развития музыкально одаренных учащихся доказала эффективность и возможность как целостного, так и частичного использования их компонентов в российских школах.

Ключевые слова: развитие, музыкально одаренные дети, личностно ориентированные модели, проблемы, блокирующие творческое развитие детей.

Для цитирования: Тагильцева Н. Г., Матвеева Л. В., Бызова М. А. Личностно ориентированные модели развития музыкально одаренных детей // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 106–124. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-106-124

PERSONALLY-ORIENTED MODELS OF DEVELOPMENT OF MUSICALLY GIFTED CHILDREN

N. G. Tagiltseva¹, L. V. Matveyeva²

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: ¹musis52nt@mail.ru, ²lada-matveeva@yandex.ru

M. A. Byzova

*Ural State Pedagogical University, Ural Regional Centre for Musically Gifted Children
and Youth, Ekaterinburg, Russia.*

E-mail: maria.kusakina@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Nowadays, the development of national competitiveness depends on many factors, but the quality of human capital is first of all. One of priority tasks of education system in Russian Federation is search and support of gifted children and teenagers: creation of conditions for their productive education, full upbringing and optimum development of their abilities providing further maximum self-realisation of a person. Today, however, the implementation of these requirements is real only in megalopolises, large regional centers, but not in small cities, which have no sufficient resources and environment conditions, cultivating potential of every gifted child, especially in the case of art talent. The shortage of highly skilled teachers and cultural industry, weak involvement into cultural life (inability to attend concerts, theatrical performances, exhibitions, etc.), very limited access to participation in creative competitions, olympiads, competitions – all this negatively affects motivation engage in art activity and can lead to serious personal crises and waste of talent.

The *aim* of the article was to reveal the content of models of work with musically gifted children, who have certain problems that block their creative development.

Methodology and research methods. The research was based on personally-oriented and system-based approaches to education of gifted children. The authors considered the ideas of Russian and foreign researchers about the need for pedagogical support of gifted children, who have problems in general and cultural development. The methods of theoretical analysis of scientific and scientific-methodological resources, comparative analysis of the results of practical activity, generalisation, oral and written survey and modeling were employed.

Results and scientific novelty. The most common challenges of the development of gifted children, who live in towns, are revealed: lack of motivation for creativity and further development; a low level of general culture; tense atmosphere in family, which is expressed most often in the inattentive relation of parents to interests and abilities of a child. The specialists of Ural Musical College and chil-

dren's art schools of the city of Ekaterinburg and Sverdlovsk region developed and approved the models of social and pedagogical support of gifted children to eliminate the causes of their failures in education. According to the classification of problems in the development of gifted children, three types of personally-oriented models are offered: 1) motivation to creative activity, 2) cultural self-enrichment, 3) conditions for creative development of the child in family. The realisation of each model should be based on close cooperation of staff members of specialised centres (e.g. in musical college) for work with musically gifted children, teachers of children's music schools, teachers of educational institutions of towns, children and their parents. The most effective activities, contributing to the solution of the formulated tasks of each model, are identified: concert-performing, cultural-educational and analytical (fixation and reflection of the results of creative development).

Practical significance. The experimental testing of models proved the efficiency and possibility of complete and partial use of their components in Russian schools in order to manage the process of development of musically gifted pupils.

Keywords: development, musically gifted children, personally-oriented models, problems blocking the creative development of children.

For citation: Tagiltseva N. G., Matveyeva L. V., Byzova M. A. Personally-oriented models of development of musically gifted children. *The Education and Science Journal*. 2019; 3 (21): 106–124. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-106-124

Введение

Проблема обучения и развития детей с неординарными способностями напрямую связана с новыми вызовами быстро меняющегося мира, необходимостью воспроизводства человеческого капитала и повышения конкурентоспособности российского общества. Так, в Концепции общенациональной системы выявления молодых талантов¹ обозначена миссия государства в сфере поиска и поддержки одаренных детей, состоящая в создании условий, обеспечивающих качественное обучение, эффективное воспитание и оптимальное развитие способностей таких детей, а также их дальнейшую максимальную самореализацию. В осуществлении данной миссии важная роль отводится специализированным учебно-научным центрам и школам, выпускники которых должны пополнять интеллектуальную элиту страны.

¹ Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом РФ 03.04.2012) № Пр-827 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Federal%20lows/konceptcia_talantov.pdf.

Сегодня государство уделяет огромное внимание совершенствованию и поддержке не только интеллектуально и физически одаренных детей, но и художественных дарований подрастающего поколения. Согласно Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.¹ и Программе развития системы российского музыкального образования РФ на период с 2015 по 2020 год², одними из приоритетных задач образования являются выявление обладателей талантов и предоставление опций для их личностного и творческого развития. В перечисленных документах отмечается, что решение данной задачи возможно при комплексном осуществлении интеграции социокультурного и образовательного пространства, проектирования системы работы с одаренными детьми и молодежью, установления равновесия между общим и художественным образованием.

К сожалению, приходится констатировать, что выполнение государственных требований по развитию одаренности в полной мере осуществляется лишь в областных центрах, но не в малых городах. Как показывает практика, одной из причин является нехватка высококвалифицированных специалистов, способных и умеющих создавать условия для реализации профессиональных интересов каждого одаренного ребенка. Сложность заключается и в том, что от наставника требуется полное погружение не только в образовательный процесс, но и в личную жизнь ученика, не всегда возможное, например, в условиях детской музыкальной школы. Вместе с тем помощь музыкального педагога (как и любого другого учителя) юному дарованию должна носить адресный характер и заключаться в мотивировании талантливых учащихся как к образовательной, так и к исполнительской деятельности – в данном случае ключевому средству их самореализации.

Неблагоприятными факторами, отрицательно влияющими на развитие музыкально одаренных детей, проживающих в малом городе, являются их незначительная вовлеченность в культурную жизнь, обусловленная невозможностью посещения массовых культурных мероприятий (концер-

¹ Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2014 № 2765-р [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://bda-expert.com/2015/01/konceptsiya-federalnoj-celevoj-programmy-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>

² Программа развития системы российского музыкального образования РФ на период с 2015 по 2020 год, утвержденная Минкультуры России 29.12.2014. С. 2–7 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://korsakov-dshi.muzkult.ru/img/upload/3226/documents/programma_razvitija_2015_2020.pdf

тов, театральных представлений, выставок и т. д.) и отсутствием культурной индустрии, а также недоступность участия в творческих соревнованиях (форумах, олимпиадах, конкурсах). Такие дети часто не имеют представления об уровне собственного исполнительского мастерства, что оказывает неблагоприятное воздействие на формирование у них мотивации к занятиям художественной деятельностью и приводит к появлению неуверенности в творчестве.

Цель проведенного авторами данной статьи исследования заключалась в разработке и апробации личностно ориентированных моделей, которые позволяют устранить или минимизировать проблемы творческого развития музыкально одаренных детей, обучающихся в областных детских музыкальных школах, а также ликвидировать препятствия для их поступления в средние специальные учебные заведения и специализированные центры и обеспечить успешное обучение в этих учреждениях.

Обзор литературы

В психолого-педагогической литературе художественная одаренность рассматривается в широком смысле как целостная художественная или эстетическая предрасположенность к восприятию и созданию прекрасного (С. Alfeld, J. Drummond, J. Eccles, J. A. Fredricks, A. Frenzel, T. Goetz, A. McPhee, P. Stollery, F. Preckel, А. А. Бочкарев¹, Д. К. Кирнарская, А. А. Никитин, Г. П. Овсянкина², В. И. Петрушин, Е. М. Торшилова³) [1–7], в узком – как успешность осуществления художественной деятельности в определенных ее видах (Э. А. Сухачева, Е. И. Щепланова, О. С. Щербина) [8–10].

Кратко обозначим типичные проблемы, которые возникают в работе с музыкально одаренными учащимися и сегодня достаточно активно обсуждаются педагогическим сообществом.

А. Arsic, T. Szymanski, T. Shaff, K. Tolbert провозглашают эффективность индивидуально-личностного подхода, учитывающего общее, культурное и социальное развитие детей с особыми дарованиями [11–13]. Эти и некоторые другие зарубежные авторы считают целесообразным дифференцировать процесс работы с музыкально одаренными детьми на определенные периоды, предусматривающие решение конкретных задач: со-

¹ Бочкарев А. А. Насущные задачи музыкальной психологии // Советская музыка. 1981. № 1.

² Овсянкина Г. П. Музыкальная психология. Москва, 1993. 193 с.

³ Торшилова Е. М. Эстетическое воспитание в семье. Москва: Искусство, 1989. С. 144.

вершенствование исполнительской техники, выработка способности к эмоциональному восприятию музыки, формирование музыкально-слуховых навыков и представлений, музыкальной и общей культуры.

В работах отечественных педагогов и психологов также декларируется идея о том, что поддержка музыкально одаренных детей должна представлять собой четко организованную продуманную систему, имеющую целью их всестороннее развитие.

По мнению Э. А. Сухачевой, крайне важно создание окружающей среды, благодаря которой у ребенка смогут сформироваться свой взгляд на мир и индивидуальные способы его образного отражения в исполнительстве, что в итоге будет способствовать развитию личности [8].

А. Л. Готсдинер полагает, что образование детей с неординарными способностями должно строиться с учетом формирования у них культуры мышления и чувствования при сохранении их психической стабильности¹.

С точки зрения А. Giddens, работа с такими детьми должна быть направлена не только на достижение ими творческих успехов, но и на их общее развитие². Не секрет, что в процессе образования художественно одаренных учащихся в настоящее время как в России, так и на Западе наблюдаются некие «перекосы» в сторону совершенствования специальных способностей, при этом факторам, влияющим на формирование гармоничной личности, уделяется недостаточное внимание.

В научных публикациях последних лет предлагается осуществлять педагогическую поддержку талантливых детей начиная с детского сада или школы и заканчивая вузом [14, с. 217–219; 15, с. 42–45], поскольку непрерывное педагогическое сопровождение с большей долей вероятности позволит предотвратить негативные сценарии их развития.

Чтобы более успешно решать проблемы, с которыми нередко сталкиваются дети, обладающие особыми дарованиями, на взгляд S. M. Reis, следует учитывать в комплексе взаимоотношения в их семьях, личные интересы, а также образовательные и творческие достижения³.

С подобным подходом согласны G. Davis и S. Rimm, настаивающие на том, что для устранения указанных проблем педагогам следует принимать во внимание социальные условия жизни талантливых учеников, влияющие на общий уровень их культурного развития [16].

¹ Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. Москва: НВМАГИСТР, 1993. 190 с.

² Giddens A. The Third Way: The renewal of social democracy. Cambridge: Polity, 1998. P. 125.

³ Reis S. M. Advocacy: Thegroupingissue // RoeperReview. 1992. № 14 (4). P. 225–227.

О необходимости и обязательности включения в работу с такими детьми их родителей также пишут в своих публикациях С. А. Савченко, О. Г. Федоров, И. В. Шаталовская [17]. Отечественные ученые вслед за зарубежными коллегами подчеркивают высокую значимость социального развития одаренных детей, поскольку именно у них часто возникают сложности в общении со сверстниками и членами своих семей, затруднения при выборе профессиональной деятельности [10].

Итак, в настоящее время в научной литературе акцентируется то обстоятельство, что одаренность нередко сопровождается наличием личностных проблем, провоцирующих появление различных негативных жизненных ситуаций. В случае неразрешенности такие ситуации могут стать препятствиями в музыкальном совершенствовании и профессиональном росте, что неминуемо приведет к понижению мотивации к дальнейшему творчеству, «затуханию» таланта и сведению его на нет¹. Именно с этим явлением связано использование в психологии и педагогике такого парадоксального термина, как «неуспешная одаренность» [9], к причинам которой среди иных факторов отнесется отсутствие педагогической поддержки.

Кроме прочего, в последнее время исследователи обращают внимание на возникновение психологических кризисов у детей с неординарными способностями, обучающихся в специальных интернатах [18]. Работающие в специальных школах и центрах педагоги-практики подтверждают наличие проблем развития талантливых детей из малых городов и объясняют ухудшение эмоционального самочувствия своих подопечных и их «неуспешность» в учении нахождением вдали от дома. К наиболее распространенным кризисным проявлениям относятся и коммуникативные сложности; дискомфорт из-за отсутствия определенных профессиональных исполнительских качеств, которые демонстрируют ученики, уже давно обучающиеся в школах для одаренных детей; переживания по поводу несоответствия своего общего уровня культуры уровню соучеников, живущих в крупном культурном центре.

Материалы и методы

В ходе проектирования моделей работы с музыкально одаренными детьми, имеющими проблемы в обучении и развитии, мы использовали следующие методы:

- анализ и обобщение научных и научно-методических работ отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих вопросы обучения и педагогического сопровождения музыкально одаренных детей;

¹ Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. Москва: NB МАГИСТР, 1993. 190 с.

- устный и письменный опрос обучающихся и педагогов;
- изучение личных дел музыкально одаренных детей и обобщение результатов этого изучения.

Апробация сконструированных моделей осуществлялась в рамках деятельности Уральского регионального центра для музыкально одаренных детей и молодежи (далее – Центр), созданного в 2013 г. на базе Уральского музыкального колледжа, совместно с детскими школами искусств Свердловской области.

Результаты исследования

Основной задачей работы Центра является предоставление своевременной поддержки талантливым и одаренным детям Уральского региона.

Миссия организации – создание системы по выявлению, обучению и воспитанию, развитию и самореализации музыкально одаренных детей, оказание им консультативной и методической помощи.

Деятельность Центра осуществляется по нескольким направлениям.

1. Проведение преподавателями Уральского музыкального колледжа мастер-классов, семинаров, концертов в детских музыкальных школах Свердловской области, а также прослушивание детей и диагностирование уровня развитости их музыкальных способностей.

Главная задача этого направления деятельности заключается в выявлении музыкально одаренных учащихся областных школ и дальнейшей работе с ними при сотрудничестве педагогов этих школ со специалистами Центра.

2. Методическое сопровождение не только детей, но и педагогов, которым оказывается помощь в проведении семинаров, мастер-классов, индивидуальных консультаций как на базе их учреждения, так и на площадке Уральского музыкального колледжа.

Данный аспект работы ориентирован на повышение профессионального уровня преподавателей, занимающихся с одаренными учащимися детских музыкальных школ Уральского региона.

3. Организация и проведение индивидуальных консультаций (один раз в учебную четверть) преподавателями Уральского музыкального колледжа по специальным и теоретическим (музыкальным) предметам для учащихся детских школ искусств и детских музыкальных школ Свердловской области, а также для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования.

Реализация направления предусматривает оказание методической поддержки педагогам в плане музыкального развития ребенка в рамках

такого предмета, как «Музыкальный инструмент», и музыкально-теоретических дисциплин.

За пять лет существования Центра было выявлено более ста одаренных учащихся детских музыкальных школ Свердловской области. В ходе специального изучения их личных дел и опроса их преподавателей выяснилось, что у многих из этих детей имеются проблемы как личностного, так и социального характера. Это подтвердили и результаты анкетирования самих учащихся.

Обобщение полученных сведений позволило выделить наиболее часто повторяющиеся проблемы:

- отсутствие стимула к обучению;
- невысокий уровень развития общей культуры;
- недостаточно комфортные условия для творческого совершенствования в семье, чаще всего связанные с взаимоотношениями детей и родителей.

Из 100 учеников, развитие которых происходило в условиях взаимодействия Центра и областных учреждений, было выделено 29 человек, у которых обнаружались указанные проблемы. Для их устранения и были разработаны модели, реализующиеся на практике в совместной деятельности педагогов детских школ искусств, детских музыкальных школ Свердловской области, учителей общеобразовательных школ и педагогов Центра.

Применение моделей сопровождения развития одаренных детей сегодня является одним из способов управления данным процессом [19, 20], однако их авторы в основном предлагают некие «общие» схемы, без учета специфики тех конкретных трудностей, которые испытывают одаренные дети при поступлении в средние специальные учебные заведения и специализированные центры и обучении в этих учреждениях.

Необходимость предметного решения вышеперечисленных проблем послужила основанием для конструирования представленных ниже моделей. Помимо задач по устранению указанных социально-личностных осложнений развития, каждая из моделей была нацелена на совершенствование музыкальных способностей детей путем их включения в концертно-исполнительскую, культурно-просветительскую деятельность и аналитическую работу по оценке собственных творческих достижений.

Модель 1 ориентирована на оказание помощи музыкально одаренным детям, не обладающим достаточной мотивацией к обучению. Использование данной модели предусматривает стимулирование творческой активности ребенка в сфере музыкального исполнительства и художественного творчества.

Для достижения требуемых результатов педагоги Центра

- включали ребенка в концертно-исполнительскую деятельность, осуществляющуюся в Уральском музыкальном колледже;
- на индивидуальных консультациях предоставляли ему возможность выбора предпочтительного для него исполнительского репертуара;
- знакомили воспитанника с учащимися Уральского музыкального колледжа, уже завоевавшими звания лауреатов международных конкурсов в России и за рубежом;
- привлекали всех своих подопечных к созданию творческих проектов совместно с детьми из областных детских музыкальных школ;
- проводили анализ творческих результатов развития ребенка, фиксируя тенденции динамики достижений и при необходимости корректируя методы, техники и содержание сопровождения.

Педагоги областных школ получали памятку, которая включала рекомендации и предложения по повышению мотивации одаренных учеников к музыкально-творческой и художественной деятельности.

Среди прочего преподавателям предлагалось проводить беседы на темы, связанные с музыкально-исполнительской деятельностью известных музыкантов, влиянием искусства на личность человека, значимостью музыкального исполнительства для личностного развития. В процессе такого общения ребенок рефлексировал собственные исполнительские качества и вместе с педагогом находил возможности для их проявления.

Педагоги также стимулировали написание их подопечными заметок на сайт школы о выступлениях как выдающихся музыкантов, так и соучеников, что способствовало формированию умений анализировать исполнительские особенности.

В памятке имелись и советы по техническому развитию способностей ребенка, которое должно осуществляться с позиции сочетания его интересов и уровня овладения определенными видами техник исполнения на музыкальном инструменте.

Кроме того, педагоги старались создавать для ребенка ситуации успеха, позволяя получить опыт концертного исполнения в достаточной мере освоенного музыкального произведения в различных слушательских аудиториях: среди сверстников, для родителей, ветеранов и т. д.

Кроме того, в ходе проведенного исследования нами использовались и такие виды мотивации к творчеству, как композиторские и педагогические эксперименты, участвуя в которых музыкально одаренный ребенок обучал приемам игры на инструменте детей младшего возраста или сочинял музыкальные композиции, впоследствии исполняемые им на концертах.

В завершение работы по реализации модели повышения мотивации к обучению ученикам в качестве своеобразного отчета предлагалось написать эссе на тему, связанную с их дальнейшей творческой деятельностью.

Модель 2 предназначалась для детей с недостаточно высоким уровнем развития общей культуры, обучающихся в детской школе искусств или детской музыкальной школе малого города Свердловской области. Эта модель педагогического сопровождения была разработана с целью расширения культурного кругозора учащихся.

Для достижения поставленной цели специалисты Центра корректировали репертуар по специальному инструменту, включая в планы подготовки интересные для детей произведения. Параллельно ученики получали задания по поиску информации о выбранном произведении: его жанровой основе, эпохе и истории создания, о сочинившем его композиторе и т. д.

В процессе индивидуальных консультаций ребенка знакомили с принципами музыкальной интерпретации, исполнительскими стилями, проводили беседы о творчестве композиторов, произведения которых изучались в классе специального инструмента.

Педагоги детских музыкальных школ и учителя школ искусств областных малых городов, как и участники апробации первой модели, получали консультации и были снабжены памятками для работы с одаренными учащимися. Одной из задач, поставленных перед преподавателями, было установление и укрепление взаимодействия с учителями общеобразовательных школ, благодаря которому музыкально одаренные дети стали получать индивидуальные задания по литературе, истории и иностранному языку.

Наставники одаренных учащихся совместно с учителями музыки общеобразовательных школ должны были стимулировать участие ребенка в музыкальном лектории, который подразумевал знакомство с творчеством различных композиторов, произведения которых изучались на уроках, и исполнение этих произведений.

В процессе проведения дополнительных мероприятий музыкально одаренные дети выступали в качестве авторов-создателей презентаций, ведущих музыкальных гостиных в своей школе и других общеобразовательных школах малого города.

Особое внимание уделялось посещениям детьми, в том числе в режиме онлайн, выставок живописи, филармонических концертов, оперных спектаклей, конкурсных и фестивальных музыкальных мероприятий,

которые затем комментировались и обсуждались совместно с педагогами и сверстниками.

На заключительном этапе программы сопровождения учащимся было предложено написать эссе о том, чему именно они научились и что узнали нового либо под руководством преподавателей музыкальной школы или учителей общеобразовательного учреждения, либо в процессе самостоятельного знакомства с образцами мирового музыкального наследия.

Модель 3 направлена на работу с одаренными детьми, в семейном кругу которых существуют какие-либо препятствия для их музыкального развития, и оказание помощи в устранении таких барьеров через создание более комфортных условий для раскрытия творческого потенциала.

Сотрудники Центра использовали различные формы работы с родителями одаренных учащихся: родительские собрания в режиме онлайн, интернет-переписку, форумы и т. д., в рамках которых обсуждались наиболее важные вопросы семейных отношений, а также сообща определялись методы выхода из конфликтных ситуаций, возникающих между родителями и ребенком. Детям советовали приглашать родителей на предконцертные репетиции и концерты.

Главная роль в реализации этой модели отводилась педагогам функционирующих в малых городах детских музыкальных школ и школ искусств. На консультациях работники Центра обучали преподавателей тому, как проводить беседы и кооперировать свои действия с родителями музыкально одаренного ребенка. В музыкальных школах разрабатывались совместные проекты, в которых принимали участие и дети, и их родители, причем как те, так и другие брали на себя роль не только исполнителей, но и лекторов, раскрывающих аудитории особенности и специфику различных музыкальных произведений.

Педагогами детских музыкальных школ были организованы совместные поездки детей и родителей для посещения филармонических концертов и оперных спектаклей, а также для участия в открытых уроках и мастер-классах в Уральском музыкальном колледже. В музыкальных школах организовывались встречи родителей с социальными работниками и психологами для решения конфликтных ситуаций. Родителям музыкально одаренных детей во время индивидуального консультирования школьные учителя давали рекомендации по поводу того, как проводить беседы, связанные с выбором дальнейшего жизненного и творческого пути ребенка.

На последнем этапе программы сопровождения согласно третьей модели дети отвечали на вопросы анкеты о взаимоотношениях в семье, своем отношении к родителям и родителей к ним, а также в форме эссе

излагали осуществленные или планирующиеся совместно с родителями творческие проекты.

Апробация личностно ориентированных моделей работы с музыкально одаренными детьми, уроженцами малых городов Свердловской области, имеющими определенные проблемы в творческом развитии, проводилась с 2013 по 2018 год и показала следующие результаты.

Дети, обладающие недостаточной мотивацией к дальнейшему музыкальному развитию (9 человек), стали проявлять интерес к созданию творческих проектов. Они значительно чаще, чем прежде, выступали инициаторами подготовки к конкурсам по исполнительским специальностям и стремились освоить содержание мастер-классов известных педагогов-музыкантов, организованных в режиме онлайн.

Итоги анкетирования учащихся этой группы и анализ содержания их эссе о профессии убеждают в том, что в случае поступления в немusикальные высшие учебные заведения они готовы принимать участие в студенческой самодеятельности, посещать филармонию, участвовать в проектах, связанных с пропагандой классического музыкального искусства среди молодежи.

Немаловажным достижением стало и самоопределение одаренных учащихся. Пять человек продемонстрировали соответствие высоким требованиям, предъявляемым на вступительных испытаниях, и поступили в Уральский музыкальный колледж; у трех человек появилась мотивация к совершенствованию исполнительского мастерства, подтвержденная их победами в музыкальных конкурсах; один человек, несмотря на выбор немusикальной профессии, выразил желание заниматься творчеством в музыкальных школах-спутниках для взрослых.

Работа с детьми, у которых был выявлен довольно низкий уровень общей культуры (10 человек), тоже имела положительные результаты. Учащиеся стали посещать выставки, концерты и фестивали. Пять преподавателей областных школ, занимавшихся их музыкальной подготовкой, отметили, что благодаря предоставленной ученикам возможности участвовать в мероприятиях, которые проводятся в Уральском музыкальном колледже, у школьников появился более стойкий интерес к занятиям, что в конечном счете положительно сказалось на совершенствовании их исполнительского мастерства.

Следует также отметить, что примерно у половины участников реализации второй модели педагогического сопровождения, по оценке педагогов как детских музыкальных, так и общеобразовательных школ, повысились показатели общеобразовательной подготовки.

Кроме того, дети стали увлеченно создавать презентации по творчеству композиторов и самостоятельно составлять заметки о выступлениях музыкантов-профессионалов.

Показала свою эффективность и личностно ориентированная модель, предназначенная для работы с музыкально одаренными детьми, пребывающими в недостаточно комфортных условиях для творческого развития в семье (10 человек). Такие дети нуждались, прежде всего, во внимании и заботе родителей. В анкетах юные музыканты отметили, что родители стали проявлять больше любопытства к их творчеству и исполнительству, испытывать гордость за них, выказывать понимание к их позиции, стремление включаться в совместные музыкально-творческие проекты, посещать концерты с их участием. Эти перемены, по наблюдениям педагогов детских музыкальных школ, позволили детям повысить уровень самооценки и обрести уверенность в себе.

Обсуждение и заключение

Внедрение представленных в статье моделей в процесс обучения музыкально одаренных учащихся позволило устранить присутствующие в их жизни проблемы, помочь детям осознать свои способности и спроектировать их развитие. Все участники исследования выбрали путь дальнейшего совершенствования собственных способностей в тех или иных формах в различных учебных заведениях. Один человек стал студентом Екатеринбургского театрального института, два – продолжили обучение в Институте музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, семнадцать воспитанников поступили в Уральский музыкальный колледж, шесть – в Свердловское музыкальное училище им. П. И. Чайковского (колледж), один – в Уральскую государственную консерваторию им. М. П. Мусоргского. Лишь два человека выбрали не связанные с музыкальным образованием вузы – Уральский государственный юридический университет и Уральский государственный медицинский университет, но и они планируют в дальнейшем продолжать заниматься творчеством. Таким образом, все 29 обучающихся с незаурядными музыкальными способностями, принявших участие в эксперименте, преодолели препятствия для личного совершенствования и продолжили обучение в средних специальных и высших учебных заведениях.

Использование моделей поддержки одаренных детей в практике совместной деятельности Центра и отдельных детских музыкальных школ, школ искусств и общеобразовательных учреждений малых городов Сверд-

ловской области доказало их эффективность по устранению негативных факторов, влияющих на дальнейшее творческое развитие каждого музыкально одаренного ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Fredricks J. A., Alfeld C., Eccles J. Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains // *The Gifted Child Quarterly*. 2010. № 54 (1). P. 18–38.
2. Drummond J. Re-thinking western art music: A perspective shift for music educators // *International Journal of Music Education: Research Practice*. 2010. № 28 (2). P. 117–126.
3. Preckel F., Goetz T., Frenzel A. Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom // *British Journal of Educational Psychology*. 2010. Vol. 80. P. 451–472. DOI: 10.1348/000709909X480716.
4. Stollery P., McPhee A. Some perspectives on musical gift and musical intelligence. Cambridge University Press. 2002. March 1. P. 89–102.
5. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. Москва: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
6. Никитин А. А. Художественная одаренность. Москва: Классика-XXI, 2010. 176 с.
7. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академический проект; Трикста, 2008. 399 с.
8. Сухачева Э. А. Роль образовательной среды в развитии детской музыкальной одаренности // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2008. № 6. С. 205–207.
9. Щепланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. Москва, Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. 212 с.
10. Щербинина О. С. Социальное развитие одаренных детей как педагогическая проблема // *Ярославский педагогический вестник*. 2013. Т. II. № 3. С. 44–47.
11. Arsic A. A. Achievement identification and evaluation of musically gifted children in lower music school // *Research in Pedagogy*. 2016. Vol. 6, № 1. P. 13–26.
12. Szymanski T., Shaff Th. «Teacher Perspectives Regarding Gifted Diverse Students» // *Gifted Children*. 2013. Vol. 6. Iss. 1. Article 1. P. 27.
13. Tolbert K. An Elusive Musical Gift Could Be at Children's Fingertips // *Washington Post Staff Writer Monday*. 2009. July 27.
14. Тагильцева Н. Г. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения, школы и вуза в работе с художественно одаренными детьми // *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 3 (40). С. 217–219.
15. Tagiltseva N. G. The development of creative activity for children and youth: a kindergarden, school, high school // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2012. № 2. С. 42–45.
16. Davis G., Rimm S. *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. Boston, 2004.

17. Савченко С. А., Федоров О. Г., Шаталовская И. В. Проблемы организации работы с одаренными детьми и их семьями // Социальные отношения. 2012. № 2 (5). С. 71–84.

18. Павлова Н. С. Критические периоды и кризисы в развитии музыкально одаренных детей // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2017. № 1 (10). С. 23–28.

19. Колодий Н. В. Структурно-функциональная модель управления развитием детской одаренности в условиях школы-интерната для одаренных детей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2006. № 16. С. 203–208.

20. Турсунбаев С. У., Ветров Ю. П. Подготовка педагогических кадров к реализации региональной модели выявления, развития и поддержки одаренных детей // Глобальный научный потенциал. 2015. № 11 (56). С. 43–45.

References

1. Fredricks J. A., Alfeld C., Eccles J. Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *The Gifted Child Quarterly*. 2010; 54 (1): 18–38.

2. Drummond J. Re-thinking western art music: A perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education: Research Practice*. 2010; 28 (2): 117–126.

3. Preckel F., Goetz T., Frenzel A. Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*. 2010; 80: 451–472. DOI: 10.1348/000709909X480716

4. Stollery P., McPhee A. Some perspectives on musical gift and musical intelligence. Cambridge University Press; 2002 Mar 1: 89–102.

5. Kirnarskaya D. K. Psihologija special'nyh sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti = Psychology of special abilities. Musical abilities. Moscow: Publishing House Talanty – XXI vek; 2004. 496 p. (In Russ.)

6. Nikitin A. A. Artistic giftedness. Moscow: Publishing House Klassika-XXI; 2010. p. 176. (In Russ.)

7. Petrushin V. I. Muzykal'naja psihologija = Musical psychology. Moscow: Publishing Houses Akademicheskij proekt; Triksta; 2008. 399 p. (In Russ.)

8. Sukhacheva E. A. The role of the educational environment in the development of children's musical talent. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*. 2008; 6: 205–207. (In Russ.)

9. Scheblanova E. I. Neuspeshnye odarennye shkol'niki = Unsuccessful gifted schoolchildren. Moscow, Obninsk: Publishing Houses IG SOTSIN; 2008. 212 p. (In Russ.)

10. Scherbinina O. S. Social development of gifted children as a pedagogical problem. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Gazette*. 2013; 3. V. II: 44–47. (In Russ.)

11. Arsic A. A. Achievement identification and evaluation of musically gifted children in lower music school. *Research in Pedagogy*. 2016; 6, № 1: 13–26.

12. Szymanski T., Shaff Th. "Teacher perspectives regarding gifted diverse students". *Gifted Children*. 2013; Vol. 6, Iss. 1, Article 1: 27
13. Tolbert K. An elusive musical gift could be at children's fingertips. *Washington Post Staff Writer Monday*. 2009 Jul 27.
14. Tagiltseva N. G. The interaction of preschool educational institutions, schools and universities in working with artistically gifted children. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija = World of Science, Culture, Education*. 2013; 3 (40): 217–219. (In Russ.)
15. Tagiltseva N. G. The development of creative activity for children and youth: A kindergarten, school, high school. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programmes in Education*. 2012; 2: 42–45.
16. Davis G., Rimm S. Education of the gifted and talented (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. Boston; 2004.
17. Savchenko S. L., Fedorov O. G., Shatalovskaya I. V. Problems of organizing work with gifted children and their families. *Social'nye otnoshenija = Social Relations*. 2012; 2 (5): 71–84.
18. Pavlova N. S. Critical periods and crises in the development of musically gifted children. *Pedagogika i psihologija: aktual'nye voprosy teorii i praktiki = Pedagogy and Psychology: Topical Issues of Theory and Practice*. 2017; 1 (10): 23–28. (In Russ.)
19. Kolodiy N. V. Structural and functional model of the management of the development of children's giftedness in the conditions of a boarding school for gifted children. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie, zdavoohranenie, fizicheskaja kul'tura = Bulletin of the South Ural State University. Series: Education, Health, Physical Education*. 2006; 16: 203–208. (In Russ.)
20. Tursunbaev S. U., Vetrov Yu. P. Training of teachers for the implementation of the regional model of identifying, developing and supporting gifted children. *Global'nyj nauchnyj potencial = Global Scientific Potential*. 2015; 11 (56): 43–45. (In Russ.)

Информация об авторах:

Тагильцева Наталия Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: musis52nt@mail.ru

Бызова Мария Анатольевна – методист Уральского регионального центра для музыкально одаренных детей и молодежи, аспирант кафедры музыкального образования института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: maria.kusakina@yandex.ru

Матвеева Лада Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры музыкального образования института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: lada-matveeva@yandex.ru

Вклад соавторов:

Н. Г. Тагильцева – разработка концептуальных оснований по определению направлений взаимодействия между Уральским региональным центром и детскими музыкальными школами по сопровождению развития музыкально одаренных детей; формирование содержания моделей.

М. А. Бызова – реализация направлений взаимодействия, проведение анкетирования обучающихся, опрос педагогов детских музыкальных школ и детских школ искусств в малых городах, корректировка моделей, осуществление наблюдения за успешностью реализации моделей на практике.

Л. В. Матвеева – разработка анкет для обучающихся, обработка и анализ полученных результатов.

Статья поступила в редакцию 20.09.2018; принята в печать 16.01.2019. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Nataliya G. Tagiltseva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: musis52nt@mail.ru

Maria A. Byzova – Methodologist, Ural Regional Centre for Musically Gifted Children and Youth; Post-Graduate Student, Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: maria.kusakina@yandex.ru

Lada V. Matveyeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: lada-matveeva@yandex.ru

Contribution of the authors:

N. G. Tagiltseva – development of conceptual grounds in determining the directions for interaction between the Ural Regional Center and children's music schools to support work with musically gifted children; development of the content of models.

M. A. Byzova – realisation of the directions of interaction, conducting questionnaires of the students, interviewing the teachers of music schools and children's schools in towns, adjusting the models, monitoring and analysing the successful implementation of models in practice.

L. V. Matveyeva – development of questionnaires for students, processing and analysis of the results.

Received 20.09.2018; accepted for publication 16.01.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.147

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-125-153

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ С ПОМОЩЬЮ STEM-КЕЙСОВ

М. В. Солодихина

*Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.
E-mail: mv.solodikhina@mpgu.su*

А. А. Солодихина

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
ФГБОУ ВДЦ «Смена», Москва, Россия.
E-mail: aasolodikhina@edu.hse.ru*

Аннотация. Введение. Чтобы сохранять конкурентоспособность в динамично меняющемся мире, где происходят лавинообразное нарастание объема новой информации и быстрое ее устаревание, государству в большом количестве нужны люди, способные к регулярному интенсивному осуществлению инновационной деятельности. Потребность современной экономики в инноваторах неизбежно приводит к смещению приоритетов в образовании с запоминания и воспроизведения заранее установленного объема знаний на развитие самостоятельного мышления обучающихся, что невозможно без наличия определенных качеств и критического склада ума у педагогов.

Цели представленного в статье исследования состояли в выделении важных для инновационной активности компонентов критического мышления и поиске способов их формирования у молодых учителей – студентов, осваивающих магистерскую программу «Современное естествознание».

Методология и методы. В работе были задействованы методы анализа и обобщения содержания научных и научно-методических публикаций, посвященных развитию мыслительных способностей высшего порядка и концепции STEM-образования (Science + Technology + Engineering + Mathematics). Оценка уровня мышления обучающихся и его изменений проводилась с помощью диагностических заданий и эмпирического наблюдения за учебной и проектной деятельностью магистрантов и школьников.

Результаты и научная новизна. Определены ключевые для производства и реализации инноваций составляющие критического мышления: твор-

ческий, рациональный, логический, рефлексивный и метакогнитивный. Для их развития разработан комплект проблемно-ситуационных STEM-кейсов, а для выяснения уровня сформированности элементов критического мышления предложен специальный диагностический инструментарий. На примере проектирования и презентации гибридной технологии подъема затонувшего корабля с поврежденным корпусом, основанной на понимании учащимися особенностей агрегатного состояния воды, продемонстрирована методика работы с набором STEM-кейсов. Результаты апробации данной методики в малых группах на разных ступенях образования доказывают, что ее применение способствует совершенствованию критического мышления у обучающихся и появлению у них интереса к инновационной деятельности, если сюжеты заданий основаны на реальных проблемах науки и техники, а их решение требует контекстуального использования учебного материала, построения математических моделей, генерирования рациональных идей новых или усовершенствованных технологий.

Практическая значимость. Показаны возможности приобретения обучающимися навыков независимого аналитического мышления высшего порядка в рамках изучаемых академических дисциплин естественно-научного цикла без введения в образовательные программы специального курса.

Ключевые слова: инновации, критическое мышление, STEM-образование, кейсы, естественно-научная грамотность, технология подъема судов замораживанием.

Для цитирования: Солодихина М. В., Солодихина А. А. Развитие критического мышления магистрантов с помощью STEM-кейсов // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 125–153. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-125-153

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS USING STEM CASES

M. V. Solodikhina

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.
E-mail: mv.solodikhina@mpgu.su*

A. A. Solodikhina

*National Research University Higher School of Economics, Russian Children's Center
"Smena", Moscow, Russia.
E-mail: asolodikhina@hse.ru*

Abstract. Introduction. Today, a modern state needs people capable to regular intensive implementation of innovative activity in order to keep competitiveness in a dynamically changing world that is undergoing a significant increase in

Образование и наука. Том 21, № 3. 2019/The Education and Science Journal. Vol. 21, № 3. 2019

the amount of new information and its fast obsolescence. The need of modern economy for innovators inevitably leads to the shift of priorities in education from memorising and reproducing of a specified amount of knowledge to the development of students' independent thinking, which, accordingly, requires teachers' certain qualities and critical mentality.

The *aim* of the research was to identify the components of critical thinking important for innovative activity and search for the ways of development of these components in young teachers, entering a master's programme Modern Natural Science.

Methodology and research methods. In the course of the research, the methods of the analysis and synthesis of scientific and scientific-methodological publications devoted to the development of higher order thinking skills and the concept of STEM education (Science, Technology, Engineering and Mathematics) were employed. The assessment of the level of students' thinking and its changes was carried out through diagnostic tasks and empirical observation of educational and project-based activity of undergraduates and school students.

Results and scientific novelty. The key components of critical thinking for the implementation and realisation of innovative activities were identified: creative, rational, logical, reflexive and metacognitive. To assess the development of components, a set of problem-situational tasks (STEM cases) was developed. Diagnostic tools were introduced to measure the level of critical thinking skills formation. The authors described the methodology for working with STEM cases through the example of the development and presentation of hybrid technology of lifting the sunken ship with a damaged hull, based on the students' understanding of characteristics of the aggregate state of water. The results of approbation of the presented methodology used in small groups at various educational levels prove that its implementation contributes to the development of critical thinking in students, if the plots of cues are based on real problems of science and technology, and the solution requires contextual use of educational material, building a mathematical model, generating rational ideas of new or improved technologies.

Practical significance. The research demonstrates the possibilities of acquisition by students of higher order thinking skills within the studied academic disciplines in the natural-science cycle without introduction of a special course in educational programmes.

Keywords: innovation, critical thinking, STEM education, case studies, natural science literacy, technology of lifting ships by freezing.

For citation: Solodikhina M. V., Solodikhina A. A. Development of critical thinking of master's degree students using STEM cases. *The Education and Science Journal*. 2019; 3 (21): 125–153. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-125-153

Введение

Глобальный рынок труда стремительно меняется: с одной стороны, роботизированные устройства вытесняют людей из профессий, предполагающих стандартизированные решения и программируемые действия, с другой – все более востребованными становятся сферы деятельности, не поддающиеся алгоритмизации и, соответственно, неподвластные искусственному интеллекту. Нельзя запрограммировать такие когнитивные процессы, как понимание, осознание [1, с. 71], воображение, flowstate («неуправляемая мысль “гуляет”») и random episodic silent thought («мысль случайно на что-то “набредает”») [2, с. 12], поскольку механизм их неизвестен, однако именно они обеспечивают ментальную работу мозга в творческом процессе, итогом которого становятся открытия и изобретения. Для стран, относящихся к ведущим экономикам мира, чтобы продолжать удерживать лидирующие позиции, решающее значение имеют внедряемые изобретения (инновации) в STEM-области¹, поэтому число рабочих мест увеличивается здесь в два раза быстрее, чем в других сферах человеческой деятельности. Например, в США данный прирост составляет более 10% в год [3, с. 34]. Развитой экономике нужны люди с инновационным складом ума, особенно получившие STEM-образование.

Инновации, преобразующие окружающую среду, требуют изменения мышления всех, кто с этой средой активно взаимодействует. В быстроменяющемся мире с лавинообразно нарастающим и быстро устаревающим объемом информации обучение как процесс передачи учащемуся определенной системы знаний, умений, навыков с последующим их воспроизведением утратило актуальность. Учебные заведения поставлены перед необходимостью готовить выпускников к выполнению «работ, которых еще не существует, используя инструменты, которые еще не изобретены»².

В конце прошлого столетия премьер-министр Сингапура Го Чок Тонг справедливо заметил, что процветание или прозябание нации в XXI веке будет зависеть от ее коллективной способности осваивать новые знания, мыслить, искать новые технологии и идеи и уметь их внедрять³.

¹ STEM – четыре основных направления, играющие сегодня ключевую роль в научно-технологическом развитии: S – science (естественные науки), T – technology (технологии), E – engineering (инженерия), M – mathematics (математика).

² Интервью с ректором Университета Ричмонда Рональдом Кручером // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 28.

³ Speech by prime minister Goh Chok Tong at the opening of the 7th international conference on thinking on monday, 2 june 1997, at 9.00 am at the suntec city convention centre ballroom shaping our future: thinking schools, learning nation. P. 1. Available from: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Sgp-non-AV-2-PM-Goh-1997-Shaping-Our-Future-Thinking-Schools-Learning-Nation-speech.pdf>

В Японии традиционная знаниецентричная система образования официально признана препятствием для дальнейшего развития выпускников, и дискуссии о путях ее модернизации, в особенности после того как наметилась тенденция снижения ряда показателей глобального инновационного индекса страны, в основном сводятся к определению оптимальных способов формирования мышления обучающихся [4, с. 32].

Вопросы о том, какое мышление и каким образом должна формировать система образования, нацеленная на будущее, в настоящее время активно обсуждаются научно-педагогическими сообществами всех развитых стран.

Формирование мышления как приоритет системы образования: мировой опыт

Со времен Сократа ученых интересовали возможности формирования у человека мышления более высокого уровня (higher order thinking), чем обыденное (ordinary thinking). Первоначально – с позиций философии и логики, а в наше время – с позиций психологии, социологии, педагогики и кибернетики с опорой на биологию. Многие исследователи (Д. Халперн, М. Шонесси, Р. Пол, Р. Шоден, Е. Н. Волков) отождествляют мышление высшего порядка с критическим. Четверть века назад было создано несколько моделей критического мышления, самые известные из которых – модель Пола – Элдер (Paul – Elder) Фонда критического мышления¹ и модель Американской философской ассоциации Delphi². На их основе разработаны курсы, изданы учебники и научно-популярные книги. Идеи этих моделей легли в основу реформ систем образования ряда стран.

Например, в США одной из наиболее востребованных стратегий является higher order thinking skills (HOTS).

Концепция «Мыслящая школа, обучающаяся нация» («Thinking Schools, Learning Nation»), направленная на поощрение молодых сингапурцев воспринимать образование как пожизненный процесс, развивать творческое мышление [5, с. 99], сделала Сингапур одним из лидеров по уровню образования.

В Малайзии принят план развития образования (PPPM) до 2025 года, нацеленный на разработку программы повышения и продвижения

¹ The Foundation for Critical Thinking. Available from: <http://www.criticalthinking.org/>

² Dr. Peter A. Facione. The Delphi Report. 1990. The California Academic Press, P. 19. Available from: <https://stearnscenter.gmu.edu/wp-content/uploads/2012/08/12-The-Delphi-Report-on-Critical-Thinking.pdf>

навыков мышления высшего порядка для воспитания поколения, способного внедрять инновации и конкурировать с вызовами XXI века, а в ближайшей перспективе – войти в тройку лидеров по результатам международных тестов TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) и PISA (Programme for International Student Assessment) [6, с. 1069].

Вместе с тем в разных концепциях содержание понятия «критическое мышление» существенно отличается. Так, дискуссионным остается вопрос о том, является ли творческое мышление частью критического [7, гл. 10; 8, с. 290] или нет [9, с. 14; 10, с. 471].

Если верен прогноз, согласно которому в будущем инноватором должен стать каждый [11, с. 110], то системе образования следует формировать и развивать мыслительные способности инноватора, в отличие от «пользователя» обращающего внимание на проблемы окружающей среды, исследующего их, генерирующего рациональную идею решения, определяющего ее реализуемость, эффективность, оптимальность, совершающего логически связанные действия по признанию и внедрению этой идеи, при этом систематически оценивающего собственные знания, постоянно обучаясь и совершенствуясь. Таким образом, мышление инноватора есть мышление творческое, логическое, рациональное, рефлексивное и метакогнитивное. Вопрос – как определить степень сформированности этих компонентов критического мышления?

В ходе приемных испытаний школы MBA (Master of Business Administration – MBA), колледжи, университеты, ведущие корпорации США, Канады и Великобритании оценивают критическое мышление с помощью заданий, требующих применения аналитического аргументирования, разрешения дилемм, критических рассуждений (например, тесты LNAT, UK-CAT, Thinking Skills Assessment).

Уровень критического мышления 15-летних школьников, которое составляют читательская, математическая и естественно-научная грамотность, измеряется в рамках международного исследования PISA. Национальные результаты PISA влияют на принятие государственных решений в сфере образования и являются одним из параметров, характеризующих среднее образование в глобальном инновационном индексе¹.

Инновационный индекс страны выводится исходя из состояния научно-технического образования ее «человеческого капитала», наукоемкости бизнеса, исследований и разработок, индекса цитирования публикаций, ко-

¹ Cornell University, INSEAD, and WIPO (2018): The Global Innovation Index 2018: Energizing the World with Innovation. Ithaca, Fontainebleau, and Geneva. 385 p. P. 313. Available from: http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2018.pdf

личества патентов, т. е. определяется уровнем STEM-образования населения и его способностью проводить научно-инженерные изыскания, создавая новые знания и технологии. Слово «stem» означает «ствол», «стержень»: дисциплины STEM – стержень инновационной деятельности. Существует также концепция STEAM-образования (литера «А» означает «Art»), под которым чаще всего понимают обучение основам моделирования и художественно-технического проектирования. В этой концепции акцентируется развитие востребованного в инноватике латерального или дизайн-мышления. STEM / STEAM-образование активно внедряется в странах – лидерах инновационного рейтинга. Например, в 2018 г. федеральные гранты на STEM-образование достигли в США 279 млн долларов, и президент страны предложил утвердить такое же финансирование на 2019 год¹.

Российские ФГОС вполне соответствуют мировым тенденциям: в них отражен переход от формирования системы знаний к формированию компетенций и декларируется внедрение в образовательную практику проектной деятельности. Но достижения российских школьников согласно результатам тестирования PISA, нацеленного на оценку мышления, ниже среднемирового уровня, а по результатам мониторинга TIMSS, ориентированного преимущественно на проверку знаний, – выше среднемирового уровня. Сравнительный анализ показал, что причиной существенного расхождения этих авторитетных экспертных заключений о положении в области естественно-научной грамотности является направленность отечественного образования на воспроизведение знаний, а не на их применение в реальных условиях [12, с. 102–103]. Наибольшие трудности российские учащиеся испытывают в ситуациях, требующих демонстрации навыков рассуждения и научной аргументации, понимания методологии научного исследования, что закономерно, поскольку если во главу угла ставится запоминание формул и терминов, у учащихся не развиваются способности к рассуждению и критическому осмыслению изучаемого материала [13, с. 84; 7, с. 17]. Российская система среднего образования осталась знаниецентричной, и изменений не предвидится, так как продемонстрированный подростками высокий уровень воспроизведения фактических знаний и их применения в стандартных формализованных ситуациях – это именно то, к чему в реальности стремятся ученики, учителя, родители и администрация учебных заведений, настроенные в первую очередь на успешное выполнение заданий ОГЭ и ЕГЭ. В Фонде критического мышления учебу ради экзаменов называют психологией «матери-малиновки»: учащийся «заглатывает» готовый интеллектуальный корм,

¹ Federal STEM grants reach \$279 million for 2018. Available from: <https://edscoop.com/u-s-ed-dept-awards-279-million-in-stem-grants/>

не получая навыков его самостоятельного поиска и «добычи»¹. Российское образование только декларативно формирует поколение, обладающее когнитивными компетенциями. Это несоответствие выливается в проблемы выпускников на рынке труда, поскольку работодатели хотят получать работников, обладающих прежде всего критическим мышлением².

«Катализатором» процесса обучения выступает учитель. Вырабатывать навыки критического мышления он может только в том случае, если сам является экспертом в преподаваемой предметной области [14, с. 259], обладает широкой общей эрудицией, межпредметными знаниями, способностью к научно-исследовательской и проектной работе [15, с. 11], а также независимым аналитическим мышлением высшего порядка.

Вместе с тем в существующих условиях российские учителя не имеют внешней мотивации к формированию у учащихся критического мышления, да и самих педагогов такому мышлению не обучают. С 1990-х гг. в России на уровне среднего образования распространяется упрощенная концепция «Развитие критического мышления через чтение и письмо» [16, с. 200], поступательно продвигаемая, судя по находящимся в Российской государственной библиотеке диссертациям, в основном преподавателями гуманитарных дисциплин. Для некоторых конкурсов (например, «Лидер России») и работодателей разработаны наборы тестов, измеряющих уровень критического мышления. Существуют курсы вроде программы повышения квалификации ВШЭ «Критическое мышление: инструменты прикладной рациональности». Но целенаправленного обучения учителей не ведется. Внедрение разработок Paul – Elder или Delphi затруднено, поскольку эти материалы нуждаются в качественном переводе и серьезной адаптации к менталитету и особенностям системы знаний российских учащихся, а курс критического мышления как специальная учебная дисциплина не входит в программы отечественных учебных заведений. В российском высшей школе считается, что мышление высшего порядка само собой формируется в процессе освоения естественных наук [16, с. 200]. Между тем исследования показывают, что получение вузовского образования имеет ограниченное влияние на развитие критического мышления выпускников³. Аналогичные выводы сделаны по результа-

¹ The Foundation for Critical Thinking. Available from: <http://www.criticalthinking.org/>

² Интервью с ректором Университета Ричмонда Рональдом Кручером // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 30.

³ Reed J. H. Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course: Ph.D. Dissertation, Graduate School University of South Florida Tampa, Florida, 1998. 268 p. Available from: <http://www.criticalthinking.org/resources/JReed-Dissertation.pdf>

там исследования уровня его сформированности у студентов магистратуры «Современное естествознание» Московского государственного педагогического университета (МПГУ).

Материалы и методы исследования

На кафедре естественных наук и инновационных технологий МПГУ в течение 6 лет ведется изучение степени сформированности различных составляющих критического мышления у выпускников бакалавриата и специалитета, а также возможности развития этих составляющих у студентов магистратуры. Исследованием пока была охвачена малая и не очень репрезентативная выборка последней категории испытуемых, которую составили 53 студента из пяти наборов, обучающихся по программе «Современное естествознание» МПГУ. Тем не менее определенные выводы по поводу решения обсуждаемой проблемы можно сделать уже сейчас.

Обобщение результатов входного контроля за 5 лет показало, что только 16% выпускников бакалавриата математических, естественно-научных, педагогических и инженерных направлений подготовки нескольких вузов, поступивших в магистратуру, могут продемонстрировать наличие всех компонентов критического мышления.

Наблюдение за каждым из магистрантов осуществлялось в течение двух лет обучения. Для оценки уровня сформированности компонентов критического мышления был создан диагностический инструментарий (табл. 1), корректировавшийся по мере наблюдения за работой студентов над учебным проектом по теме магистерской диссертации (далее – проект) и во время занятий, в том числе со школьниками.

Таблица 1

Диагностика уровня сформированности компонентов критического мышления студентов магистратуры «Современное естествознание»

Компоненты	Тип задания диагностического инструментария	Основания для оценки критического мышления на основе проектной и учебной деятельности магистрантов
1	2	3
Творческое мышление	Задания на генерацию максимального количества идей решения проблемных научных и инженерно-технических ситуаций, часть которых близка мини-задачам ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) [17, с. 208]	1) предложение обладающей новизной идеи проекта, 2) создание оригинальных опросников для школьников, 3) выполнение творческих заданий

1	2	3
Рациональное мышление	Ситуации, предполагающие выбор варианта ответа, обусловленного рациональным подходом, эмоциями или общественным одобрением	1) выбор оптимального решения проблемы проекта и его экономическое обоснование, 2) продуманность целей и структуры каждого задания опросника, 3) использование при защите своей позиции наиболее рациональных в данной ситуации аргументов, умение не поддаваться эмоциям
Логическое мышление	Задачи на построение цепочки логических рассуждений	1) доказательность аргументации в обосновании актуальности и задач проекта, 2) логика общей структуры опросника, 3) логика, полнота и аргументированность ответов на занятиях
Рефлексивное мышление	Задания, направленные на оценку ситуативной, ретроспективной и проспективной рефлексии, близкие модели рефлексивно-инновационного процесса [18, с. 35]	1) умение объективно оценить результаты проекта и дальнейшие направления работы, 2) способность понять несоответствие результатов опросника ожиданиям и усовершенствовать его, 3) умение объективно оценивать свою учебную деятельность в целом
Метакогнитивное мышление	Задания, предусматривающие самооценку имеющихся знаний, разработку стратегии получения новых знаний, постановку вопросов, позволяющих понять суть явления или технологии	Совпадение результатов проектной деятельности с написанным предварительно эссе, содержащим график Ганта, анализ имеющихся и недостающих ресурсов (в том числе знаний) с планированием пути их получения, предвидение результатов и возможных ошибок

Table 1

Description of the types of tasks used to assess the formation of selected components of critical thinking

Thinking	Type of job diagnostic tools	Evaluated observations of project and educational activities
Creative	Tasks for generating the maximum number of ideas for solving problem scientific and engineering situations, some of the tasks are close to the TRIZ mini-problems [17, p. 208]	1) the proposal of a novelty educational project on a master's thesis, 2) creating a questionnaire in the form of a game, 3) solving creative problems
Rational	Situations with the choice of the answer, due to a rational approach, emotions or public approval	1) the choice of the optimal solution to the problem of the project and its economic justification, 2) the reasonableness of the goals and structure of each questionnaire, 3) the use of the most rational arguments in the given situation, the ability to resist emotions
Logical	Tasks for building a chain of logical reasoning	1) proof of argumentation in justifying the relevance and objectives of the project, 2) the logic of the general structure of the questionnaire, 3) building answers in the classroom
Reflexive	Tasks for the assessment of situational, retrospective and prospective reflection, similar models of the reflexive-innovation process [18, p. 35]	1) the ability to objectively evaluate the results of the project and further areas of work, 2) the ability to understand the inconsistency of the results of the questionnaire with the expectations and improve it, 3) the ability to objectively evaluate their learning activities in general
Metacognitive	Tasks for self-assessment of knowledge, development of a strategy for obtaining new knowledge, posing questions that allow understanding the essence of a phenomenon or technology	the coincidence of the results of the project activity with the essay written before the beginning of the draft, containing the schedule of the Gantt chart, the analysis of the available and missing resources (including knowledge) with the planning of the way to obtain them, anticipation of the results and possible errors

Организация магистерской проектной работы предполагает в нашем случае проведение не менее двух предварительных исследований. Одно из них обычно осуществляется на основе использования опросника в игровой форме для школьников, которые будут под руководством магистранта выполнять проект с целью выявления уровня их готовности и мотивации к проектной деятельности (см., например, docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmFf5yQmfCQ6MeuF9Act49jy7n4xs_hAUAZSIWr9_Ulsg2A/formResponse). Второе включает составление опросника учащимися под руководством магистранта с целью определения необходимых характеристик продукта проектной деятельности (см., например, docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdRKx000XSSupDgZTb4YHXswLPBzAp6rrB1PT8-v5qPjYkfPQ/viewform). Навык проведения подобных исследований очень важен для потенциального инноватора, поскольку он должен уметь формировать собственную команду и выявлять востребованные на рынке характеристики создаваемого интеллектуального или материального продукта.

Изучение исследований, в том числе диссертационных, посвященных анализу способов формирования критического мышления в системе среднего и высшего образования США (собраны в Фонде критического мышления¹), а также оценивающих его тестов, позволило сформулировать гипотезу о возможности развития навыков мышления высшего порядка без введения специального курса в рамках изучаемых академических дисциплин путем использования специально созданных заданий. С целью проверки этой гипотезы для таких учебных курсов, как методика преподавания естествознания, современная физика, строение и эволюция Солнечной системы, были разработаны кейс-задачи, которые в течение двух лет в режиме эксперимента использовались в учебном процессе школы и вуза преподавателями, аспирантами и магистрантами кафедры естественных наук и инновационных технологий МГПУ, а также на внеурочных занятиях учащихся инженерных классов московских школ.

Результаты исследования

Поскольку концепции и принципы критического мышления универсальны и являются важным элементом всех профессиональных областей, задачи на развитие такого мышления могут иметь любой контекст, и типовые учебные задания можно заменить специальными, формирующими и совершенствующими различные компоненты критического мышления, если их содержание соответствует программе и удовлетворяет требовани-

¹ The Foundation for Critical Thinking. Available from: <http://www.criticalthinking.org/>

ям научности и достоверности. Кроме того, данные задания должны устранять выявленные исследованием PISA проблемы отечественного естественно-научного образования, такие как слабое понимание методологии научного исследования, недостаточная практика применения знаний в реальных проблемных ситуациях, отсутствие междисциплинарных связей и смутное представление обучающихся о проблемах современной науки и техники. Содержание заданий должно также опираться на ранее приобретенные предметные знания, так как усвоение новой информации происходит за счет ее присоединения к уже имеющейся [19, с. 93]. Но задания существующих российских тестов, измеряющих критическое мышление в рамках естественных дисциплин, этим требованиям не отвечают.

Анализ различных типов заданий обнаружил, что вышеописанным условиям вполне соответствуют проблемно-ситуационные задачи (кейсы), показавшие свою эффективность в бизнес-образовании [20]. В кейс-технологии освоение теории происходит в процессе обсуждения в группах вариантов решения проблемы, что «формирует и развивает научное мышление и исследовательские компетенции (анализ, декомпозиция, синтез, мыслительный эксперимент, целеполагание, гипотетирование)» [21, с. 3], т. е. мышление инноватора. Командная работа важна, поскольку процесс научного творчества перестал быть сугубо индивидуальным: большинство изобретений и открытий за последние два века совершали не отдельные ученые [11, с.139], а команды специалистов из разных областей науки, инженерии и, иногда, искусства, которые привносят в обсуждение другое видение обработки информации [22, с. 256]. Главная задача команды – достижение синергетического эффекта, при котором результат оказывается больше, чем просто сумма усилий отдельных студентов [23, с. 38].

Кейсы, интегрирующие знания STEM-дисциплин, можно назвать STEM-кейсами. Эти инструменты схожи с заданиям PISA, проверяющими естественно-научную грамотность, но их решениями являются инженерно-творческие предложения.

На рисунке продемонстрировано возможное место каждой из STEM-дисциплин в STEM-образовании. Кратко опишем этапы решения STEM-кейса, обозначив преобладающие на каждом из них компоненты критического мышления:

1) S – Science: проанализировать имеющиеся научные знания и дополнить их до уровня, необходимого для понимания и осознания всех аспектов рассматриваемой проблемы, в том числе с помощью проведения экспериментов (метакогнитивное мышление);

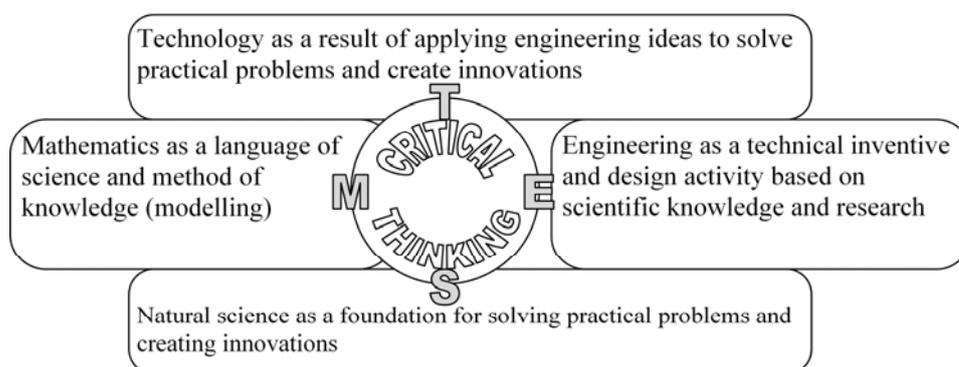
2) M – Mathematics: построить математическую модель проблемы, позволяющую изучить ее существенные аспекты и отбросить несущественные (логическое мышление); сложность моделирования должна соответствовать уровню наиболее подготовленных студентов, чтобы осуществить при командной работе стратегию обучения одними студентами других;

3) E – Engineering: на базе математической модели выдвинуть инженерную идею и оценить ее реализуемость (творческое и рациональное мышление);

4) T – Technology: на основе инженерной идеи найти технологичное решение данной задачи и оценить его оптимальность (рефлексивное мышление).



Критическое мышление в STEM-образовании



Critical thinking in STEM education

Основателем метода развития критического мышления по праву можно считать Сократа, которому принадлежит идея обучения через диалог. Современный преподаватель, утративший функцию главного носителя и транслятора знаний, возвращается к истокам: направляет студента в его работе с информацией, организовывает диспуты и командные состязания, подталкивает к генерации гипотез с помощью вопросов. Обсуждение является одним из наиболее глубоких способов переработки информации. Постановка вопросов мобилизует процессы мышления. Поэтому STEM-кейс состоит из трех частей:

- 1) текстовых блоков с материалом проблемно-ситуационного характера,
- 2) взаимосвязанных заданий как основы диалога,
- 3) информационно-справочных материалов в форме таблиц, схем, графиков, инфограмм, созданных по типу заданий конкурса «Лидер России» и развивающих (в терминах PISA):

- читательскую грамотность как способность к анализу сложной или малоструктурированной вербальной информации, что требуется для понимания смысла текста и получения логических выводов;

- математическую грамотность как способность к анализу числовой информации, представленной в виде графиков, диаграмм и таблиц с избыточными данными, к выявлению закономерностей и тенденций в последовательности данных, что необходимо для установления логических взаимосвязей, отделения существенной информации от малозначительной, обоснованного прогнозирования выводов.

Критическое мышление имеет аффективные, макро- и микрокогнитивные показатели [24, с. 56]. Для их развития различные задания STEM-кейса строятся на разных операциональных процедурах и могут быть названы по соответствующим типам мышления (табл. 2).

Таблица 2

Типы заданий STEM-кейса

Типы заданий	Описание	Тип ответа
Алгоритмические	Расчетные задания, решаются по известному алгоритму	Число / интервал как единственный правильный ответ
Дискурсивные	Задания на проведение логической цепочки теоретических рассуждений	Умозаключение
Эвристические	Задания, предполагающие следование методу научного познания для поиска оптимального решения	Идея новой / усовершенствованной технологии, продукт, прогноз развития ситуации

Table 2

Types of STEM-case tasks

Title	Description	Answer
Algorithmic	Calculation tasks are solved by a known algorithm	Number / interval as the only correct answer
Discursive	Tasks to conduct a logical chain of theoretical reasoning	Inference
Heuristic	Tasks to follow the method of scientific knowledge in order to find the optimal solution	Idea of new / improved technology, product, forecast of the development of the situation

Эвристические задания не имеют заранее известного однозначного ответа: оценивается путь его поиска, логика аргументации, умение формулировать гипотезы, выстраивание коммуникаций в группе. Важно показать, что учебная задача может иметь несколько решений.

Рассмотрим конкретный STEM-кейс. Его полный текст со справочными материалами и заданиями занимает 5 страниц, поэтому мы приведем только краткое содержание задания с разбиением его на ситуацию, проблему и возможные методы ее решения. Фрагменты формулировок, взятые из текста, выделены курсивом. Сюжет вводит обучающихся в мир инженеров, занимающихся подъемом на поверхность судов по технологиям, основанным на изменении агрегатного состояния воды.

Ситуация. В июле 2018 года южнокорейские поисковики компании Shinil Group обнаружили броненосный крейсер «Дмитрий Донской» на дне Японского моря около острова Улыиндо. Началось обсуждение возможности его подъема на поверхность.

Проблема. Борта и палуба сохранились, но из-за попадания снарядов во время Цусимского сражения корпус имеет повреждения и потерял жесткость, то есть может переломиться при подъеме на поверхность.

Предложение – повысить прочность (жесткость) корпуса путем его замораживания.

Справочные материалы содержат данные о крейсере; характеристиках воды около дна рядом с несколькими островами (в том числе Улыиндо); описание технологий судоподъема методом заморозки, основанных на патентах № 2219094 и № 2210519. В первом случае через воду в трюме пропускают сжатый воздух, температура которого ниже температуры кристаллизации воды (барботаж). Вода отдает тепло холодному воздуху и намерзает на поверхностях трюма. Во втором случае в трюм

подают криогенную жидкость (жидкий азот), которая при контакте с водой газифицируется, резко увеличивается в объеме и одновременно поглощает большое количество теплоты, превращая воду в лед.

Решение кейса осуществляется в соответствии со схемой, представленной на рис. 1. В его основе лежат предметные знания из курса физики, которые необходимо актуализировать и углубить. Процесс кристаллизации соленой воды имеет особенности. Для их выявления студентам предлагается для пресной, солоноватой и соленой воды *описать процесс ее замораживания для подъема со дна 1) Волги «Саратовского ледокола», затонувшего в 1968 году; 2) Черного моря парохода «Веста», потерпевшего крушение в 1887 году; 3) Баренцева моря транспортного судна «Томас Дональдсон», торпедированного немецкими подлодками в 1945 году*. Справочный материал: таблица солености морей, графики зависимости плотности воды-льда от температуры в интервале от -80°C до 30°C для воды различной солености, описания процессов замерзания воды с разной соленостью.

Поскольку рассматриваются две технологии заморозки, преподаватель разделяет студентов на две команды, каждая из которых разрабатывает свою гибридную технологию из двух этапов: заморозки и подъема корабля.

Магистранты одной учебной группы обычно имеют различное базовое образование: чаще всего это учителя математики, информатики и естественных наук (физики, химии, биологии, географии), инженеры и экономисты. Команды лучше формировать по принципу максимального несовпадения имеющегося образования и опыта работы, но с учетом ротации команд при выполнении различных кейсов. Выбор командного состава на основе схожести предшествующего образования или опыта ведет к принятию неудачных стратегических решений и резкому снижению вероятности успеха [25, с. 4]. Работа специалистов в разных областях знания учит смотреть на проблему под различным углом зрения.

Изучение барботажа организуется с помощью пневматического распылителя высокого давления. Это баллончик с длинной гибкой трубкой, которая опускается в стальной стакан, наполненный холодной водой и плавающий в емкости с такой же водой. При пропускании струи сжатого воздуха через воду на стенках стакана внутри и снаружи образуется лед. В эксперименте студенты могут регулировать интенсивность струи воздуха, соленость и температуру воды, менять стакан на маленький полый стальной цилиндр и т. д., организуя те эксперименты, которые они определяют для себя как необходимые для осознания особенностей данной технологии. Таблица зависи-

мости плотности льда от пористости и данные о зависимости прочности и монолитности льда от его плотности прилагаются.

При барботаже можно регулировать температуру и интенсивность струи воздуха. При высокой интенсивности барботажа получается пористый лед, при низкой интенсивности – монолитный. Сравните два режима барботажа: 1) высокоинтенсивный при температуре воздуха порядка -23°C , 2) слабоинтенсивный при температурах -60°C и ниже. Какой из режимов следует использовать для наморозки льда на корпус, а какой при заполнении пространства трюма и почему?

Данное задание относится к дискурсивным. Следствием анализа режимов должен стать вывод о наличии нескольких кристаллических состояний воды с разными физическими свойствами, что позволяет не только увеличить прочность корпуса, но и повысить плавучесть корабля за счет особенности твердого агрегатного состояния воды (плотность пористого льда существенно меньше плотности воды).

Аналогичным образом другая подгруппа студентов рассматривает особенности технологии криозаморозки.

Цепочка логических рассуждений на основе анализа справочной и опытной информации приводит к углублению предметных знаний до уровня, позволяющего понять предложенные технологии. Студенты оценивают знания, которыми обладает команда, и распределяют задания по поиску недостающей информации (формирование метакогнитивных умений [26, с. 6]). На этапе математического моделирования по успешности выполнения заданий выявится, имеется ли у кого-либо из студентов феномен «иллюзии знания» – метакогнитивное искажение, ведущее к преувеличению своего уровня понимания материала.

Математическое моделирование позволяет оценить реалистичность технологий: определить объем работ и выявить ожидаемые трудности. Задания на расчет объема льда, массы подвергнутой заморозке воды, выделившейся энергии относятся к алгоритмическим. Моделирование покажет, что для подъема крейсера, имеющего сталежелезную броню толщиной 127–152 мм, одной подъемной силы льда недостаточно, даже при почти полном заполнении трюма пористым льдом.

На инженерном этапе идет генерация идей, связывающих технологии заморозки с механическими способами судоподъема. Крейсер находится на глубине 434 метра, поэтому, кроме патентных данных о надводных и подводных грузоподъемных машинах и механизмах, справочный материал содержит информацию о допустимых глубинах погружения и длительности нахождения на этих глубинах акванавтов, сведения о па-

раметрах и возможностях необитаемых телеуправляемых подводных аппаратов. Разработка технологии на основе сопоставления, анализа и интерпретации информации с выдвиганием аргументированных предложений – пример эвристического задания.

Задача преподавателя – вызвать и координировать дискуссию, способствующую развитию макрокогнитивных показателей критического мышления, связанных с умением рассуждать диалогически, оценивать надежность информации, анализировать гипотезы и аргументы оппонентов, ясно излагать свою точку зрения.

Анализ и самоанализ (рефлексия) разработанных технологий осуществляются в деловой игре, по правилам которой необходимо *доказать преимущества своей технологии относительно технологии команды соперников и добиться контракта на судоподъем у «комиссии».*

Таким образом, при решении данного STEM-кейса развиваются все составляющие критического мышления.

Рассмотрение ситуаций с тремя другими описанными в кейсе судами – *«Саратовским ледоколом», «Вестой» и «Томасом Дональдсоном», – находящимися на существенно меньших глубинах (4, 45 и 56 метров соответственно) переносится на зачет, чтобы задействовать «эффект Зейгарник»: над незавершенным заданием продолжается внутренняя мыслительная работа и оно запоминается в 1,9 раза лучше, чем завершенное.*

После введения STEM-кейсов в учебную практику и выполнения заданий диагностика показала, что у магистрантов статистически значимо улучшились результаты в области генерации новых идей, построения логической аргументации, разработки плана исследования с предвидением результатов и возможных ошибок.

В качестве подтверждающего примера в табл. 3 представлены данные об изменении у участников исследования (12 чел.) в течение осеннего семестра 2018 г. одного из компонентов критического мышления – творческого. Динамика его изменения наиболее наглядна, поскольку в некоторых случаях достаточно переориентировать самовосприятие человека с позиции «пользователя» на «созидателя», преодолеть определенный психологический барьер, и творческие способности «просыпаются», порождая радостные ощущения у их обладателя.

Следует сделать некоторые пояснения по поводу выбора экспериментальной группы и длительности исследования. Они были обусловлены двумя причинами. Во-первых, студенты данной группы при предварительной диагностике (типы ее заданий указаны во втором столбце табл. 1) показали хороший уровень сформированности всех компонентов критического мышле-

ния, кроме творческого, – они справились менее чем с 13% заданий на генерацию идей разрешения проблемных научных и инженерно-технических ситуаций. Во-вторых, в учебный план осеннего семестра 2018 г. входила дисциплина «Методика обучения естествознанию в средней школе», на каждом из практических занятиях которой изучались STEM-кейсы, а также дисциплины, в которых творческое мышление проявлялось наиболее рельефно («Методика организации проектной деятельности», «Инновационные технологии в образовании», «Естественно-научный проект»), что дало хорошую возможность для сравнения результатов диагностики и данных наблюдения за работой студентов на занятиях.

Таблица 3

Изменение уровня творческого мышления участников исследования
(n = 12)

Время от начала эксперимента	Оценка уровня творческого мышления			
	Данные согласно методу диагностики, %	Данные согласно методу наблюдения		
		Предложение идей проектов, чел. / %	Создание игровых опросов, чел. / %	Выполнение творческих заданий, %
0	13	1 / 8,3	2 / 17	14,3
1 месяц	28	4 / 33	3 / 25	33
3 месяца	76	8 / 67	10 / 83%	84

Table 3

Comparison of the assessment of the level of creative thinking using diagnostic and monitoring methods (n = 12)

The time from the start of the experiment	Assessment of the level of creative thinking (12 students)			
	Diagnostically, %	By observation		
		Suggestion of project ideas, people / %	Creating game polls, people / %	Solution of creative tasks, %
0	13	1 (8,3)	2 (17)	14,3
1 month	28	4 (33)	3 (25)	33
3 months	76	8 (67)	10 (83)	84

Результаты ведущегося в течение 2018 г. наблюдения за работой студентов над проектом, созданием опросника и решением на занятиях творческих заданий вполне соответствовали данным диагностики (табл. 3). Изначально только один студент (8,3% от общего числа студентов) предложил идею проекта, имеющую некоторую степень новизны и соответствующую теме магистерской диссертации: создание портативного прибора для фиксации сигналов ЭКГ на основе набора «Юный ней-

ромоделист» (новизна заключалась в эргономичности и дизайне). Средний процент первично выполненных творческих заданий по работе с инновационными технологиями (например, предложение создать сценарий учебной игры с использованием компьютерного симулятора NukeMap3D или модели solarsystemscope.com) составил 14,3%.

После месяца работы с кейсами количество идей увеличилось на три: разработка термостелек на основе принципа расположения кровеносных сосудов в лапах пингвинов и собак (новый продукт); конструирование автономного робота для очистки от снега козырьков подъездов (усовершенствованный продукт для нового применения); создание переносной холодильной камеры на основе элементов Пельтье (более дешевый продукт с дополнительными функциями). Интересно, что все три идеи связаны с холодом, а самый значительный из изученных кейсов посвящен технологиям замораживания. Аналогично при выполнении творческих заданий существенно возросло число интересных идей, явно навеянных изученными кейсами. Например, интерактивный музей золотого сечения на платформе Instagram (*museum_golden_section*) возник после изучения кейса, посвященного моделированию динамики биологических систем, который начинается с описания «кроликов Фибоначчи» и чисел «золотого сечения».

Спустя два месяца работы с кейсами еще 4 студента нашли новые идеи и изменили свои проекты. Из оставшихся студентов двое воспользовались идеями одноклассников, а двое продолжили работу над проектами с субъективной новизной. Игровые опросники с интересными заданиями, соответствующими заявленным целям, создали 10 человек (83%). Два оставшихся опросника были доработаны до приемлемого уровня с помощью советов одноклассников. Влияние работы с кейсами на результаты проектной деятельности объяснимо тем, что STEM-кейсы являются мини-проектами, поскольку связаны с актуальными проблемами реального мира и требуют контекстуального использования знаний [27, с. 289], а проектное мышление взрослых людей в определенной степени содержит все компоненты мышления критического. Проектное мышление меняется по мере созревания отделов мозга. Например, префронтальная кора, играющая ведущую роль в создании сложных когнитивных схем, планировании, контроле принятия решений, контроле и регуляции внутренней деятельности [28], развивается последней и формируется до 25 лет [29], поэтому, например, нельзя говорить о сложившемся критическом мышлении подростков.

Важно отметить, что проекты всех 12 студентов за семестр были доведены до стадии продукта, с февраля 2019 г. они участвуют в конкурсах, и их результаты публикуются в научно-методической периодике. Например, статья

о проектировании холодильника размещена в журнале «Стандарты и мониторинг в образовании» (2019. Т. 7. № 1. С. 27–31), описания трех проектов подготовлены к печати в журнале «Школа и производство», еще два проекта на данный момент дорабатываются в соответствии с замечаниями редакции журнала «Физика для школьников».

Осознание студентами того факта, что изучаемые на занятиях кейсы можно использовать в собственной преподавательской деятельности, существенно влияет на их мотивацию к исследованию сути предлагаемых проблемных ситуаций, глубину проработки и запоминания материала. Наблюдаются такие проявления творчества магистрантов, как генерирование «по мотивам» STEM-кейсов тем ученических проектов и разработка собственных кейс-задач. Введение STEM-кейсов в образовательный процесс не вызывает характерного для учительского корпуса отторжения нововведений [30, с. 6], поскольку обучающиеся в магистратуре учителя проходят все этапы интериоризации инноваций во время обучения. Конечно, нельзя утверждать, что в своей профессиональной деятельности выпускники, изучавшие естествознание с помощью STEM-кейсов, смогут готовить своих учеников к выполнению «работ, которых еще не существует, используя инструменты, которые еще не изобретены»¹. Но определенные шаги в этом направлении они уже делают.

Заключение

Необходимость инновационного научно-технологического развития требует от системы образования формирования человека, способного генерировать и критически оценивать новые идеи, разрабатывать и реализовывать их на основе понимания перспектив и возможностей внедрения, для чего он должен научиться мыслить критически и, желательно, иметь научно-инженерную подготовку, поскольку большинство инноваций создается в технической сфере, в том числе в области компьютерных технологий. Перенести на российскую почву опыт стран – лидеров инновационного рейтинга сложно как из-за неизбежности серьезной адаптации учебных материалов вплоть до полной их переделки, так и из-за специфики оценивания качества образования с помощью Основного и Единого государственных экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ), Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО) и т. п., нацеленных на запоминание и воспроизведение информации.

¹ Интервью с ректором Университета Ричмонда Рональдом Кручером // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 28.

В связи с этим нужна разработка определенного типа учебных заданий (STEM-кейсов), которые позволяли бы развивать у обучающихся обязательные для инновационной деятельности творческий, рациональный, логический, рефлексивный и метакогнитивный компоненты мышления при одновременном формировании естественно-научной и технологической грамотности [31, с. 51].

При невозможности провести быстрые изменения всей системы образования следует совершенствовать мышление учителей средней школы, а через них – и мышление учащихся. Так, замена на некоторых уроках физики типовых заданий короткими STEM-кейсами способствует решению таких выявленных исследованием PISA проблем, как недостаточная практика применения знаний в реальных ситуациях и слабое представление о проблемах современной науки и техники; стимулирует генерирование идей ученических проектов, улучшает аргументацию и оценку реализуемости предложенных идей [32, с. 25].

Опыт применения STEM-кейсов при обучении школьников также доказывает существенное влияние выполнения таких заданий на качество проектной деятельности учащихся: приумножение количества идей, более глубокая их проработанность, рост количества и качества рационализаторских предложений, обретение навыков выстраивания логики аргументации свидетельствуют о развитии у обучающихся выделенных компонентов критического мышления и зарождении интереса к инновационной деятельности.

Список использованных источников

1. Пенроуз Р. Тени разума: В поисках науки о сознании / пер. с англ. А. Р. Логунова, Н. А. Зубченко. Ижевск: ИКИ, 2005. С. 688.
2. Черниговская Т. В. Языки человека: мозг и культура // Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов коммуникации: коллективная монография / под науч. ред. Т. В. Черниговской, Ю. Е. Шелепина, О. В. Защиринской. Санкт-Петербург: ВВМ, 2016. С. 11–16.
3. Fayer S., Lacey A., Watson A. STEM Occupations: Past, Present, And Future U. S. BUREAU OF LABOR STATISTICS Spotlight on Statistics 2017. Available from: <https://www.bls.gov/spotlight/2017/science-technology-engineering-and-mathematics-stem-occupations-past-present-and-future/pdf/science-technology-engineering-and-mathematics-stem-occupations-past-present-and-future.pdf> (дата обращения: 26.03.2019)
4. Dunn J. Critical Thinking in Japanese Secondary Education: Student and Teacher Perspectives // Critical Thinking and Language Learning. 2015. № 2. P. 29–39.

5. Saravanan V. Thinking Schools, Learning Nations' Implementation of Curriculum Review in Singapore Article // Educational Research for Policy and Practice. August 2005. Vol. 4 (2). P. 97–113. DOI: 10.1007/s10671-005-1543-x}
6. Hassan S. R., Rosli R, Zakaria E. The use of i-think map and questioning to promote higher-order thinking skills in mathematics // Creative Education. 2016. Vol. 7 (07). P. 1069–1078.
7. Халперн Д. Психология критического мышления / пер. с англ. Москва: Питер, 2000. 512 с.
8. Солодихина М. В., Солодихина А. А., Немолочнов Е. В. Проектная деятельность и критическое мышление // Физика в школе. 2018. № 2с. С. 289–291.
9. Facione P. Critical thinking: What is it and why it counts. Measured Reasons and the California Academic Press, Millbrae, CA, 2010. 28 p. Available from: https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf
10. Mulnix J. W. «Thinking critically about critical thinking» // Educational Philosophy and Theory. 2010. № 44. P. 471. DOI:10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x
11. Ризви С., Доннелли К., Барбер М. Океаны инноваций. Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образования / пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 109–185.
12. Пентин А., Ковалева Г., Давыдова Е., Смирнова Е. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 79–109.
13. Griffiths D. H. Physics teaching: Does it hinder intellectual development? // American Journal of Physics. 1976. Vol. 44, № 1. P. 81–85. Available from: <https://doi.org/10.1119/1.10144> (дата обращения: 26.03.2019)
14. Любимов А. А. Стандарты надо неукоснительно выполнять, а не корректировать. Размышления по прочтении статьи О. Е. Лебедева «Конец системы обязательного образования?» // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 258–282.
15. Загвязинский В. И., Шафранов-Куцев Г. Ф., Андреева О. С., Белякова Е. Г., Володина Е. Н., Волосникова Л. М., Дегтярев С. Н., Емельянова И. Н., Ефимова Г. З., Закирова А. Ф., Захарова И. Г., Мелихова А. А., Муравьева Н. Г., Селиванова О. А., Строкова Т. А. Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании: коллективная монография. Тюмень, 2017 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://tmnlib.ru:82/upload/books/PPS/Zagvyazinskij_514_Kol-monografiya_2017.pdf (дата обращения: 26.03.2019)
16. Волков Е. Н. Научение научному (критическому) мышлению и визуальная объективизация знаний: содержание, практика, инструменты // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 2 (42). С. 199–203.
17. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. 2-е изд., дополн. Петрозаводск: Скандинавия, 2004.
18. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.

19. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг / пер. с немецкого А. Г. Гришина. Москва: АСТ, 2014. 288 с.
20. Gerring J. What Is a Case Study and What Is It Good for? // *American Political Science Review*. 2004. Vol. 98. Issue 2. P. 341–354.
21. Смолянинова О. Г., Храмова Л. Н., Колокольникова З. У., Митросенко С. В., Лобанова О. Б. Реализация кейс-технологий в профессиональной подготовке будущего педагога // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4.
22. Kaufman S. B., Quilty L. C., Grazioplene R. G., Hirsh J. B., Gray J. R., Peterson J. B., DeYoung C. G. Openness to Experience and Intellect differentially predict creative achievement in the arts and sciences // *Journal of Personality*. 2015. Vol. 84. P. 248–258.
23. Казун А. П., Пастухова Л. С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 2. С. 32–59 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-32-59> (дата обращения: 26.03.2019)
24. Paul R., Binker A., Martin D., Adamson K. *Critical Thinking Handbook*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1995. 56 p.
25. Gompers P. A., Mukharlyamov V., Xuan Y. The cost of friendship // *Journal of Financial Economics*. 2016. Vol. 119, № 3. P. 626–644. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2016.01.013> (дата обращения: 26.03.2019)
26. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring // *College Board Research Report*. 2002. № 3. New York. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562778.pdf> (дата обращения: 26.03.2019)
27. Helle L., Tynjälä P., Olkinuora E. Project-Based Learning in Post-Secondary Education Theory, Practice and Rubber Sling Shots // *Higher Education*. 2006. Vol. 51. Issue 2. P. 287–314.
28. Bos M. G., Wierenga L. M., Blankenstein N. E., Schreuders E., Tamnes C. K., Crone E. A. Longitudinal structural brain development and externalizing behavior in adolescence // *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. 2018. Sep 25. Vol. 59 (10). P. 1061–1072. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6175471/> (дата обращения: 26.03.2019)
29. Toga A. W., Thompson P. M. Mapping Brain Asymmetry // *Nature Reviews Neuroscience*. 2003. Vol. 4 (1). P. 37–48. Available from: <https://www.nature.com/articles/nrn1009> (дата обращения: 26.03.2019)
30. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // *Образование и наука*. 2014. № 3 (112). С. 3–21
31. Солодихина М. В. Взаимосвязь двух содержательных линий учебного предмета «Естествознание» // *Физика в школе*. 2016. № 2. С. 50–55.
32. Солодихина М. В., Одинцова Н. И. Кейс-задачи на уроках физики // *Физика в школе*. 2019. № 1. С. 18–26.

References

1. Penrose R. *Teni razuma: V poiskah nauki o soznanii = Shadows of the Mind: A Search for the Missing Science of Consciousness*. Translated from English by A. R. Logunov, N. A. Zubchenko. Izhevsk: IKI; 2005. p. 688. (In Russ.)
2. Chernigovskaya T. V. *Jazyki cheloveka: mozg i kul'tura = Languages of the person: brain and culture. Psihofiziologicheskie i nejrolingvisticheskie aspekty processa raspoznavaniya verbal'nyh i neverbal'nyh patternov kommunikacii = Psychophysiological and neuro-linguistic aspects of the process of recognition of verbal and non-verbal patterns of communication*. Under the editorship of T. V. Chernigov, Yu. E. Shelepin, O. V. Zashchirinskaya. St.-Petersburg: VVM; 2016. p. 11–16. (In Russ.)
3. Fayer S., Lacey A., Watson A. *STEM Occupations: Past, present, and future. Spotlight on Statistics [Internet]*. Washington, DC: U. S. Bureau of Labor Statistics; 2017 [cited 2019 Mar 26]. Available from: <https://www.bls.gov/spotlight/2017/science-technology-engineering-and-mathematics-stem-occupations-past-present-and-future/pdf/science-technology-engineering-and-mathematics-stem-occupations-past-present-and-future.pdf>
4. Dunn J. Critical Thinking in Japanese secondary education: Student and teacher perspectives. *Critical Thinking and Language Learning*. 2015; 2: 29–39.
5. Saravanan V. Thinking schools for learning and practice. *Educational Research for Policy and Practice*. 2005 Aug; 4 (2): 97–113. DOI: 10.1007 / s10671-005-1543-x}
6. Hassan S. R., Rosli R., Zakaria E. The use of i-think map and questioning to promote higher-order thinking skills in mathematics. *Creative Education*. 2016; 7 (07): 1069–1078.
7. Halpern D. *Psihologija kriticheskogo myshlenija = Psychology of critical thinking*. Translated from English Moscow: Publishing House Piter; 2000. 512 p. (In Russ.)
8. Solodikhina M. V., Solodikhina A. A., Nemolochnov E. V. Project-based activity and critical thinking. *Fizika v shkole = Physics at School*. 2018; 2c: 289–291. (In Russ.)
9. Facione P. *Critical thinking: What it is and why it counts. Measured Reasons and the California Academic Press*; 2010. 28 p.
10. Mulnix J. W. “Thinking critically about critical thinking”. *Educational Philosophy and Theory*. 2010; 44: 471. DOI: 10.1111 / j.1469-5812.2010.00673.x
11. Rizvi S., Donnelly K., Barber M. *Oceans of innovation. The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education*. Translated from English by N. Mikshina. *Voprosy obrazovaniya = Education Issues*. 2012; 4: 109–185. (In Russ.)
12. Pentin A., Kovaleva G., Davydova E., Smirnova E. Science Education in Russian Schools as Assessed by TIMSS and PISA. *Voprosy obrazovaniya = Education Issues*. 2018; 1: 79–109. (In Russ.)
13. Griffiths D. H. Physics teaching: Does it hinder intellectual development? *American Journal of Physics [Internet]*. 1976 [cited 2019 Mar 26]; Vol. 44; 1: 81–85. Available from: <https://doi.org/10.1119/1.10144>

14. Lyubimov L. L. Learning standards must be scrupulously implemented, not improved. Reflections on the end of compulsory education? By Oleg Lebedev. *Voprosy obrazovaniya = Education Issues*. 2017; 2: 258–282. (In Russ.)
15. Zagvyazinsky V. I., Shafranov-Kutsev G. F., Andreeva O. S., Belyakova E. G., Volodina E. N., Volosnikova L. M., et al. Podgotovka pedagoga-issledovatelja v universitetskom obrazovanii = Training of a teacher-researcher in university education [Internet]. Tyumen; 2017 [cited 2019 Mar 26]. Available from: http://tmnlib.ru:82/upload/books/PPS/Zagvyazinskij_514_Kol-monografiya_2017.pdf (In Russ.)
16. Volkov E. N. Learning to scientific (critical) thinking and visual objectification of knowledge: Maintenance, practice, tools. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. 2016; 2 (42): 199–203. (In Russ.)
17. Altshuller G. S. *Tvorchestvo kak tochnaya nauka = Creativity as exact science*. 2nd ed. Petrozavodsk: Publishing House Scandinavia; 2004. (In Russ.)
18. Semenov I. N., Stepanov S. Yu. Refleksiya v organizacii tvorcheskogo myshleniya i sa-morazvitii lichnosti. *Voprosy psihologii = Psychology Issues*. 1983; 2: 35–42. (In Russ.)
19. Spitzer M. *Antimozg: cifrovyte tekhnologii i mozg = Antibrain: digital technology and the brain*. Translation from German by A. G. Grishin. Moscow: Publishing House AST; 2014. 288 p. (In Russ.)
20. Gerring J. What is a case for it? *American Political Science Review*. 2004; 98, Issue 2: 341–354.
21. Smolyaninova O. G., Khramova L. N., Kolokolnikova Z. U., Mitrosenko S. V., Lobanova O. B. Realisation of a case technologies in vocational education of future teacher. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2019 Mar 26]; 4. Available from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20683> (дата обращения: 26.03.2019) (In Russ.)
22. Kaufman S. B., Quilty L. C., Grazioplene R. G., Hirsh J. B., Gray J. R., Peterson J. B., et al. Differentially predict creative sciences and sciences. *Journal of Personality*. 2015; 84: 248–258.
23. Kazun A. P., Pastukhova L. S. The practices of project-based learning technique application: Experience of different countries. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2018 [cited 2019 Mar 26]; 20 (2): 32–59. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-32-59> (In Russ.)
24. Paul R., Binker A., Martin D., Adamson K. *Critical thinking handbook*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking; 1995. 56 p.
25. Gompers P. A., Mukharlyamov V., Xuan Y. The cost of friendship. *Journal of Financial Economics* [Internet]. 2016 [cited 2019 Mar 26]; 119, № 3: 626–644. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2016.01.013>

26. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring. *College Board Research Report* [Internet]. 2002 [cited 2019 Mar 26]; 3. New York. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562778.pdf>

27. Helle L., Tynjälä P., Olkinuora E. Project-based learning in the secondary theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*. 2006; 51, Issue 2: 287–314.

28. Bos M. G., Wierenga L. M., Blankenstein N. E., Schreuders E., Tamnes C. K., Crone E. A. Longitudinal structural brain development and externalising behaviour in adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines* [Internet]. 2018 Sep 25 [cited 2019 Mar 26]; 59 (10): 1061–1072. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6175471/>

29. Toga A. W., Thompson P. M. Mapping brain asymmetry. *Nature Reviews Neuroscience* [Internet]. 2003 Jan [cited 2019 Mar 26]; 4 (1): 37–48. Available from: <https://www.nature.com/articles/nrn1009>

30. Zagvyazinsky V. I., Strokova T. A. Resistance to innovation: Essence, preventive measures and ways out. *Образование и наука = The Education and Science Journal*. 2014; 3 (112): 3–21. (In Russ.)

31. Solodikhina M. V. Interrelation of two substantial lines of the subject “Natural sciences”. *Fizika v shkole = Physics at School*. 2016; 2: 50–55. (In Russ.)

32. Solodikhina M. V., Odintsova N. I. Cases in physics lessons. *Fizika v shkole = Physics at School*. 2019; 1: 18–26. (In Russ.)

Информация об авторах:

Солодихина Мария Владиславовна – доцент кафедры естественных наук и инновационных технологий Института физики, технологии и информационных систем Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия. E-mail: mv.solodikhina@mpgu.su

Солодихина Анна Александровна – специалист отдела по взаимодействию с социальными партнерами и общественными организациями ФГБОУ ВДЦ «Смена»; преподаватель кафедры менеджмента инноваций, трекер инновационных проектов на майноре «Стартап с нуля», куратор студенческих команд на направлении «Внутрикорпоративное предпринимательство», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: aasolodikhina@edu.hse.ru

Статья поступила в редакцию 9.11.2018; принята в печать 13.02.2019.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Maria V. Solodikhina – Associate Professor, Department of Natural Sciences and Innovative Technologies, Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: mv.solodikhina@mpgu.su

Anna A. Solodikhina – Specialist, Department for Interaction with Social Partners and Public Organisations of the Russian Children’s Center “Smena”; Lecturer of the Department of Innovation Management, Tracker of innovative projects in the “Startup from Scratch” direction, Curator of student teams in the “Intra-Corporate Entrepreneurship” direction, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: aasolodikhina@edu.hse.ru

Received 9.11.2018; accepted for publication 13.02.2019.
The authors have read and approved the final manuscript.

ДИСКУССИИ

УДК 37+378

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-154-174

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА РОССИИ: ИСТОРИИ – МНОГО, СТРАТЕГИИ – НЕТ

И. П. Смирнов

Москва, Россия.

E-mail: ips2@list.ru

Аннотация. *Введение.* В последние годы образовательная тематика рассматриваемых дискуссионных вопросов уныло вращается вокруг одних и тех же ставших привычными понятий: ЕГЭ, стандарты, учебники. А академическая наука с головой погрузилась в навязанные ей извне административные реформы и перестала будить мысль свежими идеями. Хорошо известно: когда научные успехи весьма скромны, в ход идет история – бесконечное изучение прошлого взамен глубокого осмысления настоящего и стратегического планирования будущего.

Цель статьи – критическое обсуждение предмета, целей и содержания современных педагогических исследований, причин замыкания ученых на историческом контексте образования, их отчужденности от текущей ситуации в данной сфере и отстраненности от выбора стратегии ее дальнейшего развития.

Методология и методы. В работе использовались методы системного и сравнительного видов анализа, синтеза и обобщения содержания 30-томной серии «Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО» (ныне – НИИ стратегии развития образования), а также качества и результатов независимого научного рецензирования 12 монографий данной серии.

Результаты и научная новизна. Предпринята попытка на примере аналитического обзора большого цикла научных изданий, подготовленных сотрудниками старейшей в РАО авторитетной организации, дать репрезентативную оценку состояния актуальной для педагогики и гуманитарной области знания в целом проблемы взаимосвязи истории и современной педагогической теории. Подведение итогов выпуска не имеющей аналогов и уникальной по своему замыслу серии монографий показало абсолютное преобладание в них исторической тематики над теоретическими обоснованными прогнозами и уход ведущих научных коллективов РАО от реальной практики образова-

ния и ее критического разбора. Между тем нарастание негативных тенденций в начальном и среднем специальном профессиональном образовании требует активного участия в поиске способов и путей их преодоления представителей научного сообщества. Сделаны выводы о том, что институт рецензирования научных отчетов и публикаций сегодня отсутствует и экспертиза сущностного наполнения и значимости рекомендуемых к печати материалов не проводится. Редакционные советы становятся номинальными почетными структурами и фактически бездействуют, рецензенты не осуществляют должного предварительного анализа рукописей, следствием чего являются содержательные и технические погрешности. Кроме того, тиражи действительно важных и полезных научных изданий крайне малы – их хватает только для презентаций и официальной рассылки.

Практическая значимость. Сформулированы рекомендации и предложения по отбору тематики и содержания педагогических исследований, повышению их актуальности и переориентации на преодоление острых проблем и удовлетворение насущных нужд образования. Отсутствие финансовых возможностей для выпуска массовых тиражей научных изысканий на бумажных носителях можно восполнять созданием их электронных версий и размещением на сайтах полных текстов монографий, обеспечивая таким образом доступность научных достижений для главного их потребителя – педагогов. Специализированные сайты должны иметь интерактивный характер и позволять читателям в режиме он-лайн определять теоретическую и практическую ценность научного продукта. Выход серии монографических трудов обязательно должен завершаться научной конференцией, резюмирующей как положительные, так и отрицательные результаты осуществленных и обнародованных исследований с публичным оглашением меры их значимости.

Ключевые слова: педагогическая наука, теория и история образования, стратегия, оценка профессионального образования.

Благодарности. Автор выражает признательность доктору философских наук, профессору, директору НИИ теории и истории педагогики С. В. Ивановой, предоставившей возможность получения электронных версий трудов серии «Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО».

Для цитирования: Смирнов И. П. Педагогическая наука России: истории – много, стратегии – нет // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 154–174. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-154-174

PEDAGOGICAL SCIENCE IN RUSSIA: MUCH HISTORY, NO STRATEGIES

I. P. Smirnov

Moscow, Russia.

E-mail: ips2@list.ru

Abstract. *Introduction.* In recent years, thematic educational issues involve only already familiar concepts: Unified State Exam, standards, textbooks. An academic science has been completely caught up into the administrative reforms imposed on it; there are no fresh ideas. It is well known that when scientific successes are modest, history, an endless exploration of the past instead of a strategic analysis of the future, is used.

The *aim* of the present article was a critical discussion of the subject, goals and content of modern pedagogical research, reasons for scientists' focus on historical context of education, their isolation from the current situation and the strategy for its further development.

Methodology and research methods. The methods of system-based and comparative analysis, synthesis and generalisation of the content of 30-volume series "Basic Research of the Institute of Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education" (now – Research Institute of Educational Development Strategy) as well as quality and results of independent scientific reviewing of 12 monographs of this series.

Results and scientific novelty. By the example of the analytical review of a big cycle of the scientific publications prepared by the staff of the oldest authoritative organisation – Russian Academy of Education, an attempt was made to give a representative assessment of the state of problem focused on the interrelation of history and modern pedagogical theory, which is relevant for pedagogics and humanitarian field of knowledge in general. Summarising the issue and the series of monographs, the analysis showed the absolute predominance of the historical themes of scientific research over theoretical predictions, avoiding real educational practice and its critical analysis by the leading research teams of the Russian Academy of Education. Meanwhile, the increase in negative tendencies in primary and secondary vocational professional education requires the active participation of the representatives of scientific community. From the conclusions it may be understood that there is no institute for reviewing scientific reports and publications, no examination of the content, relevance and importance of monographs recommended for publication. Editorial boards become honorary structures and, in fact, are inactive; reviewers do not carry out a preliminary analysis of manuscripts, the result of which is content and technical errors. Circulations of re-

ally important published works are small; they are only enough for presentations and official distribution.

Practical significance. The recommendations and proposals for the selection of topics and content of pedagogical research, increasing the relevance of scientific pedagogy and its orientation to contemporary problems of education, were formulated. The lack of financial opportunities to produce mass editions of scientific works should be filled up by creating their electronic versions and posting of the full text of published monographs on websites in order to ensure their availability for the main consumers of scientific results – teachers. The dedicated websites should be interactive and allow readers to evaluate the quality and practical value of a scientific product online. The scientific conference summing up the positive and negative results of the study of the authors of monographs with a public announcement of their significance is intended to be a mandatory result of the release of a series of monographic works.

Keywords: pedagogical science, theory and history of education, strategy, assessment of professional education.

Acknowledgements. The author is grateful to the Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of the Scientific Research Institute of the Theory and History of Pedagogics, S. V. Ivanova, who provided the opportunity to receive electronic versions of the works of the Series.

For citation: Smirnov I. P. Pedagogical science in Russia: Much history, no strategies. *The Education and Science Journal*. 2019; 3 (21): 154–174. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-154-174

Введение

К 70-летию юбилею Российской академии образования (РАО) вышло в свет несколько заметных, примечательных научных изданий. Отделение профессионального образования РАО подготовило коллективную монографию-хронику «Наука и профессиональное образование: к 70-летию РАО»¹. Институт теории и истории педагогики РАО (далее – ИТИП) – равный по возрасту самой Академии, по инициативе его директора С. В. Ивановой сумел выпустить 30-томную серию научных трудов «Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО» (далее – Серия). Явление редкое и похвальное, ибо празднование юбилеев, в том числе круглых дат научной деятельности, в наше время чаще всего ограничивается проведением корпоративных банкетов.

¹ Наука и профессиональное образование: к 70-летию РАО. Москва: МГПУ, 2013. 332 с.

На начальном этапе сотрудничества при поддержке академика РАО Е. В. Ткаченко удалось убедить С. В. Иванову в целесообразности и необходимости независимого рецензирования основных трудов Серии, которые тогда существовали еще только в форме «электронных рукописей». Публикация данных рецензий во всероссийском журнале позволила широко анонсировать в научно-педагогическом сообществе России выход большого цикла научных работ, объективно показать их значимость и удовлетворить естественный интерес педагогической общественности к деятельности старейшего в РАО института. Существовала даже договоренность об издании 31-го тома Серии, где были бы собраны эти рецензии. Но позднее С. В. Иванова «дрогнула», полагая, очевидно, что этот том может стать «ложкой дегтя в бочке меда», и отозвала достигнутую договоренность.

А зря. Объективная рецензия, конечно, всегда «не мед» и не может быть таковой. Но она и не «деготь», ибо, прежде всего, предполагает определение научной весомости и степени важности работы. Подобный подход, когда монография печатается вместе с рецензией на нее, мог бы стать хорошим прецедентом и задать новый алгоритм научно-издательской практики.

В совокупности было произведено независимое рецензирование 12 монографий Серии. На примере разбора итогов проведенной сотрудниками ведущего в сфере научной педагогики НИИ научной работы можно достаточно репрезентативно оценить состояние актуальной для педагогики и гуманитарного знания в целом проблемы взаимосвязи истории и современной педагогической теории. Этому и посвящена данная статья.

Обзор литературы

Аналогов издания столь масштабной серии трудов одним институтом в истории научной педагогики России нет. В написании монографий участвовало свыше 50 сотрудников ИТИП, общий объем Серии можно приблизительно оценить в 500 печатных листов.

В названии Института теории и истории педагогики два слова «теория» и «история» отражают целевую установку его деятельности и одновременно обязывают к пропорционально равной оценке обоих научных полюсов педагогики. Сразу отметим, что самоценные исторические труды составляют большинство работ Серии. Так что ее наименование «Фундаментальные исследования...» оправдано только в части исторического фундамента.

Результаты исследования

Исторический блок Серии богат фактурой, расширенным анализом не только отечественной педагогики, но иных мировых цивилизаций – от концепции племенной школы в Новой Гвинее до философской системы Конфуция. Однако даже там, где насыщенная содержательностью совокупность исторических фактов создает почву для итоговых оценок и прогнозов, они отсутствуют либо свернуты в куцые резюме без пролонгации их в настоящее, не говоря уже о будущем. А как было бы важно показать, что многие «первооткрываемые» сегодня педагогические принципы рождены еще в далеком прошлом (некоторые – до нашей эры).

Сегодня, например, нередко можно встретить оценку здравствующего ученого как «основоположника» теории воспитывающего (развивающего, проблемного, персонифицированного...) обучения или непрерывного образования, политехнизма, трудового обучения. При этом «авторы-основоположники», претендующие на первооткрытие ими «основ» (теорий, систем, концепций, парадигм), в своих трудах порою не поднимаются выше скромного уточнения методики или какого-либо понятия.

Вспоминается, как председатель Экспертного совета ВАК по педагогике и психологии, уже ушедший от нас вице-президент РАО Д. И. Фельдштейн недоумевал и возмущался, когда на экспертизу приходила диссертация, в заголовке которой на первом месте стояло слово «Основы...». «Основы образования и воспитания разработаны нашими великими предшественниками», – не уставал повторять Давид Иосифович и был абсолютно прав. Долг современных историков заметить их, исследовать и обогатить. И быть скромнее в самооценках.

Еще одна из ключевых задач историков – вскрывать и показывать ошибки прошлого. История не Библия, классики – не пророки. Эта мысль легко выводится из содержательной монографии Г. Корнетова, свидетельствуя об утопичности ряда педагогических идей прошлого и неумолимом многократном повторении ошибочных суждений в последующей практике [1].

Такова, к примеру, идея трудовой школы, о которой написано много книг и еще больше – диссертаций. Начиная с «Трудовой школы» П. П. Блонского (1921 г.), она десятилетия держалась на гребне научной педагогики, пока не пришло понимание ее утопичности и не было признано разумным и рациональным снять со школ обязанность массовой профессиональной подготовки, так как большинство из них не имело ни базы, ни времени для обучения молодежи профессиям. И хотя сегодня кое-кто вновь «первооткрывает» идею трудовой школы, заметного эффекта она так и не обнаруживает.

Есть еще одна типичная ошибка, встречающаяся в исследованиях историков авторов Серии, которая состоит в выдавании общепринятого за априорное и вечное, которое можно воспроизводить без критического анализа. Так из века в век, из поколения в поколение посредством педагоги транслируются ложные либо давно изжившие себя идеи.

Например, в монографии М. С. Якушкиной рассказывается, как на классном часе в школе г. Тихвина детям предложили написать «Заповеди класса». Первыми из предложенных учениками формулировок стали: «Люби свою школу», «Бери от нее все хорошее», «Не говори плохо о людях»... В указанной монографии это подается как торжество правильного нравственного воспитания [2]. Но если вдуматься, здесь налицо стереотипы, навязанные многим поколениям учащихся, педагогические штампы, мешающие им мыслить свободно, непредвзято, критично. Одобрять подобные заповеди, мы поощряем конформизм, бездумное следование общему мнению и загоняем детей в старую колею восхваления всего, что ждут от них педагоги.

Вряд ли и сами педагоги мыслят столь же стерильно. Неплохо было бы по той же методике опроса выяснить диапазон их оценок: «любят» ли они свою школу или относятся к ней лишь как к «доходному месту»? И говорят ли они «хорошо» о плохих людях, которые им встречаются. Новое время требует от педагогов вести и себя, и детей «дорогой правды», подтверждать право взрослеющего человека на собственное мнение, на критичность как норму мышления. Пока научная педагогика к этому даже не призывает.

Полезную попытку понять причину деформации современных исторических исследований в педагогике сделал один из авторов Серии член-корреспондент РАО И. И. Логвинов. Он предлагает совершить экскурс в прошлое – вернуться к временам рождения той организации, в которой сосредоточен, так сказать, «мозг» нашей педагогики – Академии педагогических наук, ныне Российской академии образования.

«Весьма любопытна, – замечает И. И. Логвинов, – сама дата создания этой организации – октябрь 1943 г. В это время руководству страны стало ясно, что навязанная стране война будет заканчиваться на территории противника и многие сотни тысяч солдат и офицеров в течение достаточно значительного промежутка времени так или иначе столкнутся с такими условиями жизни населения, которые никак не соответствуют картинам, рисовавшимся официальной предвоенной пропагандой. Чтобы противодействовать возможному вредному влиянию рассказов очевидцев на умы молодого поколения, и была создана не научная, а идеологическая организация – Академия педагогических наук РСФСР» [3, с. 60].

Для доказательства своего утверждения автор обращает внимание на то, что из тринадцати назначенных академиков только пятеро имели формальное отношение к педагогической науке – В. Н. Верховский, И. А. Каиров, К. Н. Корнилов, Е. Н. Медынский и Н. В. Чехов. Но и они (за исключением К. Н. Корнилова) вряд ли «даже в страшном сне могли помыслить о необходимости построения процесса обучения не на идеологических установках, а на основе закономерностей, обоснованных строго поставленными экспериментами» [3, с. 64].

Примем такую историю создания АПН за авторскую версию, на которую каждый ученый имеет право. Вместе с тем выразим сожаление, что данная историческая версия И. И. Логвинова об идеологизированности педагогической науки не получила авторского анализа в современной интерпретации. Продолжить ее можно было бы, сдвинув в наше время и разобрав состав и ситуацию в сегодняшней Российской академии образования. Здесь тоже легко обнаруживаются и «колебания с линией партии», и паралич критической мысли, и утрата демократических принципов [4]. Теряется конкурсный принцип включения в состав РАО отдельных членов, даже Президента Академии уже второй раз избирают на безальтернативной основе, нисколько не смущаясь примитивным «выбором» из единственного кандидата. Параллель современности с историей позволила бы сделать вывод об идеологической чистоте нынешней педагогической науки. Иначе у читателя исторической монографии складывается ложное впечатление, что прошлое было «страшным сном», а вот настоящее светло и прекрасно.

К сожалению, подобные мостики от прошлого к настоящему в большинстве монографий Серии не проложены. Налицо тревожная тенденция разделения истории и теории педагогики, свободы исследования прошлого без права трогать настоящее. Не подвергается критическому анализу бесконечная череда административных реформ управления образованием и наукой, которая ныне на слуху у широкой общественности и обсуждение которой не затихает в СМИ.

«Далеко не всегда реформы основываются на прочной теоретической базе, нередко они представляют собой своеобразную цепь проб и ошибок», – справедливо замечает еще один автор Серии, член-корреспондент РАО Б. А. Вульфсон [5, с. 19]. «Реформы страсти» (Гегель), действительно, характерны для системы образования России, где они идут в режиме цепной периодичности.

Продолжим авторскую мысль и заметим поразительное совпадение старта новых реформ с приходом очередного министра образования. Уди-

вительно, но история образования запоминает своих министров по числу выдвинутых ими инноваций, а не по результатам последних. Каждый стремится выразить себя или через модернизационные меры, чаще – излишне радикальные, или хотя бы через новые понятия, пускай даже надуманные. Упразднили как уровень начальное профессиональное образование, чем создали дефицит рабочих кадров; механически переименовали техникумы в колледжи, которые далее трансформировали в центры профессиональных квалификаций, теперь – в центры опережающей профподготовки... Всё прямо в духе Макиавелли: не можешь реформировать – сломай, не можешь сломать – переименуй! Подобного критического анализа перманентных реформ образования авторам Серии явно недостает.

Причину непрерывности образовательных реформ научный редактор одной из монографий Серии Я. С. Турбовской справедливо связывает с тем, что педагогической науке «по сей день с трудом удается добиваться признания своего научного статуса» [6, с. 13]. В развиваемой ученым концепции «образования как управляемого процесса» Россия давно идет другим путем.

Известный историк С. Покровский еще в 1906 г. писал: «Возникши в момент, когда император Александр I стремился обуздать деспотизм нашего правительства, министерская власть пошла своим собственным путем, создала себе исключительное положение в русской государственной жизни, не допуская развиваться в ней началам самостоятельности общества» [7]. За прошедшее столетие, как показано в монографии Я. Турбовского, больших изменений не произошло. Ну, а что все же произошло, обойдено вниманием автора.

Член-корреспондент РАО К. Салимова в свою очередь обосновала принципиальное не только для педагогики, но и для философии образования в целом положение о подобию национальных процессов эволюции образования. В предисловии к собственной исторической монографии она пишет: «...все народы мира, и Запада, и Востока (с объективным хронологическим отставанием или опережением), проходят одни и те же этапы в своем историческом развитии, выдвигают одни и те же цели и задачи воспитания и образования. Национальные особенности нельзя преувеличивать, делать их исключительными» [8, с. 10–11]. Эта мысль историка о замеченном им явлении так и просит своего развития на общем фоне навязываемых обществу идеи «суверенной демократии», преимуществ «геополитического одиночества», самодостаточности национального опыта, в том числе в сфере образования. Но в монографии данное наблюдение оказалось замкнутым только на древнюю историю.

Член-корреспондент РАО М. А. Лукацкий верно формулирует следующую закономерность: «Прошлое встраивается в настоящее и сохраняет свою актуальность для будущего» [9, с. 8]. Между тем собранные в Серии труды показывают – здесь нет автоматизма, для встраивания прошлого в настоящее нужны усилия, а иногда и смелость авторов, чего им явно недостает.

Большинство монографий исторического блока Серии изобилуют частными фактами, излишним цитированием классиков без глубоких авторских рассуждений и обобщений. Очень жаль, потому как именно через обобщения лежит путь из истории в современность, а из суммы фактов – к науке. Нобелевский лауреат Бертран Рассел отмечал: «Цель науки состоит в открытии общих законов, и факты ее интересуют в основном в той мере, в какой они представляют свидетельства “за” и “против” этих законов» [10].

Некоторые авторы ограничились упрощенным пересказом общеизвестных теорий выдающихся педагогов-мыслителей (К. Д. Ушинского, И. Г. Песталоцци, Ф. А. В. Дистервега, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского...). В различных трудах Серии тексты налагаются друг на друга, порою дословно. Справедливости ради надо заметить, что таков почерк не только ИТИП, здесь торжествует всеобщий порок исторических исследований – по персоналиям, без попытки связать творчество отдельных классиков педагогики в единую теорию. История как бы замыкается одной биографией. Оттого возникает ощущение, что сами классики не знали друг о друге, творили свои концепции «с нуля». А педагогика предстает не как развивающаяся теория, а как набор автономных научных трудов.

Вместе с тем сегодня остро ощущается *потребность в анализе актуальных проблем*. Докажем это на примере начального профессионального образования (НПО).

Не так давно подготовку квалифицированных рабочих в системе НПО кое-кто называл тупиковой. Утверждалось, что «эта система давно себя изжила» (Я. Кузьминов) [11], предлагалось «забыть понятие “начальное профессиональное образование”» (А. Фурсенко)¹. При полном молчании и отсутствии реакции педагогического научного сообщества, умеющего занимать гибкую позицию по принципиальным вопросам, ТОП-менеджеры от образования сумели убедить Государственную Думу внести плохо просчитанные по последствиям изменения в образовательное зако-

¹ Проект нового закона об образовании [Электрон. ресурс]. Режим доступа: e-profobr.ru/news/fursenko

нодательство и на этой основе провести пагубные для НПО реформы. Анализ официальной статистики свидетельствует не просто о критической ситуации, а о скором и полном «дефолте» подготовки квалифицированных рабочих кадров. На горизонте маячит конец истории начального профессионального образования, расчеты показывают: в 2022 г. в России будет выпущен последний квалифицированный рабочий. По этому тревожному поводу 19 мая 2018 г. была направлена Записка на имя министра просвещения России. Ее полный текст приводится ниже.

**Министру просвещения РФ
О. Ю. Васильевой**

*Копии: Президенту РАО А. А. Вербицкой
Депутату Госдумы О. Н. Смолину*

О деволуции начального профессионального образования России

В Указах и выступлениях Президента России В. Путина постоянно фиксируется дефицит квалифицированных рабочих кадров. В марте 2018 г. на совещании в Екатеринбурге он обострил проблему: «...куда ни приедешь, о чем ни начинаешь говорить, первый вопрос – это ограничение роста предприятий, связанное с недостатком квалифицированных рабочих кадров».

Настойчивость, с которой В. Путин выделяет этот вопрос в стратегический приоритет, контрастирует с деволуцией (свертыванием) подготовки квалифицированных рабочих, возложенной на начальное профессиональное образование (НПО). За последние 15 лет их выпуск уменьшился в 4 раза: с 745 тысяч до 188 тысяч человек. Методом интерполяции легко вычислить, что последний квалифицированный рабочий в России будет выпущен через 5 лет. Это входит в противоречие с прогнозом В. Путина: «потребность в квалифицированных кадрах, в том числе рабочих специальностей, будет, безусловно, расти» (Владивосток, 2017 г.). Сегодня в структуре занятых рабочие составляют 53% (из них 70% квалифицированные).

Истоки деволуции НПО лежат в действующей нормативно-законодательной базе. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» (ст. 108, п. 1–2) использована юридически несовершенно совершенная формула о «приравнивании» уровня НПО к уровню среднего профессионального образования (СПО). Толкования примененного законодателем термина «приравнен» не дано до сих пор. Если попытаться выяснить семантическое значение, то наиболее распространенным разъяснением является: «признать равным

с кем/чем-нибудь». Однако «признать равными» разные уровни образования невозможно, что вытекает из ст. 2, п. 4 Закона, где уровень образования заявлен как «завершенный цикл образования». Также невозможно приравнять дошкольное образование к школьному, высшее – к СПО. Смысл «приравнивания» остается непонятен и потому, что в государственной статистике по-прежнему учитываются объемы подготовки квалифицированных рабочих кадров по программам НПО.

Размытый законом статус НПО создал возможности для его искажения в подзаконных актах. В Государственной программе «Развитие образования на 2013–2020 годы» (далее – Программа 2020) заявлено: «В проекте федерального закона «Об образовании в РФ» начальное профессиональное образование как уровень профессионального образования исключен» (сноска 13 на с. 70). Здесь допущены две грубые ошибки – недопустимость ссылки в официальном документе на законопроект и его содержательное искажение. Термин «исключен» не имеет альтернативы, и управленческая вертикаль восприняла его как сигнал к упразднению НПО.

Следуя собственной логике, Программа 2020 также объявила «постепенный перевод программ НПО на короткие образовательные программы прикладных квалификаций» [4, с. 31]. Заметим, в Законе нет понятия «короткие программы» НПО, они ориентируют образование на бюджетную подготовку рабочих низкой квалификации, не имеющих перспектив.

В течение 15 лет, при общем росте бюджета образования, финансирование НПО ежегодно сокращалось в среднем на 3,5%. После передачи НПО-СПО в ведение регионов, по данным Минобрнауки РФ (Л. Огородова), местные бюджеты полностью перестали финансировать НПО. В результате находятся в аварийном состоянии или требуют капитального ремонта 25% зданий и 33% общежитий НПО. Только 4% учебного оборудования пятилетней давности, остальное – более старое. На такой учебной базе невозможно выполнить поставленную В. Путиным задачу внедрить стандарты WorldSkills как базовые принципы оценки качества обучения рабочих кадров.

В попытке скрыть деволюцию НПО поспешно тиражируются паллиативные решения, вроде встраивания учреждений СПО и НПО в структуру вузов. Но нигде в мире вузы не берут на себя обеспечение экономики токарями и фрезеровщиками. Да и уровень НПО, искусственно встроенный в СПО, чувствует себя «приемной сиротой», которая выживает только из милости приютившего его уровня. На программы СПО стали массово приниматься выпускники основной школы (до 40% выпуска), что

ранее допускалось только в учреждениях НПО. «Сегодня большая часть молодежи, учтенная статистикой в качестве студентов СПО, на самом деле осваивает в них программу средней школы» (академик РАО В. Болотов). Хотелось бы надеяться, что с разделением образовательных министерств мода на искусственную интеграцию отомрет.

Деволуция НПО во многом обусловлена резким снижением научного потенциала профессионального образования. В 2000 г. проблемы НПО исследовали два академических (С.-Петербург, Казань) и два ведомственных НИИ (Москва). В структуре Российской академии образования функционировало ориентированное только на проблемы НПО – СПО Отделение профессионального образования. Сегодня нет ни одного специализированного на эту проблему НИИ, отделения высшего и профессионального образования РАО слить, в результате чего вакансии ожидаемо оказались заняты по преимуществу представителями вузов. Научные исследования подготовки квалифицированных рабочих ведут несколько членов РАО преклонного (подобно мне – 77 лет) возраста и разрозненные ученые. Именно это обстоятельство побудило меня выступить с данной запиской.

Доктор философских наук,
член-корреспондент РАО
Смирнов И. П.

Статистика – наука скучная, но не чужда громких сенсаций. Вывод о деволуции НПО как раз и основан на строгом математическом расчете тенденций, вытекающих из данных Государственного комитета статистики России: за последние 15 лет выпуск квалифицированных рабочих ежегодно сокращался в среднем на 37 тысяч человек и ныне опущен до 188 тысяч¹. Отсюда легко вычислить: через 5 лет при сохранении таких темпов Россия станет первой экономикой мира, обходящейся без рабочих кадров! Снова первой и снова с конца.

Нетрудно также подсчитать, что историческое событие совпадет с истечением пятилетних полномочий министра просвещения России О. Ю. Васильевой. Ей предстоит дать «последний звонок», посвященный заверше-

¹ Рассчитано по источникам сайта Госкомстата РФ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/B03_36/IssWWW.exe/Stg/d010/i011770r.htm; Сводные статистические отчеты по форме ФСН № СПО-1 на начало 2017/18 учебного года. Распределение выпуска специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих П. 2_1_3, графа 859. Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/%D0%....819E-1-2017>

нию выпуска квалифицированных рабочих, и ей же придется объяснять В. В. Путину, почему сделанный им в 2017 г. прогноз о безусловном повышении потребности в квалифицированных рабочих кадрах остался незамеченным. Возникает знакомый «русский парадокс», когда президент страны ставит одни задачи, а система профессионального образования движется в противоположном направлении.

Ответ министерства на Записку был ожидаемым – наши оценки полностью расходятся. В этом нет новости: у чиновников и ученых разные взгляды даже на таблицу умножения. Для министерства наука – не авторитет, статистика – не аргумент, математика – не метод. Хотя известно: в любой науке столько истины, сколько в ней математики (И. Кант).

Именно статистика фиксирует сокращение с 2005 г. числа образовательных организаций, осуществляющих подготовку квалифицированных рабочих (служащих) более чем в три раза – с 3392 до 1007. Резко упала доступность получения рабочей профессии на селе ввиду ликвидации примерно тысячи сельских профтехучилищ. Создание на их базе крупных колледжей с «приравненными» законом уровнями НПО и СПО муниципалитетам не под силу.

Приоритетный проект «Рабочие кадры для передовых технологий» предполагает к 2020 г. обеспечить подготовку рабочих (специалистов) на уровне, сопоставимом с лучшими зарубежными практиками. Утверждается, что сегодня требования мировых конкурсов WorldSkills уже посильны для 17% выпускников, в чем есть большие сомнения, если учесть итоги массового эксперимента (июль 2018 г.), в ходе которого независимый демонстрационный экзамен по освоению российского (очень далекого от требований WorldSkills) стандарта преодолела лишь половина (56%) участников.

Анализируя содержание и результаты проведения конкурсов профессионального мастерства WorldSkills в масштабах общероссийской системы НПО – СПО, ученые Федерального института развития образования утверждают, что стандарты WorldSkills International не могут стать массовой образовательной практикой, базовыми принципами оценки качества обучения рабочих кадров¹. Их тоже не слышат.

Сомнение усиливаются от нормативно закрепленного министерством курса по переводу НПО на короткие программы «профессиональное обучение». В научной среде они уже негативно оценены в терминах «заживание образования до обучения» (академик РАО Е. В. Ткаченко) и «фастфуд-образование» (академик РАО Г. М. Романцев).

¹ Заседание бюро Отделения профессионального образования РАО [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/news/v-rao-obsudili-osnovnye-globalnye-tendencii-razvitiya-srednego-professionalnogo-obrazovaniya/>

С этой целью создано 449 межрегиональных отраслевых ресурсных центров формирования компетенций – фантомов, которые существуют виртуально, не имея ни правовых, ни экономических основ. Генеральный директор Национального агентства развития квалификаций РСПП, член-корреспондент РАО А. Н. Лейбович резонно заявляет: «Зачем создавать межрегиональные центры прикладных квалификаций и вообще любые структуры с приставкой “межрегиональные”, если не существует механизмов финансового взаимодействия регионов при подготовке кадров?»¹.

Топ-менеджеры образования живут красивой мечтой о цифровой экономике, которая заменит человека на умную машину. Но сколько времени потребуется, чтоб «сказку сделать былью», никто не знает. Министерство верует в очередную госпрограмму «Развитие образования» (от 26.12.2017 № 1642), досрочно заменившую проваленную программу «Развитие образования» на 2013–2020 годы» (№ 295), которая в свое время прикрыла провал ФЦП «Развитие образования на 2011–2015 годы». Ни одна программа не дождала до конца своего срока, ни по одной не были подведены и публично оглашены итоги [12].

Идет последовательное превращение среднего профессионального образования в эксклюзивный коридор, откуда через задний ход легче попасть в вуз. Накрепко зацементированная плотина ЕГЭ дала трещину, но решение заделывать или расширять ее не принято.

Совокупность глобальных проблем российского образования, не только профессионального, выводит на новое определение его состояния – «отстающее развитие». Исследование его причин и последствий, казалось бы, должно быть в эпицентре педагогической науки. Однако в изданных ИТИП монографиях такового не обнаруживается.

Блок современных исследований. Единственная из 12 монографий Серии, прямо обращенная в будущее, к стратегии образования, принадлежит И. А. Тагуновой. Автор доказывает, что ввиду глобального характера Интернета образование во всем мире объективно перестает быть пространственно замкнутой системой. Историческая задача образования – формирование национальной идентичности – сменяется задачей превращения учащегося в гражданина мира, а само образование утрачивает национальные корни. «В 2000 году Лиссабонский Европейский Комитет признал, что общие интересы ЕС в области образования выше национальных интересов в этой области. ...Сегодня Болонская декларация, подпи-

¹ СПО сегодня: как помогает регионам стратегия развития системы подготовки рабочих кадров? // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 4. С. 8.

санная и Россией, провозглашает как ведущую форму организации над-национального образования – единое европейское образовательное пространство» [13, с. 5, 13, 56].

Для российского образования, как утверждает И. А. Тагунова, большой интерес представляют новые подходы за рубежом к подаче материала в каждой предметной области. Например, сегодня история изучается не как история войн, а как история научных открытий; литература – через влияние мировоззрения на направление развития национальных культур; естествознание – через понятия (т. е., например, категория «вода» как объект химии, биологии, физики и т. д.) и формирование навыков, необходимых в повседневной жизни [13, с. 150].

Словом, в монографии описан хороший и современный зарубежный опыт. Но, как и другие авторы Серии, И. А. Тагунова не перевела проблему в плоскость отечественной педагогики, не сделала анализа российских методик создания учебной литературы. Хотя, как известно, в научно-педагогическом сообществе дискуссии об этом идут бурные, особенно по гуманитарным дисциплинам.

Имеется в Серии и коллективная монография, подвергающая аргументированному сомнению предметоцентризм в современном образовании. Один из ее соавторов И. М. Осмоловская предлагает заменить преподаваемые в школе отдельные «основы наук» или «знания – умения – навыки» социальным опытом человечества [14, с. 58]. Здесь все, пожалуй, верно, за исключением противопоставлений. Ведь иного способа передачи опыта как через ЗУНы, базирующиеся на основах наук, пока не предложено. Остальные идеи еще не вышли из стадии вялообсуждаемых проектов. Да и, как видно из монографии И. А. Тагуновой, наши зарубежные коллеги тоже пока меняют не предметы, а их содержание.

Обозначенный И. М. Осмоловской вектор стратегически правильно ориентирован, но, скорее всего, в обозримой перспективе образование будет совершенствоваться путем модернизации «предметоцентризма». Как и классно-урочная система обучения, заложенная Яном Коменским, постоянные наскоки на которую гасятся отсутствием способных заменить ее вариантов.

Злободневную по нынешним временам проблему «образование и религия» рассматривает Л. Н. Беленчук [15]. Писать на тему религии учебное пособие в многоконфессиональной светской стране довольно сложно, даже рискованно. Возможно, из-за такого опасения автор не переводит поднятые ею в историческом аспекте вопросы в актуальный статус. Эту монографию Серии также отличает, с одной стороны, историческая самодостаточность, с другой – отрыв от текущей реальности.

Заключение

Предпринятый анализ серии «Фундаментальные исследования...» вынуждает признать слабеющую связь истории и теории педагогики. Складывается впечатление об упрощенном переписывании «исследований» из года в год и о намеренном уходе авторов изысканий от актуальной проблематики в сторону «старого, доброго, вечного».

Если условно выделить и оценить исторический блок Серии, то он достоин высокой похвалы, его можно смело выдвигать на премию Правительства РФ в области образования, которая (скажу честно, как бывший член Комиссии по таким премиям) присваивается и более слабым работам. Но нельзя оставить без внимания главный вопрос: почему в фундаментальных исследованиях российской педагогики история «вытесняет» современность? Самый легкий ответ дает известный афоризм: «Если реальные успехи скромны, в ход идет история». Возможно, он и достаточен.

Между тем мысль невольно возвращается к исторической версии И. И. Логвинова об идеологизированности педагогической науки, и возникает желание примерить ее на современность. В отличие от прежних времен, ныне идеологизация науки проявляется не очевидно, а через осторожное молчание о настоящем либо минимализацию критического анализа текущей практики, что тождественно ее одобрению. Понятно, что проведенная в последние годы научная реформа с прямым подчинением институтов РАО двум новым министерствам сделала педагогическую науку дважды подведомственной, а ученых – людьми государевыми. Но переход на финансирование из министерского бюджета не должен сказываться на убеждениях.

Ожидать имманентно присущего науке критического настроения следовало от редакционного совета Серии, где представлено 25 ученых – именитых, титулованных, остепененных. Увы, их руководящая и направляющая роль никак не просматривается.

Еще один институт научного бездействия демонстрируют рецензенты, имена которых названы в каждой монографии. Сегодня такой статус тоже ни к чему не обязывает, даже к тому, чтобы прочитать рецензируемую книгу. Иначе как в ряде монографий могли остаться незамеченными повторы целых страниц и сюжетов, содержательные противоречия и просто ошибки.

Почетный статус члена редакционного совета и рецензента становится формальным. Здесь самое время вспомнить о трудах классиков прошлого века, которые столь детально исследовали авторы Серии. Они публиковались не только с фамилией рецензента, но и с его развернутой

рецензией (предисловием), где рецензент брал на себя ответственность за рекомендацию книги читателю. Педагогические сочинения К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого и др. начинались с предисловий их не менее именитых современников. Как было бы смело и поучительно вернуться к такой научной традиции, возродить в российской педагогической науке институт публичного экспертного рецензирования новых трудов, помогающий педагогам в поиске лучших книг и инноваций. Пока же уровень публичной критики и рецензионной работы в российской педагогической науке таков, что даже гениальная книга может оказаться незамеченной.

Крен современной педагогической науки в историческую колею нельзя отнести только к изданной институтом Серии. Здесь обнаруживает себя сложившийся стереотип, свидетельствующий об опасном снижении критического начала в российской педагогике, ее замкнутости и корпоративной самодостаточности. Даже годовые отчеты научных институтов педагогики публикуются лишь на ведомственных сайтах – о результатах вслух не говорят. Вокруг них, как и вокруг монографий, статей ведущих ученых (которые можно получить только за деньги, при средней цене по РИНЦу – 400 рублей) нет развернутых дискуссий. В современной науке возникла как бы новая форма «самиздата» – издание для себя самого.

Потому осталась незамеченной и уникальная по своему замыслу 30-томная серия «Фундаментальные исследования института теории и истории педагогики РАО». Тираж ее мал, всего 500 экземпляров, что вполне можно объяснить скудными объемами финансирования науки. На сайте института монографии Серии представлены только в виде кратких аннотаций. Вокруг Серии не развернулись дискуссии, о ней не знают педагоги, хотя она могла бы дать сильный импульс обсуждению проблем современной педагогики.

Несмотря на недостатки, которые неизбежно сопровождают любую творческую работу, появление Серии «Фундаментальные исследования...» – знаковое научное явление, редкое и достойное. Немногие научные институты встречают юбилей подобным отчетом, следствием которого может быть как риск его неприятия, так и шанс признания. Директор института С. В. Иванова рискнула, сделала смелый шаг и сумела стимулировать своих коллег на творческий поиск. Вышедшую в свет Серию, бесспорно, следует оценить как общую победу научного коллектива.

В 2019 году подошел черед нового юбилея: ведущий институт научной педагогики отмечает 75-летие, в честь которого им готовится шеститомная антология. «Педагогике надо стать не догоняющей наукой, а за-

няться прогностикой, идущей впереди», – такими словами предваряет ее выход директор института С. В. Иванова, недавно избранная членом-корреспондентом РАО¹. Дело за немногим: ученым ИСРО надо догнать современность и оправдать данное институту в 2016 г. новое название – Институт стратегии развития образования.

Судя по работам ученых, такой потенциал в институте есть.

Список использованных источников

1. Корнетов Г. Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени: монография. Москва: ФГНУ ИТИП РАО; ИЭТ, 2012. 388 с.
2. Алиева А. В., Беляев Г. Ю., Григорьев Д. В., Демакова И. Д., Костенко М. Ю., Куприянов Б. В. и др. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / под ред. Н. А. Селивановой, Е. И. Соколовой. Москва: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. С. 153.
3. Логвинов И. И. Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент). Москва: ФГНУ ИТИП РАО; ИЭТ, 2012. С. 180.
4. Смирнов И. П. Российская академия образования: прошлое и будущее // Образование и наука. 2016. № 9. С. 11–25 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-9-11-25> (дата обращения: 21.01.2019)
5. Вульфсон Б. Л., Савина А. К., Долгая О. И. и др. Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов: сборник научных трудов. Москва: ФГНУ ИТИП РАО; ИЭТ, 2013. 466 с.
6. Турбовской Я. С. Взаимодействие педагогической науки и системы отечественного образования как управляемый процесс. Москва: ФГНУ ИТИП, 2013. 236 с.
7. Покровский С. П. Министерская власть в России: историко-юридическое исследование. Ярославль: Типография губернского Правления, 1906. 642 с.
8. Салимова К. Запад. Восток. Диалоги о воспитании: учебное пособие. Москва: ФГНУ ИТИП РАО; ИЭТ, 2013. 254 с.
9. Лукацкий М. А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки. Москва: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. 192 с.
10. Рассел Б. Искусство философствования. 1999 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://iknigi.net/avtor-bertran-rassel/37140-iskusstvo-filosofstvovaniya-bertran-rassel.html> (дата обращения: 21.01.2019)
11. Грицок М. Диплом для безработного // Российская газета. 2008. 16 января [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.oprf.ru/press/521/newstitem/6805 (дата обращения: 21.01.2019)
12. Смирнов И. П. Федеральная программа образования – 2020: а как выполнена предыдущая? // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 3. С. 6.

¹ Вывести образование к ведущим мировым стандартам – основная цель российских ученых // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 6. С. 8.

13. Тагунова И. А. Интеграционные процессы в образовании в контексте развития Сети: наднациональное образование. Москва: ФГНУ ИТИП РАО; ИЭТ, 2013. 212 с.

14. Иванова Е. О., Осмоловская И. М., Алиев Ю. Б., Ковалева Т. М. и др. Предметность обучения в школьном образовательном процессе / под ред. Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской. Москва: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 382 с.

15. Беленчук Л. Н. История отечественной педагогики: учебное пособие. Москва: ФГНУ ИТИП РАО; ИЭТ, 2013. 120 с.

References

1. Kornetov G. B. Jevristicheskiy podhod k izucheniju istoriko-pedagogicheskikh fenomenov Srednevekov'ja i Novogo vremeni = Heuristic approach to the study of historical and pedagogical phenomena of the Middle Ages and Modern Times. Moscow: Research Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; Publishing House IET; 2012. 388 p. (In Russ.)

2. Aliyev L. V., Belyaev G. Yu., Grigoriev D. V., Demakova I. D., Kostenko M. Yu., Kupriyanov B. V. Detskaja obshhnost' kak ob'ekt i sub'ekt vospitaniya = Children's community as an object and subject of education. Ed. by N. L. Selivanova, E. I. Sokolova. Moscow: Research Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; Publishing House IET; 2012. p. 153. (In Russ.)

3. Logvinov I. I. Soderzhanie i struktura zakonomernostej processa obucheniya (teoriya i jeksperiment) = The content and structure of the laws of the learning process (theory and experiment). Moscow: Research Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; Publishing House IET; 2012. p. 180. (In Russ.)

4. Smirnov I. P. The Russian academy of sciences: Past and future. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2016 [cited 2019 Jan 21]; 18 (9): 11–25. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-9-11-25> (In Russ.)

5. Vul'fson B. L., Savina A. K., Dolgaja O. I., et al. Razvitie obrazovanija v evropejskih stranah v uslovijah globalizacii i integracionnyh processov = The development of education in European countries in the context of globalisation and integration processes. Moscow: Research Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; Publishing House IET; 2013. 466 p. (In Russ.)

6. Turbovskoy Y. S. Vzaimodejstvie pedagogicheskoy nauki i sistemy otechestvennogo obrazovanija kak upravljaemyj process = The interaction of pedagogical science and the system of national education as a controlled process. Moscow: Research Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; 2013. 236 p. (In Russ.)

7. Pokrovsky S. P. Ministerskaja vlast' v Rossii: istoriko-juridicheskoe issledovanie = Ministerial authority in Russia: Historical and legal research. Yaroslavl: Publishing House of the Provincial Government; 1906. 124 p. (In Russ.)

8. Salimova K. Zapad. Vostok. Dialogi o vospitanii = West. East. Dialogues on education: study guide. Moscow: Research Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; Publishing House IET; 2013. 254 p. (In Russ.)
9. Lukatsky M. A. Opisatel'naja, ob'jasnitel'naja i predskazatel'naja funkcii sovremennoj pedagogicheskoj nauki = Descriptive, explanatory and predictive functions of modern pedagogical science. Moscow: Research Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; 2013. 192 p. (In Russ.)
10. Rassel B. Iskusstvo filosofstvovaniya = Art of Philosophy [Internet]. 1999 [cited 2019 Jan 21]. Available from: <http://iknigi.net/avtor-bertran-rassel/37140-iskusstvo-filosofstvovaniya-bertran-rassel.html> (In Russ.)
11. Gricjuk M. Diploma for unemployed. *Rossijskaja gazeta* [Internet]. 2008 Jan 16 [cited 2019 Jan 21]. Available from: www.oprf.ru/press/521/newsitem/6805 (In Russ.)
12. Smirnov I. P. Federal Education Program 2020: How is the previous one implemented? *Professional'noe obrazovanie. Stolica = Professional Education. Capital*. 2013; 3: 6–10. (In Russ.)
13. Tagunova I. A. Integration processes in education in the context of network development: supranational education. Moscow: Research Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; Publishing House IET; 2013. 212 p. (In Russ.)
14. Ivanova E. O., Osmolovskaja I. M., Aliev Ju. B., Kovaljova T. M., et al. The objectivity of training in the school educational process. Moscow: Research Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; 2012. 382 p. (In Russ.)
15. Belenchuk L. N. Istorija otechestvennoj pedagogiki = History of Russian Pedagogy. Moscow: Research Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; Publishing House IET; 2013. 120 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Смирнов Игорь Павлович – доктор философских наук, член-корреспондент Российской академии образования. Москва, Россия. E-mail: ips2@list.ru

Статья поступила в редакцию 11.10.2018; принята в печать 13.02.2019.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Igor P. Smirnov – Doctor of Philosophical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. E-mail: ips2@list.ru

Received 11.10.2018; accepted for publication 13.02.2019.
The author has read and approved the final manuscript.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378.12

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-175-193

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ В ВУЗЕ

Н. Н. Малярчук¹, Г. М. Криницына², Е. В. Пащенко³, В. В. Пивненко⁴

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

E-mail: ¹malarchuknn@rambler.ru; ²galinakrinityna@gmail.com;

³kanaeff@rambler.ru; ⁴valeriya.pivnenko@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Претворение в жизнь концепции инклюзивного образования на территории Российской Федерации закреплено нормативно-правовыми актами. Государством поставлена задача организации обучения, в том числе на высшей ступени профессиональной подготовки, лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако одним из серьезных препятствий на пути к достижению указанной цели, помимо проблем формирования безбарьерной среды обучения в вузе, является неготовность к новым требованиям и инклюзивной деятельности подавляющего большинства представителей профессорско-преподавательского корпуса. При разработке и реализации адаптированных образовательных профессиональных программ (АОПП) для студентов, принадлежащих к различным нозологическим группам, преподаватели нуждаются в регулярных консультациях и квалифицированной помощи специалистов в области медицины, дефектологии, педагогической и коррекционной психологии.

Цель статьи – обосновать целесообразность создания в вузе профессионально-пропедевтического консилиума как особой, постоянно действующей системы (структурного подразделения) для курирования и поддержки процесса профессиональной подготовки лиц с ОВЗ.

Методология и методики. Методологическую базу исследования составили инклюзивный и пропедевтический подходы к образованию, а также принципы экосистемности – мульти-, меж-, транс- и кроссдисциплинарность. В ходе работы использовался комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ, синтез, восхождение от абстрактного к конкретному, систематизация, обобщение.

Результаты и научная новизна. В связи с тем, что сегодня на разных уровнях власти декларируется необходимость обеспечения профессиональной трудоспособности лиц с ОВЗ для обретения ими достаточного уровня социальной и материальной независимости и предупреждения социального иждивен-

чества, в высшей профессиональной школе происходит изменение вектора социальной политики в отношении данной категории граждан – от оказания им образовательных услуг к переориентации на их социализацию. Согласно заявленному в государственной стратегии развития высшего образования предоставлению всем равных возможностей доступа к профессиональному обучению, в некоторых крупных университетах уже функционируют структурные подразделения (ресурсные центры, включающие дефектологические факультеты и кафедры), способствующие удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью. Вместе с тем в многочисленных исследованиях констатируется, что далеко не все сотрудники вузов готовы к работе со студентами, имеющими нарушения в сенсорной и опорно-двигательной сферах. В высших учебных заведениях, только приступающих к инклюзивному обучению и не обладающих в полной мере внутренними ресурсами для такой деятельности, предлагается организовывать профессионально-пропедевтические консилиумы (ППК), в состав которых войдут специалисты, осуществляющие медико-психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и оказывающие комплексную помощь педагогам при решении специфических вопросов инклюзивного образования.

Обозначены миссия, цель и задачи вузовского ППК. Представлена его структура, в которой выделены организационно-сетевой, медико-социальный и учебно-методический блоки. Определены функциональные обязанности специалистов и экспертов, объединенных в каждом из блоков ППК.

Практическая значимость. Принципы работы ППК и предлагаемая структура АОПП, учитывающая клинический диагноз и физические возможности студента с ОВЗ, могут быть взяты за основу реализации инклюзивного обучения в вузе.

Ключевые слова: студенты с ОВЗ, инклюзивное образование, принципы экосистемности, профессионально-пропедевтический консилиум в вузе, адаптированная образовательная профессиональная программа.

Благодарности. Авторы выражают благодарность доктору педагогических наук, доценту, директору Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета Н. В. Третьяковой, любезно согласившейся дать оценку представленной на экспертизу статье, что позволило существенно улучшить ее качество.

Для цитирования: Малярчук Н. Н., Криницына Г. М., Пащенко Е. В., Пивненко В. В. Профессионально-пропедевтический консилиум в вузе // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 175–193. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-175-193

PROFESSIONAL PROPAEDEUTIC COUNCIL IN THE UNIVERSITY

N. N. Malyarchuk¹, G. M. Krinitzyna², E. V. Pashchenko³, V. V. Pivnenko⁴

University of Tyumen, Russia.

E-mail: ¹malarchuknn@rambler.ru; ²galinakrinitzyna@gmail.com; ³kanaeff@rambler.ru; ⁴valeriya.pivnenko@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The implementation of inclusive education (IE) for people with disabilities in Russian Federation is enshrined in legal acts. The state sets the task of implementing new requirements to provision of education for people with disabilities in health care in higher education. However, one of the obstacles to IE is the lack of readiness for new requirements and inclusive activity of a vast majority of teachers. When developing and implementing adapted vocational education programmes (AVEP) for students with disabilities, the teachers need regular consultations and specialists' qualified assistance in the sphere of medicine, defectology, pedagogical and correctional psychology.

The *aim* of the present publication was to justify the rationale for creating a professional propaedeutic council (PPC) at a higher educational institution as a permanent system to manage and support the process of vocational education for people with disabilities.

Methodology and research methods. The methodological basis of the study involved inclusive and propaedeutic approaches to education and the principles of multi-, inter-, trans- and cross-disciplinary. In the course of the research, a complex of theoretical and empirical research methods was employed: analysis, synthesis, moving from abstract to concrete, systematisation, and generalisation.

Results and scientific novelty. Today, different levels of government have declared the need for providing professional working capacity of people with disabilities in order to become socially and financially independent and avoid social dependence; at the higher vocational school, there is a change vector for social policy concerning this category of citizens – from delivery of educational services to reorientation to their socialisation. As a state strategy in higher education, vocational education should be provided for everyone creating equal opportunities. At some large universities, structural divisions are already functioning (resource centers including the defectology faculties and departments), which promote satisfaction of special educational needs of students with disabilities. Meanwhile, numerous studies point the fact that teachers are not ready to work with students, who have visual, hearing and musculoskeletal disorders. Higher educational institutions, which are just starting inclusive education without internal resources for such activity, are offered to organise PPCs. PPCs should involve the experts, who carry out medical, psychological and pedagogical support for students with disa-

bilities and provide comprehensive assistance to teachers in addressing the particular issues of inclusive education.

The article reveals the mission, purpose and tasks of PPC in university. The structure of such council, its organisational-network, medical-social and educational-methodological blocks are presented. Functional duties of experts and specialists, united in each of PPC blocks, are defined.

Practical significance. The principles of PPC work and the offered structure of AVEP, taking into account the clinical diagnosis and physical disabilities of students, can be taken as the basis of realisation of inclusive education at university.

Keywords: students with disabilities and special education needs, inclusive education, principles of ecosystem, professional propaedeutic council, adapted vocational educational programme.

Acknowledgements. The authors are grateful to Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of Humanitarian Institute and Socio-Economic Education in the Russian State Vocational Pedagogical University, Natalia V. Tretyakova, for qualitative article assessment, which has led to its significant improvement.

For citation: Malyarchuk N. N., Krinitzyna G. M., Pashchenko E. V., Pivnenko V. V. Professional propaedeutic council in the university. *The Education and Science Journal*. 2019; 3 (21): 175–193. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-175-193

Введение

Россия, подписав в 2008 г. Конвенцию ООН «О правах инвалидов», взяла на себя обязательства обучения на разных образовательных уровнях лиц с инвалидностью. Эти обязательства закреплены нормативно-правовыми актами: федеральными законами «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»¹ и «Об образовании в Российской Федерации»², государственной программой Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы³, методическими рекомендациями Минобрнауки России

¹ О ратификации Конвенции о правах инвалидов: федеральный закон от 03.05.2012 № 46-ФЗ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-03052012-n-46-fz-o/>

² Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/?yclid=1249093978553874784>

³ Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы: постановление Правительства РФ от 01.12.2015 № 1297 (с изменениями и дополнениями) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/71265834/#ixzz5iQqqfUaW>

по организации образовательного процесса для обучения инвалидов¹, требованиями Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России² [1].

В перечисленных правовых актах используется различная терминология: общие понятия «инвалид», «студент-инвалид», «студенты различных нозологий», «обучающийся с особыми образовательными потребностями (ООП)», «лицо с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» и более частные «студент с нарушением слуха», «студент с нарушением зрения», «студент с нарушением опорно-двигательного аппарата».

Далее в статье для обозначения студентов-инвалидов будут использованы как синонимичные следующие термины: «лица с ОВЗ», «обучающиеся с ОВЗ», «студенты с ОВЗ», «студенты с ОВЗ разных нозологических групп», «студенты с особыми образовательными потребностями».

Сегодня на разных уровнях власти декларируется необходимость обеспечения профессиональной трудоспособности лиц с ОВЗ с целью достижения ими социальной и материальной независимости и предупреждения социального иждивенчества. В высшей профессиональной школе наблюдается изменение вектора социальной политики в отношении данной категории граждан – от оказания образовательных услуг к переориентации на социализацию. На уровне государства заявляется о реализации новых требований к организации в вузах обучения лиц с ОВЗ, предусматривающих:

- 1) наличие разработанных курсов довузовской подготовки;
- 2) создание организационной структуры, обеспечивающей комплексную реализацию инклюзивного образования студентов с ОВЗ;
- 3) переподготовку преподавателей с целью формирования у них компетенций по обучению лиц с ОВЗ;
- 4) сопровождение процесса трудоустройства выпускников с ОВЗ [2, 3].

Представителям профессорско-преподавательского состава при обучении студентов с ОВЗ предстоит учитывать их особые образовательные

¹ О направлении методических рекомендаций по организации образовательного процесса для обучения инвалидов: приказ Минобрнауки России от 16.04.2014 № 05-785 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-obrazovatel'nogo-protsessa-dlja/>

² К организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе требования к средствам обучения и воспитания: требования Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России от 26.12.2013 № 06-2412вн [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-18032014-n-06-281/>

потребности, связанные с разнообразием морфофункциональных, интеллектуальных и эмоционально-поведенческих особенностей, которые затрудняют процесс овладения профессиональными компетенциями [4]. Вместе с тем результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что далеко не все сотрудники вузов готовы к выполнению новых требований к своим профессиональным обязанностям [5, 6].

Авторы зарубежных публикаций также отмечают, что преподаватели, несмотря на проявление явного интереса к инклюзии, выражают озабоченность по поводу отсутствия методик по ее реализации [7, 8].

Очевидно, что, не обладая специальной (дефектологической) подготовкой, проблематично, а во многих случаях просто нереально диагностировать факторы-барьеры в обучении лиц с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, разрабатывать адаптированные образовательные программы по профессиональным курсам и выбирать адекватные и оптимальные методы обучения с учетом особых образовательных потребностей студентов разных нозологических групп [9].

Каким образом преподаватели и администрации вузов могут справиться с этой задачей? В поиске ответа на этот вопрос рассматриваются разные пути решения проблемы, один из которых – использование опыта организации инклюзивного образования, накопленного в общеобразовательных учреждениях, где такое обучение стало реализовываться несколько раньше.

В российских школах функционируют психолого-медико-педагогические консилиумы (ПМП-консилиумы), специалисты которых осуществляют процесс сопровождения обучающихся с ОВЗ с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. Методические рекомендации по созданию ПМП-консилиумов как структурных подразделений, действующих в школах на постоянной основе, были изложены в письме Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 (№ 27/901–6)¹. Уточним, однако, что до сих пор далеко не во всех общеобразовательных учреждениях имеются логопеды, а таких специалистов, как дефектологи, сурдо-тифлопедагоги, инструкторы ЛФК и др., о которых упоминается в указанном документе, вообще нет...

В отличие от России в экономически развитых странах для обучения детей с ОВЗ в инклюзивной школе привлекаются и логопеды, и спе-

¹ О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения: письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901–6 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http:// docs.cntd.ru/document/901822210](http://docs.cntd.ru/document/901822210)

циальные психологи, и тифлопедагоги, и сурдопедагоги, а также тьюторы, психотерапевты, инструкторы ЛФК, социальные работники и др.¹ [10–12]. В целом освоение школьниками с ОВЗ общеобразовательной программы происходит в условиях психолого-медико-социальной поддержки.

Вузовское инклюзивное образование, на наш взгляд, целесообразно организовать по аналогии с подобной моделью: в целях индивидуализации подготовки студентов с особыми образовательными потребностями представители профессорско-преподавательского сообщества должны получать комплексную помощь со стороны специалистов в области медицины, дефектологии, педагогической и коррекционной психологии.

Далее в статье обоснована необходимость функционирования профессионально-педагогического консилиума как подразделения вуза, обеспечивающего в условиях инклюзивного образования ПМП-сопровождение процесса обучения лиц с ОВЗ; обозначены миссия, цель, задачи данного органа, проводящего квалифицированную медико-социальную экспертизу, и сформулированы принципы его работы.

Обзор литературы

В настоящее время в российских вузах, имеющих продолжительный опыт обучения студентов с нарушением зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, созданы специальные структурные подразделения, выполняющие функции сопровождения студентов с ОВЗ.

Например, в Челябинском государственном университете действует Региональный учебно-научный центр инклюзивного образования, в Новосибирском государственном техническом университете – региональный ресурсный центр [13, 14].

В МГТУ им. Н. Э. Баумана реализацию адаптированных основных профессиональных образовательных программ для студентов с ОВЗ на всех уровнях обучения (в бакалавриате, специалитете, магистратуре) совместно с профилирующими кафедрами по направлению подготовки осуществляет «Головной учебно-исследовательский и методический центр профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов)»².

¹ Inclusive Education: Improving Education Policies and Systems: Materials of the international conference, 19–20 June 2008. St. Petersburg: Herzen University Publishing House, 2008. P. 129 Available from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Documents/st_pet_conference_inclusive_ed_june2008.pdf (Accessed 18 October 2015).

² Режим доступа: <http://www.bmstu.ru>

В ресурсном центре Университета управления «ТИСБИ» (Казань; прежнее название вуза – Татарский институт содействия бизнесу) в течение многих лет применяются эффективные практики профессиональной ориентации, психолого-педагогического и технического сопровождения обучающихся с ОВЗ. Так, довузовская учебная подготовка абитуриентов с нарушением слуха ведется по нескольким направлениям:

- 1) помощь в решении актуальных задач развития при выборе образовательного и профессионального маршрута;
- 2) обучение по базовым предметам (русский язык, математика, иностранный язык);
- 3) специальная реабилитационная работа (развитие жестовой и речевой коммуникаций, осуществление психолого-педагогической абилитации);
- 4) решение проблем взаимоотношений в микросоциальных группах;
- 5) развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, их родителей, сурдопереводчиков и преподавателей [15].

К основным аспектам организации доступной среды в Северном (Арктическом) федеральном университете им. М. В. Ломоносова относится организация курсов повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава, одна из задач которых – методическое обеспечение профессионального образования лиц с ОВЗ [16].

Исследователи единодушно придерживаются мнения о том, что при отсутствии особой системы курирование профессионального обучения лиц с ОВЗ, исходя из их специфических образовательных потребностей, весьма затруднительно, если вообще возможно [13–16]. Инклюзивная трехлетняя практика наиболее «продвинутых» высших учебных заведений, решающих задачу тьюторского ПМП-сопровождения процесса подготовки студентов с ОВЗ, свидетельствует об эффективности деятельности специально созданных для этого подразделений (ресурсных центров, включающих дефектологические факультеты и кафедры). Однако университетов, которые обладают такими внутренними ресурсами и опыт которых приведен выше в кратком обзоре, в России пока очень мало, а структура и функции упомянутых действующих подразделений только отрабатываются.

В вузах, лишь приступающих к реализации инклюзивного обучения граждан разных нозологических групп, соответствующие функции могут выполняться специалистами профессионально-педагогического консилума (ППК). При нехватке в вузе сотрудников, сведущих в области инклюзии и организации сопровождения студентов с ОВЗ, к участию в ППК должны привлекаться специалисты из других ведомств (медики, дефекто-

логи, социальные работники), которые будут членами одной команды по формированию адаптированных образовательных профессиональных программ (АОПП).

Материалы и методы исследования

В ходе предпринятой нами работы был использован комплекс теоретических и эмпирических исследовательских методов: анализ научной литературы, изучение содержания нормативных документов, касающихся инклюзивного образования, восхождение от абстрактного к конкретному, системный анализ и обобщение педагогического опыта.

Методологической основой проведенного исследования являлся инклюзивный подход к образованию, предусматривающий интеграцию лиц с ОВЗ в образовательный процесс и их социализацию; и пропедевтический подход к профессиональной подготовке такой категории обучающихся [17].

Идея пропедевтического (предварительного) обучения впервые была предложена Я. А. Коменским, который писал о «чувственной» подготовке ребенка к школьному образованию за счет развития у него воображения, памяти, речи и др.¹. Это направление в России было поддержано К. Д. Ушинским, подчеркивающим, что ребенка необходимо «научить учиться»².

В Советском Союзе пропедевтическая работа по обучению лиц с ОВЗ успешно проводилась специалистами-дефектологами. На этапах дошкольного и младшего школьного возраста акцент ставился на овладении детьми с различными нарушениями родным языком, развитии у них внимания, воображения, памяти, приобретении коммуникативных умений и навыков самостоятельной учебной деятельности [17].

Согласно точке зрения ряда современных ученых, для достижения высокого качества образования студентов с ОВЗ целесообразно применять идеи пропедевтики и на уровне высшей школы [18, 19]. Мы считаем, что важно не только осуществлять предварительную подготовку лиц с ОВЗ к получению высшего образования. Учитывая их особые образовательные потребности, необходимо целенаправленно содействовать становлению их профессиональной трудоспособности, формировать социально-личностные компетенции и предпосылки профессионально-трудовой интеграции с целью профилактики социального иждивенчества [20–22].

¹ Коменский Я. А. Материнская школа // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. Москва: Педагогика, 1982. 656 с.

² Ушинский К. Д. Детский мир // Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 4. Москва; Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1949. 678 с.

Решение этих задач возможно за счет функционирования и компетенции профессионально-пропедевтического консилиума.

Деятельность консилиума мы предлагаем строить на основе мета-принципа *экосистемности*, суть которого – синергетическое объединение принципов мульти-, меж-, транс- и кроссдисциплинарности¹. Синергия (от греч. «вместе» + «труд, работа») – это не только сотрудничество, помощь, соучастие, но и эффект взаимодействия нескольких факторов, превосходящий сумму их полезного воздействия. Таким эффектом обладает, например, объединение усилий преподавателя, тьютора и техника-консультанта при организации процесса обучения студента с ОВЗ.

Охарактеризуем суть перечисленных принципов:

- *кроссдисциплинарность* – рассмотрение объекта из поля одной области с точки зрения другой области, в нашем случае определение психолого-педагогических особенностей лиц с ОВЗ разных нозологических групп, которое осуществляется в дефектологии, с позиций образовательных потребностей студентов с ОВЗ, изучающихся педагогией высшей школы;

- *мультидисциплинарность* – использование теоретических моделей разных дисциплин: дефектологии, медицины, психологии, педагогики, социологии – в организации индивидуального образовательного маршрута студента с ОВЗ;

- *междисциплинарность* – конструирование общей модели выявления ООП студента с ОВЗ с акцентом на синергичность клинического и функционального диагноза с учетом достижений в дефектологии, медицине, психологии и педагогике;

- *трансдисциплинарность* – способ синтеза ресурсов дисциплинарной и внедисциплинарной сфер с позиций взаимодействия образовательных организаций, медицинских и социальных учреждений, общественных организаций в сопровождении абитуриентов, студентов и выпускников с ОВЗ.

Результаты исследования

Профессионально-пропедевтический консилиум рассматривается нами как система профессиональной деятельности административных структур вуза и врачей, оказывающих помощь лицам с ОВЗ (представителей медико-социальной экспертизы (МСЭ), дефектологов, психологов, спе-

¹ Изменение парадигмы: синергия и новые дисциплины. Бизнес и финансы. 10 июля 2013 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://zillion.net/ru/blog/201/izmieniienie-paradighmy-sinierghia-i-novyie-distipliny> (дата обращения 23 июня 2018 г.).

циалистов социальной сферы), направленной на создание условий для профессионального обучения студентов указанной категории.

Миссия консилиума заключается в прогнозировании рисков освоения образовательных программ студентами с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей; в преодолении барьеров, препятствующих профессиональному становлению лиц указанной категории, и в предупреждении их социального иждивенчества.

Цель работы консилиума – организация медико-психолого-педагогической деятельности по формированию социально-личностных компетенций и предпосылок профессионально-трудовой интеграции студентов с ОВЗ разных нозологических групп.

При создании ППК необходимо иметь в виду, что потребуются разработка нормативных правовых актов, регламентирующих его деятельность, организация не только довузовской подготовки абитуриентов, но и послевузовского сопровождения выпускников с ОВЗ.

В этой связи необходимо предусмотреть функционирование в структуре профессионально-педагогического консилиума *организационно-сетевых блоков*, специалисты которого будут отвечать за нормативно-правовое обеспечение его работы и организацию межведомственного взаимодействия вуза с общеобразовательными организациями, медицинскими учреждениями (в том числе МСЭ), органами исполнительной власти, учреждениями социальной защиты населения, представителями диаспор и конфессий, оказывающих поддержку иностранным студентам с ОВЗ [23]. Учитывая, что в вузы России поступает большое количество студентов из-за рубежа, среди которых есть и лица с ОВЗ, «местные» диаспоры могут помочь им в адаптации к незнакомым условиям проживания как в материальном и бытовом, так и в психологическом планах.

Для диагностики особых образовательных потребностей студентов разных нозологических групп и разработки адаптированной образовательной профессиональной программы необходимы консультации врачей разных специальностей и специалистов МСЭ. Эта задача решается в рамках деятельности *медико-социального блока*, к функциям которого относятся:

1) определение особенностей первичного дефекта, ведущего к нарушению жизнедеятельности и несформированности определенных жизненных компетенций;

2) прогноз развития социально-личностных и профессионально-трудовых компетенций студентов с ОВЗ на основе дифференциальной и феноменологической диагностики;

3) разработка индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА).

Для обеспечения помощи профессорско-преподавательскому составу вуза в организации учебного процесса студентов с ОВЗ следует предусмотреть работу *учебно-методического блока* профессионально-пропедевтического консилиума. Функции его специалистов (дефектолога, специального психолога, сурдопедагога, тифлопедагога, техника-консультанта и др.) заключаются в выявлении педагогических проблем обучения студентов с ОВЗ и участии в разработке для каждого из них адаптированной образовательной профессиональной программы.

Первая часть АОПП составляется на основании выявленных особенностей первичного дефекта обучающегося с ОВЗ и включает описание:

- мероприятий по предупреждению декомпенсации основного заболевания;
- способов и методов сохранения уровня имеющегося здоровья (режим зрительной, слуховой, двигательной нагрузки и т. д.);
- пространственной и временной организации образовательной среды и процесса обучения (учет мероприятий по ИПРА, составление индивидуального расписания).

Вторая часть АОПП формируется с учетом функциональных возможностей обучающихся с ОВЗ и предусматривает:

- выявление трудностей и барьеров в обучении;
- создание специального инструментария для оценки усвоения знаний, достижений и успешности формирования как жизненных, так и профессиональных компетенций;
- разработку специальных технологий, методов и форм учебной деятельности по усвоению профессиональных компетенций;
- создание условий для самокоррекции, самообразования, самоопределения и саморазвития.

Обсуждение и заключение

В российской высшей школе разворачивается и начинает укореняться массовая инклюзивная практика. Вместе с тем ее более активному, чем в настоящее время, распространению препятствуют серьезные проблемы, одна из которых – неготовность преподавателей вуза к обучению студентов с ОВЗ [24]. Опыт отдельных университетов, в течение нескольких последних лет осуществляющих профессиональную подготовку граждан с особыми образовательными потребностями, указывает на необходимость наличия специальной внутривузовской структуры, реализующей специфические задачи по сопровождению обучающихся, относящихся к разным нозологическим группам.

В тех вузах, которые только приступают к подготовке лиц с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, представляется рациональным создать подобное подразделение в виде профессионально-педагогического консилуума, структуру которого составят организационно-сетевой, медико-социальный и учебно-методический блоки. Одна из функций данного консилуума будет заключаться в помощи профессорско-преподавательскому составу учебного учреждения при разработке адаптированных образовательных профессиональных программ, учитывающих специфические образовательные потребности лиц с ОВЗ. Вузовские преподаватели в сотрудничестве со специалистами ППК смогут осуществлять полноценную деятельность по медико-психолого-педагогической поддержке студентов указанной категории и формированию у них требующихся социально-личностных и профессиональных компетенций.

Список использованных источников

1. Ketrish E. V., Dorozhkin E. M., Permyakov O. M., Tretyakova N. V., Andryukhina T. V., Mantulenko V. V. Building of Projecting Competence Among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. № 15. P. 8237–8251. Available from: <http://www.ijese.net/makale/1077> (дата обращения: 14.12.2018)
2. Дегтева А. В., Литвиненко И. А. Анализ социально-экономических показателей инклюзивного образования в России // Социально-гуманитарные знания. 2015. № 5. С. 276–284.
3. Малярчук Н. Н., Криницына Г. М., Пащенко А. П. Предупреждение социального иждивенчества лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. Сборник статей. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 53. Ч. IV. С. 84–90.
4. Тюмасева З. И., Третьякова Н. В. Онтогенетические основы специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26148> (дата обращения: 14.12.2018)
5. Алехина Н. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. А. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
6. Волосникова А. М., Толстиков А. В., Ефимова Г. З., Малярчук Н. Н. О готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде: региональный аспект // Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Вуз как гетерогенная организация: стратегия формирования инклю-

зивной среды». Великий Новгород, Санкт-Петербург, 17–19 мая 2016 года / сост. М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, ред.-сост. Н. В. Богатенкова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2016. С. 221–228.

7. Tsakiridou H., Polyzopoulou K. «Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs» // *American Journal of Educational Research*. 2014. № 2.4. P. 208–218. DOI:10.12691/education-2-4-6

8. Jones P., West E. Teacher education: Reflections upon teacher education in severe difficulties in the USA: shared concerns about quantity and quality // *British journal of special education*. 2009. Vol. 36, issue 2. P. 69–75.

9. Криницына Г. М., Малярчук Н. Н. Характеристика особых образовательных потребностей студентов с ограниченными возможностями здоровья // *Наука нового времени: сохраняя прошлое – создаем будущее*. С.-Петербург: КультИнформПресс, 2017. С. 137–139.

10. Малофеев Н. Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам доклада Европейского агентства по развитию специального образования) // *Дефектология*. 2005. № 5. С. 3–18.

11. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011. Vol. 39. № 1. DOI: 10.1080/1359866X.2010.540850. Available from: <http://www.academia.edu/1385196/> (Accessed 18 October 2015)

12. Liventseva N. A. Problems of implementation of inclusive education in the USA and European countries // *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2012. Vol. 1, № 1. P. 20. Available from: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2012/n1/51428.shtml> (дата обращения: 18.10.2015)

13. Романович Н. А. Особенности профориентации для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного профессионального образования // *Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Челябинск, 21–22 ноября 2014 г. / отв. ред. М. В. Овчинников. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2015. С. 56–59.

14. Прохорова И. Н., Птушкин Г. Г. НГТУ – региональный ресурсный центр в системе инклюзивного профессионального образования // *Инклюзия в образовании*. 2016. № 1. С. 134–139 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.tisbi.ru/home/science/inclusion-journal/> (дата обращения: 18.10.2015)

15. Мелина Е. В. Функции и этапы комплексного сопровождения студентов с ОВЗ в условиях негосударственного вуза // *Инклюзия в образовании*. 2016. № 1. С. 69–74.

16. Флотская Н. Ю., Буланова С. Ю., Усова З. М. Опыт реализации инклюзивного образования в Северном (Арктическом) федеральном университете имени М. В. Ломоносова // *Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Челябинск, 21–22 ноября 2014 г. / отв. ред. М. В. Овчинников. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2015. С. 250–252.

17. Малярчук Н. Н., Криницына Г. М. Педагогические технологии в реализации интенсивного пути развития инклюзивного образования // Инклюзия в образовании. 2017. № 1 (5). С. 60–65.

18. Fedorov V. A., Tretyakova N. V. Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations // Scientific bulletin of National Mining University. 2015. Vol. 6. № 150. P. 134–143. Available from: <http://nvngu.in.ua/index.php/ru/glavnaya/1169-ruscat/arkhiv-zhurnala/2015/soderzhanie-6-2015/ekonomika-i-upravlenie/3286-upravlenie-kachestvom-zdorovesberegayushchej-deyatelnosti-obrazovatelnykh-organizatsij-kontseptualnye-i-strukturno-funktsionalnye-innovatsii> (дата обращения: 14.12.2018)

19. Tretyakova N. V., Fedorov V. A., Abramov D. V., Kalimulin D. M. Educational Institution Health Service Management: Key Aspects of Communication and Interaction Within the Team // IEJME-Mathematics Education. 2016. Vol. 11. № (8). P. 2841–2857 Available from: <http://www.iejme.com/makale/902> (дата обращения: 14.12.2018)

20. Малярчук Н. Н., Криницына Г. М., Пащенко А. П. Роль инклюзивного педагогического центра в предупреждении социального иждивенчества детей с ограниченными возможностями здоровья // International Dialogues on Education: Past and Present. February. 2017. Vol. 4. № 1.

21. Davydova N. N., Dorozhkin E. M., Fedorov V. A. Innovative process development in the framework of scientific educational network: Management model // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu. 2016. № 5. P. 157–163. Available from: <http://nvngu.in.ua/index.php/ru/glavnaya/1343-ruscat/arkhiv-zhurnala/2016/soderzhanie-5-2016/ekonomika-i-upravlenie2/3759-razvitie-innovatsionnykh-protsesov-v-usloviyakh-nauchno-obrazovatelnoj-seti-model-upravleniya> (дата обращения: 14.12.2018)

22. Davydova N. N., Dorozhkin E. M., Fedorov V. A. Problems and model of management of development of the scientific-educational networking // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. EpSBS. 2018. Vol. XXXV (19 February). № 32. P. 281–289. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.31>. Available from: <http://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/VolumeXXXIVRPTSS201/> (дата обращения: 14.12.2018)

23. Криницына Г. М., Малярчук Н. Н. Ресурсы социального партнерства в инклюзивном пространстве: из опыта работы негосударственного Центра речевого и познавательного развития «Речь» // Материалы Международного конгресса практиков инклюзивного образования, приуроченного к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ». г. Казань, 15–17 февраля 2016 г. / под ред. Н. М. Прусс. Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2016. С. 200–205.

24. Волосникова Л. М., Чимаров В. М., Малярчук Н. Н. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования // Валеология. 2015. № 1. С. 37–42.

References

1. Ketrish E. V., Dorozhkin E. M., Permyakov O., Tretyakova N. V., Andryukhina T. V., Mantulenko V. V. Building of projecting competence among future teachers in the conditions of introduction of inclusive education. *International Journal of Environmental and Science Education* [Internet]. 2016 [cited 2015 Oct 18]; 11. № (15): 8237–8251. Available from: <http://www.ijese.net/makale/1077>
2. Degteva L. V., Litvinenko I. L. Analysis of socio-economic indicators of inclusive education in Russia. *Social'no-gumanitarnye znaniya = Social and Humanitarian Knowledge*. 2015; 5: 276–284 (In Russ.)
3. Malyarchuk N. N., Krinitsyna G. M., Pashchenko L. P. Prevention of social dependency among people with SEN in the process of inclusive education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser. Pedagogika i psihologiya = Problems of Current Pedagogical Education. Series: Pedagogy and Psychology*. Newsletter. Yalta: Editorial and Publishing Department of the State Polar Academy; 2016; 53 (4): 84–90 (In Russ.)
4. Tyumaseva Z. I., Tretyakova N. V. Ontogenetic bases of special (correctional) education of children with disabilities. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2017 [cited 2015 Oct 18]; 2. Available from: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26148> (In Russ.)
5. Alekhina N., Alekseev M., Agafonov E. Willingness of teachers as a basic factor of success of inclusive process in education. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2011; 1: 83–92. (In Russ.)
6. Volosnikova L. M., Tolstikov A. V., Efimova G. Z., Malyarchuk N. N. On the readiness of teachers to work in an inclusive educational environment: A regional aspect. In: *Strategii formirovaniya inkluzivnoj sredy: sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Vuz kak geterogennaja organizacija: strategija formirovaniya inkluzivnoj sredy" = Strategies for the formation of an inclusive environment. The Collection of Scientific Papers on the Materials of the International Scientific and Practical Conference "The University as a Heterogeneous Organisation: The Strategy of Formation of an Inclusive Environment"*; 2016 May 17–19; Veliky Novgorod, St.-Petersburg. Comp. by M. N. Pevzner, P. A. Petryakov. Ed. by Bogatenkova N. V. St.-Petersburg: SPb APPO; 2016. p. 221–228 (In Russ.)
7. Tsakiridou H., Polyzopoulou K. Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*. 2014; 2: 208–218; DOI:10.12691/education-2-4-6
8. Jones P., West E. Teacher education: Reflections upon teacher education in severe difficulties in the USA: shared concerns about quantity and quality. *British Journal of Special Education*. 2009; 36, 2: 69–75.
9. Krinitsyna G. M., Malyarchuk N. N. Harakteristika osobyh obrazovatel'nyh potrebnostej studentov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Characteristics of special educational needs of students with disabilities. *Nauka novogo vremeni: sohranjaja proshloe – sozdaem budushhee = Science of the New*

Times: Preserving the Past – Creating the Future. St.-Petersburg: Publishing House KultInformPress; 2017. p. 137–139. (In Russ.)

10. Malofeev N. N. Western European experience of accompanying students with special educational needs in terms of integrated learning (based on the report of European Agency for Development of Special Education). *Defektologija = Defectology*. 2005; 5: 3–18. (In Russ.)

11. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* [Internet]. 2011 [cited 2015 Oct 18]; 39, № 1. DOI: 10.1080/1359866X.2010.540850. Available from: <http://www.academia.edu/1385196/>

12. Liventseva N. A. Problems of implementation of inclusive education in the USA and European countries. *Journal of Modern Foreign Psychology* [Internet]. 2012 [cited 2015 Oct 18]; 1, № 1: 20. Available from: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2012/n1/51428.shtml> (In Russ.)

13. Romanovich N. A. Peculiarities of vocational guidance for disabled people and people with disabilities in conditions of inclusive vocational education. In: *Inclusive Vocational Education. Inkljuzivnoe professional'noe obrazovanie: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Materials of the All-Russian Scientific-Practical Conference*; 2014 Nov 21–22; Chelyabinsk. Ed. by M. V. Ovchinnikov. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University; 2015. p. 56–59. (In Russ.)

14. Prokhorova I. N., Ptushkin G. G. NSTU – a regional resource center in the system of inclusive vocational education. *Inkljuzija v obrazovanii = Inclusion in Education* [Internet]. 2016 [cited 2015 Oct 18]; 1: 134–139. Available from: <http://www.tisbi.ru/home/science/inclusion-journal/> (In Russ.)

15. Melina E. V. Functions and stages of integrated support of students with HIA in the conditions of non-state higher education institution. *Inkljuzija v obrazovanii = Inclusion in Education*. 2016; 1: 69–74. (In Russ.)

16. Flotskaya N. Yu., Bulanova S. Yu., Usova Z. M. Experience in implementing inclusive education at the North (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov. In: *Inclusive Vocational Education. Inkljuzivnoe professional'noe obrazovanie: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Materials of the All-Russian Scientific-Practical Conference*; 2014 Nov 21–22; Chelyabinsk. Ed. by M. V. Ovchinnikov. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University; 2015. p. 250–252. (In Russ.)

17. Malyarchuk N. N., Krinitsyna G. M. Propaedeutical technologies in realization of intensive way of development of inclusive education. *Inkljuzija v obrazovanii = Inclusion in Education*. 2017; 1 (5): 60–65. (In Russ.)

18. Fedorov V. A., Tretyakova N. V. Quality management of educational institutions in protecting students' health: Conceptual and structural-functional innovations. *Scientific Bulletin of National Mining University* [Internet]. 2015 [cited 2015 Oct 18]; 6, № (150): 134–143. Available from: <http://nvngu.in.ua/index.php/ru/glavnaya/1169-ruscat/arkhiv-zhurnala/2015/soderzhanie-6-2015/ekonomika-i-upravlenie/3286-upravlenie-kachestvom-zdorovesberegayushchej-deyatelnosti-obrazovatelnykh-organizatsij-kontseptualnye-i-strukturno-funktsionalnye-innovatsii>

19. Tretjyakova N. V., Fedorov V. A., Abramov D. V., Kalimulin D. M. Educational institution health service management: Key aspects of communication and interaction within the team. *IEJME-Mathematics Education* [Internet]. 2016 [cited 2015 Oct 18]; 11(8): 2841–2857. Available from: <http://www.iejme.com/makale/902>

20. Malyarchuk N. N., Krinitsyna G. M., Pashchenko L. P. The role of the inclusive propedeutic center in the prevention of social dependence of children with disabilities. *International Dialogues on Education: Past and Present*. February. 2017; 4, 1. (In Russ.)

21. Davydova N. N., Dorozhkin E. M., Fedorov V. A. Innovative process development in the framework of scientific educational network: Management model. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu* [Internet]. 2016 [cited 2015 Oct 18]; 5: 157–163. Available from: <http://nvngu.in.ua/index.php/ru/glavnaya/1343-ruscat/arkhiv-zhurnala/2016/soderzhanie-5-2016/ekonomika-i-upravlenie2/3759-razvitie-innovatsionnykh-protsessov-v-usloviyakh-nauchno-obrazovatelnoj-seti-model-upravleniya>

22. Davydova N. N., Dorozhkin E. M., Fedorov V. A. Problems and model of management of development of the scientific-educational networking. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* [Internet]. EpSBS. 2018 Feb 19 [cited 2015 Oct 18]; XXXV, № 32: 281–289. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.31>. Available from: <http://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/VolumeXXXIVRPTSS201/>

23. Krinitsyna G. M., Malyarchuk N. N. Resources of social partnership in inclusive space: from the experience of the non-state Center for Speech and Cognitive Development “Rech”. In: *Materialy Mezhdunarodnogo kongressa praktikov inkljuzivnogo obrazovanija, priurochennogo k 20-letiju obuchenija lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja Universitetom upravlenija “TISBI” = International Congress of Practitioners of Inclusive Education on the 20th Anniversary of the Education of People with Disabilities by the University of Management of “TISBI”*; 2016 Feb 15–17; Kazan: Ed. by N. M. Pruss. Kazan: University of Management “TISBI”; 2016. p. 200–205.

24. Volosnikova L., Chimarov V., Malyarchuk N. To the question of theory and practice of inclusive education. *Valeologija = Valeology*. 2015; 1: 37–42. (In Russ.)

Информация об авторах:

Малярчук Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: malarchuknn@ Rambler.ru

Криницына Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: galinakrinicyna@gmail.com

Пашенко Елена Владимировна – аспирант, ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: kanaeff@rambler.ru

Пивненко Валерия Витальевна – аспирант, ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: valeriya.pivnenko@mail.ru

Вклад соавторов:

все авторы приняли равное участие в подготовке статьи.

Статья поступила в редакцию 14.05.2018; принята в печать 16.01.2019.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Natalya N. Malyarchuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: malarchuknn@rambler.ru

Galina M. Krinitzyna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: galinakrinitzyna@gmail.com

Elena V. Pashchenko – Postgraduate Student, Teaching Assistant, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: kanaeff@rambler.ru

Valeriya V. Pivnenko – Postgraduate Student, Teaching Assistant, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: valeriya.pivnenko@mail.ru

Contribution of the authors:

all authors contributed equally to the article.

Received 14.05.2018; accepted for publication 16.01.2019.
The authors have read and approved the final manuscript.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

В соответствии с требованиями к научным публикациям в РФ основной текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы:

- постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями;
- анализ последних исследований и публикаций, где заложены основы решения данной проблемы, на которые опирается автор;
- выделение не решенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей статьи;
- изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов;
- выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – MS Word.
- Гарнитура – Times New Roman.
- Размер шрифта (кегель) – **14**.
- Межстрочный интервал – **1,5**.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Абзацный отступ – **1,27**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине.
- Переносы обязательны.
- Межсловный пробел – один знак.
- Допустимые выделения – курсив, полужирный.
- Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 - Дефис должен отличаться от тире.
 - Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 - При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 - Не допускаются пробелы между абзацами.
 - Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
 - Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio должны быть представлены вместе с исходным файлом.

Компоновка текста

1. УДК (размер шрифта – 12 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю).

2. Ф. И. О. авторов полностью, место работы, город, страна, электронный адрес (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю).

3. Заголовок статьи (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

Заголовок статьи должен быть информативным и привлекательным: форматировка заголовка должна кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования, а также уникальность научного творчества автора.

4. Аннотация (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

Аннотация реферативно информирует о содержании публикации.

Структура аннотации:

Цель

Методология и методики исследования

Результаты

Научная новизна

Практическая значимость

Объем аннотации 250–300 слов.

5. Ключевые слова (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

6. Ф. И. О. авторов, степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю).

7. Название статьи (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

8. Аннотация на английском языке (*Abstract*) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

Abstract paragraphing:

Aim and objectives (Цель)

Methodology and research methods (Методология и методики исследования)

Results (Результаты)

Theoretical contribution (Научная новизна)

Practical significance (Практическая значимость)

9. Ключевые слова на английском языке (*Keywords*) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

10. Благодарности (*приводятся на русском и английском языках*). В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам.

11. Основной текст. Объем текста – не менее 12–15 страниц (включая таблицы, рисунки и список литературы), размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языках. Основной текст должен быть разбит на определенные разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения в соответствии с порядком изложения аргументации.

Основной текст статьи излагается на русском или английском языках в определенной последовательности:

1) Введение (**Introduction**);

- 2) Обзор литературы (**Literature Review**);
- 3) Материалы и методы (**Materials and Methods**);
- 4) Результаты исследования и обсуждение (**Results и Discussion**);
- 5) Заключение (**Conclusion**).

Требуется выделять приведенные части соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение (1–2 с.)** – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Во введении должна содержаться информация, которая позволит читателю понять и оценить результаты исследования, представленного в статье, без дополнительного обращения к другим литературным источникам. При его написании автор, прежде всего, должен заявить общую тему исследования. Далее необходимо раскрыть теоретическую и практическую значимость работы. Во введении автор также обозначает проблемы, не решенные в предыдущих исследованиях, которые призвана решить данная статья. Кроме того, в нем выражается главная идея публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы к ней; обращает внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей. Цель статьи обусловлена постановкой научной проблемы.

2) **Обзор литературы (1–2 с.)**. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; согласование нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Желательно рассмотреть 20–25 источников и сравнить взгляды авторов; часть источников должна быть англоязычной.

3) **Материалы и методы (1–2 с.)**. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованные аппаратура и инструментарий; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт, анализ, моделирование, изучение и обобщение и т. д.).

4) **Результаты исследования и обсуждение**. В этой части статьи должен быть представлен систематизированный авторский аналитический и статистический материал. Это основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты при необходимости подтверждаются иллюстрациями (таблицами, графиками, рисунками), которые представляют исходный материал или доказательства в свернутом виде. Важно, чтобы иллюстративная информация не дублировала уже приведенную в тексте, однако при этом сопровождалась необходимыми комментариями. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. **Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Представленные в статье результаты желательно сопоставить с предыдущими работами в этой области, которые предпринимались как автором, так и другими исследователями. Такое сравнение дополнительно раскроет новизну проведенной работы и придаст ей объективности.

5) **Заключение**. В этом разделе в сжатом виде повторяются главные мысли основной части работы. Повторы излагаемого материала лучше оформлять новыми фразами, отличающимися от высказанных в основной части статьи. Необходимо сопоставить полученные результаты с обозначенной в начале работы целью. В заключении суммируются итоги осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления дальнейшего исследова-

ния в этой области. В заключительную часть статьи желательно включить прогноз развития рассмотренных аспектов проблемы.

12. Список литературы на русском языке 20–30 источников, из них 4–5 зарубежных публикаций последних лет (после 2000 года). Список цитируемой в статье научной литературы формируется в соответствии с **порядком упоминания источников в тексте статьи**. (Размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.) В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру библиографического описания источника в списке литературы. Порядковый номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
3. Адамский А., Асмолов А. и др. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век» // Учительская газета. 2015, 17 ноября. № 46.
4. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI:10.17853/1994-5639-2012-4-3-15
5. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolo-deznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
6. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения 18.02.2016).
7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура списка литературы на английском языке отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении списка литературы на английском языке следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>). Названия журналов и конференций выделяются курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (Год, Месяц, Дата); № выпуска: с.

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала:

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации [cited YYYY abb. Month DD]; № выпуска: стр. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzeptzi.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]: 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>

Описание материалов конференций

Format:

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. page numbers.

Автор. Название статьи. In: Редактор. Название сборника. Материалы конференции (название конференции); Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации. с.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitiі rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I-IV. = How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)*

Описание материалов конференций (Интернет)

Format:

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Автор. Название статьи. In: Название конференции [Internet]; Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited YYYY Mon DD – дата обращения]; Стр.. Available from: (адрес доступа)

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Автор. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. стр.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги (Интернет)

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Автор АА, Автор ББ. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. Номер главы, Название главы; стр. главы.

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf (In Russ.)

ВНИМАНИЕ: Нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы, так как сами диссертации рассматриваются как рукописи и не являются печатными источниками.

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

- Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;
- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – MS Word;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
- Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
- Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country.

Authors' names should be separated by commas.

3. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

4. Abstract (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- *Aims and objectives*
- *Methodology and research methods*
- *Results*
- *Theoretical contribution*
- *Practical significance*

The abstract should be between 250 and 300 words in length.

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the *Methodology and research methods* section can be substituted for Approach.

5. Keywords (Font size 12, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 keywords, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

6. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 15,000–40,000 characters, including tables, figures, references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction*
- 2) *Literature Review*
- 3) *Materials and Methods*
- 4) *Results and Discussion*
- 5) *Conclusion*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Materials and methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures,

such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) **Results and Discussion** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2-3 paragraphs) is not a mere summary** of research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

7. References

(Font size – 14 points, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Bibliographic description of a book

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Образование и наука. Том 21, № 3. 2019/The Education and Science Journal. Vol. 21, № 3. 2019

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: [https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory obrazovaniya 2016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf) (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitii rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet

Format:

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladman R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepzi.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>