

Вестник Российского фонда фундаментальных исследований

Гуманитарные и общественные науки

ISSN 2587-6090 eISSN 2587-8956 № 3 (114) июль – сентябрь 2023 года

Основан в 1995 году

Зарегистрирован Министерством РФ по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций, свидетельство ПИ № 77-12977 от 25.12.2002

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное учреждение
«Российский фонд фундаментальных исследований»

Главный редактор В.Я. Панченко,
заместители главного редактора В.В. Квардаков, В.Н. Фридлянов

Редакционная коллегия:

И.Ю. Алексеева, Л.А. Беляева, И.А. Виноградов, Ю.Л. Воротников,
П.Г. Гайдуков, В.П. Гребенюк, А.А. Демидов, Н.Г. Денисов, В.Н. Захаров,
М.В. Иванова, Г.Б. Клейнер, А.А. Малышев, Н.И. Пикуров, Д.А. Рубвальтер,
Н.Л. Селиванова, Д.В. Трубочкин, Д.В. Ушаков, В.А. Хащенко, В.В. Шелохаев

Редакция:

Р.А. Казакова, И.Л. Ровинская

Адрес редакции:

119334, г. Москва, Ленинский пр-т, д. 32а

Тел.: +7 (499) 941-01-15 (доб. 3121)

E-mail: rovir@rfbr.ru



Russian Foundation for Basic Research Journal

Humanities and social sciences

ISSN 2587-6090 eISSN 2587-8956 No 3 (114) July – September 2023

Founded in 1995

Registered by the Ministry of the Russian Federation for printed media, television and radio
broadcasting and mass media, certificate ПИИ No. 77-12977 dated December 25, 2002

The Founder

Federal State Institution

“Russian Foundation for Basic Research”

Chief editor V.Ya. Panchenko,

Deputy chief editors V.V. Kvardakov, V.N. Fridlyanov

Editorial board:

I.Yu. Alekseeva, L.A. Belyaeva, I.A. Vinogradov, Yu.L. Vorotnikov,
P.G. Gaidukov, V.P. Grebenyuk, A.A. Demidov, N.G. Denisov, V.N. Zakharov, M.V. Ivanova,
G.B. Kleyner, A.A. Malyshev, N.I. Pikurov, D.A. Rubvalter, N.L. Selivanova,
D.V. Trubochkin, D.V. Ushakov, V.A. Khashchenko, V.V. Shelokhaev

Editorial staff:

R.A. Kazakova, I.L. Rovinskaya

Editorial office address:

32a, Leninskiy Ave., Moscow, 119334, Russia

Tel.: +7 (499) 941-01-15 (3121)

E-mail: rovir@rfbr.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Панов В.И., Селиванова Н.Л. Предисловие.....	9
---	----------

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, ОБЩЕГО, СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО, ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Осмоловская И.М., Иванова Е.О., Кларин М.В. Перспективные направления дидактических исследований в России	12
Антопольская Т.А., Антопольский А.К., Логвинова М.И., Силаков А.С. Исследование развития субъектности подростков поколения Z в условиях дополнительного образования	22
Щербинина О.С., Грушецкая И.Н. Трудности решения задач социализации одарёнными старшеклассниками: причины возникновения и возможности преодоления	35
Тагунова И.А. Среднее образование за рубежом в контексте современных вызовов обществу	49

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А. Методология и технология индивидуализации в инклюзивном образовании	61
---	----

ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР, УСЛОВИЕ И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Психологические проблемы подростков и интернет-среда: диагностика и способы совладания	72
Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П. Цифровой дидактический инструментарий: концептуальное обоснование, структура и алгоритм использования	86
Панов В.И., Рубашкин Д.Д., Кондратьева И.Н., Борисенко Н.А. Междисциплинарные предпосылки концепции цифрового учебника и апробации его фрагментов на базе образовательной платформы «Учим учиться»	100
Неборский Е.В., Богуславский М.В., Наумова Т.А. Концепция цифрового университета: структура, управление и организация педагогического процесса	116

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА В ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Капцов А.В., Мишакова Г.А., Некрасова Е.В.

Профиль субъектности современного педагога
в рамках экопсихологической парадигмы и его взаимосвязь с типами
межличностных отношений в образовательной среде 130

Кашапов М.М.

Связь педагогического мышления с личностными характеристиками учителя 141

Борисенко Н.А.

Субъектная позиция учителя в формировании читательской компетентности учащихся 155

КОНФЕРЕНЦИИ. КОНГРЕССЫ. СИМПОЗИУМЫ

Захаров В.Н.

XVIII Симпозиум Международного общества Ф.М. Достоевского
(Нагоя, Япония, 24–28 августа 2023 г.) 167

CONTENTS

Panov V.I., Selivanova N.L. Foreword	9
---	---

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF PRESCHOOL, GENERAL, SECONDARY VOCATIONAL, HIGHER, AND CONTINUING EDUCATION

Osmolovskaya I.M., Ivanova E.O., Klarin M.V. Promising Areas of Didactic Research in Russia	12
Antopolskaya T.A., Antopolsky A.K., Logvinova M.I., Silakov A.S. Agency Development in Generation Z Adolescents in Nonformal Learning	22
Shcherbinina O.S., Grushetskaya I.N. Socialization Challenges in Gifted High School Students: Causes and Solutions	35
Tagunova I.A. Secondary Education Abroad in the Context of Contemporary Social Challenges	49

INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND TECHNOLOGIES

Kuzmicheva T.V., Afonkina Yu.A. Individualization Methods and Processes in Inclusive Education	61
--	----

DIGITAL ENVIRONMENT AS A FACTOR, CONDITION, AND METHOD OF EDUCATION

Regush L.A., Alexeyeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya Yu.S. Internet-Related Psychological Issues in Adolescents: Diagnosis and Coping Strategies	72
Lelchitsky I.D., Silchenko A.P. Digital Didactic Tools: Conceptual Justification, Structure, Application Algorithm	86
Panov V.I., Rubashkin D.D., Kondratieva I.N., Borisenko N.A. Interdisciplinary Prerequisites for a Digital Textbook. Testing Digital Textbook Fragments at the Educational Platform Learn to Learn	100
Neborsky E.V., Boguslavsky M.V., Naumova T.A. Digital University Concept: Structure, Management, and Pedagogical Process Organization	116

CONTEMPORARY EDUCATION DEVELOPMENT AND A TEACHER'S PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES

Kaptsov A.V., Mishakova G.A., Nekrasova E.V. Contemporary Teacher Agency Within the Ecopsychological Paradigm and Its Relationship with Interpersonal Interactions in the Classroom	130
--	-----

Kashapov M.M.

The Relationship Between Pedagogical Thinking and Personal Characteristics of Teachers	141
--	-----

Borisenko N.A.

Teacher Agency and Reading Competency Development in Students	155
---	-----

CONFERENCES. CONVENTIONS. SYMPOSIA

Zakharov V.N.

XVIII Symposium of the International Dostoevsky Society (Nagoya, Japan, 24–28 August 2023)	167
---	-----



**В.И. ПАНОВ,
Н.Л. СЕЛИВАНОВА***

Предисловие

Как известно, указом Президента РФ 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника, что естественно предопределяет содержание и направленность этого номера журнала.

Социальная значимость деятельности и личности педагога в обучении и воспитании подрастающих поколений, а также в сохранении и творческом развитии социокультурных ценностей не подлежала сомнению во все времена. Более того, в современном обществе обучение и воспитание обретают новые смыслы и содержание, вследствие чего личность педагога и его профессиональная деятельность как научная проблема становятся всё более актуальными, а обучение и воспитание современных детей заставляют ставить новые проблемы и искать новые пути их решения.

В последние полвека российская система образования регулярно переживает парадигмальные изменения целей, содержания, методов и средств обучения: традиционное обучение и развивающее обучение, контекстное обучение и развивающее об-

разование, личностно-ориентированное обучение и компетентностное образование, персонализированное образование и цифровизация образования... В связи с чем у педагогов возникает необходимость постоянно перестраивать учебные планы и программы.

Предназначением учителя становятся не столько передача учебных знаний и развитие у обучающихся предметных и универсальных учебных действий, сколько развитие таких личностных качеств, которые обеспечивали бы им возможность быть субъектами своего развития в разных планах социального бытия: субъектами учебной деятельности и непрерывного образования, субъектами экологического сознания и этнической культуры, субъектами своей страны и субъектами высших духовных ценностей.

Эти процессы сопровождаются изменениями в характере взаимодействий педагогов с учащимися: от педагогического воздействия в сторону педагогического взаимодействия и затем — педагогическо-

* **Панов Виктор Иванович** — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, председатель Экспертного совета РФФИ по комплексному изучению человека, психологии, педагогике, социальным проблемам здоровья и экологии человека.

E-mail: ecovip@mail.ru

Селиванова Наталия Леонидовна — академик РАО, доктор педагогических наук, член Экспертного совета РФФИ по комплексному изучению человека, психологии, педагогике, социальным проблемам здоровья и экологии человека.

E-mail: nselivanova2000@mail.ru

го содействия (фасилитации). Педагог как ключевая фигура практического воплощения любой образовательной технологии из «транслятора» учебного материала превращается в организатора продуктивного коммуникативного взаимодействия между учащимися, между учащимися и собой, между учащимися и учебным контентом образовательной среды. Наряду с субъект-объектным типом коммуникативного взаимодействия в системе отношений «педагог—ученик» всё большее место начинает занимать субъект-субъектный тип взаимодействия. В соответствии с чем педагог превращается из субъекта *педагогического воздействия* в субъекта *педагогического взаимодействия* и фасилитации, побуждающего обучающихся к проявлению и развитию учебной активности, что сделало и продолжает делать актуальной проблему развития субъектности как обучающихся, так и педагогов [1, 3–5].

Помимо социально-экономических и политических причин указанных тенденций в российской системе образования всё чаще заявляет о себе ускорение темпов научно-технологического прогресса. Вследствие чего каждые десять лет происходит качественное изменение социальных и экономических условий обучения и воспитания подрастающего поколения, его социализации [2, 4].

Дети начинают опережать своих родителей и зачастую даже учителей в использовании современных информационно-коммуникативных технологий и медиа-средств для социальных взаимодействий и своего личностного и предпрофессионального развития. Меняются «социальный портрет» и психология детей, что нашло отражение, в частности, в так называемой теории поколений: «молчаливое поколение» (родившиеся в период 1924–1944 гг.), «поколение бэби-бумеров» (родившиеся в 1944–1967 гг.); «поколение X (икс)» (родившиеся в 1967–1984 гг.); «поколение Y (игрек)», или «миллениалы» (родившиеся в 1984–2000 гг.); «поколение Z (зет)», или «зумеры» (родившиеся в 2000–2015 гг., что называется, «с гаджетом

в руках»). А теперь уже говорят о «поколении А (альфа)», представители которого родились после 2011 г. и 80% которых с двухлетнего возраста активно играют, используя планшеты и смартфоны [7].

Важно ещё раз подчеркнуть, что это дети с другими психологическими характеристиками и когнитивными возможностями, что требует других условий и методов обучения и воспитания и, соответственно, других профессиональных и личностных возможностей педагогов. В качестве иллюстрации процитирую реакцию одного из представителей поколения Z на статью о теории поколений:

«Здравствуйте, я человек поколения Z, никогда бы не заинтересовался причинно-следственной связью между поколениями, но мне это было нужно для написания научной статьи. Как ни странно, мне зашла ваша статья настолько, что я даже зарегистрировался здесь и решил поделиться впечатлениями. Как и было описано, поколение Z демонстративно, любят жить моментом, не задумываясь о том, что будет дальше. Я действительно не люблю материальные вещи, считая их лишним грузом для себя. Мое мнение очень неустойчиво, я могу сегодня думать так, а завтра уже принять другую точку зрения, не задумываясь над тем, плохо это или хорошо. Я довольно гибкий и считаю монотонную работу своим худшим наказанием. А ещё я придерживаюсь небинарного гендера, по которому я не считаю себя ни женщиной, ни мужчиной. Многие вещи я выполняю от “хочу”, а не “надо”. И это “надо” я стараюсь избегать любыми способами. Мне бывает очень сложно общаться с людьми других поколений, потому что у нас разные ценности и мировоззрения. Родители поколения X устало вздохнули от моих выходок и дали красный флаг в руки, поддерживая все мои начинания. Ну, ещё много чего. Мне уже лень продолжать. Серьёзно. Удачи вам в жизни» [6].

Наметилась явная тенденция к более активному и широкому использованию медиа-средств в технологиях обучения: от учеб-

ных материалов, представленных в электронной (цифровой) форме, до технологий обучения, построенных на демонстрации виртуальной реальности (VR-технологии) с использованием элементов искусственного интеллекта. Уже идут дискуссии о том, что в недалёкой перспективе на смену живому учителю-человеку в класс начнут приходить кибернетические учителя-андроиды.

Всё более актуальными для системы образования становятся проблемы и методы воспитания — воспитания этнокультурного и патриотического, экологического и духовно-нравственного и т.д.

Несмотря на то что педагогическим и психологическим аспектам этой проблемы посвящены тысячи научных и научно-популярных статей, монографий, книг и диссертаций, на каждом новом этапе социальной жизни возникает необходимость анализа проблемы педагогической деятельности в новых ракурсах.

Понятно, что в одном выпуске журнала невозможно охватить все стороны педагогической деятельности и актуальные

для современного образования профессиональные и личностные качества педагога. Основные направления психолого-педагогических исследований, которые были проведены в рамках проектов РФФИ в последние годы (2020–2023 гг.), тематически представлены в четырёх разделах:

- «Психолого-педагогические проблемы дошкольного, общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования»;
- «Инклюзивное образование: проблемы и технологии»;
- «Цифровая среда как фактор, условие и средство обучения и воспитания»;
- «Профессионально-личностные качества педагога в перспективе развития современного образования».

Надеемся, что представленные статьи окажутся интересными и полезными для специалистов, занимающихся научными и практическими проблемами деятельности учителя, педагога, наставника в условиях и перспективах развития современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панов В.И., Селезнёва М.В. Опыт изучения профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков военного вуза на разных стадиях становления субъектности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 72–80. DOI: 10.17759/pse.2019240406.
2. Панов В.И. Проблемы и возможные риски социализации в условиях ускорения научно-технологического прогресса // Вестник Калужского университета, 2021. Серия «Психологические науки. Педагогические науки». Т. 4. Вып. 2. С. 9–16.
3. Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: Коллективная монография / Под ред. Л.М. Митиной; Психологический институт РАО. М.: ИД «Бахрах», 2022.
4. Педагог-воспитатель и социальные вызовы образованию / Н.Л. Селиванова и др.; Под ред. И.Д. Демаковой. [Электронное приложение к научно-методическому журналу «Заместитель директора школы по воспитательной работе. Управление воспитательным процессом в школе»]. М.: АНО ИД «Педагогический поиск», 2019. URL: <http://www.ppoisk.com/PrilogenieZDV8-2019.pdf> (дата обращения: 13.11.2022).
5. Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: Коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022.
6. Теория поколений: бумеры, X, Y, Z. [Электронный ресурс] URL: <https://prostudio.ru/journal/generation-x-y-z/> (дата обращения: 11.07.2023).
7. Теория поколений... X, Y, Z и А (альфа) — кто есть кто? [Электронный ресурс] // URL: <http://spsu.ru/news/4525-teoriya-pokolenij-x-y-z-i-a-al-fa-kto-est-kto> (дата обращения: 11.07.2023).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, ОБЩЕГО, СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО, ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Индекс УДК 37.02

Код ГРНТИ 14.07.07

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-12-21



**И.М. ОСМОЛОВСКАЯ,
Е.О. ИВАНОВА,
М.В. КЛАРИН***

Перспективные направления дидактических исследований в России

В статье приводятся результаты проведённого по проекту РФФИ исследования «Перспективные направления дидактических исследований в России». Охарактеризованы социокультурные вызовы дидактике, среди которых — нестабильность, нестандартность жизненных и профессиональных ситуаций, динамичность профессиональной сферы, резкое усложнение профессиональных задач и другие. Показано расширение её исследовательского поля от выявления закономерностей школьного, затем высшего образования к охвату дошкольного, постдипломного, корпоративного, семейного образования, репетиторства, обучения людей «серебряного возраста». Поставлены вопросы дидактике в связи с цифровой трансформацией образования. Охарактеризовано изменение методологического регулятива дидактических исследований на основе представлений В.С. Стёпина о типах научной рациональности: классической, неклассической, постнеклассической.

Подробно рассмотрены дидактические исследования в высшем образовании на основе интеграции компетентностного и ценностно-смыслового подходов, что ориентирует обучение на поиск и осуществление личностных смыслов как в самом обра-

* **Осмоловская Ирина Михайловна** — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики общего и профессионального образования Института стратегии развития образования РАО, руководитель проекта «Перспективные направления дидактических исследований в России» (20-013-00248).

E-mail: irmos77@list.ru

Иванова Елена Олеговна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, исполнитель того же проекта.

E-mail: didact@mail.ru

Кларин Михаил Владимирович — доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ, исполнитель того же проекта.

E-mail: consult@klarin.ru

зовании, так и в последующей деятельности. Указаны специфические черты образовательных практик в сфере образования взрослых и вызовы, которые они ставят перед дидактикой: вызов изменившихся субъектов, полисубъектности в образовательном процессе, множественности «точек сборки», «некогнитивных» видов опыта, смены позиции педагога, связности и сложности дидактической теории.

Ключевые слова: дидактика, исследовательское поле, междисциплинарные исследования, ценностно-смысловой подход, практики образования взрослых

Дидактика — это наука об обучении, которая постоянно развивается. Изменяются требования к выпускникам школ, высших учебных заведений; изменяются сами обучающиеся, условия протекания образовательного процесса. Всё это приводит к поиску новых дидактических решений в организации процесса обучения, чтобы обеспечить ответ на вызовы со стороны социума.

В проведённом исследовании социокультурные вызовы систематизированы, выделены кризисные вызовы, возникающие неожиданно, и долгосрочные, предсказуемые (рис. 1).

Расширение исследовательского поля дидактики

Было установлено расширение исследовательского поля дидактики. Отметим, ранее дидактика центрировалась на закономерностях школьного, затем высшего образования [1, 2]. В настоящее время подключается дидактика дошкольного образования. Особенностью современного образования является его непрерывность, следовательно, поле дидактики расширяется за счёт исследования постдипломного образования, корпоративного обучения, взаимодействия формального и неформального образования, такой формы образования, как репетиторство. В исследовательское поле дидактики включаются семейное образование, обучение людей пенсионного «серебряного» возраста.

Особое внимание в настоящее время уделяется вопросам образования в условиях

его цифровой трансформации. В ходе исследования установлено, что при обучении в информационно-образовательной среде сущностно процесс обучения не меняется (начинается с восприятия, продолжается осмыслением, обработкой информации и встраиванием её в имеющуюся систему знаний и умений, завершается обобщением, систематизацией, неоднократным повторением и запоминанием), однако приобретает ярко выраженную специфику. Процесс обучения сегодня погружён в информационно-образовательную среду, следовательно, информация поступает к ученику со всех сторон, и, присваивая её на уроке, он уже имеет обыденные, возможно не научные, а может быть даже и ложные, представления о том явлении, которое изучается. Соответственно, педагог должен работать с уже сложившимися представлениями у обучающегося.

Важной проблемой является дидактически целесообразное применение в процессе обучения информационных и коммуникационных технологий, технологий виртуальной и дополненной реальности. Насколько современные технологии повышают качество процесса обучения, каковы границы их применения, должна выяснить дидактика.

Встаёт проблема современного цифрового учебника: принципы, на которых он создаётся, требования к текстам и заданиям, возможность использования QR-кодов. Активно развиваются массовые открытые онлайн-курсы (МООК), дидактическое обеспечение которых сейчас практически отсутствует.



Рис. 1. Социокультурные вызовы дидактике

Мощное развитие информационных и телекоммуникационных технологий, информационных сред, конструирование самообучающихся нейронных сетей, научные изыскания в области искусственного интеллекта настоятельно ставят перед дидактикой вопросы: каким должен быть процесс обучения в новых реалиях, как решить проблему резкого падения интереса детей к обучению в школе, как интегрировать формальное, информальное и неформальное образование, как должна измениться информационная составляющая содержания образования, допустима ли массовая геймификация обучения? Изменение психологических особенностей современного поколения, связанное с развитием детей с первых дней жизни в информационно-образовательной среде с многочисленными и привычными им гаджетами, вызывает появление «клипового» мышления, мышления образами, снижение уровня развития логического мышления и ставит перед дидактикой вопросы: как не навредить ребёнку, переводя обучение в формат общения с электронными устройствами? Что делать с «клиповым» мышлением — учитывать его или преодолевать? Развивать ли логическое мышление и какие средства для этого лучше всего

использовать? Изменяется ли роль учителя в современной школе? Как обучать детей в условиях, когда в некоторых сферах они имеют опыт более богатый, чем опыт педагога?

Решение указанных проблем исключительно в рамках дидактики затруднено, необходимы междисциплинарные исследования с привлечением психологии, социологии, нейрофизиологии, кибернетики, лингвистики и других наук.

Изменение методологического регулятива дидактики

Рассмотрение дидактики в ретроспективе показало изменение методологического регулятива дидактических исследований в соответствии с представлениями В.С. Стёпина о типах научной рациональности: классической, неклассической, постнеклассической [3]. В настоящее время в методологии научных исследований выявлено противоречие: с одной стороны, дидактика как социально-гуманитарная наука требует методов исследования, типичных для наук такого типа (нарративное интервью, монографическое описание, феноменологическое описание типичных дидактических проявлений и нестандартных педагогических ситуаций), а с другой стороны, наблюдаются внимание к доказательности дидактики, расширение экспериментальных методов, использование методов математической статистики при обработке результатов. Наряду с теоретическими и эмпирическими исследованиями появляются исследования-проекты, в которых одновременно конструируется новая педагогическая практика и она же изучается с дидактических позиций. В исследовании описан такой исследовательский проект, как разработка тьюторского сопровождения образовательного процесса.

Необходимо отметить важность междисциплинарных исследований в сфере образования, когда в изучении определён-

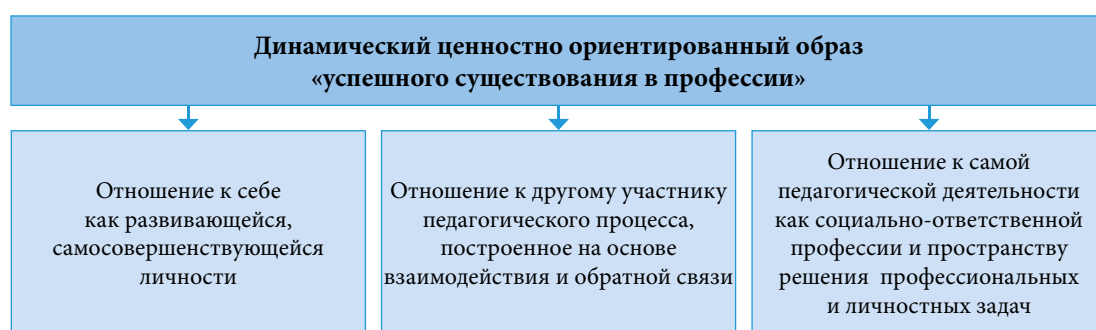


Рис. 2. Ценностно ориентированный образ «успешного существования в профессии»

ного объекта принимают участие учёные, специализирующиеся в различных областях научного знания. В междисциплинарном исследовании формируется общий предмет, используются инструментарий участвующих в исследовании наук, знания, полученные в этих науках, а научный вклад осуществляется во все науки, принимающие участие в исследовании [4, с. 58–59].

Развитие дидактического знания в сфере образования взрослых

Остановимся на некоторых направлениях развития дидактического знания в высшем образовании и образовании взрослых.

Для высшего образования актуально его рассмотрение в рамках гуманитарной парадигмы, акцентирующей процесс становления человека в профессиональной культуре.

Задачей является разработка основ такого профессионально ориентированного образовательного процесса, который обеспечит подготовку специалиста, обладающего компетенциями, позволяющими ему успешно самореализоваться в своей профессиональной деятельности, развивать личностный потенциал. В связи с этим востребованной становится интеграция компетентностного и ценностно-смыслового подходов. Это даст возможность дополнить традиционные «предметоцентристские» характеристики обучения аксиологическими, задающими приоритетную обращённость обучающегося к самому себе как субъекту учебной и будущей профессиональной деятельности.

В процессе обучения в вузе студенты попадают в образовательную среду, ори-

ентированную на поиск и осуществление личностных смыслов как в самом образовании, так и в последующей деятельности. В связи с этим необходимы дидактическое «переопределение» целей и результатов профессионального образования, разработка инструментовки движения «от цели к результату», определение путей, способов принятия и непрерывного совершенствования значимых личностных и профессиональных ценностей и качеств.

Ценностно-смысловой подход базируется на процессе смыслообразования, в его основе лежит понимание личностного смысла как «индивидуализированного отражения действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развёртывается её деятельность, осознаваемое как “значение—для—меня” усваиваемых субъектом безличных знаний о мире» [5, с. 192].

Студенту педагогического вуза необходимо осознать себя источником и одновременно результатом собственной целе-ценностной активности. Это связано с развитием у обучающихся динамического ценностно ориентированного образа «успешного существования в профессии» (рис. 2).

Конструирование содержания высшего образования, направленного на присвоение ценностных ориентиров профессиональной педагогической деятельности, базируется на следующих дидактических принципах:

- вариативность за счёт эмоционально-ценностного компонента содержания, обеспечивающего ценностно-смысловой контекст. Содержание мо-

жет быть представлено в деятельностной форме (через профессионально ориентированные задания, кейсы, тренажёры и т.д.), обеспечивающей принятие и понимание его важности для осваиваемой профессии, возможность выбора, проявления личного отношения и позиции;

- субъектная направленность, строящаяся на понимании значимости активной ценностно ориентированной познавательной, целеполагающей, рефлексивной деятельности для освоения содержания. Формируемая в ходе высшего образования субъектность педагога нацелена на осознание студентами высокого социального предназначения своей деятельности, ценности самосовершенствования, творческого подхода к акту «созидания» собственной жизни;
- профессионально-деятельностная направленность, предполагающая деятельностное представление содержания с учётом видов осваиваемых знаний, формируемых действий и эмоционально-ценностных отношений, и соотнесённое с планируемыми результатами обучения (компетенциями).

В ходе исследования разработано содержание образования, нацеленное на формирование готовности будущих педагогов к работе с эмоционально-ценностной сферой обучающихся как одной из наиболее значимых с точки зрения ценностно-смыслового подхода. На практике это связано с расширением, преобразованием субъективного опыта индивидуальных ценностных переживаний на основе собственных взглядов и отношений, опытом обретения «моих» смыслов и значений [6]. Дидактическим инструментом работы с субъективным опытом выступает событийный подход, который предполагает уникальное эмоционально-ценностное, равнодушное отношение как к осваиваемому содержанию, так и к участникам образовательного события [7].

На основе идей концептуально ориентированного обучения [8] разработано содержание образования, которое опирается

на единство фактических знаний (Что такое субъективный опыт? Что такое образовательное «событие?»), концептуальных (Как образовательное событие может способствовать развитию субъективного опыта, достижению предметных, метапредметных и личностных результатов?) и процедурных знаний (Что является основой проектирования и реализации образовательного события в целях развития эмоционально-ценностной сферы личности?) [9].

Преимущество содержания для бакалавриата и магистратуры обеспечивается его уровневым развёртыванием на основе «сквозных» ценностно ориентированных обобщений (концептов), таких как взаимодействие, образование, отношение, развитие, субъект, ценность, цель и т.д. Данное содержание выходит за пределы предметно ориентированной модели обучения, однако не разрушает её, так как в ходе изучения учебных дисциплин перед студентами раскрываются различные стороны концептов.

Отметим, что образовательные практики в сфере образования взрослых чрезвычайно подвижны, динамичны, они распространяют влияние на другие образовательные сферы: школьное, высшее, дополнительное образование. Именно из этой сферы пришли в широкую образовательную практику тренинговые формы обучения (мастер-классы, воркшопы), обучение действием и др. Вместе с тем многие разработки в сфере образования взрослых игнорируют дидактику, мы имеем дело со своего рода «растворённой» дидактикой: осуществляется отбор содержания, построение учебного процесса, проводятся «дизайн обучения», выбор «технологий обучения», но без дидактического обоснования. Дефицит дидактического инструментария особенно виден в инновационных образовательных практиках, которые развиваются вне сферы дидактического знания, и пока не находит в ней отражения. Бурно развивающиеся практики образования взрослых ставят вызовы перед дидактикой, проблематизируют её и могут

служить подсказками для направлений дидактических исследований (рис. 3).

Вызовы как точки роста для дидактики. Изучение новых образовательных практик позволяет нам сформулировать области развития дидактики образования взрослых в виде вызовов как концептуальных разрывов, стоящих перед теорией обучения.

Вызов изменившихся субъектов. В традиционных представлениях об образовании «по умолчанию» предполагается, что опыт субъекта учения «пренебрежимо мал», его необходимо восполнить или дополнить. В современных условиях информационно насыщенного мира взрослый как субъект учения обладает значительным объёмом не только жизненного, но и профессионального опыта. Опыт взрослого учащегося может включать наличие поведенческих шаблонов, которые расходятся с изучаемыми, отрабатываемыми новыми способами деятельности.

Отсутствие «поправки на опыт» может вести и ведёт к возврату субъекта к неадекватным, но привычным действиям, сформированным альтернативными источниками, особенно заметными в сфере профессионального образования. Вызов для дидактики — необходимость не только включать процесс освоения нового опыта в имеющийся жизненный и личностный контекст, но и *по-новому структурировать и/или перестраивать* опыт, формировать его «поверх» имеющегося опыта. К особым сложностям этот вызов ведёт в практике переподготовки педагогов для взрослых: в их восприятии суть освоения новых образовательных программ (незаметно для них самих) сводится прежде всего к освоению «знаниевой» и «умениевой» составляющих этих программ, к способам работы с учебным материалом, но не всегда включает работу с целостным опытом взрослых учащихся как субъектов.

Внимание к ожиданиям субъектов специально уделяется в немногочисленных эмпирических разработках в русле проектирования образовательного опыта. Основа проектирования образовательного опыта —



Рис. 3. Вызовы дидактике со стороны практик образования взрослых

специальное внимание к опыту обучающихся, его анализ, который можно суммировать как поиск ответов на несколько ключевых вопросов: «1. Кто наш учащийся, каковы его важные особенности и как они влияют на будущий опыт обучения? 2. Кто ещё и как влияет на обучение или имеет сформированные ожидания от результатов этого обучения? 3. Чему именно мы учим, какие особенности есть в содержании и как этому содержанию обычно учат, если такая практика есть?» [10].

Особая область исследований — особенности *коллективных субъектов*: проектные и управленческие команды, производственные коллективы, профессиональные сообщества, в том числе образовательные (администрация и педагоги образовательных организаций, сообщества педагогов, учащихся школ и их родителей, преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием, учителей) и др.

Вызов полисубъектности в образовательном процессе. Классическая триада дидактики: содержание образования—педагог—учащийся. Однако в современном образовании взрослых действует множе-

ство субъектов, и это сущностным образом предполагает сочетание «педагогических» и образовательно-управленческих решений, в которых участвуют субъекты с разнонаправленными интересами. Дидактике предстоит это исследовать с учётом выдвигаемых субъектами ожиданий и/или требований.

Вызов множественности «точек сборки». Под условным понятием «точки сборки» мы понимаем субъекта (индивидуального или коллективного) принятия решения об отборе содержания образования и построении процесса обучения. В современной социальной практике трансляция культурного опыта стала *полицентричной*. Субъекты, принимающие образовательные решения, руководствуются разными, в том числе ситуативными и как следствие непредсказуемыми, критериями; непредсказуемы их состав и социально-образовательные контексты, в которых они действуют. Налицо принципиальная множественность «точек сборки» содержания образования и построения процесса обучения.

Вызов «некогнитивных» видов опыта. В исследованиях современного образования отмечается значимое присутствие «некогнитивных» компонентов содержания образования, источником которых выступает «многообразие сфер жизнедеятельности и проявлений человека, не сводимых к познавательной форме освоения мира». В связи с этим в дидактике постулируется принцип проектирования некогнитивного аспекта содержания образования [11]. Обращение к «некогнитивным» видам опыта через «живое знание» принципиально для воспитательного потенциала образовательного процесса. В целях дидактической концептуализации «некогнитивного опыта» предлагается в качестве центрального звена обучения рассматривать освоение *целостного опыта*, его преобразование. Формирование контекстного опыта в дополнительном профессиональном образовании без препарирования на знания—умения—навыки вызвало к жизни допол-

нительный язык описания содержания образования как компетенций [12]. Если традиционно дидактика была сосредоточена на *первоначальном формировании* опыта, то дидактике образования взрослых предстоит сфокусироваться на изучении и проектировании *перестройки, преобразования целостного опыта как основы обучения и воспитания*. Актуальность преобразования опыта обуславливает распространение рефлексивных образовательных практик («обучение действием», тьюторство, коучинг) [13, 14].

Вызов смены позиции педагога. Дидактике предстоит ввести в поле анализа и концептуальной проработки позиции основных субъектов образовательного процесса: управленца, педагога (учителя, тьютора, фасилитатора — человека, который руководит дискуссией и способствует эффективному решению поставленных в дискуссии вопросов) и разных категорий взрослых учащихся, включая переподготовку педагогов. Согласно исследованиям на материале преподавания в системе дополнительного профессионального образования (ДПО), работа со взрослыми учащимися предполагает особые свойства деятельности преподавателя: сочетание формирующего оценивания, контекстности обучения и опоры на компетенции [15]. Названные черты профессиональной деятельности специалиста в сфере образования взрослых предполагают его выход из позиции педагога-транслятора содержания образования, сочетание ролей эксперта и фасилитатора.

Вызов связности и сложностности дидактической теории. Дидактика позиционируется как общая теория обучения. Однако по факту она разрабатывалась как теория *школьного* обучения. Современное образование взрослых охватывает области, которые ранее дидактика не охватывала. Примеры: семейное образование, корпоративное образование, образование в «третьем возрасте», практики «личностного роста», популярное в последние годы «образование вместе с развлечением»

(Edutainment). Современная гносеология исходит из представления о сложности познания [16]. В концептуализациях практики образования взрослых предстоит иметь дело с сосуществованием различных и даже взаимоисключающих подходов к обучению как сложностному объекту познания и конструирования. Необходимо переосмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта как содержания для образовательной трансляции; предстоит достроить традиционный подход к образовательному процессу по «принципу дополнительности». Это осо-

бенно актуально для ДПО, которое выстраивает освоение нового профессионального опыта в процессе его преобразования, включая педагогическое образование и переподготовку педагогов.

В заключение необходимо отметить, что в настоящее время наблюдается рост интереса к дидактике, активизируется рассмотрение её как основания совершенствования образовательных систем. И в самой дидактике крепнет понимание необходимости «прорывных» дидактических решений, именно на это сейчас нацелены современные исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макарова Н.С. Концепция развития дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14729> (дата обращения: 09.03.2023).
2. Тарханова И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 45–52.
3. Стёпин В.С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18–26.
4. Осмоловская И.М. Дидактика: от классики к современности. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.
5. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.
6. Мироненкова Н.Н. Многоуровневая структура опыта учащегося в контексте смыслообразования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. № 2 (159). С. 43–51.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
8. Medwell, Medwell D. Wray Concept-Based Teaching And Learning: A Review of The Research Literature, ICERI2020 Proceedings, 2020. Pp. 486–496. DOI: 10.21125/iceri.2020.0144 [Электронный ресурс] https://www.researchgate.net/publication/347245389_conceptbased_teaching_and_learning_a_review_of_the_research_literature (дата обращения: 16.02.2023).
9. Иванова Е.О. Формирование содержания высшего педагогического образования при концептуально ориентированном обучении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1 (82). С. 64–77. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-82-64-77.
10. Смылова С. Проектирование образовательного опыта. М.: 2022.
11. Сериков В.В. Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 17–21.
12. Баранников К.А. Компетенции в образовательной практике // Деятельностный подход в образовании. Кн. 1 / Сост. В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнёрство Авторский Клуб, 2018. С. 37–5.
13. Wang Q., Lai Y.-L., Xu X., McDowall A. The effectiveness of workplace coaching: a meta-analysis of contemporary psychologically informed coaching approaches // Journal of Work-Applied Management. 2022. Vol. 14. No. 1. Pp. 77–01. [Электронный ресурс] <https://doi.org/10.1108/JWAM-04-2021-0030> (дата обращения: 09.03.2023).

14. Кларин М.В. Наследие Выготского и основы коучинга. Зона ближайшего развития // Коучинг: методология, научные основы и профессиональная этика: Сборник докладов, статей, текстов выступлений участников Научно-практической онлайн-конференции Ассоциации русскоязычных коучей, 14 ноября 2020 г. / Отв. за вып. Л.М. Валиуллина, Н.В. Вострухина. М.: Знание-М, 2020. С. 63–8. DOI: 10.38006/907345-57-7.63.68.
15. Швец Тэнэга-Гурий О.А. Формирующее оценивание в обучении взрослых на примере курсов подготовки преподавателей в системе дополнительного профессионального образования // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: Сборник тезисов X Международной конференции ДППО-2022 (Воронеж, 9–3 сентября 2022 г.) / Под ред. А.В. Боровских. Воронеж: Воронежский институт развития образования им. Н.Ф. Бунакова, 2022. С. 253–55.
16. Аршинов В., Буданов В. Становление методологии сложностно-семиотического мышления в диалоге с квантовой механикой // Вопросы философии. 2022. Т. № 8. С. 77–5.

Promising Areas of Didactic Research in Russia

Irina Mikhailovna Osmolovskaya — DSc (Pedagogy); Head of the of General and Professional Education Didactics Laboratory, Education Development Strategy Institute, Russian Academy of Education; Project Leader, Promising Areas of Didactic Research in Russia (20-013-00248).

E-mail: irmos77@list.ru

Elena Olegovna Ivanova — PhD (Pedagogy); Associate Professor, Pedagogy Theory and History Department, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University; Project Member, Promising Areas of Didactic Research in Russia.

E-mail: didact@mail.ru

Mikhail Vladimirovich Klarin — DSc (Pedagogy); Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Chief Researcher, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University; Project Member, Promising Areas of Didactic Research in Russia.

E-mail: consult@klarin.ru

The article presents the findings of the study undertaken as part of the project for the Russian Foundation for Basic Research — Promising Areas of Didactic Research in Russia. The authors discuss social and cultural issues in didactics, such as instability and non-standard living and professional conditions, the dynamism of the professional arena, unexpected intricacy of job responsibilities, and others. The study reveals how the research area has expanded beyond the discovery of common patterns in schooling and higher education to include preschool, postgraduate, corporate, domestic, and senior citizen education, as well as tutoring. It raises new didactic challenges related to the digital transformation of education and describes changes in the methodological regulation of didactic research using V.S. Styopin's typology of scientific rationality, which encompasses classical, non-classical, and post-nonclassical kinds.

The authors present a review of didactic research in higher education based on the integration of competency and value-semantic methods that focus on the search and application of personal meanings in both education and subsequent activities. They also discuss the specific features of adult education practices as well as the challenges they pose to didactics, including changes in subjects of education, multi-agency in the educational process, multiple 'integration points,' 'non-cognitive' types of experience, a shift in the teacher's position, and the coherence and complexity of didactic theory.

Keywords: didactics, research field, interdisciplinary research, value semantics approach, adult education practices

REFERENCES

1. Makarova N.S. Kontseptsiya razvitiya didakticheskogo znaniya ob obrazovatel'nom protsesse v vysshei shkole [Elektronnyi resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 5. Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14729> (data obrashcheniya: 09.03.2023) (in Russian).
2. Tarkhanova I.Yu. Sovremennye regulatory stanovleniya novoi didaktiki vysshego obrazovaniya // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2019. № 2 (107). S. 45–52 (in Russian).
3. Styopin V.S. Nauchnaya ratsional'nost' v tekhnogennoi kul'ture: tipy i istoricheskaya evolyutsiya // Voprosy filosofii. 2012. № 5. S. 18–26 (in Russian).
4. Osmolovskaya I.M. Didaktika: ot klassiki k sovremennosti. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2020 (in Russian).
5. Psikhologiya: Slovar' / Pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. 2-e izd. M., 1990 (in Russian).
6. Mironenkova N.N. Mnogourovnevaya struktura opyta uchashchegosya v kontekste smysloobrazovaniya // Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. 2015. № 2 (159). S. 43–51 (in Russian).
7. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti: Uchebnoe posobie. M.: Izd-vo PSTGU, 2013 (in Russian).
8. Medwell, Medwell D. Wray Concept-Based Teaching And Learning: A Review of The Research Literature, ICERI2020 Proceedings, 2020. Pp. 486–496. DOI: 10.21125/iceri.2020.0144 [Elektronnyi resurs] https://www.researchgate.net/publication/347245389_conceptbased_teaching_and_learning_a_review_of_the_research_literature (data obrashcheniya: 16.02.2023).
9. Ivanova E.O. Formirovanie soderzhaniya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya pri kontseptual'no orientirovannom obuchenii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T. 1. № 1 (82). S. 64–77. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-82-64-77 (in Russian).
10. Smyslova S. Proektirovanie obrazovatel'nogo opyta. M.: Izd-vo ??, 2022 (in Russian).
11. Serikov V.V. Nekognitivnye vidy opyta v strukture soderzhaniya obrazovaniya // Obrazovanie i obshchestvo. 2017. № 4 (105). S. 17–21 (in Russian).
12. Barannikov K.A. Kompetentsii v obrazovatel'noi praktike // Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii. Kn. 1 / Sost. V.A. L'vovskii. M.: Nekommercheskoe partnerstvo Avtorskii Klub, 2018. S. 37–5 (in Russian).
13. Wang Q., Lai Y.-L., Xu X., McDowall A. The effectiveness of workplace coaching: a meta-analysis of contemporary psychologically informed coaching approaches // Journal of Work-Applied Management. 2022. Vol. 14. No. 1. Pp. 77–01. [Elektronnyi resurs] <https://doi.org/10.1108/JWAM-04-2021-0030> (data obrashcheniya: 09.03.2023).
14. Klarin M.V. Nasledie Vygotskogo i osnovy kouchinga. Zona blizhaishego razvitiya // Kouching: metodologiya, nauchnye osnovy i professional'naya etika: Sbornik dokladov, statei, tekstov vystuplenii uchastnikov Nauchno-prakticheskoi onlain-konferentsii Assotsiatsii russkoyazychnykh kouchei, 14 noyabrya 2020 g. / Otv. za vyp. L.M. Valiullina, N.V. Vostrukhina. M.: Znanie-M, 2020. S. 63–8. DOI: 10.38006/907345-57-7.63.68 (in Russian).
15. Shvets Teneta-Gurii O.A. Formiruyushchee otsenivanie v obuchenii vzroslykh na primere kursov podgotovki prepodavatelei v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Deyatel'nostnaya pedagogika i pedagogicheskoe obrazovanie: Sbornik tezisev X Mezhdunarodnoi konferentsii DPPO-2022 (Voronezh, 9–3 sentyabrya 2022 g.) / Pod red. A.V. Borovskikh. Voronezh: Voronezhskii institut razvitiya obrazovaniya im. N.F. Bunakova, 2022. S. 253–55 (in Russian).
16. Arshinov V., Budanov V. Stanovlenie metodologii slozhnostno-semioticheskogo myshleniya v dialoge s kvantovoi mekhanikoi // Voprosy filosofii. 2022. T. № 8. S. 77–5 (in Russian).

Индекс УДК 374

Код ГРНТИ 14.27.05

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-22-34

**Т.А. АНТОПОЛЬСКАЯ, А.К. АНТОПОЛЬСКИЙ, М.И. ЛОГВИНОВА, А.С. СИЛАКОВ***

Исследование развития субъектности подростков поколения Z в условиях дополнительного образования

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты развития субъектности подростка в условиях дополнительного образования. Представлен теоретический анализ исследований, определяющих субъектные характеристики современных подростков, факторы развития их субъектности. Приводится авторское понимание субъектности подростка как интегрированной характеристики его личности, проявляющейся в его способности к самоорганизации и самореализации, построению эффективных социальных коммуникаций, социального взаимодействия и нравственно-ценностных отношений с другими, направленной на удовлетворение его деятельностной потребности в мирозидании. Представлены результаты лонгитюдного экспериментального исследования, в ходе которого было реализовано комплексное воздействие на личность подростка. Обосновывается применение дополнительной образовательной программы «Социальный полигон», позволяющей совершенствовать те качества подростков, которые повышают уровень их субъектности. Отслеживалось её воздействие на такие характеристики, как общий уровень субъектности, лидерский потенциал и социальная креативность. Подтверждена высокая эффективность социально-обогащённой среды дополнительного образования для формирования субъектности подрастающего поколения Z.

Ключевые слова: поколение Z, субъектность, подросток, социально-обогащённая среда, дополнительное образование

* **Антопольская Татьяна Аникеевна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Курского государственного университета (КГУ), руководитель проекта «Развитие субъектности подростков поколения Z в социально-обогащённой среде дополнительного образования» (20-013-00073).
E-mail: antopolskyaya@yandex.ru

Антопольский Алексей Константинович — аспирант кафедры психологии КГУ, исполнитель того же проекта.
E-mail: gambit13477@gmail.com

Логвинова Маргарита Игоревна — ассистент кафедры психологии КГУ, исполнитель того же проекта.
E-mail: ewredika67@yandex.ru

Силаков Александр Святославович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии КГУ, исполнитель того же проекта.
E-mail: alssil@mail.ru

Актуальность исследования развития субъектности подростков поколения Z (зеты, или зумеры, — поколение тех, кто родился с 1995 по 2009 г.) обусловлена рядом факторов. Первый из них — социальный и государственный заказ на продуктивную социализацию подрастающего поколения.

В настоящее время большое внимание государство и общество уделяют проблеме воспитания личности, формирования у неё социально значимых качеств, традиционных для российского общества ценностей, к которым, в частности, относятся «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [1].

Именно в подростковом возрасте закладываются предпосылки становления субъектности, в частности формирование ценностно-смысловой сферы, способность к целеполаганию, личностная автономия, самостоятельность и самосознание. Без должного внимания педагогов и психологов к подросткам возможны негативные изменения в их отношениях с окружающими, вступление в деструктивные сообщества, овладение антисоциальными моделями поведения.

Второй фактор, определяющий интерес к заявленной проблематике, — изменение социальной ситуации взросления подростков и социальной среды в целом: бурное развитие цифровых технологий, искусственного интеллекта, онлайн-обучения делают процесс развития подростков в современных условиях качественно отличающимся относительно предыдущих общественно-исторических этапов, затрудняют социализацию подростков в живом общении с реальными людьми за пределами виртуального

пространства, порождают проблему негативного влияния вредоносного онлайн-контента на формирующуюся личность.

Третий фактор — психологические особенности современных подростков поколения Z, которые в настоящее время не являются полностью изученными и в ряде исследований о них приводятся противоречивые данные [2]. Однако бесспорным является тот факт, что вслед за изменениями, происходящими в различных сферах (науки и технологий, производства, образования, общественной жизни), в определённой степени меняются и психология подростка, его мировоззрение, убеждения, мечты, ценности, смыслы.

Четвёртый фактор — сосуществование в научном дискурсе различных подходов к пониманию субъектности, каждый из которых предполагает своё видение и содержательное наполнение понятия, многочисленность каналов воздействия на ход её становления в период взросления личности [3].

Обобщая вышесказанное, отметим, что для науки и общественной практики проблема развития субъектности подростков поколения Z является актуальной, что обуславливает поиск путей её решения в современных условиях.

Теоретический анализ проблемы развития субъектности подростков

Теоретический анализ научной литературы позволил установить, что проблема субъекта и субъектности носит многовекторный характер. В.В. Знаков выделяет четыре основных направления. Согласно первому, главная задача состоит в получении знаний о субъекте как психологическом феномене (Б.Г. Ананьев). В соответствии со вторым — субъект рассматривается в ракурсе его самосозидания и самоповреждения. Третье направление предполагает, что «исследования деятельностиных оснований психики должны включать направленность не только на анализ внутреннего мира человека, но и на изучение обстоятельств, способствующих порождению его субъектных качеств» [4, с. 10]. Четвёртое

направление акцентирует внимание на раскрытии природы человеческой субъектности – самосозидательной, самопорождающей, самотрансформирующей [5].

Проблема субъектности активно исследуется в современной педагогике и психологии через призму субъектных качеств личности или группы, которые могут проявляться в ходе общения и взаимодействия с другими людьми и самим собой. Л.И. Анциферова полагает, что важнейшей характеристикой субъектности выступает осознание человеком себя как источника активности, своей способности в определённой мере преобразовывать, совершенствовать себя и окружающий мир. Среди других значимых характеристик – активность, многоуровневость, рефлексивность, мотивированность и др. Если рассматривать субъектность как аксиологическую характеристику, то её проявлением будет выступать способность к ценностно-смысловой саморегуляции поведения, социальному творчеству. Существует ещё целый ряд направлений в изучении субъектности (констатирующее, онтогенетическое, онтологическое) [6].

Мы рассматриваем субъектность как интегрированную характеристику, которая проявляется в способности к самоорганизации и самореализации, построению эффективного социального взаимодействия и нравственно-ценностных отношений с другими и направлена на удовлетворение деятельностной потребности личности в саморазвитии и мирозидании [7].

Сензитивным периодом развития субъектности, как отмечалось выше, выступает подростковый возраст, именно на этом возрастном этапе наблюдается становление самосознания, волевых качеств, личностной автономии, чувства взрослости.

Говоря о психологических особенностях подростков поколения Z, следует отметить, что их ценности находятся в процессе формирования, что затрудняет их анализ в настоящее время. При этом подчёркивается значимость получения опыта и впечатлений, стремление к самореализации, при-

оритет лидерства над руководством, быстрый обмен информацией [8].

Как показывают литературные данные, дискуссии исследователей, связанных с поиском базовых характеристик поколения Z, с развитием у современных подростков важных субъектных качеств, с определением эффективных средовых условий этого развития, продолжаются.

Достаточно крупное исследование в этой области провели Н.В. Богачева и Е.В. Сивак (национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»). Авторы указывают на внутреннюю неоднородность подростков поколения Z, на необходимость учёта возрастной специфики, описанную в классических работах Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона и др. (интимно-личностное общение как ведущая деятельность, поиск идентичности и т.д.). Также исследователи делают акцент на том, что методологически неверным было бы сравнивать поколение Z и более старшие поколения, так как первое находится в процессе становления нравственных ориентиров и когнитивных возможностей. И потому на данный момент нельзя однозначно утверждать, какими они будут у представителей поколения Z в зрелом возрасте. При этом обнаруживается разрозненность и в некоторых аспектах противоречивость существующих представлений о психологических особенностях подростков поколения Z. Существует достаточно большое число «мифов» в данной области, многие из которых не находят своего подтверждения на практике.

Так, например, способность к многозадачности отличает не только современных подростков, но и более старшее поколение в связи с высоким темпом жизни в целом и активным использованием цифровых технологий. Характерную для подростков неустойчивость внимания в значительной мере можно объяснить возрастными особенностями, так как внимание взрослых в целом развито лучше. Более низкий уровень развития критического мышления подростков и их большая прагматичность в вопросах образования не имеют доста-

точной научной базы, которая могла бы это подтвердить. Говорить о том, что современные подростки меньше общаются со сверстниками, также не вполне корректно ввиду того, что они используют иные каналы коммуникации (социальные сети, мессенджеры) [9].

Анализируя работы в этой области, мы обратили внимание на противоречивый характер приводимых результатов, это свидетельствует о необходимости проведения дальнейших популяционных исследований. Так, Д. Твендж выделяет стремление к большей физической безопасности, склонность к депрессиям, суицидам, психологическую незрелость, инфантильность, более низкий уровень вовлечённости в отношения со сверстниками [10]. М. Пренски концентрирует внимание на особенностях когнитивной сферы подростков поколения Z: высокой скорости обработки информации, многозадачности взамен последовательности, развитии пространственного мышления при сниженности критического мышления, высоком уровне владения цифровыми технологиями [11]. К. Симиллер и М. Грейс выделяют меньшую склонность к риску, нахождение под влиянием родителей и сверстников, открытость новому, предприимчивость, некоторую аполитичность, социальную либеральность, готовность к самостоятельному обучению, цифровизацию социальных связей и другие характеристики [12].

В современных исследованиях разворачивается дискурс о возможностях информационной среды для развития субъектности подростков. Информационная среда облегчает доступ к информации, реализует свободу выбора подростка, обеспечивает демонстрацию образовательных результатов субъектов учебного процесса, коммуникацию, возможность активного сравнения полученных результатов. В исследовании Н.С. Крамаренко показано, что вероятность позитивной динамики развития субъектности подростка в интернет-среде опосредована целями её использования: ради развлечения или для саморазвития. Речь идёт

не об их противопоставлении, а о соотношении. У подростков, ориентированных прежде всего на получение позитивных эмоций благодаря онлайн-общению или играм, наблюдаются более низкие показатели самоактуализации и доверия к себе, чем у тех их сверстников, которые, помимо этого, заинтересованы в творческой деятельности, самопрезентации через создание различных интернет-сообществ [13]. Е.А. Никитина утверждает, что социализация современных подростков превращается в техносоциализацию, информационно-коммуникационные технологии сегодня являются основой для формирования интеллекта, что с её точки зрения равно формированию субъектности [14].

При построении векторов развития субъектности современных подростков следует опираться на межпоколенческий подход (Н. Хоув, У. Штраус), в рамках которого поколение подростков, родившихся после 2001 г., относится к поколению Z — цифровому поколению, а также учитывать их психологические особенности.

Безусловно, развитие субъектности подростков поколения Z вполне возможно в условиях образовательного пространства школы, однако школьная среда имеет ряд ограничений, обусловленных жёстким регламентом организации учебного процесса в соответствии с образовательным стандартом. При этом дополнительное образование предполагает свободу выбора учебной программы, культивирует природную уникальность каждого ребёнка, реализует различные варианты группового и индивидуального обучения.

Экспериментальное исследование развития субъектности подростков поколения Z

В целях развития субъектности подростков поколения Z мы разработали и апробировали дополнительную общеобразовательную программу «Социальный полигон», которая предполагает развитие субъектности подростка поколения Z в социально-обогащённой среде

дополнительного образования на четырёх уровнях: социально-индивидуальном, социально-коммуникативном, социально-интерактивном и социально-нравственном [15].

При разработке программы мы учитывали психолого-педагогические условия, важные для эффективного обучения и воспитания современных подростков: чёткую структурированность учебного процесса; обратную связь; максимальную визуализацию; педагогически грамотное руководство деятельностью; эффективное использование времени; концентрированность преподносимой информации; оптимистичность тона, позитивность мышления; точность, доступность, видимость цели; важность устной коммуникации [16].

Программа «Социальный полигон», реализованная в КРООО (Курской региональной общественной общеобразовательной организации) «Диалог» города Курска, позволила ускорить динамику развития у подростков комплекса качеств, повышающих их уровень субъектности. Освоение входящих в неё модулей — социально-индивидуального, социально-коммуникативного, социально-интерактивного и социально-нравственного — обеспечило подросткам заметное продвижение ряда характеристик субъектности.

Для дополнительного экспериментального подтверждения её эффективности мы провели повторное исследование, в ходе которого сопоставлялась динамика ряда характеристик личности школьников на протяжении всего периода реализации программы «Социальный полигон». Отличие от предыдущего исследования заключалось в уменьшении срока участия подростков в ней — не два года, а один.

Иными словами, для проверки и подтверждения результатов, полученных нами по итогам исследования в 2021–2022 гг., мы провели аналогичное сравнение показателей психодиагностики подростков, пришедших в образовательную организацию в конце 2021 – начале 2022 г., с их же показателями на начало 2023 г. В выбор-

ку вошли 44 человека, учащихся средних школ в возрасте 13–15 лет, причём на протяжении изучаемого периода они не были включены в деятельность иных учреждений дополнительного образования, кроме КРООО «Диалог».

Опираясь на вышеприведённое определение субъектности, в качестве показателей развития субъектности подростков поколения Z, мы выделили личностные показатели активности, самоконтроля, ответственности, самостоятельности, собственной позиции, способности к взаимодействию, творческого характера взаимодействия с людьми, самоорганизации, настойчивости, заинтересованности, общего уровня субъектности.

Для оценки состояния этих качеств на констатирующем и контрольном этапах исследования применялись такие психодиагностические методики, как:

- «Самооценка качеств субъектности подростков, проявляющихся во взаимодействии с социальной средой» (Н.М. Сараева, модификация Т.А. Антопольской), которая позволяет выявить развитие десяти личностных характеристик, обеспечивающих реализацию субъектности;
- «Определение уровня лидерского потенциала» (Н.П. Фетискин и др.) — диагностирует степень готовности подростка к реализации лидерских качеств. Авторы выделяют три нормальных уровня проявления лидерства: слабый, средний и сильный, а также деструктивный уровень, определяемый как склонность к диктату;
- «Определение социальной креативности личности» (А.В. Батаршев) — оценивает готовность к необычным решениям различных задач, к нестандартным вариантам реализации межличностного и группового взаимодействия, к субъект-субъектным формам общения с людьми;

Степень достоверности различий в показателях, полученных в констатирующей и контрольной фазах эксперимента, оценивалась с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Таблица 1

Динамика проявления качеств субъектности подростков

Качества субъектности	Среднее арифметическое (М)		Значение Т-критерия Вилкоксона
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Активность	4,12	4,52	308*
Самоконтроль	3,42	3,44	532
Ответственность	3,99	4,06	501
Самостоятельность	4,11	4,43	350*
Собственная позиция	4,21	4,63	298*
Способность к взаимодействию с людьми	4,07	4,28	449
Творческий характер взаимодействия с людьми	4,11	4,42	324*
Самоорганизация	3,62	3,91	321*
Настойчивость	4,02	4,34	346*
Заинтересованность	4,1	4,41	311*
Общий уровень субъектности	3,99	4,29	338*

* Статистически достоверные различия ($p \leq 0.05$).

Специфика проявления отдельных качеств субъектности подростков диагностировались с помощью методики «Самооценка качеств субъектности подростков, проявляющихся во взаимодействии с социальной средой». Выше представлены сравнительные показатели средних значений отдельных качеств субъектности и её общего уровня на начальном и завершающем этапах исследования (табл. 1).

Из полученных данных видно, что за год участия в эксперименте проявление всех изучаемых качеств субъектности отличалось положительной динамикой. При этом интенсивность этого роста заметно разнится по отдельным параметрам: минимальные различия обнаружились по позициям «самоконтроль» и «ответственность», чьи средние значения выросли очень незначительно. Более заметно улучшились средние значения качеств «самоорганизация», «настойчивость», «активность», «способность взаимодействия с людьми», «самостоятельность». Ещё ярче проявилась динамика по качествам «заинтересованность» и «творческий характер взаимодействия с людьми». Мак-

симальный же прогресс отмечен по такому параметру, как «собственная позиция».

Как и в предыдущем эксперименте, высокая стабильность уровня развития такого качества, как «самоконтроль», может быть объяснена сложностью его реализации в подростковом возрасте, эмоциональностью и недостаточностью жизненного опыта, весьма самокритичным отношением к себе большинства подростков. В проведённых после опроса беседах подростки указывали, что не всегда могут хорошо контролировать себя даже в тех случаях, когда это необходимо.

Качество «собственная позиция», выделяющееся своим наиболее высоким ростом за данный период, является, по мнению многих авторов, наряду с «активностью» наиболее яркой характеристикой субъектности личности. Очевидно, что целенаправленное воздействие, которому в развивающей среде дополнительного образования подвергались подростки, во многом и было направлено на то, чтобы помочь им научиться осознавать своё мнение и отстаивать его при необходимости. «Актив-

Таблица 2

Динамика лидерского потенциала подростков (%)

Уровень выраженности	Этапы эксперимента	
	Констатирующий	Контрольный
Слабый	48%	34%
Средний	49%	53%
Сильный	3%	13%
Склонность к диктату	0%	0%

ность» на контрольном этапе оказывалась на втором месте, на третьем месте — «творческий характер взаимодействия с людьми». Это качество устойчиво занимает ведущие позиции в данной иерархии, что связано с творческой атмосферой межличностного взаимодействия в ходе реализации нашей образовательной программы.

Сравнив индивидуальные показатели подростков по данной методике на констатирующем/контрольном этапах эксперимента, мы обнаружили, что между восемью из десяти изучаемых качеств наблюдаются значимые различия на 5% уровне значимости. Это «активность», «собственная позиция», «творческий характер взаимодействия с людьми», «заинтересованность», «самостоятельность», «способность к взаимодействию с людьми», «самоорганизация». Значимые различия отсутствуют только между показателями качеств «самоконтроль» и «ответственность». Мы полагаем, что данный факт подтверждает эффективность той социально обогащённой среды развития субъектности подростка, которую обеспечивает система дополнительного образования.

Общий уровень субъектности личности, рассчитываемый по совокупности оценок 10 отдельных качеств, также заметно вырос, и сравнение индивидуальных результатов подростков на разных этапах эксперимента показало наличие статистически достоверных различий на 5% уровне значимости. Это вновь подтверждает эффективность реализуемой программы и возможности социальной среды центра дополнительного образования для всесторонней самореализации подростков.

Методика «Определение уровня лидерского потенциала» использовалась для оценки динамики лидерского потенциала подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (табл. 2, рис. 1).

Если в начале исследования 48% всех подростков оценили свои способности к лидерству как слабые, то через год этой позиции придерживались лишь 34% опрошенных. Средний уровень лидерского потенциала несколько вырос — с 49 до 53%, и заметно чаще отмечался высокий уровень — 4% на констатирующем и 13% на контрольном этапах эксперимента. Избыточный уровень лидерства, определяемый авторами методики как «склонность к диктату», не был обнаружен ни у кого.

Для оценки значительности этих изменений мы сравнили индивидуальные результаты, полученные респондентами на констатирующем и контрольном этапах исследования с помощью Т-критерия Вилкоксона. Было получено значение $T_{\text{эмп}} = 311$, что соответствует статистически достоверным различиям на 5% уровне значимости ($p \leq 0.05$). Можно считать, что произошёл объективный сдвиг в самооценке подростками своих лидерских качеств, позволяющий более высоко оценивать себя в системе межличностного и внутригруппового взаимодействия.

Для оценки динамики социальной креативности подростков использовалась методика «Определение социальной креативности личности». Она позволяет выделить девять уровней развития диагностируемого качества, однако первые три уровня —

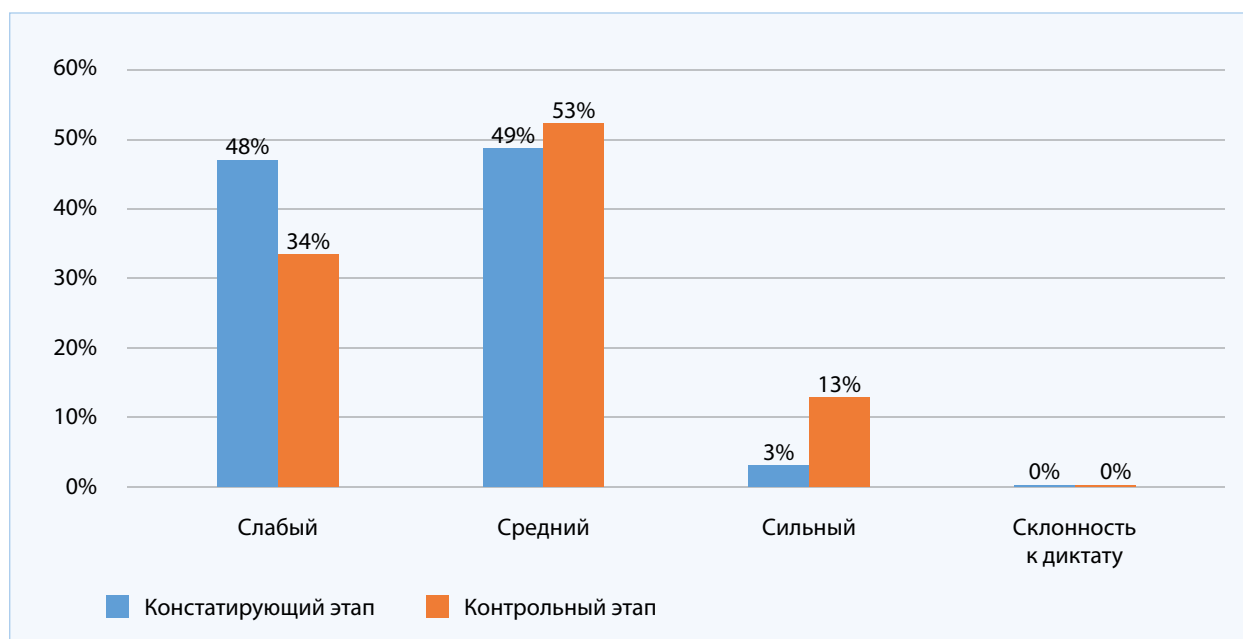


Рис. 1. Динамика лидерского потенциала подростков (%)

очень низкий, низкий и ниже среднего – в нашей выборке отсутствовали. Поэтому в табл. 2 приведены данные по шести обнаруженным уровням.

На констатирующем этапе эксперимента выяснилось, что реже всего встречаются «высокий» и «очень высокий» уровни креативности, несколько чаще (у 10% школьников) обнаружен уровень «чуть ниже среднего», у остальных почти в равных долях присутствуют уровни «средний» (27%), «чуть выше среднего» (26%) и «выше среднего» (26%) (рис. 2, табл. 3). В целом творческий потенциал большинства подростков имеет достаточный уровень развития для реализации задач, решение которых требует определённой новизны. Однако вряд ли можно считать способность к нахождению собственных, оригинальных путей реализации цели стабильной.

На контрольном этапе эксперимента наиболее заметно снизилось число подростков со «средним» уровнем социальной креативности – с 27 до 12%, удельный вес подростков с уровнями «чуть выше среднего» (с 26 до 25%) и «очень высокий» (с 4 до 5%) практически не изменился, уровень «выше среднего» стал отмечаться значительно чаще (вырос с 26 до 34%).

Наиболее заметно выросла доля школьников с «высоким» уровнем социальной креативности. На констатирующем этапе их удельный вес был лишь 4%, а на контрольном – уже 16%. Следовательно, за рассматриваемый период удалось значительно повысить способность подростков к творческой активности, в том числе и в социальной сфере.

Сравнив индивидуальные баллы, полученные подростками на констатирующем и контрольном этапах исследования с помощью Т-критерия Вилкоксона, было выведено значение $T_{\text{эмп}} = 315$, что соответствует статистически достоверным различиям на 5% уровне достоверности ($p \leq 0.05$). Следовательно, и на данную характеристику личности экспериментальное воздействие оказало развивающий эффект.

Оценивая общие результаты исследования, можно утверждать, что по всем выделенным параметрам субъектности подростков мы наблюдаем устойчивую, статистически значимую положительную динамику. В результате проведённого эксперимента было реализовано комплексное воздействие на личность подростка, что позволило ему более продуктивно реализовать свою самость, готовность проявить и отстаивать

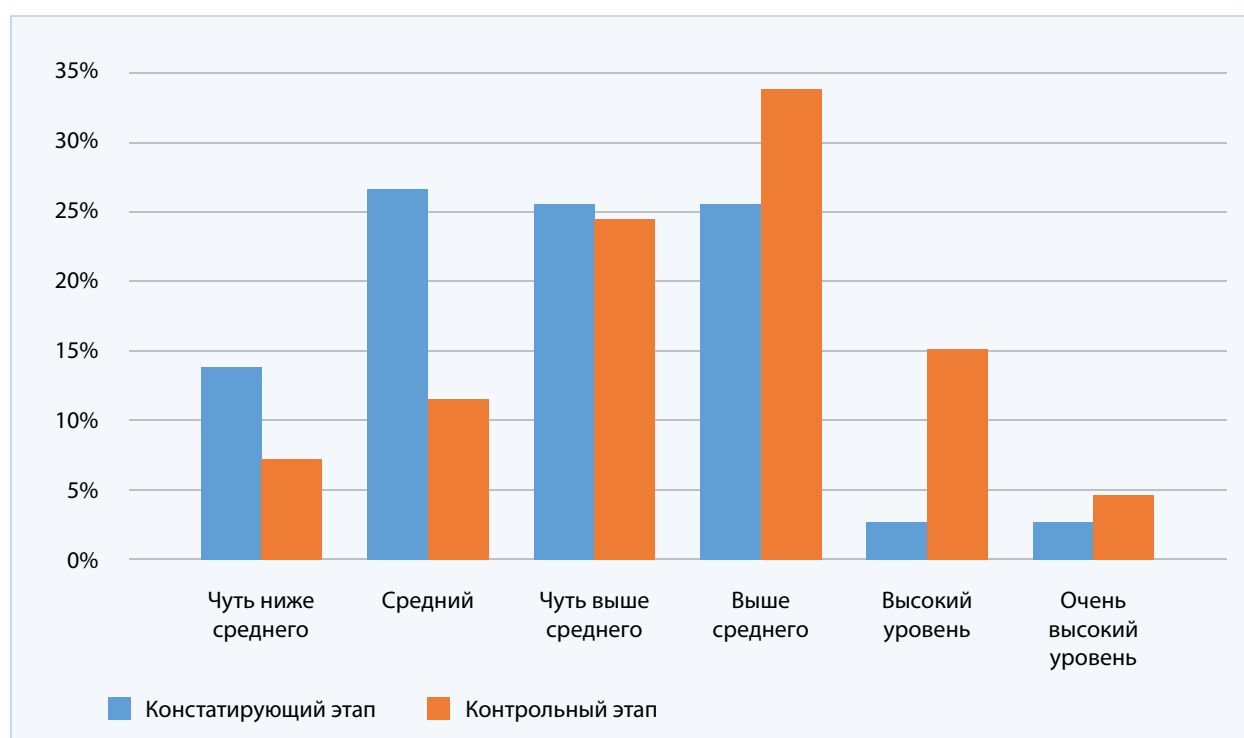


Рис. 2. Динамика уровня развития социальной креативности подростков (%)

собственное мнение, решать поставленные цели как самостоятельно, так и в творческом взаимодействии с другими людьми. Подтверждена высокая эффективность социально обогащённой среды дополнительного образования для формирования субъектности подрастающего поколения Z.

Хотя имеются данные о противоречивости, неравномерном развитии отдельных качеств субъектности современных подростков, можно говорить о необходимости их участия в специальных дополнительных образовательных программах с целью гармонизации субъектности, достижения баланса между формирующимися в ответ на вызовы времени качествами и ключевыми компонентами субъектности, связанными со способностью «изменять себя, не изменяя себе» (Л.И. Анцыферова). Всё это требуют не только изучения особенностей субъектности подростков поколения Z, но и организации специальной помощи педагогам в проектировании социально-обогащённых сред «живого» общения и взаимодействия взрослых и подростков как обязательного условия полноценного развития субъектности подростка.

Ограниченный объём выборки не позволяет экстраполировать данные исследования на генеральную совокупность обучающихся в учреждениях дополнительной образования. В данном случае они характеризуют только школьников подросткового возраста, проходящих обучение в системе дополнительного образования г. Курска. Кроме того, достоверность полученных результатов несколько снижается из-за отсутствия контрольной группы, что связано с особенностями организации проводимого лонгитюдного исследования.

Заключение

На основании представленных материалов можно сделать следующие выводы.

1. Из литературных данных следует, что развитие личностных и субъектных качеств у подростков поколения Z находится в центре внимания многих авторов, в исследованиях которых представлены разнообразные и порой противоречивые данные. Однако в большинстве своём они сходятся во мнении, что вследствие резкого изменения социальной ситуации развития современных

Таблица 3

Динамика уровня развития социальной креативности подростков (%)

Уровень развития	Этапы эксперимента	
	Констатирующий	Контрольный
Чуть ниже среднего	14%	8%
Средний	27%	12%
Чуть выше среднего	26%	25%
Выше среднего	26%	34%
Высокий уровень	4%	16%
Очень высокий уровень	4%	5%

детей проблема изучения и развития субъектности подростков поколения Z продолжает оставаться актуальной.

- Для проверки гипотезы о позитивном влиянии социально обогащённой среды дополнительного образования даже в ограниченное время её воздействия на динамику становления субъектности подростков поколения Z использовалась разработанная система психолого-педагогического воздействия в процессе их участия в дополнительной образовательной программе «Социальный полигон». Отслеживалось её воздействие на такие характеристики, как общий уровень субъектности, лидерский потенциал и социальная креативность.
- Как и в описанных ранее экспериментах, полученные в данном исследовании результаты показали продуктивность реализации разработанной программы и в целом социально обогащённой среды учреждений дополнительного образования с целью повышения уровня и темпа развития субъектных качеств подростков. Заметнее всего проявилась динамика таких характеристик подростков, как самостоятельность, активность, творчество, готовность предъявить и отстоять собственное мнение, готовность быть лидером, социальная креативность. Как видно из приведённых данных, хотя направленность динамики изучаемых показателей за рассматриваемый период позитивна, всё же разные

качества субъектности развиваются неравномерно, что можно объяснить как их индивидуальными особенностями, так и воздействием на них комплекса факторов за пределами среды учреждения дополнительного образования.

- Сравнение результатов данного эксперимента, проходившего в течение одного года с предшествующим, где оценивалась динамика характеристик субъектности подростков за вдвое больший период, показало следующее. В обоих случаях обнаружена положительная динамика по всем сравниваемым показателям. Более явно она выражена у тех подростков, которые участвовали в программе «Социальный полигон» два года. У них отмечается наличие статистически достоверных различий между рядом результатов констатирующего и контрольного этапов на 1% уровне значимости, в то время как у подростков, занимавшихся один год, они не поднимались выше 5% уровня значимости. Тем не менее все обнаруженные ранее тенденции проявились и в этом случае, хотя и не столь выражено.

В целом полученные данные подтверждают необходимость в проектировании социально-обогащённых сред «живого» общения и взаимодействия взрослых и подростков как обязательного условия полноценного развития субъектности подростка, в том числе с целью помочь выявить тех, кто подвержен риску последствий неблагоприятного становления субъектности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061>.
2. Лапидус Л.В., Хубиев И.Х. Портрет поколения Z как онлайн-потребителя в эпоху цифровой экономики в России / Л.В. Лапидус, А.О. Гостилов, Ш.А. Омарова, К.Э. Кязимов, И.Х. Хубиев // Маркетинг и маркетинговые исследования. 2020. № 4. С. 260–273.
3. Антопольская Т.А., Силаков А.С. Лидерство как фактор развития субъектности подростков поколения Z: результаты исследования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. № 4. С. 38–44.
4. Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3–17.
5. Развитие субъектности подростков поколения Z: теоретическое и эмпирическое исследование / Т.А. Антопольская, О.Л. Балашов, Е.Л. Башманова и др. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2022.
6. Антопольская Т.А. Социокультурный контент в дополнительном образовании: модель развития субъектности подростков поколения Z / Антопольская Т.А., Панов В.И., Силаков А.С. // Мир психологии. 2020. № 4. С. 102–114.
7. Развитие субъектности подростков в дополнительном образовании: теоретическое и практическое обеспечение: Методическое пособие / Т.А. Антопольская, С.Г. Елизаров, М.И. Логвинова, А.С. Силаков; Под общ. ред. Т.А. Антопольской. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2021.
8. Когтева У.А. Восприятие медиапространства университета участниками образовательного процесса в разрезе теории поколений / У.А. Когтева, Е.В. Когтева // Социально-гуманитарные технологии. 2019. № 4 (12). С. 44–51.
9. Богачева Н.В., Сивак Е.В. Мифы о «поколении Z». М.: НИУ ВШЭ, 2019.
10. Twenge J.M. iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us. New York: Atria Books, 2017.
11. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon, 2001. Vol. 9. Issue 5. Pp. 1–6.
12. Seemiller C., Grace M. Generation Z Goes to College. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.
13. Крамаренко Н.С. Исследование содержательных характеристик субъектности подростков в процессе самоосуществления в интернет-среде // Вестник университета РАО. 2013. № 4. С. 41–46.
14. Никитина Е.А. Проблема субъектности в интеллектуальной робототехнике // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2016. № 2 (12). С. 31–38.
15. Adolescents of Generation Z: the Development of Personal Agency in the Environment of Additional Education / Т.А. Antopolskaya, M.I. Logvinova, A.S. Silakov, V.I. Panov // European Journal of Contemporary Education. 2022. Vol. 11. № 3. Pp. 686–695.
16. Логвинова М.И. Условия развития субъектности подростков поколения Z в системе дополнительного образования // Культура мира и ненасилия подрастающего поколения: ракурсы интерпретации и педагогические условия развития: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции (Курск, 29–30 октября 2020 г.) / Отв. ред. С.И. Беленцов. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2020. С. 166–169.

Agency Development in Generation Z Adolescents in Nonformal Learning

Tatiana Anikeyevna Antopolskaya — DSc (Pedagogy); Professor, Psychology Department, Kursk State University; Project Leader, Agency Development in Generation Z Adolescents in the Socially Enriched Environment of Nonformal Learning (20-013-00073).

E-mail: antopolskyaya@yandex.ru

Alexey Konstantinovich Antopolsky — PhD Student, Psychology Department, Kursk State University; Project Member, Agency Development in Generation Z Adolescents in the Socially Enriched Environment of Nonformal Learning.

E-mail: gambit13477@gmail.com

Margarita Igorevna Logvinova — Assistant, Psychology Department, Kursk State University; Project Member, Agency Development in Generation Z Adolescents in the Socially Enriched Environment of Nonformal Learning.

E-mail: ewredika67@yandex.ru

Alexandr Svyatoslavovich Silakov — PhD (Psychology); Associate Professor, Psychology Department, Kursk State University; Project Member, Agency Development in Generation Z Adolescents in the Socially Enriched Environment of Nonformal Learning.

E-mail: alssil@mail.ru

The article discusses the theoretical and practical aspects of adolescent agency development in nonformal learning. It gives a theoretical analysis of studies focused on contemporary teenager agency characteristics and the elements influencing agency development. The authors present their own definition of adolescent agency as an integrated characteristic of their personality that manifests in their ability to self-organize and self-realize, the development of effective social communications, social interaction, and moral and value-based relationships with other people aimed at satisfying their need for peace-building. The research also includes the findings of a longitudinal experimental study that used a complex influence on teenage personality. The authors explain why they picked the Social Polygon nonformal education platform, which enables teenagers to enhance attributes that boost their degree of agency. They looked at how it affected attributes including agency ability, leadership potential, and social creativity. Nonformal learning in a socially enriched context demonstrated to be extremely helpful for the development of adolescent agency in Generation Z.

Keywords: Generation Z, agency, adolescent, socially enriched environment, nonformal learning

REFERENCES

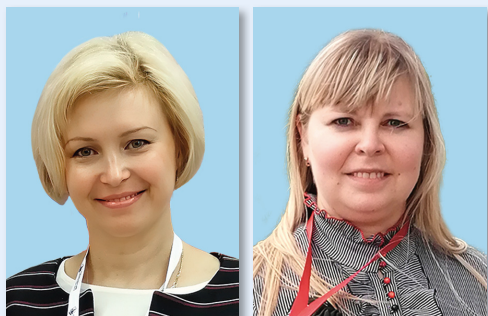
1. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoi politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiiskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostei. Rezhim dostupa: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061> (in Russian).
2. Lapidus L.V., Kubiev I.Kh. Portret pokoleniya Z kak onlain-potrebitelya v epokhu tsifrovoi ekonomiki v Rossii / L.V. Lapidus, A.O. Gostilovich, Sh.A. Omarova, K.E. Kyazimov, I.Kh. Khubiev // Marketing i marketingovye issledovaniya. 2020. № 4. С. 260–273 (in Russian).
3. Antopol'skaya T.A., Silakov A.S. Liderstvo kak faktor razvitiya sub"ektnosti podrostkov pokoleniya Z: rezul'taty issledovaniya // Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. 2021. № 4. S. 38–44 (in Russian).

4. Znakov V.V. Novyi etap razvitiya psikhologicheskikh issledovaniy sub"ekta // Voprosy psikhologii. 2017. № 2. S. 3–17 (in Russian).
5. Razvitie sub"ektnosti podrostkov pokoleniya Z: teoreticheskoe i empiricheskoe issledovanie / T.A. Antopol'skaya, O.L. Balashov, E.L. Bashmanova i dr. Kursk: ZAO «Universitetskaya kniga», 2022 (in Russian).
6. Antopol'skaya T.A. Sotsiokul'turnyi kontent v dopolnitel'nom obrazovanii: model' razvitiya sub"ektnosti podrostkov pokoleniya Z / Antopol'skaya T.A., Panov V.I., Silakov A.S. // Mir psikhologii. 2020. № 4. S. 102–114 (in Russian).
7. Razvitie sub"ektnosti podrostkov v dopolnitel'nom obrazovanii: teoreticheskoe i prakticheskoe obespechenie: Metodicheskoe posobie / T.A. Antopol'skaya, S.G. Elizarov, M.I. Logvinova, A.S. Silakov; Pod obshch. red. T.A. Antopol'skoi. Kursk: ZAO «Universitetskaya kniga», 2021 (in Russian).
8. Kogteva U.A. Vospriyatie mediaprostranstva universiteta uchastnikami obrazovatel'nogo protsessa v razreze teorii pokolenii / U.A. Kogteva, E.V. Kogteva // Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii. 2019. № 4 (12). S. 44–51 (in Russian).
9. Bogacheva, N.V., Sivak E.V. Mify o «pokolenii Z». M.: NIU VSHE, 2019 (in Russian).
10. Twenge J.M. iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us. New York: Atria Books, 2017.
11. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon, 2001. Vol. 9. Issue 5. Pp. 1–6.
12. Seemiller C., Grace M. Generation Z Goes to College. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.
13. Kramarenko N.S. Issledovanie soderzhatel'nykh kharakteristik sub"ektnosti podrostkov v protsesse samoosushchestvleniya v internet-srede // Vestnik universiteta RAO. 2013. № 4. S. 41–46 (in Russian).
14. Nikitina E.A. Problema sub"ektnosti v intellektual'noi robototekhnike // Filosofskie problemy informatsionnykh tekhnologii i kiberprostranstva. 2016. № 2 (12). S. 31–38 (in Russian).
15. Adolescents of Generation Z: the Development of Personal Agency in the Environment of Additional Education / T.A. Antopolskaya, M.I. Logvinova, A.S. Silakov, V.I. Panov // European Journal of Contemporary Education. 2022. Vol. 11. № 3. Pp. 686–695.
16. Logvinova M.I. Usloviya razvitiya sub"ektnosti podrostkov pokoleniya Z v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Kul'tura mira i nenasiliya podrastayushchego pokoleniya: rakursy interpretatsii i pedagogicheskie usloviya razvitiya: Sbornik nauchnykh statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Kursk, 29–30 oktyabrya 2020 g.) / Otv. red. S.I. Belentsov. Kursk: ZAO «Universitetskaya kniga», 2020. S. 166–169 (in Russian).

Индекс УДК 376.545

Код ГРНТИ 14.27.05

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-35-48



**О.С. ЩЕРБИНИНА,
И.Н. ГРУШЕЦКАЯ***

Трудности решения задач социализации одарёнными старшеклассниками: причины возникновения и возможности преодоления

Современные образовательные реалии демонстрируют увеличение внимания педагогов к работе с одарёнными детьми. При этом основной акцент сделан на создании условий для развития и реализации специальных способностей ребёнка. Итогом данной работы становится участие такого обучающегося в конкурсах и олимпиадах, создание творческих продуктов в разных областях деятельности. Мы видим внешне успешного ребёнка, который при этом может страдать от трудностей в самоопределении, неумения самопрезентовать себя, тяготиться сложными взаимоотношениями с микросоциумом и т.д. Данные сложности могут стать причиной виктимизации одарённого ребёнка, препятствуя его успешному будущему. Источником названных проблем для данной категории детей нередко становятся отсутствие решения или несвоевременное решение задач социализации (по А.В. Мудрику). Особую значимость данная проблема приобретает в старшем школьном возрасте.

Цель исследования: выявить трудности одарённых старшеклассников в решении естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических задач социализации и определить социально-педагогические условия по преодолению и предупреждению трудностей в решении ими задач социализации.

Исследованием были охвачены старшеклассники Многопредметной школы КГУ «Вектор развития», г. Кострома (n = 11); участники смен ОЦ «Сириус», г. Сочи (n = 22); воспитанники ГБНОУ «Академия талантов», г. Санкт-Петербург (n = 22); обучающиеся кафедры довузовской подготовки ОмГТУ, г. Омск (n = 48). Общая выборка – 103 человека. Диагностический инструментарий: методика «Гендерная автобиография» И.С. Клециной, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, анкета «Изучение активности ребёнка по отношению к школьной и внешкольной деятельности» В.С. Юркевич, анкета для друзей (авторская), опросник «Субъектная позиция» В.К. Зарецкого, «Методика

* **Щербинина Ольга Станиславовна** — кандидат педагогических наук, доцент Костромского государственного университета (КГУ), доцент кафедры психолого-педагогического образования, руководитель проекта «Трудности решения задач социализации одарёнными детьми: причины возникновения и возможности преодоления» (20-013-00656).

E-mail: shcherbinina-olga@list.ru

Грушецкая Ирина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования КГУ, исполнитель того же проекта.

E-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

исследования самоотношения» С.Р. Пантлеева, методика «Коммуникативные и организаторские способности» В.В. Синаевского и В.А. Федорошина, методика «Опросник профессиональных установок подростков» И.М. Кондакова.

На основе выявленных трудностей решения задач социализации у одарённых старшеклассников сформулированы социально-педагогические условия их преодоления и предупреждения.

Ключевые слова: одарённость, одарённый ребёнок, социализация, задачи социализации, социально-педагогическая работа

В настоящее время в нашей стране значительно активизировалась работа с одарёнными детьми в образовательных организациях различного типа. Наряду с этим на сегодняшний день остаются актуальными вопросы выявления и поддержки одарённых детей, а также создания условий для их успешной социализации и социального развития [1].

Несвоевременное решение задач социализации нередко становится причиной появления признаков виктимизации, пагубно влияющих на жизнь одарённого ребёнка и оказывающих воздействие на выбор жизненного сценария взрослеющего одарённого человека [2]. Это препятствует успешному будущему, основанному на достижении самостоятельно поставленных целей и выстроенному по жизненному сценарию «Победителя» (по Э. Берну), приводя подававшего огромные надежды одарённого ребёнка к жизненному сценарию «Непобедитель» или даже «Побеждённый».

Представленные обстоятельства говорят о необходимости усиления внимания на всех ступенях образования к социально-педагогической работе с одарёнными детьми по созданию условий для успешного решения ими задач социализации [3].

Теоретико-методологическая часть исследования определена с помощью анализа трудов ряда зарубежных исследователей: А.М. Casino-García, M.J. Ismail, S. Matheis, M.S. Meyer, U. Ogurlu, F. Özbey, F. Preckel, H. Tercan, M.S. Thomas [4–12].

Результаты исследований указанных авторов подтверждают положения о том, что одарённые дети, с одной стороны, способны оказывать влияние на других людей, способны работать в команде, эффективно общаться, но в то же время чаще подвержены буллингу, трудностям взаимодействия со сверстниками и взрослыми, труднее адаптируются в коллективе, подвержены риску неудачи в школе, отличаются нестабильной самооценкой, самокритичны, имеют трудности социализации [13–16].

Не менее важными представляются результаты российских исследователей (Д.Б. Богоявленская, Ю.З. Гильбух, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, А.И. Савенков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щебланова, В.С. Юркевич), изучавших особенности личностного и социального развития одарённых детей, развитие их способностей и взаимоотношений с другими людьми [1, 3, 17, 18].

Изучая социальное развитие одарённых детей, мы увидели, что данная категория имеет особенности и трудности своевременного решения задач социализации на всех возрастных этапах, что приводит в ряде случаев к виктимизации.

Взяв в качестве основополагающей концепцию А.В. Мудрика, мы рассматриваем необходимость своевременного решения одарёнными детьми на всех возрастных этапах трёх групп задач социализации: естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических [19].

При этом на каждом возрастном этапе решение задач социализации является значимым. Период старшего школьного возраста имеет особое значение, так как в эти годы обучения является наиболее напряжённым и ответственным. Если для большинства девятиклассников ещё характерны выраженные особенности подросткового возраста, то к 11-му классу они уже, как правило, сильно взрослеют и вступают в пору юности [20].

Цель нашей работы — выявить трудности одарённых старшеклассников в решении естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических задач социализации и определить социально-педагогические условия по преодолению и предупреждению трудностей в решении ими задач социализации.

Выборка

В исследовании, направленном на изучение особенностей и трудностей решения задач социализации одарёнными детьми юношеского возраста, принимали участие обучающиеся Многопредметной школы для одарённых школьников КГУ «Вектор развития», г. Кострома (n = 11); ОЦ «Сириус», г. Сочи (n = 22) и воспи-

танники ГБНОУ «Академия талантов», г. Санкт-Петербург (n = 22); обучающиеся кафедры довузовской подготовки Омского государственного технического университета, г. Омск (n = 48). Общая выборка — 103 молодых человека.

Показатели изучения особенностей и трудностей своевременного решения задач социализации одарёнными детьми юношеского возраста

Это исследование проводилось на основе ряда показателей, раскрывающих блоки задач социализации (в соответствии с теорией А.В. Мудрика).

Изучение особенностей решения естественно-культурного блока задач социализации одарёнными подростками

Обработка результатов *опросника «Гендерная автобиография» (И.С. Клецина)* показала следующие результаты.

1) *Систематизация и выделение наиболее часто встречающихся механизмов и способов, определяющих характеристики гендерной идентичности.*

Мнения респондентов по данному вопросу разделились, наиболее часто встречаются четыре ответа:

Таблица

Задачи	Показатель	Методы и методики диагностики
Естественно-культурные	Группа здоровья	Анкета для друзей
	Половозрастное развитие	Гендерная автобиография (И.С. Клецина)
Социально-культурные	Ценности	Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич)
	Успешность по другим предметам	Анкета «Изучение активности ребёнка по отношению к школьной и внешкольной деятельности» (В.С. Юркевич)
Социально-психологические	Отношение со сверстниками	Анкета для друзей
	Самосознание	Опросник «Субъектная позиция» (В.К. Зарецкий)
	Самоопределение	«Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантеев)
	Самореализация Самоутверждение	Методика «Коммуникативные и организаторские способности» Методика «Опросник профессиональных установок подростков» (И.М. Кондаков)

- a) пример родителей (44%);
- b) социум (25%);
- c) друзья (19%);
- d) школа/детский сад (12%).

2) *Систематизация гендерных представлений участников.*

Большинство респондентов отмечают, что мужчина должен быть «главой» семьи и обладать следующими качествами: ответственность, мужественность, интеллектуальное развитие, смелость, сила воли, находчивость, устремлённость, умение держать своё слово, обязательно быть защитой и опорой. В то время как девушка должна быть «хранительницей очага» с такими качествами, как доброта, женственность, ответственность, скромность, чуткость, мудрость, хозяйственность.

Все респонденты отмечают, что на всех этапах взросления ближе к ним была мама (60%), и 40% респондентов говорят, что оба родителя были к ним одинаково близки.

Оценка группы здоровья с помощью вопросов Анкеты для друзей при диагностике данного блока задач социализации показала, что почти половина одарённых юношей считают себя полностью здоровыми (48%), у 17% респондентов периодически возникают обострения заболеваний; 18% одарённых старшеклассников имеют хронические заболевания; 1 человек из выборки имеет инвалидность.

По итогам изучения особенностей решения блока естественно-культурных задач социализации можно говорить об определённой специфике, свойственной одарённым детям юношеского возраста:

1. В большей степени на гендерные взгляды и представления повлияли референтные группы (родители, друзья) и социум.
2. Одарённые юноши и девушки считают, что мужчина должен быть «главой» семьи, а женщина — «хранительницей очага».
3. На всех этапах взросления от дошкольного до юношеского возраста для 60% опрошенных одарённых юношей ближе была мама.

4. 48% опрошенных одарённых детей юношеского возраста считают себя полностью здоровыми (48%), у 17% респондентов периодически возникают обострения заболеваний; 18% одарённых старшеклассников имеют хронические заболевания; 1 человек из выборки имеет инвалидность.

5. Среди респондентов 62% мальчиков и 38% девочек.

Изучение особенностей решения одарёнными детьми юношеского возраста блока социально-культурных задач социализации

Представленные эмпирические данные по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича расположены таким образом, что наиболее значимые ценности одарённых молодых людей находятся ближе к оси X. Чем более удалено значение от оси X, тем менее значима ценность для данной группы респондентов (рис. 1, 2).

Представленные диагностические данные позволяют зафиксировать схожесть в иерархии терминальных и инструментальных ценностей у одарённых детей юношеского возраста на всех базах исследования.

Приоритетными *терминальными ценностями* для респондентов являются (по убыванию значимости):

- здоровье;
- свобода;
- уверенность в себе;
- наличие хороших и верных друзей;
- развитие;
- любовь.

Приоритетными *инструментальными ценностями* являются (по убыванию значимости):

- образованность;
- воспитанность;
- ответственность;
- самоконтроль;
- независимость;
- твёрдая воля.

Результаты диагностики фиксируют значимость для одарённых юношей терми-



Рис. 1. Результаты изучения терминальных ценностей у одарённых юношей с помощью методики «Ценностные ориентации» (М. Рокич)



Рис. 2. Результаты изучения инструментальных ценностей у одарённых юношей с помощью методики «Ценностные ориентации» (М. Рокич)

нальных ценностей, связанных со свободой и самореализацией, тогда как друзья и любовь являются для них высокозначимыми ценностями, но не лидирующими.

В списке инструментальных ценностей мы видим приоритетность для одарённых старшеклассников ценностей, обеспечивающих успех в дальнейшем профессиональном обучении. При этом для них важно умение контролировать себя, отвечать за свои поступки. Мы считаем, что представленная иерархия инструментальных ценностей говорит об определённом конформизме респондентов и их стремлении «быть хорошими для окружающих».

Опрос по анкете «Изучение активности ребёнка по отношению к школьной и внешкольной деятельности» В.С. Юркевич показал следующие результаты:

- предпочтение одарёнными старшеклассниками сложных, проблемных задач на уроках и стремление решить их самостоятельно (даже если решение не очевидно);
- увлечённость, сосредоточенность и погружённость одарённых старшеклассников в решение интересующей их задачи;
- стремление одарённых старшеклассников расширить свои знания с помощью дополнительного материала;
- более 40% респондентов имеют успехи в интеллектуальных состязаниях;
- 56% одарённых юношей и девушек имеют высокую успеваемость;
- более половины опрошенных старшеклассников с удовольствием читают художественную литературу не по программе (при необходимости часто пользуются справочниками) и посещают культурные мероприятия;
- около 40% респондентов охотно участвуют в школьных делах, и такой же процент участвует время от времени;
- заводилой интересных дел в школе себя считает каждый третий опрошенный, большинство проявляют свою активность ситуативно;
- многие респонденты с удовольствием занимаются творчеством (60%);

- в роли исследователя нравится быть половине опрошенных старшеклассников;
- 60% одарённых старшеклассников при затруднениях подходят за разъяснением информации к учителю.

По итогам изучения особенностей решения блока социально-культурных задач социализации можно говорить об определённой специфике, свойственной одарённым детям юношеского возраста:

1. Для одарённых старшеклассников приоритетными являются классические ценности (здоровье, любовь), а также ценности, обеспечивающие успешность в обучении и деятельности (развитие, образованность, воспитанность, ответственность), самореализация (уверенность в себе, самоконтроль, воля), а также взаимодействие с социумом (наличие хороших и верных друзей, независимость).
2. Большинство одарённых старшеклассников с удовольствием учатся, имеют хорошую успеваемость и победы в интеллектуальных состязаниях.
3. Одарённые старшеклассники любят читать и ходить на культурные мероприятия, занимаются творчеством, посещают кружки и секции.
4. При этом одарённые старшеклассники не всегда активны в школьных делах и не любят быть заводилами.

Изучение особенностей и трудностей решения задач социализации социально-психологического блока одарёнными старшеклассниками

Изучение отношений одарённых старшеклассников со сверстниками мы проводили с помощью авторской *Анкеты для друзей*, которая показала, что:

- большинство одарённых старшеклассников имеют друзей. У 6% опрошенных один друг, у 56% — два-три друга. 33% одарённых старшеклассников говорят о том, что у них много друзей. 7% опрошенных не имеют друзей, отмечая, что им комфортно в одиночестве;

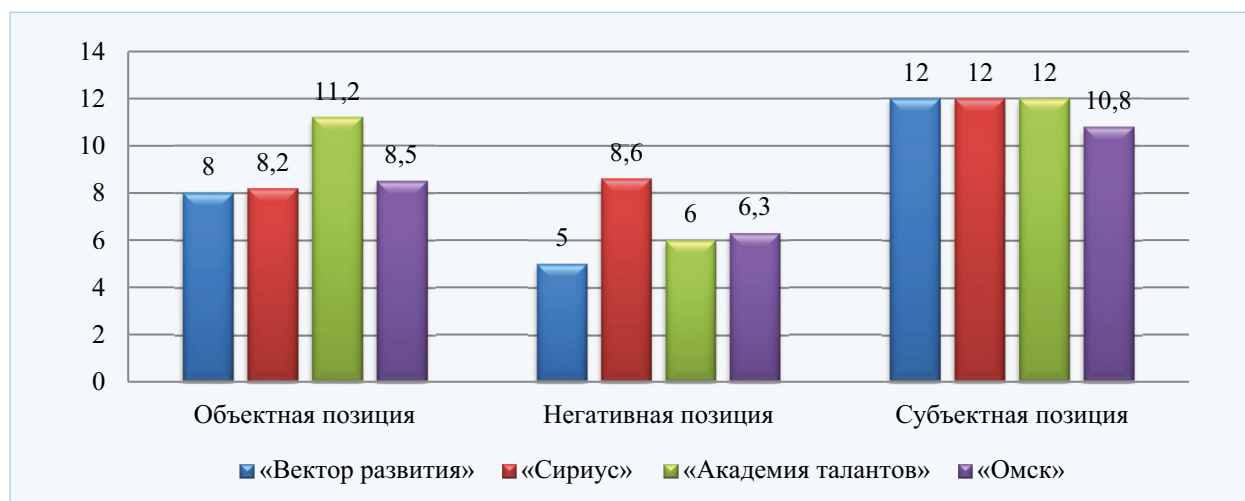


Рис. 3. Результаты диагностики одарённых детей юношеского возраста с помощью опросника «Субъектная позиция» (В.К. Зарецкий)

- большинство друзей у одарённых старшеклассников из их школы (46%), из учреждения дополнительного образования (21%), из их класса (17%), из загородного лагеря (11%), из их двора (8%);
- свои отношения с одноклассниками большинство одарённых старшеклассников оценивают позитивно, отмечая, что в классе их принимают и ценят (67%). 16% респондентов говорят, что в классе иногда учитывают их мнение. 11% одарённых старшеклассников занимают обособленную позицию в классе. 8% — не общаются со своими одноклассниками;
- больше всего одарённые старшеклассники доверяют близкому другу (64%) и родителям (32%);
- в отношениях с педагогами 76% одарённых старшеклассников воспринимают педагогов как источник информации, 52% опрошенных считают их наставниками и авторитетами. 7% опрошенных говорят, что педагоги их не понимают. 14% одарённых старшеклассников считают, что педагоги занижают их способности.
- в отношениях с родителями 68% опрошенных одарённых старшеклассников уважают и ценят их мнение. 34% считают себя с родителями близкими друзьями. При этом 14% опрошенных периодически конфликтуют с родителями. 2%

считают, что родители их не понимают. 6% одарённых старшеклассников говорят, что они с родителями совершенно разные люди и друг друга не понимают. По опроснику «Субъектная позиция» (В.К. Зарецкий) получены следующие результаты.

1. «Субъектная позиция» — активное и осознанное отношение к учебной деятельности, в котором присутствует баланс между удовольствием от процесса и наличием смысла в будущем.
2. «Объектная позиция» — это готовность делать то, что говорит учитель (родитель), игнорировать и не развивать собственные интересы в деятельности, а также ориентация на похвалу со стороны взрослых.
3. «Негативная позиция» — отрицание ценности учения как со стороны достижений, так и с содержательной стороны. Диапазон значений: от 0 до 14 (рис. 3).

Результаты отражают выраженные показатели по шкале «Субъектная позиция» (среднее значение — 11,7). Однако значения шкалы «Негативная позиция» тоже значительные (среднее значение — 6,5). Мы предполагаем, что такие показатели связаны с осознанием одарёнными юношами значения учения, но сопровождаются состоянием усталости от подготовки к ЕГЭ в старших классах.

Диагностика одарённых детей юношеского возраста с помощью *Методики исследования самооотношения С.Р.Пантилеева* позволила получить следующие результаты:

- Большинство испытуемых показывают средний уровень принятия себя, своего собственного «Я», ощущения себя среди окружающих, что зависит от адаптации к сложившимся внешним условиям.
- Важную роль играет способность справляться с внешними раздражителями.
- Результаты диагностики свидетельствуют о том, что не каждый опрошенный имеет навык быстрой адаптации к изменяющимся условиям, что может подвергнуть сомнениям собственную значимость. По нашему мнению, данное явление можно объяснить периодом активного становления «самости». Весомый процент респондентов осознают личную значимость, свой успех и достижения, отмечается готовность совершенствовать себя.
- Ряд испытуемых критично относятся к собственным неудачам, что можно объяснить особенностями одарённых детей, ведь зачастую им свойственно ставить перед собой высокие цели.

Методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) позволила получить у одарённых детей юношеского возраста следующие результаты (рис. 4).

Проанализировав результаты диагностики уровня коммуникативных и организаторских способностей, можно сделать следующие выводы:

1. Самые высокие показатели из всех групп респондентов демонстрируют одарённые дети из центра «Сириус». Это ярко проявляется и в коммуникативных (отсутствуют дети с уровнями «ниже среднего» и «низкий»), и в организаторских способностях (54,5% детей имеют очень высокий уровень, что превышает показатели выборки из Костромы, Омска и Санкт-Петербурга, по этому же критерию, в два раза).

2. Дети из «Академии талантов» имеют более скромные показатели в данной сфере: средний уровень и тех, и других способностей оценивается как «ниже среднего». 45,5% детей имеют «низкий» уровень обеих способностей.
3. У обучающихся ОмГТУ прослеживается «средний» уровень организаторских способностей.
4. Школа «Вектор развития» (Кострома) показала самый высокий процент детей с «очень высоким уровнем» коммуникативных способностей (45,5%).
5. Интересна тенденция с «очень высоким» и «высоким» уровнем коммуникативных способностей детей. В трёх городах (Кострома, Санкт-Петербург, Омск) число детей с «очень высоким» уровнем в 2,5 раза превосходит число детей с «высоким» уровнем способностей.

«Опросник профессиональных установок подростков» (автор – И.М. Кондаков) мы использовали для оценки решения задач профессионального самоопределения. Результаты опроса показали, что:

- 62% опрошенных одарённых старшеклассников определились с выбором профессии.
- Большинство респондентов начали задумываться о выборе профессии в младшем подростковом возрасте (11–12 лет);
- Больше всего опрошенных одарённых старшеклассников привлекают такие сферы, как: промышленность (преимущественно респонденты из Омска), финансы, право, IT-сфера, искусство, СМИ, образование, торговля, строительство.
- При выборе профессии одарённые старшеклассники преимущественно опираются на собственный интерес к профессии (91%), высокий доход (53%), возможность самореализации и профессиональный рост (57%), престижность (39%).
- Говоря о будущей профессии, старшеклассники в первую очередь интересуются необходимыми профессиональными

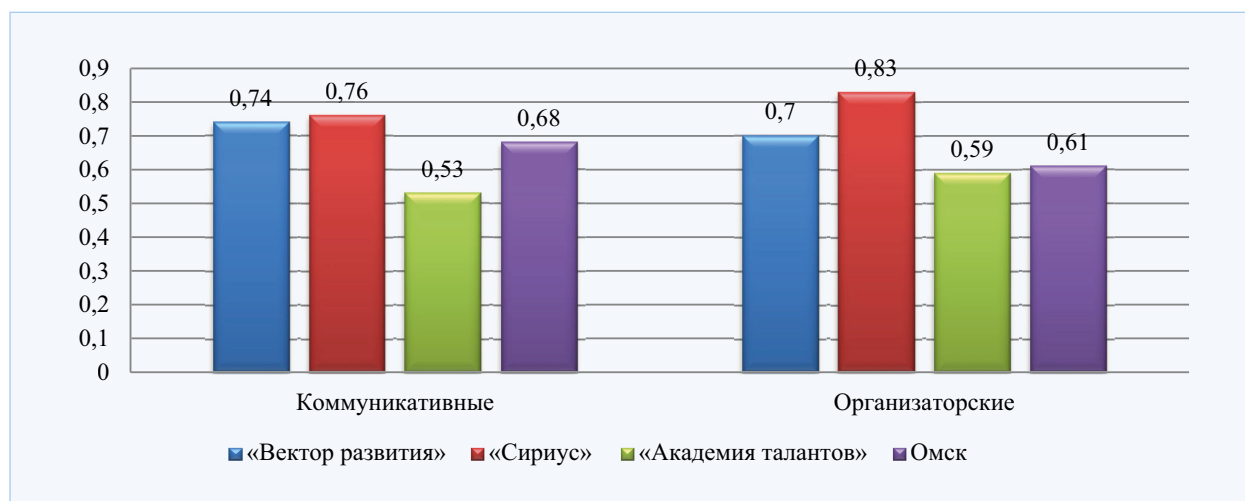


Рис. 4. Результаты диагностики с помощью Методики «Коммуникативные и организаторские способности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), n = 103

ми качествами (73%), востребованностью на рынке труда (46%), учреждениями, в которых обучают этой профессии (45%), условиями труда (34%).

- При поступлении в вуз одарённые старшеклассники надеются на высокие баллы ЕГЭ (71%) и на победы в олимпиадах (32%).
- По мнению респондентов, человека делают счастливым верный, любимый человек (84%), хорошие друзья (77%), интересная работа (76%), душевное спокойствие (60%), высокий заработок (58%).

По итогам изучения особенностей решения блока социально-психологических задач социализации можно говорить об определённой специфике, свойственной одарённым детям юношеского возраста:

- Большинство одарённых старшеклассников имеют друзей. Однако 7% опрошенных не имеют друзей, отмечая, что им комфортно в одиночестве.
- Свои отношения с одноклассниками большинство одарённых старшеклассников оценивают позитивно.
- Больше всего одарённые старшеклассники доверяют близкому другу (64%) и родителям (32%).
- В отношениях с педагогами 76% одарённых старшеклассников воспринимают

педагогов как источник информации, 52% опрошенных одарённых старшеклассников считает их наставниками и авторитетами.

- В отношениях с родителями 68% опрошенных одарённых старшеклассников уважают и ценят их мнение. При этом у 22% опрошенных бывают недопонимания или конфликты с родителями.
- Методика «Субъектная позиция» выявила высокие показатели по шкале «Субъектная позиция» (среднее значение — 11,7) при значимых показателях по шкале «Негативная позиция» (среднее значение — 6,5).
- Результаты диагностики показали средний уровень принятия себя одарёнными старшеклассниками, своего собственного «Я», ощущения себя среди окружающих, что зависит от адаптации к сложившимся внешним условиям.
- Значительный процент респондентов осознают личную значимость, свой успех и достижения, отмечает готовность совершенствовать себя.
- Ряд опрошенных критично относятся к собственным неудачам, что можно объяснить особенностями одарённых детей, ведь зачастую им свойственно ставить перед собой высокие цели.
- При изучении особенностей решения задач профессионального самоопреде-

ления 62% опрошенных одарённых старшеклассников определились с выбором профессии.

- При выборе профессии одарённые старшеклассники преимущественно опираются на собственный интерес к профессии (91%), высокий доход (53%), возможность самореализации и профессиональный рост (57%), престижность (39%).
- Основными увлечениями и занятиями в свободное время для одарённых школьников являются компьютер (64%), художественное творчество (57%), чтение (59%), спорт, туризм (47%).

Обсуждение результатов

Полученные результаты фиксируют наличие особенностей и трудностей в решении задач социализации одарёнными старшеклассниками. Особую специфику можно увидеть в блоке социально-психологических задач.

На основании полученных общих результатов мы сформулировали следующие рекомендации по организации социально-педагогической работы с одарёнными детьми юношеского возраста для успешного решения задач социализации:

1. В работе с одарёнными старшеклассниками значимой остаётся работа по созданию условий для социальной и личной идентификации во избежание неадекватной идентичности.
2. Создание условий для самоидентификации молодого человека и формирования психологической самостоятельности от родителей.
3. Создание условий для развития волевых качеств одарённых детей юношеского возраста.
4. Создание условий для формирования здорового образа жизни одарённых детей юношеского возраста.
5. Создание условий для сплочения коллектива сверстников и повышения социометрического статуса одарённых старшеклассников.
6. Проведение работы по развитию эмпатии и толерантности по отношению к менее способным сверстникам и «другой» точке зрения.
7. Развитие умения отдыхать.
8. В социально-педагогической работе с одарёнными старшеклассниками значимым блоком является работа с их родителями. Данная работа должна быть направлена на повышение психолого-педагогической компетентности родителей в области одарённости, особенностей развития одарённых молодых людей, установления позитивных взаимоотношений с ребёнком-старшеклассником, создания условий для развития одарённого старшеклассника, поддержки одарённого ребёнка в период экзаменов.
9. Для личностного развития одарённых подростков важно давать им возможность выступать в разных ролях при организации и проведении школьных мероприятий (с точки зрения сложности и субъектности), что будет способствовать развитию их организаторских, коммуникативных, лидерских способностей.
10. Обучение приёмам снятия стресса и развитие навыков стрессоустойчивости.
11. Осуществление психолого-педагогического сопровождения одарённых подростков в сложных ситуациях, способствующее снятию тревожности, низкой самооценки, критичного отношения к своим результатам.
12. Создание условий для саморазвития одарённых старшеклассников через осознание своего жизненного плана.
13. Организация социально-педагогического сопровождения одарённых старшеклассников при решении задач профессионального самоопределения (информирование, осознание своих особенностей и соотнесение их с требованиями профессии, развитие умения делать самостоятельный выбор и нести ответственность за принятое решение).

Выводы

В результате проведённого исследования выявлены трудности решения задач социализации одарёнными старшеклассниками, которые могут влиять на успешность их дальнейшего социального становления, а также на их выбор жизненного сценария. Для предотвращения

и преодоления данных трудностей важно осуществлять специально организованную социально-педагогическую деятельность, основанную на представленных в нашей работе рекомендациях. Мы полагаем, что это значительно повысит успешность самореализации и социализации одарённых молодых людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б., Артеменков С.Л., Жукова Е.С. Лонгитюдное исследование становления одарённости // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14. № 3. С. 122–137. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140309>. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47196293>.
2. Щербинина О.С. Преодоление трудностей социального развития одарённых детей: теоретико-методические основания. Кострома: Костромской государственный университет, 2021. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47555286>.
3. Савенков А.И. Представления о детской одарённости как психическом явлении в современной образовательной практике // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2019. № 6. С. 6–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38592503>.
4. Casino-García A.M., Llopis-Bueno M.J., Llinares-Insa L.I. Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18 (3): 1006. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>.
5. Ismail M.J., Anuar A.F., Yusuf R. Exploring Giftedness: Traits of Cognitive and Practical Skills of a Gifted Child // International Journal of Education, Psychology and Counseling. 2020. Vol. 5 (34). Pp. 189–196. DOI: <http://dx.doi.org/10.35631/IJEPC.5340015>.
6. Matheis S., Keller L.K., Kronborg L., Schmitt M., Preckel F. Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2020. Vol. 48 (2). Pp. 213–232. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>.
7. Meyer M.S., Plucker J.A. What's in a name? Rethinking «gifted» to promote equity and excellence // Gifted Education International. 2022. Vol. 38 (3). Pp. 366–372. DOI: <https://doi.org/10.1177/02614294211038988>.
8. Ogurlu U. Are Gifted Students Perfectionistic? A Meta-Analysis // Journal for the education of the gifted. 2020. Vol. 43 (3). Pp. 227–251. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353220933006>.
9. Özbey F., Ellibeş Cerrah H., Arpaz Ünsal Özel Yetenekli Çocuklar'ın Kendi Arkadaş'lık İlişkilerine Yönelik Görüşleri // Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2021. Vol. 22 (1). Pp. 113–145. DOI: <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.621484>.
10. Preckel F., Golle J., Grabner R., Jarvin L., Kozbelt A., Müllensiefen D., Olszewski-Kubilius P., Schneider W., Subotnik R., Vock M., Worrell F.C. Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for Within- and Cross-Domain Research // Perspectives on Psychological Science. 2020. Vol. 15 (3). Pp. 691–722. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>.
11. Tercan H., Bıçakçı M.Y. Exploring the link between Turkish gifted children's perceptions of the gifted label and emotional intelligence competencies // Scientific Reports. 2022. 12 (13742). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-022-17966-7>.
12. Thomas M.S.C. A neurocomputational model of developmental trajectories of gifted children under a polygenic model: when are gifted children held back by poor environments? // Intelligence. 2018. Vol. 69. № 7–8. Pp. 200–212. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.06.008>.

13. González-Cabrera J., Tourón J., Ortega-Barón J., Montiel I., Machimbarrena J.M. Are Gifted Students More Victimized than Nongifted Students? A Comparison in Prevalence and Relation to Psychological Variables in Early Adolescence // The Journal of Early Adolescence. 2023. № 43 (1). Pp. 90–109. DOI: <https://doi.org/10.1177/02724316211058065>.
14. Lee L.E., Meyer M.S., Crutchfield K. Gifted Classroom Environments and the Creative Process: A Systematic Review // Journal for the Education of the Gifted. 2021. Vol. 44 (2). Pp. 107–148. DOI: <https://doi.org/10.1177/01623532211001450>.
15. Sureda Garcia I., López Penádes R., Rodríguez Rodríguez R., Sureda Negre J. Cyberbullying and Internet Addiction in Gifted and Nongifted Teenagers // Gifted Child Quarterly. 2020. Vol. 64 (3). Pp. 192–203. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986220919338>.
16. Zaboski B.A., Kranzler J.H., Gage N.A. Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell – Horn – Carroll theory // Journal of School Psychology. 2018. Vol. 71. № 12. Pp. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.001>.
17. Щербанова Е.И. Концепция А.М. Матюшкина о творческой одарённости как предпосылке развития творческой личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. Вып. 1. С. 26–29. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-26-29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32542288>.
18. Юркевич В.С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одарённых детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6. С. 128–138. DOI: doi:10.17759/pse.2021260610. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47455541>.
19. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: ИЦ «Академия», 2000.
20. Щербанина О.С., Грушецкая И.Н., Захарова Ж.А. Исследование психолого-педагогических условий решения социально-культурных задач социализации одарёнными подростками // Science for Education Today. 2023. Т. 13. № 2. С. 7–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2302.01>.

Socialization Challenges in Gifted High School Students: Causes and Solutions

Olga Stanislavovna Shcherbinina — PhD (Pedagogy); Associate Professor, Kostroma State University; Associate Professor, Psychological and Pedagogical Education Department; Project Leader, Socialization Challenges in Gifted High School Students: Causes and Solutions (20-013-00656).
E-mail: shcherbinina-olga@list.ru

Irina Nikolayevna Grushetskaya — PhD (Pedagogy); Associate Professor, Kostroma State University; Project Member, Socialization Challenges in Gifted High School Students: Causes and Solutions.
E-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

The realities of modern schooling show that teachers are paying more attention to working with bright kids. Simultaneously, the primary focus is on providing circumstances for the development and application of the child's special abilities. As a consequence of their efforts, these students compete in contests and Olympiads and develop creative products in various areas. We witness an apparently successful child who may struggle with difficulties of self-determination, self-presentation, complex relations with the micro-society, and so on. These difficulties might result in the victimization of a bright youngster, preventing them from achieving success in the future. The basis of these problems for this group of children is frequently a lack of a solution or an untimely remedy to socializing issues (according to A.V. Mudrik). This issue is especially problematic in high school.

The purpose of the research is to identify gifted high school students' challenges in solving cultural, socio-cultural, and socio-psychological socialization problems, as well as to determine

the social and pedagogical conditions for overcoming and preventing difficulties in solving socialization problems.

The research covered high school students of the Development Vector Multi-Subject School of the Kostroma State University, Kostroma (n = 11); Sirius Centre session participants, Sochi (n = 22); students of the Academy of Talents, St. Petersburg (n = 22); students of the Pre-University Training Department of the Omsk State Technical University, Omsk (n = 48). The sample size was 103 persons in total. Diagnostic tools: Gender Autobiography Method by I.S. Kletsina; Rokeach Value Survey by M. Rokeach; Studying a Child's Performance in Relation to School and Extracurricular Activities (questionnaire) by V.S. Yurkevich; Friendship Questionnaire (developed by the authors); Agency Questionnaire by V.K. Zaretsky; Self-Attitude Analysis Method by S.R. Pantilev; Communicative and Organizational Abilities Method by V.V. Sinyavsky and V.A. Fedoroshin; Professional Attitudes in Adolescents Questionnaire by I.M. Kondakov.

The authors offer social and educational settings for overcoming and preventing the identified socialization difficulties in gifted high school pupils.

Keywords: talent, gifted child, socialization, socialization challenges, social and pedagogical work

REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya D.B., Artemenkov S.L., Zhukova E.S. Longitudinal study of the formation of personality // Eksperimental'naya psikhologiya. 2021. T. 14. № 3. S. 122–137. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140309>. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47196293> (in Russian).
2. Shcherbinina O.S. Preodolenie trudnostei sotsial'nogo razvitiya odaryonnykh detei: teoretiko-metodicheskie osnovaniya. Kostroma: Kostromskoi gosudarstvennyi universitet, 2021. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47555286> (in Russian).
3. Savenkov A.I. Predstavleniya o detskoj odaryonnosti kak psikhicheskoe yavleniye v sovremennoi obrazovatel'noi praktike // Sovremennoe doskol'noe obrazovanie: teoriya i praktika. 2019. № 6. S. 6–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38592503> (in Russian).
4. Casino-García A.M., Llopis-Bueno M.J., Llinares-Insa L.I. Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18 (3): 1006. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>.
5. Ismail M.J., Anuar A.F., Yusuf R. Exploring Giftedness: Traits of Cognitive and Practical Skills of a Gifted Child // International Journal of Education, Psychology and Counseling. 2020. Vol. 5 (34). Pp. 189–196. DOI: <http://dx.doi.org/10.35631/IJEPC.5340015>.
6. Matheis S., Keller L.K., Kronborg L., Schmitt M., Preckel F. Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2020. Vol. 48 (2). Pp. 213–232. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>.
7. Meyer M.S., Plucker J.A. What's in a name? Rethinking «gifted» to promote equity and excellence // Gifted Education International. 2022. Vol. 38 (3). Pp. 366–372. DOI: <https://doi.org/10.1177/02614294211038988>.
8. Ogurlu U. Are Gifted Students Perfectionistic? A Meta-Analysis // Journal for the education of the gifted. 2020. Vol. 43 (3). Pp. 227–251. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353220933006>.
9. Özbey F., Ellibeş Cerrah H., Arpaz Ünsal Özel Yetenekli Çocuklar'ın Kendi Arkadaş'lık İlişkilerine Yönelik Görüşleri // Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2021. Vol. 22 (1). Pp. 113–145. DOI: <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdergisi.621484>.

10. Preckel F., Golle J., Grabner R., Jarvin L., Kozbelt A., Müllensiefen D., Olszewski-Kubilius P., Schneider W., Subotnik R., Vock M., Worrell F.C. Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for Within- and Cross-Domain Research // Perspectives on Psychological Science. 2020. Vol. 15 (3). Pp. 691–722. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>.
11. Tercan H., Bıçakçı M.Y. Exploring the link between Turkish gifted children's perceptions of the gifted label and emotional intelligence competencies // Scientific Reports. 2022. 12 (13742). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-022-17966-7>.
12. Thomas M.S.C. A neurocomputational model of developmental trajectories of gifted children under a polygenic model: when are gifted children held back by poor environments? // Intelligence. 2018. Vol. 69. № 7–8. Pp. 200–212. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.06.008>.
13. González-Cabrera J., Tourón J., Ortega-Barón J., Montiel I., Machimbarrena J.M. Are Gifted Students More Victimized than Nongifted Students? A Comparison in Prevalence and Relation to Psychological Variables in Early Adolescence // The Journal of Early Adolescence. 2023. № 43 (1). Pp. 90–109. DOI: <https://doi.org/10.1177/02724316211058065>.
14. Lee L.E., Meyer M.S., Crutchfield K. Gifted Classroom Environments and the Creative Process: A Systematic Review // Journal for the Education of the Gifted. 2021. Vol. 44 (2). Pp. 107–148. DOI: <https://doi.org/10.1177/01623532211001450>.
15. Sureda Garcia I., López Penádes R., Rodríguez Rodríguez R., Sureda Negre J. Cyberbullying and Internet Addiction in Gifted and Nongifted Teenagers // Gifted Child Quarterly. 2020. Vol. 64 (3). Pp. 192–203. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986220919338>.
16. Zaboski B.A., Kranzler J.H., Gage N.A. Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell – Horn – Carroll theory // Journal of School Psychology. 2018. Vol. 71. № 12. Pp. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.001>.
17. Shcheblanova E.I. Kontseptsiya A.M. Matyushkina o tvorcheskoi odaryonnosti kak predposylke razvitiya tvorcheskoi lichnosti // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2018. T. 7. Vyp. 1. S. 26–29. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-26-29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32542288> (in Russian).
18. Yurkevich V.S. Potrebnostno-instrumental'nyi podkhod v obuchenii odaryonnykh detei i podrostkov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 6. S. 128–138. DOI: [doi:10.17759/pse.2021260610](https://doi.org/10.17759/pse.2021260610). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47455541> (in Russian).
19. Mudrik A.V. Sotsial'naya pedagogika. M.: ITS «Akademiya», 2000 (in Russian).
20. Shcherbinina O.S., Grushetskaya I.N., Zakharova Zh.A. Issledovanie psikhologo-pedagogicheskikh uslovii resheniya sotsial'no-kul'turnykh zadach sotsializatsii odaryonnymi podrostkami // Science for Education Today. 2023. T. 13. № 2. S. 7–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2302.01> (in Russian).

Индекс УДК 37.013

Код ГРНТИ 14.43.45

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-49-60

**И.А. ТАГУНОВА***

Среднее образование за рубежом в контексте современных вызовов обществу

В статье показано, что в XXI в. перед образованием встали проблемы, обусловленные современными тенденциями общественного развития: глобализацией, цифровизацией и интеграцией. Автор статьи указывает на то, что образование оказалось перед новыми вызовами общества в условиях постоянно меняющихся возможностей и одновременно появления новых рисков. Подчёркивается, что риски в новых условиях развития общества приобрели опасный характер. В статье объяснено, как вызовы обществу и образованию преодолели границы государств, приобрели глобальный характер и стали преобразовывать социальную структуру общества, обусловившую огромные перемены в образовании. Автор статьи проанализировала, как в ответ на вызовы образованию учёные, международные организации и национальные государства стали искать новые подходы к образованию, разрабатывать инструменты реформирования образовательных систем. Охарактеризованы современные цели, парадигма и тренды в образовании, изменившиеся подходы к гуманизации образования, потребовавшие разработки и применения компетентностного подхода и теории четырёх основ обучения.

Ключевые слова: среднее образование за рубежом, тренды, концепции, вызовы, риски, возможности, обучающиеся, учителя

Риски в образовании

В XXI в. перед образованием встали проблемы, обусловленные современными тенденциями общественного развития: глобализацией, цифровизацией и их следствием — интеграцией в экономической, политической, культурной и, соответственно, образовательной сферах. Образование оказалось перед новыми вы-

зовами обществу, в условиях постоянно меняющихся возможностей и одновременно — рисков.

Детерминирующим фактором жизнедеятельности глобализирующегося общества, по мнению У. Бека [1], стали риски, которые, по словам Э. Гидденса, имеют сегодня прежде всего социальную природу [8].

* **Тагунова Ирина Августовна** — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования, руководитель проекта «Теория, законодательство и практика за рубежом в контексте современных вызовов общему среднему образованию» (20-013-00068).

E-mail: tagunovair@mail.ru



Рис. 1. Ключевые риски в образовании

Риски общества нового формата преодолели границы государств, приобрели глобальный характер и стали преобразовывать социальную структуру общества, обусловившую огромные перемены в образовании. Они начали определять бытие, а не наоборот, как это было в прошлом; риски стали невидимыми и не всегда ощутимыми, их трудно предсказать [1]. К основным особенностям современных рисков У. Бек относит то, что именно их объём является функцией качества социальных отношений и процессов [1].

Риски в обществе породили риски в образовании. Среди ключевых: 1. Формирование политики в области образования на наднациональном уровне. 2. Усиление рыночного фактора в образовании. 3. Миграционные процессы в образовании. 4. Сетевая структура образования (рис. 1).

Очевидные риски способствовали появлению трудно предсказуемых, зачастую невидимых рисков, с которыми сегодня не очень понятно, как бороться, если вообще это возможно в современных обстоятельствах [2, 3].

К первой группе таких рисков следует отнести неосознанность происходящего,

уникальность ситуации, терроризм, мораль, степень истинности обсуждаемого, противопоставление навыков знаниям и другие.

Неосознанность происходящего относится, в частности, к такой ситуации во многих образовательных заведениях всех стран мира, при которой обучающиеся испытывают стресс, ведя гиперактивный образ жизни. Встаёт вопрос, как образование должно решать эту проблему, снижать риск стресса.

Компьютеры приводят к нивелированию уникальности человека. Машины, которые создают алгоритмы и сами управляют компьютерами, ставят под сомнение уникальность некоторых важных составляющих человеческого интеллекта. Кроме того, молодые люди кажутся всё более привязанными к цифровым устройствам и зависимыми от них. Каковы последствия этого для образования и людей?

Немногие общества чувствуют себя полностью защищёнными от риска нападения, терроризма; как следствие – атмосфера страха, недоверия и ксенофобии усиливается в ответ на сообщения о терроризме. Как школы должны работать с молодёжью,

чтобы противостоять терроризму и временно предубеждению по отношению к инаковости?

Мораль, которая определяет реакцию человека на любую ситуацию, постоянно меняется. А потому особое значение приобретают внутренняя дисциплина, этика и эмоциональный интеллект, которые необходимо развивать в школе.

В эпоху постмодерна коммуникационные стратегии вытесняют истинность обсуждаемого. Необходимо учить обучающихся осторожно подходить к любой информации.

Сегодня рост знаний и информации приводит некоторых исследователей и педагогов к убеждению, что необходимо серьёзно переосмысливать содержание образования, давать учащимся больше времени и возможностей для развития навыков, уменьшая содержание учебных программ. Это дискуссионный вопрос, он требует дальнейшего осмысления и обсуждения.

Вторая группа слабо осознанных рисков образования включает развитие коллективного интеллекта, «культуру спешки», ненадёжность и то, что образование перестало измеряться в соответствии со стандартами порядочности и выживания человека.

Мы живём в эпоху поистине стремительных преобразований, ничто не длится долго, всё меняется и является нестабильным.

Разные процессы, происходящие в обществе, становятся зависимыми от операций, создающих информацию, осуществляющих её анализ и экспертную оценку. Коллективный интеллект общества становится важнее интеллекта, состоящего из множества индивидуальных интеллектов.

В образовании постоянно создаются и изменяются идентичности, соответственно, мы сегодня живём в «культуре спешки» [6].

В прошлые века образование работало на создание «идеальных граждан». Сегодня цель образования сместилась на обеспечение хорошей подготовки к жизни. Идеалом признаётся креативность, готовность

на протяжении всей жизни решать новые проблемы. В современном обществе цель образования — это развитие способности к творчеству в условиях неопределённости, способности грамотно управлять когнитивным диссонансом, ведущим к неспособности понимания реальности [9].

Образование перестало соотноситься со стандартами порядочности и выживания человека. Оно теперь понимается как самореализация, как важный элемент прогресса и социальных изменений в соответствии с меняющимися потребностями и установками [7].

Многие учёные считают, что риски — это вызовы образованию, точнее угрозы, которые нельзя рассматривать как нечто, порождающее возможности.

Другие, напротив, утверждают, что риски являются одновременно возможностями.

Так, существуют теории, в которых риск представлен как рационализация всех сфер жизни. К таким концепциям, в частности, относится теория Дж. Ритцера «МакДонализация общества» [13].

М. Меркхофер в «Теории принятия решений и управлении риском» предлагает способы регуляции рисков [10]. М. Меркхофер рассматривает риск в виде процесса его генерации. Учёный определяет три необходимых условия данного процесса: (1) опасность как источник риска; (2) момент проявления риска; (3) результаты проявления опасности. Восприятие риска включает ещё одно условие, которое замыкает всю цепь, — это оценка человеком или обществом значения возможных последствий риска [8]. Одним из способов регуляции риска М. Меркхофер считает изменение параметров каждого из элементов цепи. Люди, признавая риск, должны признавать величину и неравенство распределения последствий. Другой способ минимизации риска, по мнению учёного, — это изменение поведения людей. Такая модификация возможна путём поощрения выбора более безопасных действий. В этом случае изменение возможно: а) путём предписывания

обязательных правил, снижающих риск; б) путём изменения мотивации; в) посредством распространения информации о риске [10].

А. Тойнби, размышляя о рисках в своей концепции «Вызов-и-Ответ», утверждает, что общество развивается только тогда, когда оно отвечает на вставшие перед ним задачи, когда на серьёзный вызов оно даёт созидательный ответ [4].

Меры по снижению рисков в образовании

В современном обществе политики и учёные ищут разные способы регуляции вызовов в образовании. В этих целях проводятся конференции и симпозиумы, осуществляются международные исследования и создаются международные площадки для обсуждения рисков образования и использования новых возможностей образования (рис. 2).

К значимым мероприятиям по минимизации рисков образования следует отнести участие систем образования в международных исследованиях качества образования с последующей модернизацией образовательных систем с учётом рекомендаций учёных.

К наиболее известным мерам по снижению социальных рисков образования можно отнести повышение внимания международных организаций, национальных ведомств и учёных к социальной несправедливости образования [15] и предложения разнообразных форм использования инклюзивного образования. Речь идёт о расширении содержания понятия «инклюзив». В ряде стран в эту категорию входят не только дети с проблемами здоровья, но также дети, подвергшиеся стрессу, а также одарённые дети. Происходит изменение подходов к поликультурному образованию, имеет место уход от унификации западного образца к признанию культурного многообразия.

К важнейшему ресурсу уменьшения рисков в образовании относится развитие такой области знаний, как нейронаука

обучения. Нейронаучный вклад в осмысление рисков образования важен тем, что он способствует пониманию «причинности», а не только «корреляции» образовательных феноменов и явлений, предлагает научно обоснованные, доказательные меры по устранению возникающих проблем. Нейронаука отметила важную роль дошкольного и начального образования. Исследование мозга подчеркнуло важность эмоций, стимулирующего и поощряющего характера обучения. Исследования мозга показали, что негативные эмоции блокируют обучение, и определили, что миндалины, гиппокамп и гормоны стресса играют решающую роль в опосредовании воздействия негативных эмоций на обучение и память. Нейронаука подчеркнула необходимость персонализированного подхода к учащимся.

Ответы современного среднего образования на вызовы обществу

Под углом рассмотрения вызовов образование трансформирует свои глобальные цели. К ним относятся: образование в духе глобальной гражданственности, всеобщее начальное и среднее образование, равный доступ к высшему образованию, инклюзивность образования, востребованные навыки для получения работы, здоровьесоздающее обучение и другие. Согласно научным трудам исследователей и международным документам в области образования, готовые к будущему обучающиеся должны проявлять инициативу, быть ответственными и уметь работать в группах, члены которых принадлежат к разным культурам и социальным слоям, а педагоги должны признавать индивидуальность обучающихся, помогать им развивать свои способности, следуя стилю и возможностям каждого.

В соответствии с целями изменилась парадигма образования. Теперь это «совместное участие», взаимоподдерживающие отношения, которые помогают обучающимся продвигаться к общим и личным целям. В этом контексте, согласно документам



Рис. 2. Возможные подходы к устранению рисков образования

Организации экономического сотрудничества и развития (OECD), учащиеся, учителя, руководители школ, ректоры университетов, сообщества и родители — все заново становятся учениками [14].

В ответ на вызовы современного образования OECD представила Концепцию компетентности, которая подразумевает мобилизацию знаний, навыков и ценностей в образовании: широких и специализированных; междисциплинарных и междисциплинарных; эпистемологических (умения мыслить как математик, историк или учёный и т.д.) и процедурных (понимания того, как нечто сделано: последовательность шагов или действий, предпринятых для достижения цели) [14]. Таким образом, в основе концепции компетентности лежит развитие метакогнитивных

навыков, саморегуляции, рефлексии, социальных и эмоциональных навыков и как результат — сформированность проектного, системного и инновационного мышления.

К современным ключевым компетенциям образования, согласно концепции, относятся: поиск новых источников в целях достижения более инклюзивного и более устойчивого развития образования и общества (образование должно помочь в поиске и разработке не только новых продуктов и услуг, но и новых рабочих мест, новых предприятий, новых секторов экономики, новых бизнес-моделей и новых социальных моделей); снижение напряжённости и дилемм (в мире взаимозависимости и конфликтов сохранить мир и благополучие можно только путём развития способности обучающихся по-

нимать потребности и желания других; учебные заведения призваны предоставить такое образование, которое бы способствовало формированию у обучающихся представлений о взаимосвязи и взаимозависимости между противоречивыми или несовместимыми идеями, разной логикой и позициями как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе), а также умение брать на себя ответственность (речь идёт о моральной и интеллектуальной зрелости выпускников системы образования). Центральным звеном выступает навык саморегуляции, который включает самоконтроль, самооэффективность, ответственность, решение проблем и адаптивность [14].

Развитие вышеназванных компетенций, по сути, предполагает формирование лидерских качеств учеников. Речь идёт не о традиционно понимаемых качествах лидера, которые помогали добиваться успеха в прошлом. Для выживания в сегодняшней сложной и неоднозначной среде необходимы значительно отличающиеся от них качества. Более того, меняется само понятие «лидер», растёт понимание того, что лидерскими качествами должны обладать практически все. С распространением платформ совместного решения проблем, которые подчёркивают индивидуальную инициативу, предполагается, что обучающиеся – будущие сотрудники по всему миру – будут принимать последовательные и самостоятельные решения, соответствующие корпоративной стратегии и культуре. Поэтому важно, чтобы они обладали техническими, реляционными и коммуникационными навыками, а также аффективными и перцептивными умениями, позволяющими осуществлять сотрудничество [11].

В ответ на вызовы образования учёные корректируют Концепцию гуманизма. Концепция имеет давние традиции в различных культурах и религиозных традициях западных стран, а также многочисленные и разнообразные философские интерпретации в странах других регионов. Со-

временное гуманистическое видение отражает набор универсальных этических принципов, которые стали основой для комплексного подхода к цели и организации образования для всех. Такой подход имеет значение для разработки процессов обучения, способствующих приобретению соответствующих знаний и развитию компетенций. Гуманистический подход выводит дискуссию об образовании за рамки его утилитарной роли в экономическом развитии. В нём основное внимание уделяется образованию, которое не исключает и не маргинализирует. Она служит руководством для решения проблемы трансформации глобального образовательного ландшафта. Согласно обновлённой концепции гуманизма, экономические функции образования, несомненно, важны, но должны выходить за рамки строго утилитарного видения и подхода к человеческому капиталу. Образование – это не только освоение учебных навыков, это также приобретение ценностей и уважения к жизни и человеческому достоинству, необходимых для социальной гармонии в разнообразном мире.

Целостный подход к образованию сегодня, по мнению большинства учёных, преодолевает традиционную дихотомию между когнитивными, эмоциональными и этическими аспектами образования. Например, предложены более целостные системы оценки обучающихся, которые выходят за рамки традиционных областей академического обучения и включают, в частности, социальное и эмоциональное обучение, культуру и искусство. Эти попытки указывают на признанную необходимость выйти за рамки обычного академического обучения, несмотря на серьёзные сомнения в возможности учёта результатов эмоционального, социального и этического обучения посредством измерения, особенно на глобальном уровне.

К одному из наиболее актуальных подходов к организации образования в рамках современного гуманистического видения устойчивого развития образования



Рис. 3. Концепция Четырёх основ обучения

относится концепция Четырёх основ обучения (рис. 3).

В ней преодолевается тенденция акцентировать определённые типы знаний в формальном образовании в ущерб другим, которые необходимы для развития обучающихся. Изменения в организации обучения базируются на понимании необходимости разных типов знаний. В концепции каждому из четырёх основных компонентов знаний уделяется равное внимание [12].

Идея комплексного подхода к образованию, отражённая в Четырёх основах обучения, оказала значительное влияние на современную подготовку учителей, на изменения в содержании и методах обучения в школах разных стран. Например, этот подход использован в качестве базовой идеи при разработке учебной программы основного школьного образования басков в Испании. Концепция также используется в других странах при разработке интегрированного обучения с учётом различных контекстов. Концепция способствовала новому пониманию компетенций и навыков.

К компетенции в рамках концепции Четырёх основ обучения относится способность использовать знания, понимаемые в более широком смысле, чем навыки, —

как охватывающие информацию, понимание, умения, ценности и отношения в конкретных контекстах и для удовлетворения разных потребностей.

В рамках концепции появился новый тип навыков: «передаваемые», «некогнитивные» или «навыки XXI века». В обосновании необходимости развития этих навыков лежит необходимость креативного и предпринимательского подхода к деятельности для повышения конкурентоспособности. Хотя это обоснование является ключевым для экономической функции образования, оно не уменьшает значимости развития компетенций, которые способствуют расширению прав и возможностей людей. Эти навыки повышают способность творчески и ответственно использовать знания (это «мягкие» навыки и ценности) в конкретных ситуациях для поиска решений, установления контактов и связей с другими людьми.

Новые необходимые знания, согласно концепции, определяются школами, учителями и сообществами. В концепции утверждается, что сегодняшние компетенции не передаются, а приобретаются в процессе исследования, практических действий и формируются в соответствии с потребностями обучающихся. Эти компе-

тенции необходимы для развития базовых языковых и коммуникативных навыков; для решения проблем и для развития навыков более высокого порядка, например, таких, как логическое мышление, анализ, синтез, вывод, дедукция и индукция. Компетенции достигаются путём развития способности отбирать информацию и критически её обрабатывать, формирования навыка учиться. Задача состоит в том, чтобы научить учеников разбираться в огромном объёме информации, с которой они сталкиваются каждый день, определять заслуживающие доверия источники, оценивать надёжность и достоверность того, что можно прочесть, подвергать сомнению подлинность и точность информации, связывать эти новые знания с предыдущим знанием и различать его значение по отношению к информации, которую они уже осмыслили.

Концепция способствует выравниванию возможностей учащихся. Например, инклюзивное образование привело к включению всех детей в один общий коллектив.

В соответствии с современными основами концепции, реформируется образовательный ландшафт в западных школах, который претерпевает радикальные преобразования в части содержания, методов и среды обучения. Возросший доступ к разнообразным источникам знаний расширяет возможности для обучения, которое может быть менее структурированным и более инновационным, что оказывает влияние и на классную комнату, и на педагогику, и на процессы обучения. Трансформация образовательного ландшафта в современной школе свидетельствует о растущем признании важности и актуальности обучения вне формальных учреждений. Наблюдается переход от традиционных образовательных учреждений к смешанным, разнообразным и сложным образовательным ландшафтам, в которых формальное, неформальное и информальное образование осуществляется посредством различных образовательных учреждений. Это гибкий подход к обучению

как к непрерывному процессу. Изменения в пространствах, времени и отношениях, в которых происходит процесс обучения, способствуют созданию сети учебных пространств.

Провозглашение Четырёх основ обучения меняет традиционный формат обучения. Традиционное обучение, ориентированное на аудиторию, в настоящее время сталкивается с трудностями не только из-за новых подходов к проблеме равенства учащихся, но также в связи с расширением доступа к знаниям и появлением учебных пространств за пределами классных комнат и школ. Социальные сети, например, могут расширить возможности учебной работы в классе, предоставляя поле для таких видов деятельности, как сотрудничество и соавторство. Мобильные устройства позволяют обучающимся получать доступ к образовательным ресурсам, общаться с другими учениками или учителями или создавать контент как внутри класса, так и за его пределами. Современный контекст трансформации образовательного ландшафта предоставляет возможность согласовать все учебные пространства путём создания синергии между формальным образованием, учебными заведениями и другим образовательным опытом.

Такой подход открывает новые возможности для экспериментов и инноваций. В последнее время наблюдается значительный подъём интереса к использованию мобильных технологий в школе. Считается, что мобильное обучение, само по себе или в сочетании с другими информационно-коммуникационными технологиями, позволяет учиться в любое время и в любом месте. Эти технологии постоянно развиваются и в настоящее время включают мобильные телефоны и смартфоны, планшетные компьютеры, электронные книги, портативные аудиоплееры и консоли. Появление новых технологий кардинально меняет характер образовательных процессов. Лёгкие и портативные устройства освободили процесс обучения из фиксированных и заранее определённых мест,



Рис. 4. Новые тренды в образовании

изменив характер знаний в современных обществах. Обучение стало более неформальным и личным. Мобильные технологии являются ключом к превращению сегодняшнего цифрового неравенства в цифровые дивиденды, дающие справедливое и качественное образование для всех. Ряд исследований продемонстрировали эффективность мобильных технологий в повышении уровня грамотности учащихся.

Растёт признание культурного разнообразия, будь то исторически присущего национальным государствам (включая языковые и культурные меньшинства и коренные народы) или являющегося результатом миграции. Миграция, в частности, способствует большему культурному разнообразию в системах образования. Образование играет решающую роль в продвижении того, что необходимо знать: во-первых, понимание общей судьбы с местными и национальными сообществами, а также с человечеством в целом; во-вторых, осознание проблем, возникающих на пути развития сообществ, посредством понимания взаимозависимости моделей со-

циальных, экономических и экологических изменений на местном и глобальном уровнях; в-третьих, необходимость участия в гражданских и социальных действиях, основанных на чувстве индивидуальной ответственности перед сообществами на местном, национальном и глобальном уровнях. Образование продвигает культурное разнообразие. Расширение разнообразия в образовании может повысить его качество, знакомя как учителей, так и учащихся с разнообразием точек зрения и жизненных миров [12].

Концепция меняет содержание и способы взаимодействия учителя с обучающимися в школе. На изменение традиционной классно-урочной системы первостепенное влияние оказывает значительный рост объёма доступной информации и знаний, которые требуют качественного подхода к её передаче, распространению и приобретению на индивидуальном и коллективном уровнях.

Учитывая потенциал информационных и коммуникационных технологий, учитель теперь вынужден быть проводником

информации, которая позволяет обучающимся, начиная с раннего детства, на протяжении всей их учебной траектории, развиваться и продвигаться по постоянно расширяющемуся лабиринту знаний. В этих условиях меняется роль учителя, но он остаётся ключевым действующим лицом. Учителя должны облегчать процесс обучения учащихся, принимать их разнообразие, понимать инклюзию и иметь навыки совместной работы. Они должны создавать уважительную и безопасную обстановку в классе, поощрять чувство собственного достоинства и автономии у учащихся, а также использовать широкий спектр педагогических и дидактических стратегий для развития когнитивных способностей учеников. Учителя сегодня должны продуктивно взаимодействовать с родителями и общинами. Они должны работать в команде с другими учителями на благо школы в целом. Учителя должны знать своих учеников и их семьи, уметь соотносить преподавание с их конкретными контекстами. Они должны уметь выбирать соответствующий контент и продуктивно использовать его для развития компетенций. Они должны использовать технологию вместе с другими материалами в качестве инструментов для обучения. Миссии и карьера учителей постоянно пересматриваются в свете новых требований и новых вызовов образованию в постоянно меняющемся глобализованном мире. Поэтому основное внимание в сфере образования за рубежом сегодня сосредоточено на подготовке нового типа учителя.

На современные вызовы образование отвечает развитием новых трендов (рис. 4).

Первый тренд — сокращение стандартных программ обучения, ориентированных на всех.

Второй тренд — рост «настраиваемых сред» обучения с помощью платформ и приложений, которые персонализируют содержание обучения в соответствии с потребностями обучающихся. Таким образом, обучение становится более личностно-ориентированным, социализи-

рованным и адаптивным. В основе — быстрая оцифровка контента и взаимодействие, что изменяет образование тремя важными способами. Во-первых, это позволяет объединять недорогой контент — уроки, лекции, тематические дискуссии, упражнения и т.п. с ценным опытом, таким как персонализированный урок, коучинг, проектное обучение и групповые занятия при интенсивной обратной связи. Во-вторых, своевременно создавать новые продукты. Например, аудиторные уроки или лекции могут быть сняты на видео, а затем просмотрены в режиме онлайн большим количеством учеников. Аналогичным образом дискуссионные группы и форумы для углубления понимания концепций могут быть организованы онлайн, часто с помощью различных платформ, что позволяет гораздо большему числу обучающихся участвовать в процессе обучения с меньшими трудностями и затратами.

Третий тренд — рост стрессоустойчивых подходов в образовании и методик, предполагающих развитие эмоционального интеллекта, в частности в школах многих стран как обязательный введён курс, направленный на формирование навыков управления своими и чужими эмоциями. Идея курса состоит в развитии осознанности своих эмоций, способности замещать раздражение чувством благодарности и спокойствия, умения владеть дыхательными методиками. Концепция курса включает распознавание эмоций, переключение и использование эмоций.

Системы образования за рубежом не отстраняются от вызовов обществу, напротив, стремятся на них отвечать как можно быстрее и эффективнее. Системы образования, показывающие высокое качество образования в TIMSS и PISA (международные сопоставительные исследования качества образования), такие как в Республике Корея, Сингапуре, ряде провинций Китая, Эстонии, Польше, Финляндии, Ирландии и других странах, осмысливая современные риски и возможности образования, если это необходимо, кардинально реформируют свои

системы. Ряд стран Азии в последние годы практически полностью отказались от своих традиций в образовании, другие, напри-

мер Финляндия, не боятся изменять подходы в образовании, которые обеспечили им первые места в рейтингах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
2. Тагунова И.А. Деятельность международных организаций в контексте рисков современного образования // Педагогика. 2021. № 2. С. 108–116.
3. Тагунова И.А. Риски современного образования в контексте концепций зарубежных учёных // Педагогика. 2020. № 6. Т. 84. С. 112–121.
4. Тойнби А.Дж. Исследование истории: Цивилизации во времени и пространстве. М.: АСТ, 2009.
5. Barber M. Deliverable Goals and Strategic Challenges – a View from England on Reconceptualising Public Education. Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems. Paris: OECD, 2003. Pp. 113–130.
6. Bertman S. Hyperculture: The Human Cost of Speed. Westport: Praeger Publishers, 2007.
7. Chitty C. Understanding Schools and Schooling. London: Routledge Falmer, 2002.
8. Giddens A. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1990.
9. Innerarity D. Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement. Col·lecció Debats d'Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofil, 2011.
10. Merkhofer M. Decision Science and Social Risk Management: A Comparative Evaluation of cost-benefit analysis, decision analysis, and other formal decision-aiding approaches. Dordrecht: Reidel, 1987.
11. Moldoveanu M. and Narayandas D. The Future of Leadership Development. Educating the next generation of leaders // Harvard Business Review. 2019. Is. 1. Pp. 34–40.
12. Rethinking Education. Towards a global common good? Paris: UNESCO Publishing, 2015.
13. Ritzer G. The McDonaldization of Society: An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1996.
14. The Future of Education and Skills: Education 2030. Paris: OECD, 2018.
15. Whitty G. A Life with the Sociology of Education // British Journal of Educational Studies. 2012. Vol. 60. № 1. Pp. 65–75.

Secondary Education Abroad in the Context of Contemporary Social Challenges

Irina Avgustovna Tagunova – DSc (Pedagogy); Head of the Comparative Education and Pedagogy History Laboratory, Education Development Strategy Institute; Project Leader, Theory, Legislation, and Practice of Secondary Education Abroad in the Context of Contemporary Challenges (20-013-00068).
E-mail: tagunovair@mail.ru

The article demonstrates that in the twenty-first century, education encounters a lot of challenges as a result of current societal development tendencies such as globalization, digitization, and integration. According to the author, education faces new social difficulties as a result of continually changing opportunities and the appearance of new threats. The researcher emphasizes that such hazards have grown serious in light of the changing societal development conditions. The article explains how challenges to society and education have transcended state lines, taken on a global character, and begun to restructure the society, resulting in massive

changes in education. The author examines how scientists, international organizations, and entire nations seek innovative approaches to education and create instruments for transforming educational systems. In this article, you will also find the characteristics of contemporary education goals, paradigms, and trends, as well as revised approaches to humanization of education that necessitate the development and application of the competence approach and the theory of the four foundations of curriculum.

Keywords: secondary education abroad, trends, concepts, challenges, risks, opportunities, students, teachers

REFERENCES

1. Bek U. Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu. M.: Progress-Traditsiya, 2000 (in Russian).
2. Tagunova I.A. Deyatel'nost' mezhdunarodnykh organizatsii v kontekste riskov sovremennogo obrazovaniya // Pedagogika. 2021. № 2. S. 108–116 (in Russian).
3. Tagunova I.A. Riski sovremennogo obrazovaniya v kontekste kontseptsii zarubezhnykh uchyonnykh // Pedagogika. 2020. № 6. T. 84. S. 112–121 (in Russian).
4. Toinbi A.Dzh. Issledovanie istorii: Tsvilizatsii vo vremeni i prostranstve. M.: AST, 2009 (in Russian).
5. Barber M. Deliverable Goals and Strategic Challenges – a View from England on Reconceptualising Public Education. Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems. Paris: OECD, 2003. Pp. 113–130.
6. Bertman S. Hyperculture: The Human Cost of Speed. Westport: Praeger Publishers, 2007.
7. Chitty C. Understanding Schools and Schooling. London: Routledge Falmer, 2002.
8. Giddens A. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1990.
9. Innerarity D. Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement. Colecció Debats d'Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofil, 2011.
10. Merkhofer M. Decision Science and Social Risk Management: A Comparative Evaluation of cost-benefit analysis, decision analysis, and other formal decision-aiding approaches. Dordrecht: Reidel, 1987.
11. Moldoveanu M. and Narayandas D. The Future of Leadership Development. Educating the net generation of leaders // Harvard Business Review. 2019. Is. 1. Pp. 34–40.
12. Rethinking Education. Towards a global common good? Paris: UNESCO Publishing, 2015.
13. Ritzer G. The McDonaldization of Society: An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1996.
14. The Future of Education and Skills: Education 2030. Paris: OECD, 2018.
15. Whitty G. A Life with the Sociology of Education // British Journal of Educational Studies. 2012. Vol. 60. № 1. Pp. 65–75.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Индекс УДК 316.344.6

Код ГРНТИ 04.41.61

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-61-71



**Т.В. КУЗЬМИЧЕВА,
Ю.А. АФОНЬКИНА***

Методология и технология индивидуализации в инклюзивном образовании

Обеспечение качества инклюзивного образования продолжает оставаться одной из важнейших проблем, требующих проведения фундаментальных научных исследований. В статье представлены результаты исследования «Индивидуализация образовательной среды как фактор развития инклюзивных процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проживающих на городских и сельских территориях», проведённого по проекту РФФИ в 2020–2022 гг. Исследование направлено на решение фундаментальной научной задачи современной педагогической науки, связанной с теоретико-методологической разработкой и эмпирическим анализом педагогических механизмов и условий индивидуализации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ.

Индивидуализация в авторской интерпретации раскрыта в контексте интегративного подхода и рассмотрена в качестве фактора, обеспечивающего включённость обучающихся с ОВЗ в социально-образовательную среду и, соответственно, достижение доступности и качества инклюзивного образования.

В статье отражены разработанные авторами методологические основания индивидуализации, обоснованы её психолого-педагогические механизмы и условия, повышающие ресурсную оснащённость инклюзивного образования и обеспечивающие «сонастройку» педагогической деятельности и особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, обусловленных спецификой их индивидуального психосоциального развития. Описаны авторские диагностические инструменты, позволившие изучить готовность педагога к индивидуализации образовательного процесса, и типология такой готовности, выявленная в ходе исследования. Раскрыты понятие инклюзивной методической компетентности педагога и её операциональные аспекты с точки зрения повышения

* **Кузьмичева Татьяна Викторовна** — доктор педагогических наук, директор Института педагогики и психологии Мурманского арктического университета, руководитель проекта «Индивидуализация образовательной среды как фактор развития инклюзивных процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проживающих на городских и сельских территориях» (20-013-00811а).
E-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Афонькина Юлия Александровна — кандидат психологических наук, доцент Мурманского арктического университета, заведующая кафедрой психологии и коррекционной педагогики, исполнитель того же проекта.
E-mail: julia3141@rambler.ru

квалификации педагогических кадров в вопросах индивидуализации. Представлены авторская технология и организационные модели педагогически целесообразного командного взаимодействия разнопрофильных педагогов по индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуализация, образовательные потребности, педагогическая деятельность

Достижение доступности качественного образования продолжает оставаться в современном обществе одной из важнейших проблем, требующих научно обоснованных решений. Данная проблема актуализируется в контексте реализации задачи государственного масштаба — обеспечения доступности качественного образования обучающихся с учётом их особых образовательных потребностей [1].

Особенно остро данная проблема стоит в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) как в специальном, так и в инклюзивном образовании, которые без адаптации всех компонентов образовательного процесса к их особым потребностям не могут достичь планируемых образовательных результатов [2,3]. Такая адаптация в реальной практике зачастую не приобретает управляемого характера, что приводит к созданию отдельных «островков инклюзии», при этом существенно не изменяется образовательный процесс в направлении его вариативности и гибкости.

Современная образовательная практика всё ещё остаётся недостаточно чувствительной как к индивидуальным проявлениям конкретного обучающегося, так и к динамике его образовательных потребностей, что не позволяет в достаточной мере раскрыть образовательный потенциал ученика [4]. Тем самым объективируются новые исследовательские контексты инклюзивного образования в отношении способов трансформации всех аспектов

образовательного процесса, требуя глубокого научного осмысления для построения инклюзивной образовательной вертикали и инклюзивной горизонтали.

Среди механизмов изменений традиционной образовательной практики, необходимых для развития инклюзии, следует выделить индивидуализацию образовательной деятельности, которая обеспечивает изменения учебного процесса, достаточные для удовлетворения широкого спектра образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Индивидуализация как принцип инклюзивного образования позволяет не только адаптировать образовательную среду к особенностям конкретного обучающегося, но и существенно повысить его вовлечённость в образовательную деятельность за счёт активизации субъектной составляющей, развития личностного потенциала. Научное обоснование, разработка и внедрение технологии индивидуализации образовательного процесса для включения обучающихся с ОВЗ в образовательную деятельность необходимы для достижения инклюзивных эффектов.

В целом теоретико-методологическое и эмпирическое исследование механизмов и условий индивидуализации образовательной среды выступает важной фундаментальной научной задачей современной педагогики, решение которой позволит разработать действенные инструменты повышения качества инклюзивного образования.

Концептуальная трактовка индивидуализации образовательного процесса как

механизма достижения качества инклюзивного образования вытекает из понимания того, что разнообразие есть объективная характеристика современной образовательной ситуации, а обучающиеся — это субъекты с различными образовательными потребностями [5]. Такое понимание отражает сущностные аспекты инклюзии как социальной идеи и соответствует ожиданиям представителей социума. В данном контексте глобальная задача инклюзивного образования состоит в том, чтобы содействовать включению детей с разными образовательными потребностями в образовательную среду, тем самым обеспечив им равенство возможностей как на текущий момент, так и в отдалённой перспективе.

Для успешного достижения целей и задач инклюзивного образования необходима тонкая и точная дифференциация педагогом многообразия особенностей индивидуального психосоциального развития обучающихся с ОВЗ, содержательная интеграция этих особенностей и на этой основе выстраивание индивидуализированного процесса удовлетворения их особых образовательных потребностей. Именно в сфере теоретического обоснования и практической разработки технологий индивидуализации в инклюзивном образовании сегодня образуется новое исследовательское поле.

Изменения организации и содержания образовательного процесса в направлении его максимальной «настройки» на особенности конкретного обучающегося, на восполнение его дефицитов и обогащение ресурсов в значительной степени определяют качество инклюзивного образования. В свою очередь такие изменения обусловлены готовностью и способностью современного педагога определять индивидуальные особенности психосоциального развития обучающихся и понимать их как исходную точку для любых трансформаций в образовательной среде. Подчеркнём, что при этом меняется и сама профессиональная деятельность педагога в направлении большей гибкости и вари-

тивности применения форм, средств, технологий, методик, способов построения взаимодействий с другими субъектами образовательных отношений [6].

Данные трансформации требуют слаженной и систематической коллегиальной деятельности педагогов разного профиля по индивидуализации всех компонентов образовательного процесса: целевого, мотивационного, содержательного, операционально-деятельностного, контрольно-регулирующего и рефлексивного. Индивидуализация в таком случае выступает эффективным психолого-педагогическим механизмом создания необходимых и достаточных условий для того, чтобы ребёнок с ограниченными возможностями здоровья достиг планируемых образовательных результатов в условиях фронтального обучения.

Создать индивидуализированную образовательную среду педагогам позволяет интеграция общепедагогических и дефектологических знаний и соответствующего опыта взаимодействия специалистов разного профиля. Тем самым может быть обеспечена вовлечённость конкретного ребёнка с ОВЗ в образовательную деятельность за счёт активизации его ресурсных возможностей, развития субъектной позиции. В обозначенном контексте индивидуализация предполагает со стороны педагога как распознавание и понимание особенностей индивидуального психосоциального развития ребёнка, так и владение педагогом технологией адаптации с учётом полученного знания о нём: форм, средств и способов деятельности в разных образовательных ситуациях. На этой основе вырабатывается адаптивная стратегия профессиональной педагогической деятельности в её соотношении с индивидуальным своеобразием обучающегося с ОВЗ.

Предпринятый нами анализ разных научных парадигм понимания индивидуализации, сложившихся в общей педагогике, позволил объективировать в исследовательском поле ряд её феноменологических характеристик. Среди таковых выделим:

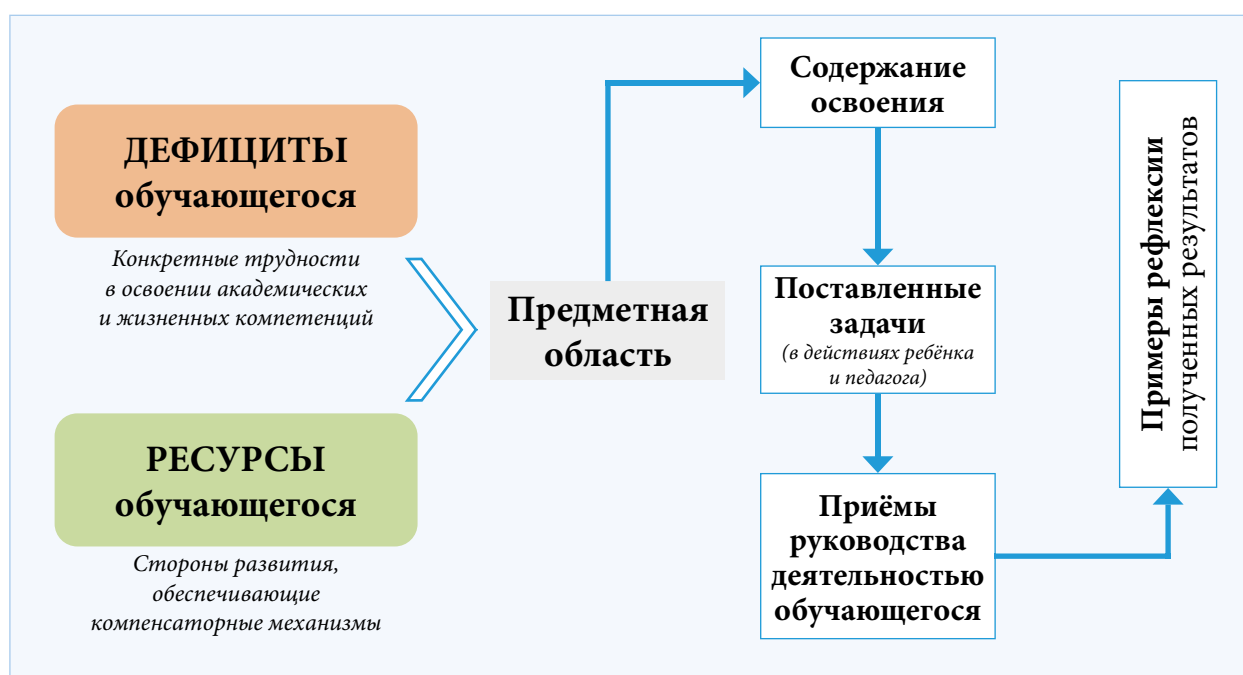


Рис. 1. Логическая педагогическая цепочка индивидуализации образовательной среды

осуществление отбора содержания образования, его форм, средств, методов и приёмов с учётом как индивидуальных особенностей обучающихся, так и общих целей образования; необходимость совместных действий; сотрудничество учителя и ученика в ходе совместного проектирования всех этапов образовательной деятельности; развитие субъектной позиции обучающегося в отношении своего образования в ситуациях выбора, требующих ответственного и самостоятельного отношения к процессу своего образования.

Базисом индивидуализации выступают не дидактические элементы образовательного процесса, продуцируемые педагогом, исходя из его представлений о том, «как ДОЛЖНО быть», а особенности индивидуального психосоциального развития конкретного обучающегося — «как ЕСТЬ в реальности». Индивидуализация, таким образом, есть своего рода «настройка» педагогических инструментов и педагогических взаимодействий на ребёнка с ОВЗ как на субъект образования.

В практической плоскости индивидуализация предполагает чёткое установление следующей логической связи (рис. 1): де-

фициты и ресурсы обучающегося—предметная область—содержание освоения—поставленные задачи/задания, необходимые для их решения, раскрывающиеся в конкретных действиях ребёнка и педагога—приёмы руководства деятельностью обучающегося/обучающихся, в том числе оказания педагогической помощи—приёмы рефлексии полученных результатов.

Понимание индивидуализации в инклюзивном образовании как достижения максимального соответствия индивидуальных образовательных потребностей обучающихся и способов управления их учебным поведением со стороны педагога приводит к необходимости иметь информативное и реалистичное представление об особенностях развития конкретного ребёнка с ОВЗ как субъекта деятельности и динамике этих особенностей в созданных образовательных условиях, а также о собственных профессиональных дефицитах, препятствующих эффективной индивидуализации [7].

Проблема готовности педагогов разных уровней образования к выполнению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, её структу-

ра и содержание, инструменты измерения, принципы и способы формирования нашли отражение во многих современных исследованиях. Однако с учётом проблематики индивидуализации возникает необходимость их содержательного дополнения. Предложенный нами исследовательский подход основан на понимании проблемной образовательной ситуации как такой ситуации, которая характеризуется следующими взаимосвязанными моментами: педагог затрудняется в объяснении фактов и не может достигать поставленных целей традиционными способами, что вызывает у него стремление находить объяснения или способы педагогической деятельности. Соответственно разработанные диагностические инструменты представляют собой не только научно обоснованный способ сбора эмпирических фактов, но и способ, стимулирующий у педагогов — участников исследования рефлексивный компонент собственной профессиональной деятельности, что способствует осмыслению своего педагогического опыта [8].

В качестве таких диагностических инструментов нами предложены: методика образовательных событий и методика педагогического диалога с экспертом.

Диагностическая методика образовательного события предполагала анализ и интерпретацию составленных педагогами описаний реальных ситуаций, связанных с их профессиональными затруднениями в организации обучения и воспитания ребёнка с ОВЗ, иначе говоря, конкретных случаев. Педагогу сообщалась следующая инструкция: «Опишите не менее трёх примеров конкретных случаев, отражающих проблемы Вашего профессионального взаимодействия с обучающимся с ОВЗ на уроке, разрешение которых для Вас составило трудность. Попробуйте объяснить, почему проблемы для Вас оказались сложно разрешимыми».



Рис. 2. Методические затруднения педагогов в сфере индивидуализации образовательного процесса

На основе полученных 144 описаний мы выделили следующую типологию проявлений способности педагогов к индивидуализации образовательной деятельности, имеющей в основе чувствительность к индивидуальным потребностям ребёнка.

В целом проведённое исследование показало, что преобладают совокупность непродуктивных (прагматично-дидактический — 40% педагогов, формальный — 20%) и малопродуктивного (эмпатичный — 20%) типов проявлений способности педагогов к индивидуализации образовательной деятельности. Большинство педагогов не ориентируются на особенности индивидуального психосоциального развития ребёнка с ОВЗ, стремятся ситуативно управлять его учебным поведением, склонны к делегированию ответственности, не проявляют в достаточной степени готовность к командному взаимодействию с другими специалистами по вопросам оказания ребёнку специальной помощи для успешного решения образовательных задач. Отметим, что только 20% педагогов продемонстрировали рефлексивный тип сотрудничества.

Анализ диалога с экспертом 110 педагогов, имеющих опыт профессиональной деятельности в условиях инклюзии, по-



Рис. 3. Затруднения педагогов организационного характера

зволил выявить следующее. У педагогов преобладают затруднения методического и организационного характера.

Методические затруднения определены у 82% педагогов, среди них (рис. 2):

- 72% педагогов имеют затруднения дидактического характера (адаптация средств, форм, приёмов к индивидуальным особым образовательным потребностям ученика);
- 64,5% – информационного характера, проявляющиеся при разработке цифровых учебно-методических комплексов и иных подобных ресурсов, при доступе к информационно-образовательным порталам и пр.;
- 49% – затруднения диагностического характера, а именно распознавание индивидуальности обучающегося с ОВЗ, его дефицитов и ресурсов.

Отметим, что при понимании важности коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ОВЗ (51%) педагоги испытывают сложности в интеграции рекомендаций педагога-психолога, логопеда, дефектолога в структуру фронтального урока.

Организационные затруднения оказались характерными для 63% педагогов, среди которых 20% отметили нормативно-правовые затруднения в определении прав и обязанностей субъектов образователь-

ных отношений; 51% – инфраструктурные (отсутствие специально оборудованных помещений: игровой комнаты, комнаты психологической разгрузки, помещений для проведения досуга и другое.); 56% – дисциплинарные затруднения, связанные с включением обучающегося с ОВЗ в общий темп урока (рис. 3).

Менее половины педагогов (40%) отметили социальные затруднения: недостаточное понимание социальных ракурсов инклюзии, сложности в организации взаимодействий в инклюзивных условиях субъектов образования. В целом педагоги недостаточно внимания уделяют социализации обучающихся с ОВЗ.

Обобщив полученные эмпирические данные, мы установили, что одним из ведущих профессиональных дефицитов педагогов в сфере индивидуализации образовательного процесса выступает адаптация методик обучения и воспитания к особенностям индивидуального психосоциального развития обучающегося с ОВЗ.

Ещё одним значимым аспектом обеспечения индивидуализации в инклюзивном образовании, на наш взгляд, выступает эмпирическое изучение ожидания родителей детей с ОВЗ. На основе неструктурированного интервью мы выявили типологию таких запросов [9]. В целом де-

фициты родителей детей с ОВЗ, которые обучаются в условиях инклюзии, связаны с неадекватным образом своего ребёнка, неверными или мало информативными представлениями о его образовательном потенциале и особых потребностях, недостаточной готовностью к взаимодействию с педагогами, делегированием ими школе ответственности за достижение ребёнком образовательных результатов, что демонстрирует недостаточную сформированность у родителей субъектной позиции в отношении инклюзивного образования. Данные особенности определяют векторы психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ как субъектов индивидуализации образовательного процесса.

По результатам SWOT-анализа, проведённого в городских и сельских школах Мурманской области, можно сделать вывод о том, что для индивидуализации наиболее готовы информационные (средний балл — 3,7), организационные (средний балл — 3,8), кадровые ресурсы (средний балл — 3,8), в меньшей степени готовы социально-психологические (средний балл — 3,2) и ещё менее сформированы пространственные и материально-технические ресурсы (средний балл — 2,8). Однако самый низкий уровень готовности выявлен в отношении психолого-педагогических ресурсов (средний балл — 1,8). Подчёркнём невыраженность существенных различий между ресурсным обеспечением городских и сельских школ в отношении индивидуализации образовательной среды ни по одной из групп ресурсов. Совокупный средний балл ресурсности образовательных организаций находится в среднем диапазоне значений (3,2 балла для городских школ и 3,0 балла — для сельских). Следовательно, все они могут быть рассмотрены как школы со средним ресурсным обеспечением [10].

Полученные эмпирические результаты актуализировали разработку и внедрение технологий, повышающих ресурсность образовательной среды.

Представим разработанные и апробированные технологии мониторинга особенностей индивидуального психосоциального развития ребёнка с ОВЗ и проектирования адаптивной стратегии урока. Их теоретическими основаниями послужили принцип междисциплинарности и командный подход.

Междисциплинарность раскрывается через содержательную интеграцию знаний из разных областей: психологии, педагогики, дефектологии, социологии и др., необходимых для распознавания и интерпретации педагогом в ходе мониторинга специфики индивидуального психосоциального развития обучающегося с ОВЗ и последующей адаптацией фронтальной стратегии урока. Тем самым на основе междисциплинарности складывается практика слаженной работы команды разнопрофильных педагогов для создания индивидуализированной образовательной среды. Авторская технология мониторинга особенностей учебного поведения обучающегося с ОВЗ включает следующие этапы содержательного взаимодействия педагогов (табл.).

На основе мониторинговых результатов педагогами разного профиля проектируется адаптивная стратегия урока, т.е. вносятся целесообразные организационные, содержательные, дидактические, социально-психологические изменения фронтальной стратегии урока на основе целостного представления педагогов об индивидуальных образовательных потребностях ребёнка с ОВЗ [11–14].

Сущность предлагаемых нами методических преобразований как механизма индивидуализации состоит в выстраивании диагностически обоснованной адаптивной стратегии урока на конкретном предметном содержании, позволяющей учесть индивидуальные различия детей при реализации фронтальной формы урока. Такая деятельность педагога предполагает сформированность у него методической инклюзивной компетентности, осваиваемой им на основе овладения психолого-

Таблица

**Взаимодействие разнопрофильных педагогов в процессе мониторинга
индивидуального развития детей с ОВЗ**

Этап	Цель	Содержание взаимодействия
Подготовительный	Создание организационных условий	На заседании психолого-педагогического консилиума образовательной организации коллегиально определяются потребности в информации об индивидуальном психосоциальном развитии ребёнка с ОВЗ, выделяются объект и предмет изучения; формулируются цель и задачи изучения; обсуждаются параметры и индикаторы мониторинга; разрабатывается диагностическая программа, определяется процедура мониторинга.
Исследовательский	Сбор эмпирических фактов	Проводятся: наблюдение за учебным поведением обучающегося с ОВЗ на уроках с подробной и объективной фиксацией наблюдаемых фактов; обучающий эксперимент с целью уточнения полученных педагогами в ходе диагностического обследования данных об особенностях индивидуального психосоциального развития; анализ продуктов деятельности детей, опросы родителей, педагогов.
Обобщающий	Интерпретация эмпирических фактов, определение иерархии затруднений обучающегося с ОВЗ	В рамках заседания психолого-педагогического консилиума образовательной организации осуществляются коллегиальный анализ и интерпретация зафиксированных фактов путём их соотнесения с показателями и параметрами индивидуального психосоциального развития ребёнка, визуализация результатов в виде индивидуальных профилей психосоциального развития ребёнка и разработка коллегиального заключения с отражением иерархии затруднений обучающегося с ОВЗ, а также динамики его образовательных потребностей.
Проектировочный	Перевод психологических знаний о ребёнке в педагогические задачи	На заседании психолого-педагогического консилиума образовательной организации проходит коллегиальная работа по разработке на диагностической основе приоритетных образовательных задач, рекомендаций по адаптации всех необходимых компонентов образовательного процесса с учётом индивидуальных особых образовательных потребностей ребёнка.

педагогическими инструментами индивидуализации образовательного процесса, раскрываясь как в дидактических, так и в ценностно-смысловых ориентирах педагога, социально-психологических аспектах его профессиональной деятельности. Методические умения, составляющие инклюзивную методическую компетентность педагога, представляют собой операционализацию этапов профессиональной деятельности педагога по индивидуализации образовательного процесса [15].

Освоение технологии мониторинга индивидуального развития ребёнка рассматривается как единое предметное поле, объ-

единяющее педагогов разного профиля в процессе формирования у них интегративных общепедагогических и дефектологических знаний для работы с детьми с ОВЗ. Внедрение в деятельность образовательных организаций технологии взаимодействия разнопрофильных педагогов по индивидуализации образовательного процесса позволило продемонстрировать подход к реальному и непротиворечивому преодолению барьеров между парадигмами общего и специального образования, что является необходимым условием успешного развития инклюзивной образовательной практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Карабанова О.А., Кантор В.З. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах института коррекционной педагогики. 2019. № 36 «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020–2030 годы». URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/theconcept-of-developmentof-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 23.04.2023).
2. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 239–252. DOI: 10.17759/cpse.2021100213.
3. Кукушкина О.И. Развитие культурно-исторической традиции в коррекционной педагогике // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 39. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historicaltraditions-in-correctionalpedagogics>. (дата обращения: 23.04.2023).
4. Соловьева Т.А. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду // Монография. М., 2018.
5. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А., Морозова Д.А. Индивидуализация в инклюзивном образовании: методология и педагогические инструменты. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2020.
6. Коробейников И.А., Кузьмичева Т.В. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 97–106.
7. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А. Механизмы индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзии // Наука и школа. 2020. № 6. С. 158–164.
8. Кузьмичева Т.В. Педагогическая рефлексия как механизм индивидуализации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ // Дефектология. 2020. № 6. С. 42–49.
9. Афонькина Ю.А. Ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 11. С. 27–40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ozhidaniya-roditeley-kak-subektov-inklyuzivnogo-obrazovaniya-obuchayuschih-s-ovz> (дата обращения: 23.04.2023).
10. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А., Морозова Д.А. Психолого-педагогическая оценка индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования: коллективная монография. Красноярск, 2021.
11. Кузьмичева Т.В. Стратегия взаимодействия педагогов в процессе мониторинга психосоциального развития ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Дефектология. 2021. № 6. С. 66–73.
12. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А. Повышение эффективности подготовки учителей к осуществлению индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 4 (49). С. 135–145.
13. Кузьмичева Т.В. Индивидуализация образовательного процесса: «девять шагов» к командному взаимодействию в процессе мониторинга // Дефектология. 2022. № 6. С. 15–23.
14. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А., Морозова Д.А. Проектирование психолого-педагогических инструментов индивидуализации в инклюзивном образовании. СПб: Скифия-принт, 2022.
15. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А. Разработка адаптивных педагогических инструментов как средства индивидуализации образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 12. С. 35–46.

Individualization Methods and Processes in Inclusive Education

Tatiana Viktorovna Kuzmicheva — DSc (Pedagogy); Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Murmansk Arctic University; Project Leader, Educational Setting Individualization as a Contributing Factor to the Development of Inclusive Processes in the Education of Children with Disabilities in Urban and Rural Areas (20-013-00811a).

E-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Yulia Aleksandrovna Afonkina — PhD (Psychology); Associate Professor, Murmansk Arctic State University; Head of the Psychology and Special Needs Education Department; Project Member, Educational Setting Individualization as a Contributing Factor to the Development of Inclusive Processes in the Education of Children with Disabilities in Urban and Rural Areas.

E-mail: julia3141@rambler.ru

Ensuring the proper quality of inclusive education continues to be one of the most pressing issues requiring fundamental scientific research. The article presents the findings of the study undertaken in 2020–2022 as part of the project for the Russian Foundation for Basic Research — Educational Setting Individualization as a Contributing Factor to the Development of Inclusive Processes in the Education of Children with Disabilities in Urban and Rural Areas. The research seeks to address a major scientific goal of current pedagogy: the theoretical and methodological development, as well as the empirical analysis, of pedagogical mechanisms and conditions for the individualization of the educational process for students with disabilities.

The author explores the notion of individualization in the context of an integrative approach. It is seen as a factor that contributes to the availability and high quality of inclusive education by guaranteeing the participation of students with disabilities in the social and educational environment.

The article reflects the authors' methodological foundations for individualization. It also substantiates the psychological and pedagogical mechanisms and conditions that allow for better resourcing of inclusive education, as well as the harmonization of teaching and special educational needs of students with disabilities associated with the specifics of their individual psychosocial development. The authors provide diagnostic tools to assess a teacher's preparedness for individualization of the educational process, as well as a preparedness typology generated throughout the research. They develop the notion of inclusive methodological competency of the teacher and define its operational components with the goal of increasing teachers' individualization skills. Furthermore, the study discusses the authors' strategy and organizational models for the pedagogically suitable interaction of subject teachers with the goal of individualizing educational process.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, individualization, educational needs, pedagogical activity

REFERENCES

1. Malofeev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L., Karabanova O.A., Kantor V.Z. *Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: osnovnye polozheniya // Al'manakh instituta korektsionnoi pedagogiki. 2019. № 36 «Razvitie obrazovaniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: 2020–2030 gody». URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/theconcept-of-developmentof-education-of-children-with-disabilities> (data obrashcheniya: 23.04.2023) (in Russian).*
2. Korobeinikov I.A., Babkina N.V. *Rebyonok s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: prognozirovaniye psikhosotsial'nogo razvitiya v sovremennoi obrazovatel'noi srede // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. 2021. T. 10. № 2. S. 239–252. DOI: 10.17759/cpse.2021100213* (in Russian).

3. Kukushkina O.I. Razvitie kul'turno-istoricheskoi traditsii v korrektsionnoi pedagogike // Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki. 2019. № 39. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historicaltraditions-in-correctionalpedagogics>. (data obrashcheniya: 23.04.2023) (in Russian).
4. Solov'eva T.A. Sistemnyi podkhod k organizatsii protsessa vklyucheniya mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nyu sredu // Monografiya. M., 2018 (in Russian).
5. Kuz'micheva T.V., Afon'kina Yu.A., Morozova D.A. Individualizatsiya v inklyuzivnom obrazovanii: metodologiya i pedagogicheskie instrumenty. Krasnoyarsk: Nauchno-innovatsionnyi tsentr, 2020 (in Russian).
6. Korobeinikov I.A., Kuz'micheva T.V. Osvoenie professional'nykh kompetentsii budushchimi pedagogami i psikhologami v khode sovместnoi podgotovki v vuze // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28. № 6. S. 97–106 (in Russian).
7. Kuz'micheva T.V., Afon'kina Yu.A. Mekhanizmy individualizatsii obrazovatel'noi sredy v usloviyakh inklyuzii // Nauka i shkola. 2020. № 6. S. 158–164 (in Russian).
8. Kuz'micheva T.V. Pedagogicheskaya refleksiya kak mekhanizm individualizatsii obrazovatel'noi deyatel'nosti obuchayushchikhsya s OVZ // Defektologiya. 2020. № 6. S. 42–49 (in Russian).
9. Afon'kina Yu.A. Ozhidaniya roditelei kak sub"ektov inklyuzivnogo obrazovaniya obuchayushchikhsya s OVZ // Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept». 2020. № 11. S. 27–40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ozhidaniya-roditeley-kak-subektov-inklyuzivnogo-obrazovaniya-obuchayushchikhsya-s-ovz> (data obrashcheniya: 23.04.2023) (in Russian).
10. Kuz'micheva T.V., Afon'kina Yu.A., Morozova D.A. Psikhologo-pedagogicheskaya otsenka individualizatsii obrazovatel'noi sredy v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya. Krasnoyarsk, 2021 (in Russian).
11. Kuz'micheva T.V. Strategiya vzaimodeistviya pedagogov v protsesse monitoringa psikhosotsial'nogo razvitiya rebyonka s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Defektologiya. 2021. № 6. S. 66–73 (in Russian).
12. Kuz'micheva T.V., Afon'kina Yu.A. Povyshenie effektivnosti podgotovki uchitelei k osushchestvleniyu individualizatsii obrazovatel'noi sredy v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov. 2021. № 4 (49). S. 135–145 (in Russian).
13. Kuz'micheva T.V. Individualizatsiya obrazovatel'nogo protsessa: «devyat' shagov» k komandnomu vzaimodeistviyu v protsesse monitoringa// Defektologiya. 2022. № 6. S. 15–23 (in Russian).
14. Kuz'micheva T.V., Afon'kina Yu.A., Morozova D.A. Proektirovanie psikhologo-pedagogicheskikh instrumentov individualizatsii v inklyuzivnom obrazovanii. SPb: Skifiya-print, 2022 (in Russian).
15. Kuz'micheva T.V., Afon'kina Yu.A. Razrabotka adaptivnykh pedagogicheskikh instrumentov kak sredstva individualizatsii obrazovatel'noi deyatel'nosti obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept». 2022. № 12. S. 35–46 (in Russian).

ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР, УСЛОВИЕ И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Индекс УДК 159.9.07
Код ГРНТИ 15.31.31, 15.41.25, 15.81.21
DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-72-85



Л.А. РЕГУШ, Е.В. АЛЕКСЕЕВА, О.Р. ВЕРЕТИНА, А.В. ОРЛОВА, Ю.С. ПЕЖЕМСКАЯ*

Психологические проблемы подростков и интернет-среда: диагностика и способы совладания

В статье представлены результаты исследования, в процессе которого была создана и стандартизирована методика «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде»; получены эмпирические данные, характеризующие уровень проблемной озабоченности современных подростков, в том числе и в связи с погружённостью в интернет-среду. Создана и стандартизирована методика «Индекс погружённости в интернет-среду»; установлены взаимосвязи уровня проблемной озабоченности и индекса погружённости в интернет-среду; выявлены стратегии совладания с использованием интернет-ресурсов. Перечисленные результаты получены на выборке подростков в возрасте 13–17 лет в 2020–2022 гг. Выборку составили 1157 подростков, проживающих в Санкт-Петербурге и Ленинградской области. Созданные и стандартизированные

* **Регуш Людмила Александровна** — доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета (РГПУ) им. А.И. Герцена, руководитель проекта «Психологические проблемы подростков и молодёжи и интернет-среда: диагностика и способы совладания» (20-013-00232).
E-mail: schuger@mail.ru

Алексеева Елена Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования РГПУ им. А.И. Герцена, исполнитель того же проекта.
E-mail: al-lev@mail.ru

Веретина Ольга Рэмовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования РГПУ им. А.И. Герцена, исполнитель того же проекта.
E-mail: olgaveretina@rambler.ru

Орлова Анна Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования РГПУ им. А.И. Герцена, исполнитель того же проекта.
E-mail: anyaorlova@list.ru

Пежемская Юлия Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования РГПУ им. А.И. Герцена, исполнитель того же проекта.
E-mail: pjshome@mail.ru

методики базировались на теоретических основаниях, отражающих авторское понимание сущности психологической проблемы, охарактеризованное как эмоционально-рефлексивный подход. Кроме того, дано теоретическое обоснование такому явлению, как погружённость в интернет-среду, в рамках которого создана соответствующая методика.

Ключевые слова: психологическая проблема, интернет-среда, погружённость в интернет-среду, подростки, совладание

Познание эмоциональных состояний, в частности проблемных переживаний подростков, вызванных новыми факторами социализации, одним из которых является интернет-среда, ликвидирует пробел в знаниях о психологии современных подростков. Это в свою очередь даёт возможность людям, взаимодействующим с подростками (учителям, родителям, наставникам) понимать их и адекватно выстраивать взаимодействие или оказывать психологическую помощь. Кроме того, исследование ресурсов интернет-среды в разрешении психологических проблем в различных областях жизни актуально для расширения знания о различных сторонах воздействия интернет-среды на человека.

Основная задача исследования состояла в том, чтобы установить круг актуальных психологических проблем, которые переживают подростки в различных областях жизни, создав надёжный инструмент для их исследования в изменившихся условиях социализации, в том числе в связи с погружённостью в интернет-среду, а также выявить ресурсы, которые даёт интернет-среда для совладания с проблемами.

1. Исследование психологических проблем подростков и создание методики диагностики

1.1. Создание методики «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде»

При теоретическом анализе исследований, посвящённых психологическим проблемам, удалось выделить нескольких

подходов к объяснению сущности данного феномена (когнитивно-поведенческий, эмоционально-ориентированный, стресс-центрированный, ситуационный). Проведённый анализ позволил сформулировать свой подход к пониманию сущности психологической проблемы и обозначить его как **эмоционально-рефлексивный**. Он базируется на двух теоретических положениях. Во-первых, мы рассматриваем категорию «противоречие» как источник возникновения проблемы; во-вторых, сущность проблемы определяем через осознаваемое, отрефлексированное эмоциональное переживание.

Психологическая проблема в парадигме данного подхода понимается как наличие: 1) противоречия, которое осознаётся человеком в контексте актуальной жизненной ситуации; 2) эмоционального переживания этого противоречия как фактора, усложняющего жизнь; 3) желания (или потребности) разрешить это противоречие с тем, чтобы жизнь вошла в более благоприятное русло. Исходя из заявленного подхода к пониманию психологической проблемы, мы провели эмпирическое исследование, направленное на разработку и стандартизацию методики диагностики психологических проблем подростков в условиях цифровизации жизнедеятельности.

Эта работа осуществлялась в соответствии с требованиями и использованием стандартных процедур проверки валидности, надёжности и факторной структуры теста [1]. В качестве статистических методов проверки психометрических характеристик разрабатываемой методики исполь-

Таблица 1

Описательные статистики шкал методики «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде»

	Медиана	Среднее	Стд. отклонение
1. Проблемы, связанные с общественной и личной безопасностью	3,50	3,38	0,99
2. Проблемы становления идентичности	2,65	2,66	1,01
3. Проблемы, связанные с общением и сверстниками	2,00	2,18	0,91
4. Проблемы во взаимоотношениях с родителями	2,30	2,35	0,98
5. Проблемы, связанные с погружённостью в Интернет	2,40	2,45	0,94
6. Проблемы, связанные со школой	3,00	2,96	0,92
Интегральный показатель проблемной озабоченности	2,67	2,66	0,68

зовались методы первичной статистики, критерий Колмогорова-Смирнова для проверки формы распределения, индекс надёжности (коэффициент альфа Кронбаха, коэффициент половинного расщепления Гутмана), корреляционный анализ (критерий Спирмена), факторный анализ (метод главных компонент, вращение Варимакс с нормализацией Кайзера), подтверждающий факторный анализ. На разных этапах создания методики были опрошены 1157 подростков в возрасте от 13 до 17 лет.

Процесс создания методики можно условно разделить на два этапа: эмпирический и статистический. На первом шёл сбор эмпирического материала через беседы-интервью, работу в фокус-группах. Второй этап был связан с проведением процедур стандартизации.

Результатом этой работы стало создание стандартизированной методики «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде» (табл. 1), которая включает шесть шкал:

- проблемы, связанные с общественной и личной безопасностью;
- проблемы становления идентичности;
- проблемы, связанные с общением и сверстниками;

- проблемы во взаимоотношениях с родителями;
- проблемы, связанные с погружённостью в Интернет;
- проблемы, связанные со школой.

Принципиально новым результатом исследования по созданию методики стало то, что впервые в область переживаний подростков вошли проблемы, связанные с интернет-средой. Методика и процедуры её стандартизации подробно описаны в статье [2].

1.2. Характеристика психологических проблем подростков (2020–2022 гг.)

При выполнении работ по созданию методики «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде» был получен фактический материал о психологических проблемах подростков и степени их выраженности в различных областях жизни.

Вычисление данных описательной статистики, характеризующей степень проблемной озабоченности подростков, показывает, что наибольшее беспокойство вызывают проблемы общественной и личной безопасности (шкала 1). Эта шкала включает как типичные для социума проблемы экологических и социальных рисков, так

и проблемы, обусловленные интернет-средой: доступ к личной информации, интернет-мошенничество и др. По сути, мы видим, что благодаря интернет-среде подросток оказывается не только информированным о существующих в мире проблемах, но и воспринимает их как касающиеся непосредственно его самого. Поскольку их наличие опосредовано именно социальными процессами, они трудно контролируемы и регулируемы.

Вторыми по значимости являются школьные проблемы, связанные со снижением мотивации к обучению, дефицитом равноправных, диалогических отношений с педагогами, неприятием школьных правил и пространственной среды школы. В графе открытого вопроса «Другое (укажи, пожалуйста, что именно)» школьники часто обращаются к проблемам школьной жизни, отмечая, с одной стороны, скуку на уроках и слишком большое количество заданий, а с другой стороны, несбалансированность школьной программы и необходимость дополнительных занятий с репетитором. Проблемность школьной жизни для подростков подтверждается и результатами других исследований: представления подростков о школе довольно критичны и амбивалентны [3]. Цифровизация образовательной среды ставит новые проблемы не только перед её организаторами и педагогами, но и в не меньшей степени перед учащимися [4, 5]. Между тем, изучению проблемных переживаний самих школьников в условиях цифрового обучения внимания практически не уделено.

На третьем месте оказались проблемы идентичности. Обретение идентичности — одна из главных задач подросткового и юношеского возраста. Это находит отражение и в концепции Э. Эриксона, где решение проблемы «эго-идентичность — смещение ролей» становится ключевой точкой развития человека, и во взглядах Р. Хавигхерста, который подчёркивает важность решения подростками «задачи самоопределения в сферах общечелове-

ских ценностей и общения», поиска смысла жизни и своего места в мире. Идентичность — это понимание подростком себя в контексте времени жизни, осознание непрерывности жизненного пути и преемственности прошлого, настоящего и будущего. Проблемы становления идентичности возникают в процессе постоянного собственного выбора: моральных ценностей, профессии, способа поведения в трудной ситуации, самоопределения в той или иной сфере жизни. В современных условиях подростки широко используют Интернет для экспериментирования (в том числе ролевого), в процессе которого они решают важные возрастные задачи, связанные с развитием самосознания и формированием «образа Я». Причём уровень сформированности образа Я обнаруживает связь с рискованным поведением в социальной сети и зависимостью от Интернета [6].

Интересно, что проблемы, связанные с интернет-средой, по степени переживания перекрывают проблемы реального взаимодействия — с родителями и сверстниками. Это приводит к предположению об изменении механизмов социализации, источники которой смещаются в виртуальную среду. Как отмечает Д.П. Ткаченко, внедрение информационных технологий ведёт к формированию новой социальной реальности, в которой законы развития и социализации трансформируются [7]. В ходе информационной социализации как процесса освоения информационных технологий происходит постижение норм и ценностей, присущих культуре, конструируется обновлённая картина окружающей действительности. Цифровизация жизненного пространства создаёт для подростков такие психологические проблемы, как информационный стресс, интернет-зависимость, проблемы контроля и управления временем и др. В интернет-сети подростки находят как помогающий и поддерживающий контент в разрешении проблемных ситуаций, так и инструменты и стимулы к агрессивному

и саморазрушающему поведению [8–10]. Вместе с тем причины деструктивного и аутодеструктивного исхода проблемных переживаний подростков нередко коренятся в деструктивных отношениях со сверстниками, в том числе и в виртуальной среде (киберзапугивание, кибербуллинг), а условиями выступают отсутствие родительской поддержки и наличие трудностей в семейных отношениях [11–13].

2. Характеристика погружённости в интернет-среду и её диагностика

2.1. Характеристика погружённости в интернет-среду: операционализация понятия и методика исследования

Погружённость в интернет-среду понимается нами как феномен, характеризующий активность человека в цифровой виртуальной среде, свободный от негативной и клинической коннотации. Рассматривая проблему интернет-активности в рамках деятельностного подхода, мы опирались на категорию установки. Данная категория позволяет раскрыть сущность готовности к этому взаимодействию, сформированной на базе предварительного опыта и регулирующей поведение человека на осознанном и неосознаваемом уровнях. Такой подход позволяет описать субъекта интернет-активности максимально широко и безоценочно. Исходя из этого, под погружённостью в интернет-среду мы понимаем установку, заключающуюся в готовности к использованию технических средств и информационных ресурсов Интернета для решения задач различных видов деятельности и осуществления интернет-коммуникации. В концепции погружённости в интернет-среду как установки можно обнаружить её проявления на различных иерархических уровнях. Её уровень будет зависеть от того значения и смысла, которое придаётся интернет-активности.

Анализ существующих методик диагностики использования Интернета и представлений о нём у детей и молодёжи позволил сконструировать компактную

методику для изучения погружённости в интернет-среду, состоящую из семи блоков, которые объединены в три шкалы. В процессе стандартизации мы подтвердили структурную основу теоретической модели интернет-погружённости, характерную для структуры установки [14], в которой мы выделяем традиционные компоненты: 1) поведенческий (деятельностный), представленный объёмом цифрового потребления; 2) когнитивный, представленный самооценкой цифровой компетентности; 3) аффективный, представленный эмоциональным отношением к Интернету.

2.2. Характеристика погружённости в интернет-среду подростков

Исследование уровня и характеристик погружённости в интернет-среду показало, что подростки считают себя активными и компетентными пользователями Интернета. Об этом свидетельствуют максимальные и средние значения по шкалам *цифровое потребление* и *цифровая компетентность*. Характеристика уровня погружённости подростков в интернет-среду отражена в табл. 2.

2.3. Психологические проблемы подростков и их погружённость в интернет-среду

Подростки по-разному относятся к интернет-среде, проводят в ней различное время и имеют разные мотивы обращения и деятельности в Интернете, о чём говорит разброс данных в характеристиках погружённости в интернет-среду. Эти различия, вероятно, будут проявляться и в степени возникновения, и в содержании психологических проблем [15].

Корреляционный анализ взаимосвязей компонентов погружённости в интернет-среду и переживаемых проблем показал, что *общий показатель индекса погружённости* положительно связан с показателями всех проблемных шкал и общим показателем проблемной нагруженности ($p \leq 0,05$), кроме проблем с безопасностью. Наиболее тесная связь с интернет-проблемами ($p \leq 0,01$) (табл. 3).

Таблица 2

**Характеристика погружённости подростков в интернет-среду
(индекс погружённости (ИП), n = 430)**

Шкалы методики \ Индекс погружённости	Min	Max	M	σ
Шкала 1. Цифровое потребление	4,00	14,00	8,55	1,99
Шкала 2. Цифровая компетентность	2,00	10,00	7,65	1,47
Шкала 3. Эмоциональное отношение к цифровой среде	3,13	9,13	6,22	1,02
Индекс погружённости в интернет-среду	10,53	31,56	22,43	3,42

Таблица 3

**Взаимосвязь проблемной озабоченности и погружённости
в интернет-среду (корреляционный анализ по Спирмену, n = 566)**

Области проблемных переживаний \ Погружённость в интернет-среду	Потребление	Компетентность	Эмоц. отношение	Индекс
Личная и общественная безопасность	,048	-,097*	,051	-,002
Идентичность	,340**	-,116**	-,023	,170**
Общение	,300**	-,142**	-,034	,125**
Родители	,325**	-,013	-,031	,197**
Интернет	,506**	-,012	,007	,323**
Школа	,259**	,034	-,051	,164**
Общая проблемная озабоченность	,423**	-,082	-,025	,233**

* p < 0,05.

** p < 0,01.

Это можно считать свидетельством активного использования Интернета подростками с высокой проблемной озабоченностью, что в свою очередь создаёт замкнутый круг и способствует возникновению новых проблем, но уже в интернет-среде. Г.У. Солдатова и С.Н. Илюхина считают интенсивность использования Интерне-

та фактором риска: «чем больше подростки и молодые люди проводят в Сети, тем чаще они сталкиваются с соответствующим контентом и тем выше шансы у “слабого” звена попасть под влияние деструктивной информации» [8, с. 81].

Аналогичные связи демонстрирует шкала потребления, связь с общим показате-

лем проблемной нагруженности у глубоко погружённых в Интернет становится более тесной ($p \leq 0,01$). Показатели *шкалы компетентности* обнаруживают отрицательные связи с наличием проблем безопасности ($p \leq 0,05$), идентичности ($p \leq 0,01$) и общения ($p \leq 0,01$). Связей показателей шкалы *эмоционально-ценностного отношения к Интернету* с показателями шкал проблемной нагруженности не обнаружено.

Увеличение погружённости в Интернет не несёт угрозы ощущению общественной и личной безопасности, если пользователь-подросток считает себя достаточно компетентным. Возможно, потому, что компетентные пользователи выбирают более надёжные источники информации. Высокая оценка подростком своей компетентности в использовании интернет-ресурсов также сопутствует, а возможно, и способствует более уверенной самопрезентации во взаимодействии со сверстниками, а следовательно, снижению переживания проблем с идентичностью и общением.

3. Изучение психологических проблем и стратегий совладания с использованием интернет-среды

3.1. Постановка исследования по изучению совладания с использованием интернет-ресурсов

Для проведения исследования нами была модифицирована методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана, содержащая три группы копинг-стратегий: разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание (табл. 4). Большинство пунктов методики были переформулированы для смещения смыслового акцента из реальной среды в виртуальную при максимальном сохранении содержательной направленности утверждений и соотносимости их с заданными шкалами. Например, «Создаю в сети новый образ, представляя, что всё в жизни могло быть иначе» (классический вариант: «Фантазирую о том, что всё могло бы быть иначе») или «Не отвечаю на сообщения, так как

хочу, чтобы люди оставили меня в покое» (классический вариант: «Хочу, чтобы люди оставили меня одного»). Для уточнения валидности формулировок была осуществлена экспертная оценка тремя экспертами (психологи, кандидаты и доктор наук). Кроме того, для подтверждения структуры опросника был проведён факторный анализ (метод главных компонент, вращение Варимакс с нормализацией Кайзера). Совокупная объяснённая дисперсия составила 40,69%. В целом выполненная модификация подтверждает факторную структуру базового опросника.

На данном этапе исследования в качестве респондентов участвовали 566 подростков в возрасте 13–17 лет (260 мальчиков, 306 девочек).

Мы предположили, что существует взаимосвязь характера психологических проблем и способов совладания с ними средствами интернет-среды.

Для анализа полученных данных использовались методы первичной математической статистики, а также сравнительный анализ (критерий Манна–Уитни), корреляционный анализ по Спирмену, дисперсионный анализ (критерий Фишера).

3.2. Анализ результатов изучения стратегий совладания с использованием интернет-ресурсов

Результаты показали, что подростки в разной степени используют все стратегии совладания, которые фиксировала методика: «Разрешение проблем средствами интернет-среды», «Поиск социальной поддержки в интернет-среде» и «Избегание средствами интернет-среды». Выбор данных стратегий колеблется незначительно и находится преимущественно в нижнем диапазоне при сопоставлении с границами уровневых интервалов для совладания в реальной среде, что свидетельствует в пользу дополняющей и компенсаторной функций интернет-копинга.

Анализ возрастно-половых особенностей погружённости в интернет-среду показал, что с 14 лет вдвое увеличивает-ся доля подростков, которые находятся

Таблица 4

Разброс данных в стратегиях онлайн-совладания

Стратегии совладания онлайн	Разброс данных
Разрешение проблем	14,31–24,59
Поиск социальной поддержки	13,29–23,05
Избегание	12,82–22,22

Таблица 5

Взаимосвязь проблемной озабоченности и погружённости в интернет-среду (корреляционный анализ по Спирмену, $n = 566$)

Онлайн-стратегии совладания \ Области проблемных переживаний	Общество	Идентичность	Интернет	Общение	Родители	Учёба	Индекс проблемной озабоченности
Решение проблем	,222**	,197**	,377**	,261**	,283**	,215**	,357**
Социальная поддержка	,275**	,247**	,346**	,208**	,247**	,260**	,354**
Избегание	,214**	,464**	,511**	,461**	,427**	,396**	,584**

** — $p \leq 0,01$.

в интернет-среде постоянно [16]. В этот период подростки стремятся занять более взрослую позицию по отношению к собственной жизни и своим проблемам: учатся сопоставлять информацию из разных источников сети, хотят принимать помощь не только от родителей или реальных друзей, но и от виртуальных собеседников. У 14-летних подростков обнаружен не большой всплеск выбора стратегии ухода от решения проблем с помощью предоставляемых виртуальной средой возможностей, что объясняется возрастанием не только конструктивной активности в решении проблем, но и использованием средств отвлечения и снижения стресса без изменения ситуации. Более частый выбор стратегий поиска социальной поддержки и избегания девочками по сравнению с мальчиками может быть связан с большей ориентированностью девочек

на социальное окружение и их более выраженной эмоциональностью.

3.3. Взаимосвязи уровня проблемной озабоченности и способов совладания с ними у подростков

Для проверки гипотезы о взаимосвязи характера психологических проблем и способов совладания с ними средствами интернет-среды был проведён корреляционный анализ взаимосвязей между соответствующими показателями.

Корреляционные связи на уровне значимости 0,01 обнаружены между показателями всех проблемных переживаний и показателями всех стратегий совладания (табл. 5). Подростки обращаются в Интернет с любыми психологическими проблемами и используют всевозможные копинг-стратегии. В то же время можно заметить возрастные предпочтения в использовании некоторых стратегий

совладания с теми или иными категориями проблем.

При относительно низкой доле использования подростками средств Интернета для ухода от проблем наиболее тесная связь обнаружена между общим индексом проблемной озабоченности и стратегией избегания. Вероятно, это связано с широкой доступностью и лёгкостью использования гаджетов для ухода в виртуальную реальность как возможности отвлекающего времяпрепровождения. Вместе с тем высока взаимосвязь стратегии избегания с наличием проблем с собственно Интернетом, что может объясняться пока недостаточной компетентностью подростка в его использовании.

Характерным для подростков также оказалось избегание решения проблем, связанных с поиском идентичности и общением со сверстниками. И здесь защитно-совладающая стратегия поведения как форма своеобразного эскапизма может иметь очень разное содержание: бегство от Я-реального к Я-идеальному с последующей интериоризацией этого опыта [17], способ преодоления отчуждения посредством ещё большего отчуждения и перемещения реальности в виртуальность [18], необходимый в подростковом возрасте процесс развития и самоопределения, включающий мораторий в ситуации принятия решения [19].

Идентификация с героем компьютерной игры, создание позитивного образа и позитивного контента о своей жизни, ведение блогов, принадлежность к виртуальному сообществу, сравнение себя со сверстниками — вот далеко не полный перечень средств, которые используют подростки для ухода от решения реальной задачи формирования образа «Я». В исследованиях Рубцовой и др. установлено, что «высокий уровень сформированности «образа Я» у подростков способствует инструментальному использованию сети Интернет для достижения конкретных практических целей (например, для информационного поиска), в то время как несформированность

«образа Я» в большей степени способствует тенденции использовать Интернет в качестве площадки для общения, в том числе романтического» [6, с. 28].

Теснота взаимосвязей показателей проблемных переживаний с показателями стратегий поиска социальной поддержки и решения проблем уступает связям стратегии избегания. Вероятно, подростки при столкновении с проблемой чаще используют Интернет, скорее, импульсивно, нежели принимая сознательное решение ухода от поиска решения. Исключением, подтверждённым показателем наименее тесной связи, являются проблемы общественной и личной безопасности, для которых чаще используется поиск социальной поддержки, что объясняется зависимым положением и недостатком социального опыта в подростковом возрасте. Виртуальные собеседники также служат подросткам наиболее предпочитаемым средством социальной поддержки в случае возникновения проблем с Интернетом.

Проблемно-решающая стратегия с использованием интернет-ресурсов наиболее тесно связана с общим индексом проблемной озабоченности. Подростки ищут в Интернете возможные решения прежде, чем что-то делать, рассматривают и сопоставляют способы действий, найденные в сети, чтобы спланировать своё поведение в трудной ситуации. Вероятно, искать возможность изменить ситуацию через виртуальные действия с ней в большей степени характерно для подросткового подхода к решению. Не исключена и надежда на поиск готовых решений, которые в изобилии можно найти в предложениях интернет-ресурсов или публикациях социальных сетей.

Подростки довольно активно обращаются к интернет-сети также для решения проблем с родителями и сверстниками.

Естественно, что наличие проблем с Интернетом положительно связано с интересом к интернет-источникам, предлагающим решения этих проблем. Подростки особенно активно ищут в сети реко-

мендации и алгоритмы действий на случаи возникновения технических проблем, а также способы защиты от большинства интернет-угроз. В то же время для активных пользователей Интернета не исключена и обратная зависимость — оказаться под влиянием деструктивных воздействий.

Меньше всего возможностей использования проблемно-решающей стратегии в интернет-сети подростки видят для поиска идентичности. Полученные нами результаты свидетельствуют в пользу рекомендации вышеуказанных авторов о «цифровом активизме». В качестве одной из приоритетных задач профилактики самоповреждающего поведения среди подростков предполагается распространение информации о психологической помощи через Интернет в целом и социальные сети в частности.

Выводы

1. Интернет-среда стала источником и фактором социализации подростков, что подтвердило проведенное исследование психологических проблем, в перечень которых *впервые вошли проблемы, связанные с интернет-средой*. Беспокойство по поводу проблем в данной области превышает озабоченность проблемами в реальном взаимодействии — с родителями и сверстниками.

Установлено, что из всех областей жизни, в которых фиксируются проблемные переживания подростков, наибольшую озабоченность вызывают проблемы, связанные с общественной и личной безопасностью, школьные проблемы и проблемы становления идентичности. Диагностика эмоционального напряжения в этих областях может служить обоснованием соответствующих направлений работы школьных психологов, педагогов и родителей.

Определены виды деятельности в Интернете, оказывающие влияние на появление психологических проблем: просмотр сайтов, общение в чатах, скачивание кон-

тента из Интернета, просмотр видео и новостей, прослушивание аудио, что, вероятно, связано с недостаточной критичностью мышления и неспособностью выделять достоверную информацию.

2. Подростки считают себя активными и компетентными пользователями Интернета. Общий показатель индекса погружённости в интернет-среду, а также показатель «Цифровое потребление», отражающий степень активности и саморегуляции в Интернете, положительно связаны с показателями всех проблемных шкал и общим показателем проблемной озабоченности, кроме проблем с безопасностью. Увеличение погружённости в Интернет не несёт угрозы ощущению общественной и личной безопасности, если пользователь-подросток считает себя достаточно компетентным.

3. Получен *эмпирический материал*, отражающий использование интернет-среды как ресурса для совладания с психологическими проблемами с ориентацией на разрешение проблем средствами интернет-среды, поиск социальной поддержки в ней и избегание средствами интернет-среды. Стратегии онлайн-совладания имеют значимые взаимосвязи с выраженностью переживания проблем во всех областях жизни. При этом проведенное исследование показало, что онлайн-совладание с психологическими проблемами не является для подростков доминирующей формой совладания. В связи с этим можно предположить, что цифровая среда предоставляет, скорее, дополнительные и компенсаторные возможности для разных видов совладания — как конструктивных, так и деструктивных.

4. *В практическом плане* результатом реализации проекта стала разработка и стандартизация трёх методик: «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде» (возраст 13–16 лет), «Психологические проблемы молодежи

в реальной и виртуальной среде» (возраст 19–22 года) и «Индекс погружённости в интернет-среду». Все методики имеют валидную диагностическую направленность и могут быть использованы как для решения исследовательских задач в об-

ласти возрастной психологии, так и для практических целей, таких как выявление групп риска, причин возникновения психологических проблем, мотивации поведения в определённых областях жизни, причин конфликтов и пр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ziegler M. Psychological Test Adaptation and Development – How Papers Are Structured and Why. Published Online: June 25, 2020. <https://doi.org/10.1027/2698-1866/a000002>.
2. Реруш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде: методика исследования // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. № 1. С. 84–96. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190111>.
3. Толстых Н.Н., Тер-Аванесова Н.В., Черняк Н.А. Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240601>.
4. Панов В.И., Борисенко Н.А., Миронова К.В., Шишкова С.В. Поведение подростков в цифровой образовательной среде: к определению понятий и постановке проблемы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 3 (39). С. 188–196. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-188-196>.
5. Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 19–21 ноября 2020 г.) / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Изд-во МГППУ, 2020.
6. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Ширяева Е.И. Особенности поведения в виртуальной среде подростков с разным уровнем сформированности «образа Я» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 20–33. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260402>.
7. Ткаченко Д.П. Психологические особенности социализации подростков в современном транзитивном обществе: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 2020.
8. Солдатова Г.У., Илюхина С.Н. Аутодеструктивный онлайн-контент: особенности оценки и реагирования подростков и молодёжи // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 1. С. 66–91. <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290105>.
9. Fluck J. Why do students bully? An analysis of motives behind violence in schools. Youth & Society. 2014. Vol. 49 (5). Pp. 567–587. <https://doi.org/10.1177/0044118X14547876>.
10. Yang Cc., Pham T., Ariati J. et al. Digital Social Multitasking (DSMT), Friendship Quality, and Basic Psychological Needs Satisfaction Among Adolescents: Perceptions as Mediators. J Youth Adolescence, 2021. Vol. 50. Pp. 2456–2471. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01442-y>.
11. Солдатова Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 17–31. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0303>.
12. Holzer J., Korlat S., Haider C., Mayerhofer M., Pelikan E., Schober B. et al. Adolescent well-being and learning in times of COVID-19 // A multi-country study of basic psychological need satisfaction, learning behaviour, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation. PLoS ONE, 2021. Vol. 16 (5): e0251352. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251352>.
13. Núñez-Regueiro F., Núñez-Regueiro S. Identifying Salient Stressors of Adolescence: A Systematic Review and Content Analysis. J Youth Adolescence, 2021. Vol. 50. 2533–2556. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01492-2>.

14. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Индекс погружённости в интернет-среду: стандартизация методики // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 3. С. 31–50. <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2021130303>.
15. Регуш Л.А., Орлова А.В., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Пежемская Ю.С., Лактионова Е.Б. Феномен погружённости в интернет-среду: определение и диагностика // Сибирский психологический журнал. 2021. № 81. С. 107–125. <https://doi.org/10.17223/17267081/81/5>.
16. Регуш Л.А., Орлова А.В., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Пежемская Ю.С. Возрастно-половые характеристики погружённости подростков в интернет-среду // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2019. № 6 (июнь). ART 2737. <http://emissia.org/offline/2019/2737.htm>.
17. Войскунский А.Е. Групповая игровая деятельность в Интернете [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 1999 Т. 20. № 1. С. 126–132. http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/voyskunskiy_1999.pdf (дата обращения: 26.04.2023).
18. Греков М.А. Феномен эскапизма в медианасыщенном обществе: Дисс. ... канд. филос. наук. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2008.
19. Кутузова Д.А. Эскапизм как форма самоопределения в подростковом и юношеском возрасте // Тезисы докладов участников конференции «Ломоносов-2001», 2001 [Электронный ресурс]. <http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2001/index.html> (дата обращения: 03.05.2023).

Internet-Related Psychological Issues in Adolescents: Diagnosis and Coping Strategies

Lyudmila Aleksandrovna Regush — DSc (Psychology); Professor, Herzen University; Project Leader, Internet-Related Psychological Issues in Adolescents and Young People: Diagnosis and Coping Strategies (20-013-00232).

E-mail: schuger@mail.ru

Elena Vyacheslavovna Alexeyeva — PhD (Psychology); Associate Professor, Developmental and Educational Psychology Department, Herzen University; Project Member, Internet-Related Psychological Issues in Adolescents and Young People: Diagnosis and Coping Strategies.

E-mail: al-lev@mail.ru

Olga Removna Veretina — PhD (Psychology); Associate Professor, Developmental and Educational Psychology Department, Herzen University; Project Member, Internet-Related Psychological Issues in Adolescents and Young People: Diagnosis and Coping Strategies.

E-mail: olgaveretina@rambler.ru

Anna Valeryevna Orlova — PhD (Psychology); Associate Professor, Developmental and Educational Psychology Department, Herzen University; Project Member, Internet-Related Psychological Issues in Adolescents and Young People: Diagnosis and Coping Strategies.

E-mail: oanyaorlova@list.ru

Yulia Sergeevna Pezhemskaya — PhD (Psychology); Associate Professor, Developmental and Educational Psychology Department, Herzen University; Project Member, Internet-Related Psychological Issues in Adolescents and Young People: Diagnosis and Coping Strategies.

E-mail: pjshome@mail.ru

The article summarizes the study findings, which led to the creation and standardization of the Adolescent Psychological Problems in Real and Virtual Environment Methodology. The empirical data collected throughout the study define the level of concern among modern teenagers, particularly that related to the online world. The authors also developed and standardized the Internet Immersion Index Methodology, identified relationships between the level of concern and the

immersion index, and devised strategies for coping with Internet addiction. The results were gathered on a sample of adolescents aged 13 to 17 between 2020 and 2022. The sample included 1,157 teenagers from St. Petersburg and the Leningrad Region. The techniques are theoretically founded, reflecting the authors' view of the nature of this psychological problem, which they term as an emotion reflective approach. They also provide a theoretical rationale for the phenomenon of Internet immersion, which aided in the development of the aforementioned technique.

Keywords: psychological problem, Internet environment, immersion in Internet environment, adolescents, coping

REFERENCES

1. Ziegler M. Psychological Test Adaptation and Development – How Papers Are Structured and Why. Published Online: June 25, 2020. <https://doi.org/10.1027/2698-1866/a000002>.
2. Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya Yu.S. Psikhologicheskie problemy podrostkov v real'noi i virtual'noi srede: metodika issledovaniya // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2023. T. 19. № 1. С. 84–96. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190111> (in Russian).
3. Tolstykh N.N., Ter-Avanesova N.V., Chernyak N.A. Sotsial'nye predstavleniya o shkole i uchenii v raznykh gruppakh uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. T. 24. № 6. С. 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240601> (in Russian).
4. Panov V.I., Borisenko N.A., Mironova K.V., Shishkova S.V. Povedenie podrostkov v tsifrovoi obrazovatel'noi srede: k opredeleniyu ponyatii i postanovke problemy // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2021. T. 10. Vyp. 3 (39). С. 188–196. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-188-196> (in Russian).
5. Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020): Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Moskva, 19–21 noyabrya 2020 g.) / Pod red. M.G. Sorokovoi, E.G. Dozortsevoi, A.Yu. Shemanova. M.: Izd-vo MGPPU, 2020 (in Russian).
6. Rubtsova O.V., Poskakalova T.A., Shiryaeva E.I. Osobennosti povedeniya v virtual'noi srede podrostkov s raznym urovnem sformirovannosti «obraza YA» // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 4. С. 20–33. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260402> (in Russian).
7. Tkachenko D.P. Psikhologicheskie osobennosti sotsializatsii podrostkov v sovremennom tranzitivnom obshchestve: Avtoreferat diss. ... kand. psikh. nauk. M., 2020 (in Russian).
8. Soldatova G.U., Ilyukhina S.N. Autodestruktivnyi onlain-kontent: osobennosti otsenki i reagirovaniya podrostkov i molodezhi // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. 2021. T. 29. № 1. С. 66–91. <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290105> (in Russian).
9. Fluck J. Why do students bully? An analysis of motives behind violence in schools. Youth & Society. 2014. Vol. 49 (5). Pp. 567–587. <https://doi.org/10.1177/0044118X14547876>.
10. Yang Cc., Pham T., Ariati J. et al. Digital Social Multitasking (DSMT), Friendship Quality, and Basic Psychological Needs Satisfaction Among Adolescents: Perceptions as Mediators. J Youth Adolescence, 2021. Vol. 50. Pp. 2456–2471. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01442-y>.
11. Soldatova G.U., Yarmina A.N. Kiberbullying: osobennosti, rolevaya struktura, detsko-roditel'skie otnosheniya i strategii sovladaniya // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. 2019. № 3 (35). С. 17–31. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0303> (in Russian).
12. Holzer J., Korlat S., Haider C., Mayerhofer M., Pelikan E., Schober B. et al. Adolescent well-being and learning in times of COVID-19 // A multi-country study of basic psychological need satis-

- faction, learning behaviour, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation. PLoS ONE, 2021. Vol. 16 (5): e0251352. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251352>.
13. Núñez-Regueiro F, Núñez-Regueiro S. Identifying Salient Stressors of Adolescence: A Systematic Review and Content Analysis. J Youth Adolescence, 2021. Vol. 50. 2533–2556. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01492-2>.
 14. Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya Yu.S. Indeks pogruzhyonnosti v internet-sredu: standartizatsiya metodiki // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2021. T. 13. № 3. S. 31–50. <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2021130303> (in Russian).
 15. Regush L.A., Orlova A.V., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Pezhemskaya Yu.S., Laktionova E.B. Fenomen pogruzhyonnosti v internet-sredu: opredelenie i diagnostika // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. 2021. № 81. S. 107–125. <https://doi.org/10.17223/17267081/81/5> (in Russian).
 16. Regush L.A., Orlova A.V., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Pezhemskaya Yu.S. Vozrastno-polovye kharakteristiki pogruzhyonnosti podrostkov v internet-sredu // Pis'ma v Emissiya. Offlain (The Emissia. Offline Letters): elektronnyi nauchnyi zhurnal. 2019. № 6 (iyun'). ART 2737. <http://emissia.org/offline/2019/2737.htm> (in Russian).
 17. Voiskunskii A.E. Gruppovaya igrovaya deyatel'nost' v Internete [Elektronnyi resurs] // Psikhologicheskii zhurnal. 1999 T. 20. № 1. S. 126–132. http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/voyskunskiy_1999.pdf (data obrashcheniya: 26.04.2023) (in Russian).
 18. Grekov M.A. Fenomen eskapizma v medianasyshchennom obshchestve: Diss. ... kand. filos. nauk. Omsk: Omskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2008 (in Russian).
 19. Kutuzova D.A. Eskapizm kak forma samoopredeleniya v podrostkovom i yunosheskom vozraste // Tezisy dokladov uchastnikov konferentsii «Lomonosov-2001», 2001 [Elektronnyi resurs]. <http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2001/index.html> (data obrashcheniya: 03.05.2023) (in Russian).

Индекс УДК 378.1: 004.9

Код ГРНТИ 14.35.00

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-86-99



**И.Д. ЛЕЛЬЧИЦКИЙ,
А.П. СИЛЬЧЕНКО***

Цифровой дидактический инструментарий: концептуальное обоснование, структура и алгоритм использования

Представлена ведущая идея создания цифрового дидактического инструментария с конкретизацией особенностей его использования в процессе интеграции цифровой научно-педагогической платформы и цифровой платформы образовательной практики. Обоснована концептуальная схема рефлексии результатов научно-педагогических исследований в цифровой образовательной практике. Разработана модель взаимодействия субъектов цифровой платформы образовательной практики и цифровой научно-педагогической платформы.

Охарактеризовано содержание и обозначен пользовательский функционал цифровой платформы образовательной практики и цифровой научно-педагогической платформы. Цифровой дидактический инструментарий представлен как научное понятие. Сформулированы принципы использования данных: исследование, основанное на данных; управление, основанное на данных.

Представлена архитектура цифрового образовательного процесса, базирующаяся на культурологическом и ситуационном подходах, обеспечивающая усвоение всех основных элементов содержания образования. Цифровой дидактический инструментарий рассмотрен как средство создания инновационных педагогических практик.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровая платформа образовательной практики, цифровой дидактический инструментарий, цифровая научно-педагогическая платформа, педагогическая технология, ситуационный подход, учебная ситуация

Рефлексия реализованной к настоящему времени практики цифровой трансформации образования позволяет сделать ряд выводов. Так, се-

годня можно констатировать, что, во-первых, электронные журналы и дневники, платформы с образовательным контентом, цифровые диагностические ком-

* **Лельчицкий Игорь Давыдович** — доктор педагогических наук, академик РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета (ТвГУ), руководитель проекта «Теоретико-методологическое обоснование и технология разработки цифрового образовательного контента в образовательной организации» (20-013-00150).
E-mail: lelchitskiy.id@tversu.ru

Сильченко Ален Павлович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического и естественно-научного образования, директор Центра научно-методического обеспечения цифрового школьного образования ТвГУ, заместитель директора по цифровому развитию образовательного процесса Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ, исполнитель того же проекта.
E-mail: allentver@gmail.com

плексы обеспечили изменения в организации учебного процесса. Во-вторых, создание электронной информационно-образовательной среды повлекло за собой появление новых характеристик, определяющих формат взаимодействия между всеми субъектами образования.

Между тем, открытыми остаются следующие вопросы: изменилось ли качество образования, его результатов под влиянием применяемых цифровых ресурсов? Можно ли утверждать, что создано цифровое исследовательское пространство учителя, обеспечивающее развитие его педагогической рефлексии и профессионального мастерства? Являются ли созданные базы данных с готовыми презентациями и сценариями уроков, сервисы тестирования знаний, электронные учебники, журналы и дневники, используемые в образовательных организациях, достаточными для достижения результатов обучения, свидетельствующих о его новом качестве?

Ответы на эти и целый ряд других вопросов, возникших в условиях распространения цифровых педагогических практик, актуализируют разработку и обоснование дидактического цифрового инструментария, необходимого учителю в условиях меняющейся концепции образовательной среды.

Теоретико-концептуальное обоснование

Дидактический цифровой инструментарий можно рассматривать как новое педагогическое средство, генерируемое обозначившими себя сегодня цифровыми векторами развития различных сфер жизнедеятельности человека, такой уникальной сферы, как, например, образование.

При этом ключевым является принцип уникального сочетания классического дидактического наследия, например имеющегося в отечественной педагогической науке, с современными разработками как представителей современной генерации научно-педагогического сообщества, так и возникающими непосредственно в пе-

дагогической практике, особенно среди учителей с установкой на инновационный поиск, стремящихся к использованию в своей деятельности новейших методов, форм и способов организации учебно-познавательного процесса.

В связи с этим отметим, что теоретико-методологическим фундаментом осуществляемой сегодня цифровой трансформации образования являются основные идеи, принципы и положения, представленные отечественными научными школами: задачного способа обучения (И.Я. Лернер); познавательного интереса (Г.И. Шукина); целостного педагогического процесса (В.С. Ильин); информатизации образования (И.В. Роберт); педагогической эвристики (А.В. Хуторской); профессионологической модели подготовки учителя (В.А. Сластёнин); личностно-развивающего образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.А. Якиманская); педагогических технологий проектирования учебного процесса (В.М. Монахов); системного подхода к воспитанию и социализации детей и молодёжи (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова) и ряд других.

Ведущей идеей создания и использования дидактического инструментария в цифровом формате является интеграция управленческого, научного, цифрового, социокультурного ресурсов, что позволяет предложить концептуальную схему рефлексии результатов научно-педагогических исследований в цифровой образовательной практике (рис. 1).

Структура

Реализация представленного концепта предполагает наличие и интеграцию **цифровой платформы образовательной практики** и **цифровой научно-педагогической платформы** посредством использования результатов анализа данных (datahub) [1]. Как отмечалось выше, научно-педагогическая рефлексия такого взаимодействия, а также соотнесение его результатов с существующими педагогическими технологиями и инновационными педагогическими практиками обеспечива-

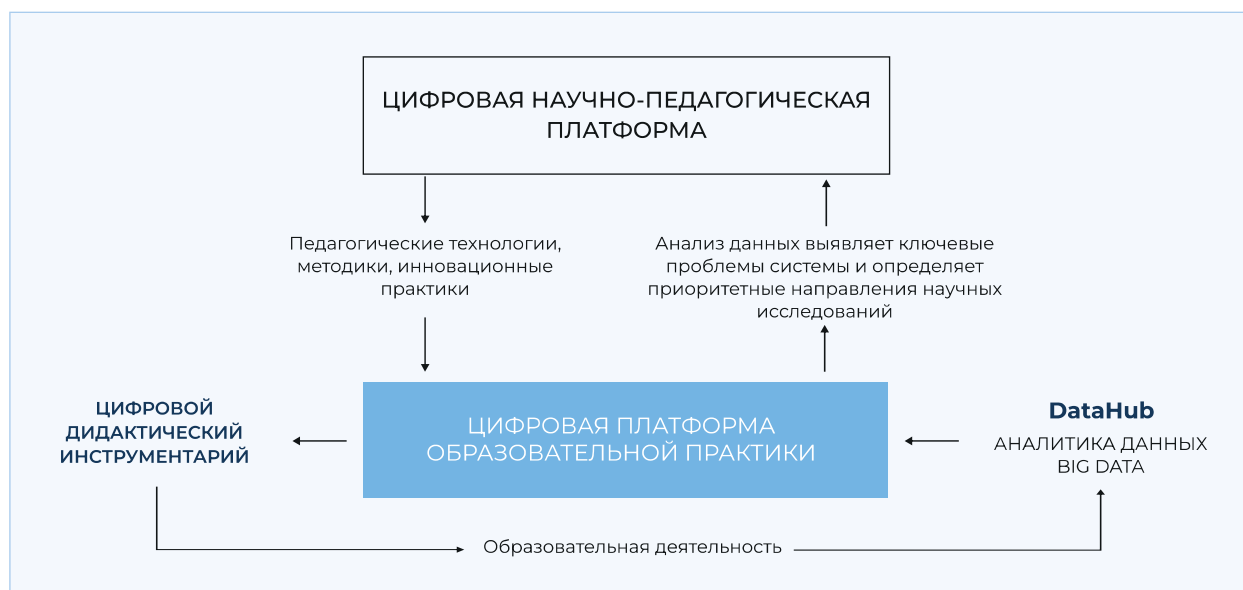


Рис. 1. Концептуальная схема рефлексии результатов научно-педагогических исследований в цифровой образовательной практике

ют создание цифрового дидактического инструментария (рис. 2).

Представляется необходимым более детально охарактеризовать инструментарий обозначенных выше цифровых платформ. Во-первых, обратимся к цифровой **научно-педагогической платформе**, включающей в себя функционал регистрации, личного кабинета исследователя, модуля взаимодействия исследователей, модуля экспериментального исследования, который в свою очередь интегрируется с цифровой платформой образовательной практики.

Во-вторых, **цифровая платформа образовательной практики**, создаваемая для учителей, обучающихся и родителей, является автоматизированной информационной системой, обеспечивающей решение функционально-технологических задач на всех этапах образовательной деятельности. В данную платформу интегрируются инновационные педагогические ресурсы, разработанные и обоснованные в пространстве цифровой научно-педагогической платформы, несомненно, с целью апробации, позволяющей получить соответствующие результаты.

Таким образом, можно предположить, что в данном контексте реализуется, по-

мимо всего прочего, идея доказательной педагогики, поскольку используемые педагогические технологии, методы, приёмы, способы, средства и формы организации процесса обучения основаны на критериях научно-педагогического знания. Также это подтверждается их верификацией и надёжностью, результатами опытно-экспериментальной работы как научных коллективов, отдельных учёных, так и педагогов-практиков, включённых в исследовательские и инновационные процессы [6, 7, 9].

Ядром цифровой платформы образовательной практики выступает **цифровой дидактический инструментарий**, под которым мы понимаем систему педагогических технологий, методов обучения и инновационных практик, распределённых по уровням образования и предметным областям. Данная система формирует исследовательское пространство учителя, обеспечивающее качество образовательного процесса и образовательных результатов.

Цифровая платформа образовательной практики формирует цифровую образовательную среду для педагогического обеспечения образовательного процесса. Основные структурные элементы цифровой

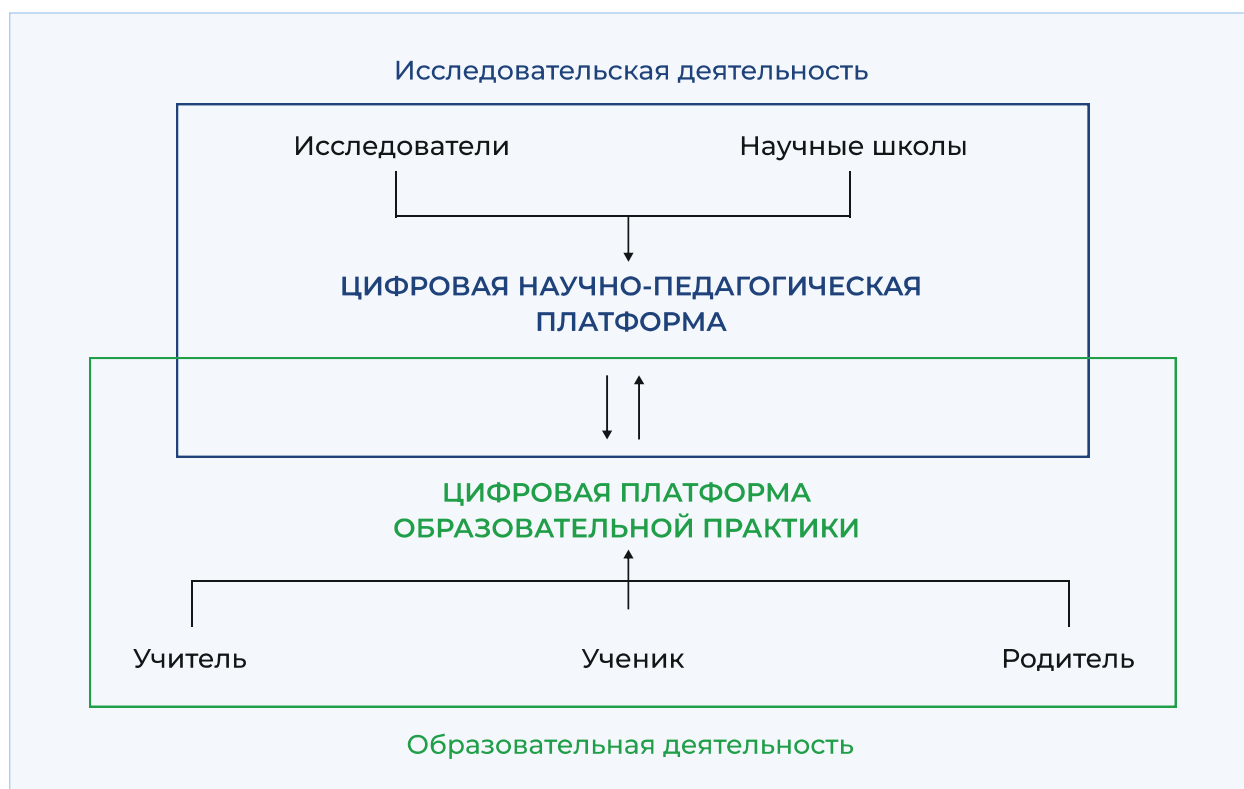


Рис. 2. Взаимодействие субъектов цифровой платформы образовательной практики и цифровой научно-педагогической платформы

образовательной среды, которые вполне обоснованно можно рассматривать как «дидактические блоки», определяются этапами профессиональной деятельности учителя: проектирование и конструирование, реализация, анализ, исследование [4, 8].

Цифровая платформа образовательной практики ориентирована на освоение научно-обоснованного педагогического инструментария учителя для организации современного образовательного процесса; проектирование и обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся; разработку сервиса по созданию педагогических тренажёров и симуляторов для учеников, студентов педагогических вузов, учителей.

Инновационной является ключевая идея, заключающаяся не только в использовании цифровых решений в образовательной деятельности, но и в формировании баз данных её результатов. Цифровая образовательная среда должна формировать единый DataHub, который обрабатывает данные с помощью

технологии BigData и формирует сводный аналитический отчёт по тем или иным процессам, на основании которого выстраивается система рекомендаций, а также закладывается фундамент для принятия эффективных управленческих решений на разных уровнях образовательного менеджмента.

Представляется важным подчеркнуть педагогическую направленность процесса движения данных. Так, электронный журнал/дневник, являющийся одним из значимых элементов цифрового дидактического инструментария, призван обеспечивать комфортную и понятную среду для всех участников образовательной деятельности, продолжая сложившийся способ взаимодействия с целью информирования об учебных расписаниях, текущих и итоговых отметках, домашних заданиях посредством цифровых ресурсов. Архитектура цифровой платформы образовательной практики предполагает для учителя возможность перехода с электронного журнала на модуль проектирования предсто-

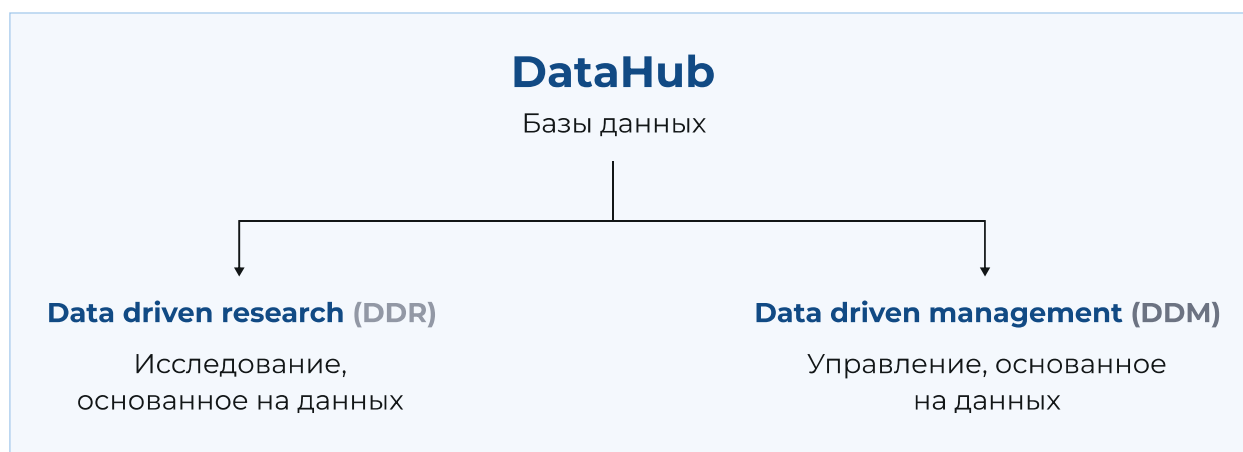


Рис. 3. Принципы использования данных в DataHub

ящей к изучению темы, с выбором соответствующей педагогической технологии и/или методики обучения, а также рефлексии образовательных результатов в аналитическом и рекомендательном модуле.

Результаты, которые достигаются с помощью данного инструментария, в текущем исполнении формируются в DataHub для последующего анализа. К таким результатам относятся: разработанные учителем технологические карты изучаемых тем и уроков; зафиксированные и спроектированные учителем педагогические ситуации; аналитические отчёты результатов обучающихся по итогам прохождения диагностик; аналитические отчёты по итогам прохождения проектируемых ситуаций, нацеленных на освоение различных видов опыта в цифровых тренажёрах.

Предполагается, что в дальнейшем сформированный архив данных с помощью технологии BigData и встроенных алгоритмов анализа будет обрабатываться и позволит создать структурированную систему сводной информации с последующим отображением в цифровой платформе исследователя. Это представляет интерес как для развития научного знания, так и для совершенствования практической деятельности педагога, поскольку призвано обеспечивать выявление глубинных закономерностей и тенденций в обучении и воспитании; постановку и оформление проблем в деятельности как преподавания,

так и учения. Указанный выше архив данных обеспечивает коррекцию образовательных результатов, а также формирование новых аспектов в приоритетных исследованиях, посвящённых дидактическому обеспечению современного образования.

Таким образом, закладывается принцип: DDR (Data driven research) – исследование, основанное на данных (рис. 3).

Данные, хранящиеся в DataHub, также служат и для принятия управленческого решения (Data driven management, DDM) – управление, основанное на данных), понимания ситуаций и дальнейшего их прогнозирования, формирования верного плана действий и рекомендаций [1].

Алгоритм применения

Процесс цифровой трансформации инновационных образовательных практик предполагает несколько ключевых этапов:

- разработка ключевых критериев (индикаторов и показателей), определяющих инновационные образовательные практики;
- разработка конструктора по адаптации инновационных образовательных практик к апробации в массовом образовательном пространстве средствами цифровой научно-педагогической платформы;
- создание системы критериев для обеспечения обратной связи и сбора данных по результатам апробации инновационных образовательных практик.

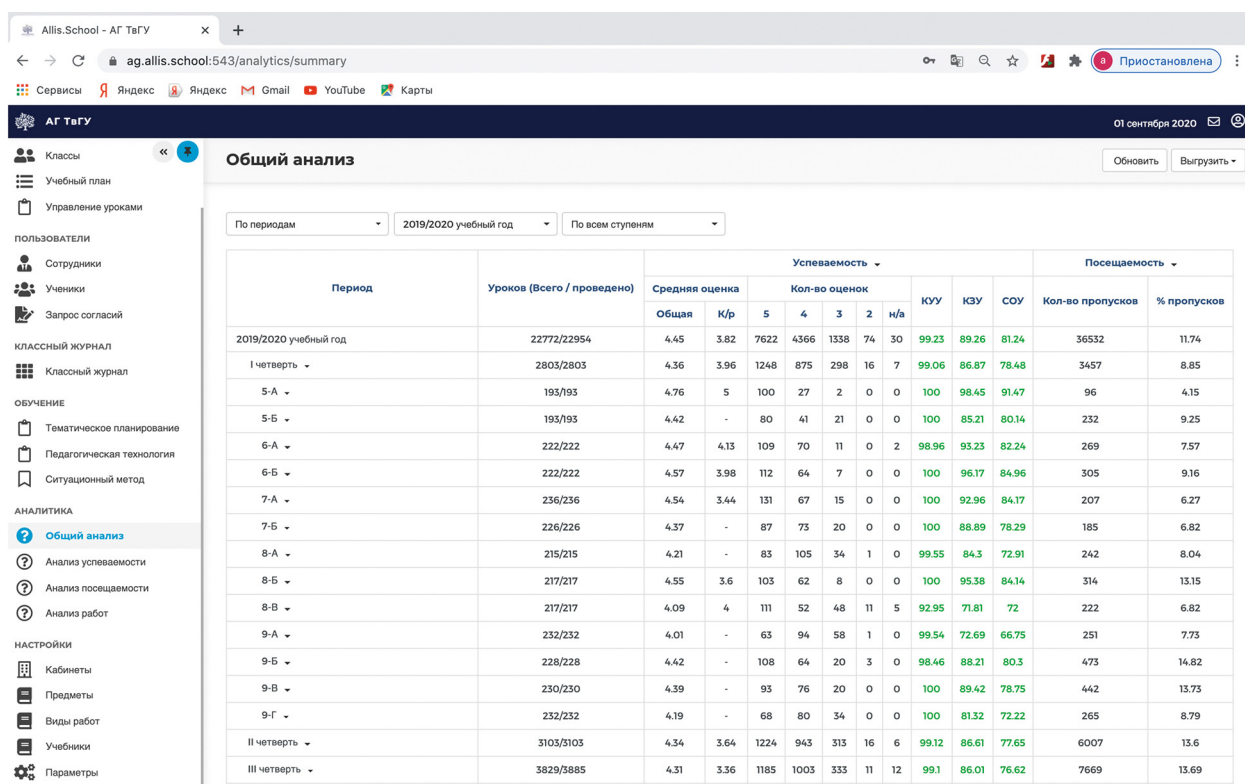


Рис. 4. Функционал системы Allis.school.
На фото модуль Аналитика – «общий анализ»

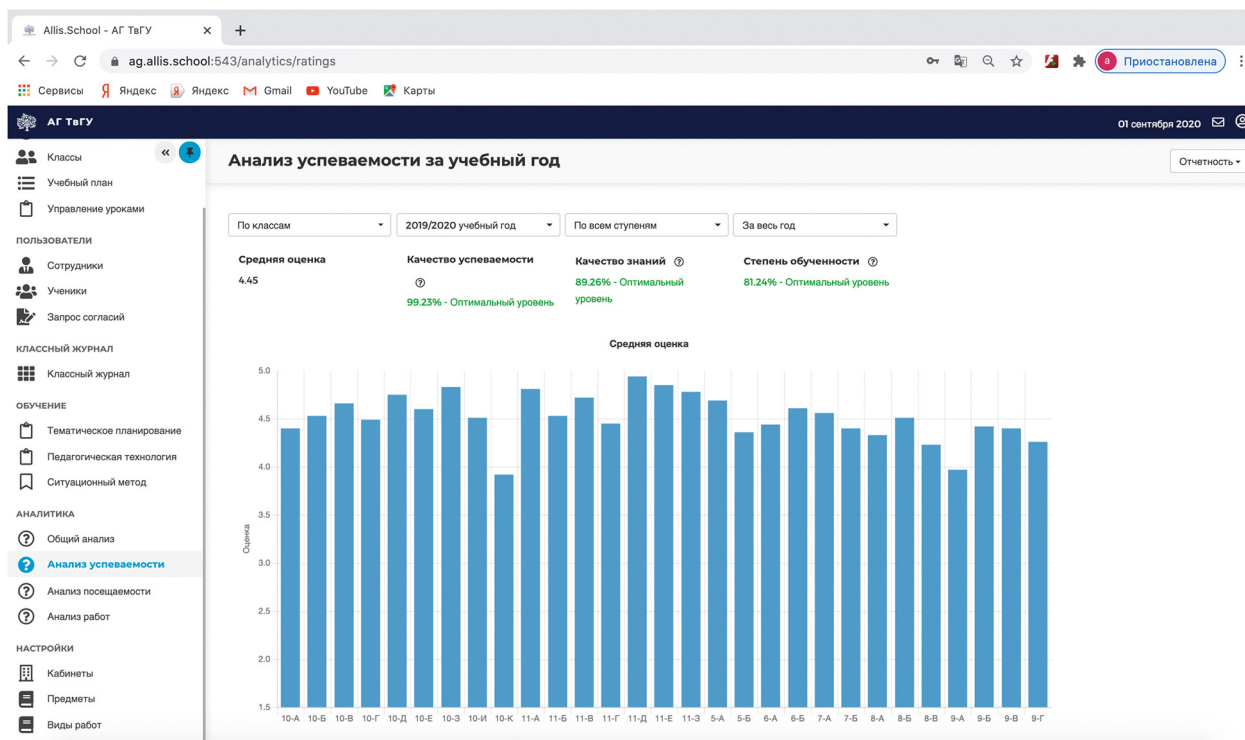


Рис. 5. Функционал системы Allis.school.
На фото аналитический модуль «Анализ успеваемости за период»

Необходимо остановиться более подробно на предназначении дидактического цифрового инструментария для развития инновационных педагогических практик в контексте обозначенного выше принципа учёта разработок в отечественной дидактике (на примере авторской цифровой платформы *Allis.school*) (рис. 4–7). Это можно рассмотреть посредством обращения к концепции методической системы обучения, предложенной В.М. Монаховым [2].

В данной концепции основным дидактическим инструментом учителя является технологическая карта (ТК), которая регламентирует, стандартизирует, структурирует образовательную деятельность. Она состоит из пяти компонентов: «Целеполагание», «Дозирование», «Диагностика», «Логическая структура», «Коррекция» [3].

Таким образом, обозначенная педагогическая технология определяет стандартизированную структуру, которая позволяет учителю проектировать изучаемую тему, реализовывать данный проект, корректировать и фиксировать объективные результаты обучающихся. Результаты диагностик, анализ типичных ошибок и возможных затруднений, соотнесение этих данных с изучаемой темой и макроцелью позволяет структурировать, в свою очередь, данные для последующего анализа больших данных. Это имеет как теоретическую значимость для исследователей, так и практико-ориентированную направленность для основных субъектов образовательного процесса. Например, это позволяет обучающимся иметь представление о текущих и предстоящих проектах, рефлексировать их содержание и способы своего участия, а также вносить важные с их точки зрения, необходимые коррекции в разрабатываемые учителем проекты. По существу, обучающийся является соавтором образовательного проекта, что становится условием действительного достижения субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учеником, отвечающего идеям гуманистической педагогики, личностно-ориентированного образования,

культурологической и компетентностной парадигмы образования, ситуационного подхода в обучении [2, 9].

Педагогическая технология реализуется посредством цифрового дидактического инструментария, что позволяет осуществлять детальное *проектирование учебного процесса*. Учителю предоставляется возможность ознакомиться с основными компонентами педагогической технологии, такими как целеполагание, диагностика, дозирование домашнего задания, типичные ошибки и возможные затруднения, коррекция. Данный функционал позволяет учителю спроектировать будущую изучаемую тему, зафиксировать все данные в цифровой технологической карте, отправить её в личный профиль обучающегося и родителя.

На стадии реализации разработанного учителем проекта цифровая платформа образовательной практики оснащена модулем фиксации результатов диагностики с автоматизированным анализом и сводным аналитическим отчётом по классу или конкретному обучающемуся. Более того, учитель имеет возможность зафиксировать и проанализировать типичные ошибки, выявленные в процессе диагностики, которые были допущены обучающимися в ходе выполнения заданий. Всё это является основанием критериальной коррекции компонентов разработанной технологической карты для достижения последующих целей в изучаемой теме. В свою очередь обучающиеся и родители имеют доступ к технологической карте перед началом и во время изучения текущей темы. Им доступны многоуровневые домашние задания, а также системы макроцелей предстоящих уроков, описание типичных ошибок и рекомендации по их профилактике, примерные задания диагностик и даты их проведения.

Данная цифровая технологическая карта служит ориентиром для учителя и обучающегося, выступает основанием для педагогического взаимодействия учителя, обучающегося и родителя с необходимой степенью конкретизации этого сложно-

Биология, 5 класс - базовая программа (часов: 35)

№	Тема урока	Домашнее задание	Часов
1.	Биология – наука о живом мире		9
1.1.	Методы изучения природы		1
1.2.	Свойства живого		1
1.3.	Наука о живой природе		1
1.4.	Увеличительные приборы		1
1.5.	Строение клетки		1
1.6.	Химический состав клетки		1
1.7.	Процессы жизнедеятельности клетки		1
1.8.	Великие естествоиспытатели		1
1.9.	Обобщающее повторение по разделу «Биология – наука о живом мире»		1
+ Добавить новую тему			
2.	Многообразие живых организмов		11
2.1.	Царства живой природы		1
2.2.	Бактерии: строение и жизнедеятельность		1
2.3.	Значение бактерий в природе и для человека		1
2.4.	Растения		2
2.5.	Животные		1
2.6.	Грибы		1
2.7.	Многообразие и значение грибов		1
2.8.	Лишайники		1
2.9.	Значение живых организмов в природе и жизни человека		1
2.10.	Обобщающее повторение по разделу «Биология – наука о живом мире»		1

Рис. 6. Функционал системы Allis.school.
Модуль проектирования учебной программы по предмету

Рациональные дроби (Алгебра, 8 класс, часов - 24)

Подтемы

Логическая структура

В1	В2	В3	В4	В5
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	Д5

Микроцель В1 (часов - 4)

Описание цели

Знать основные свойства алгебраической дроби.
Уметь сокращать алгебраические дроби

Задания для диагностики

Задание на "стандарт" №1	Сократите дробь $\frac{a^2-2a+1}{a^2-1}$
Задание на "стандарт" №2	Приведите дробь $\frac{7}{a-2}$ к знаменателю a^2-4
Задание на хорошо	Сократите дробь $\frac{(a+1)^2-2(a-1)^2}{(3a^2+3)}$
Задание на отлично	Зная что $5a-10b=18$, найдите значение выражения $\frac{a^2-4b^2}{(0.9a+1.8b)}$

Дозирование домашнего задания

Д/з на "стандарт"	(1) 1.5-1.8 (а.р.) (2) 2.3-2.12 (а.р.) (3) 2.20-2.25, 2.38-2.40 (а.р.)
Д/з на "хорошо"	(1) 1.10-1.12 (а.р.) (2) 2.18-2.19 (а.р.) (3) 2.36, 2.45, 2.46 (а.р.)
Д/з на "отлично"	П11.15-1.17

Рис. 7. Функционал системы Allis.school.
«Проектирование технологической карты изучаемой темы»

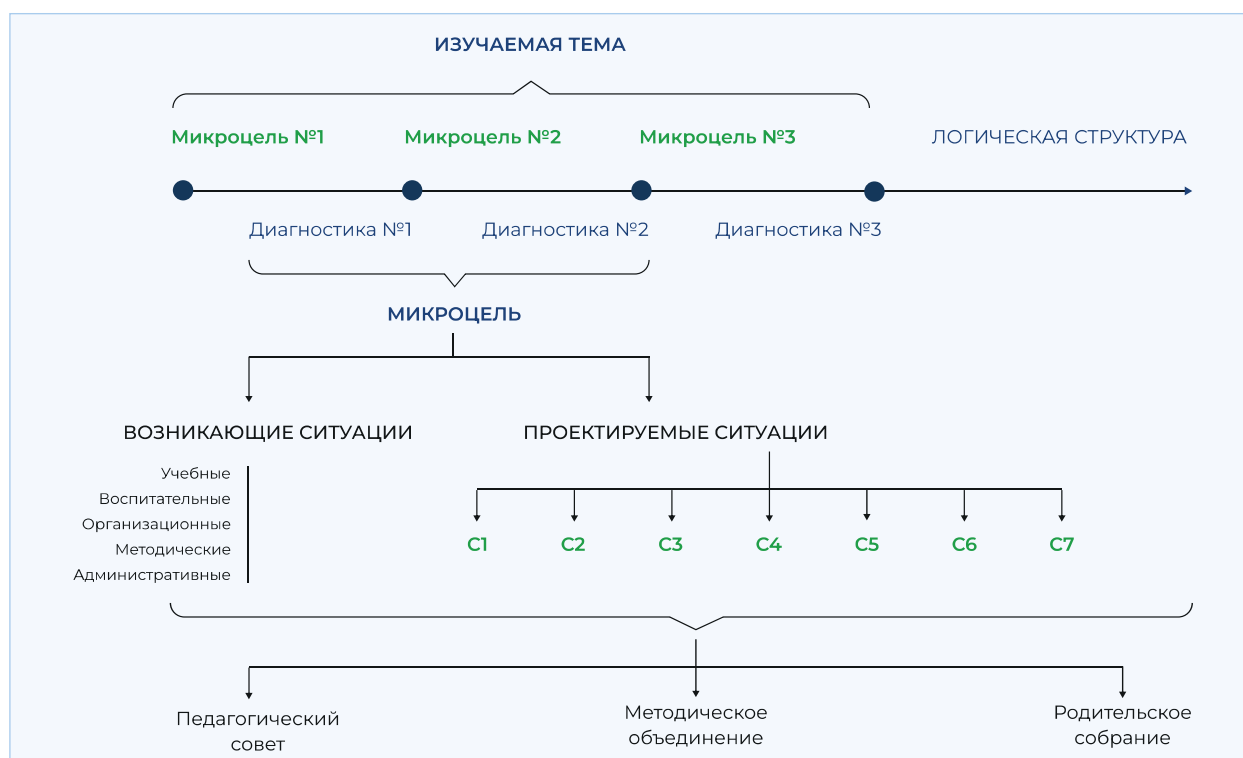


Рис. 8. Архитектура цифрового образовательного процесса

го и ответственного процесса. Предлагаемая авторами настоящей статьи модель реализации педагогической технологии В.М. Монахова в цифровом формате является одним из примеров трансформации педагогического наследия в обоснование концепции построения и применения цифрового дидактического инструментария, а также демонстрирует логику формирования системы данных, которые формируются в процессе обучения [9].

В случае масштабирования проекта, использования данной технологии многими учителями возможно получение уникальной информации об учебном процессе, например соотнесение изучаемых тематических разделов конкретного учебного предмета с типичными ошибками, которые при этом могут допускать обучающиеся. Также формируются, во-первых, многообразие технологических карт с различным видением микроцелей темы и способов их достижения, а во-вторых — база данных различных заданий, разработанных учителями и структурированных в диагностиках в рамках темы для последующего анализа,

выявления и теоретического осмысления инновационных педагогических практик.

Следующим этапом развития цифрового дидактического инструментария стала разработка архитектуры, основанной на ситуационной модели реализации культурологического подхода к изучению предмета, разработанной в научной школе личностно-развивающего образования под руководством В.В. Серикова [5, 7]. Это позволяет значительно расширить возможности рассмотренной ранее концепции педагогической технологии В.М. Монахова, согласно которой процесс подготовки обучающихся к прохождению диагностики и достижению сформулированной макроцели не получил развёрнутой конкретизации.

В связи с этим в рамках выполнения исследования нами было осуществлено внедрение цифрового дидактического инструментария, позволяющего обеспечить работу с проектируемыми и возникающими в процессе обучения ситуациями, что по существу обеспечило обоснование и построение модели цифрового образовательного процесса. Его архитектура, интегрирующая концепты

педагогической технологии (В.М. Монахов) и культурологического подхода (В.В. Сериков), представлена на рис. 8. Согласно педагогическому смыслу представленной архитектуры, учитель имеет доступ к подкастам, направленным на краткое описание ситуационной модели реализации культурологического подхода к изучению предмета. Это, в свою очередь, становится источником для оперативного повышения учителем своих профессиональных компетенций. Кроме того, учитель получает возможность на проектировочном этапе разработать серию учебных ситуаций, что помогает обучающимся более эффективно достигать поставленных целей обучения [1].

Считаем, что важным моментом такого образовательного процесса является фиксация возникающих ситуаций различной направленности. В данном случае очевидной для нас стала разработка модуля, в котором учитель оперативно фиксирует ситуацию и отправляет её в общий банк данных с гибкой многоуровневой системой доступа.

Приведём пример работы учителя с возникающей ситуацией в условиях функционирования цифровой платформы образовательной практики: этап фиксации, на котором учитель заполняет технологическую карту, отражающую необходимые и достаточные элементы ситуации; аналитический этап, на котором осуществляется анализ ситуации всеми её участниками (учитель, руководитель образовательной организации, классный руководитель, школьный психолог, родитель); этап коррекции, на котором создаётся система рекомендаций всем участникам образовательного процесса по преодолению возникших затруднений и профилактике типовых причин их возникновения в будущем.

Апробация охарактеризованного модуля показала следующие педагогические результаты благодаря фиксации и анализу возникающих ситуаций (рис. 9–10):

- анализ и характеристика выявленной проблемы как основание для профилактики возможной в дальнейшем проблемы или оперативного разрешения текущей ситуации;

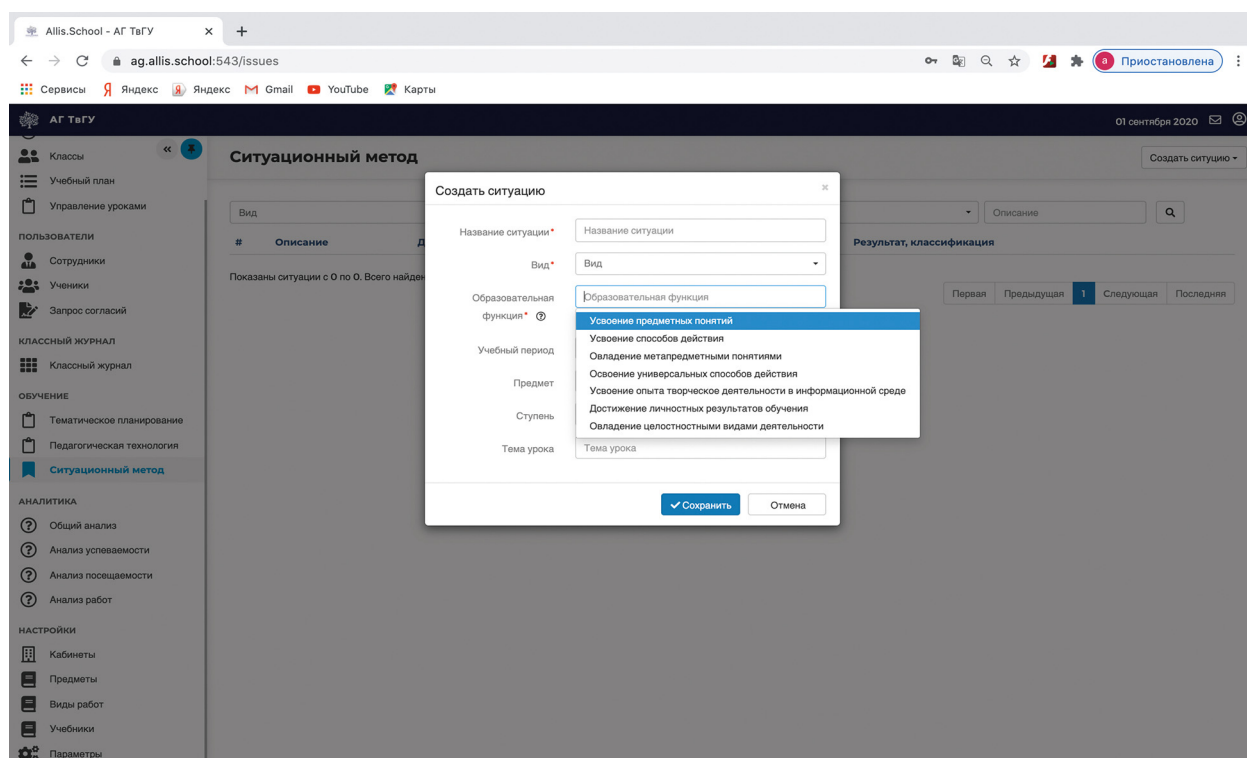


Рис. 9. Функционал системы Allis.school.

На фото модуль ситуационного подхода «Выбор типа учебной ситуации»

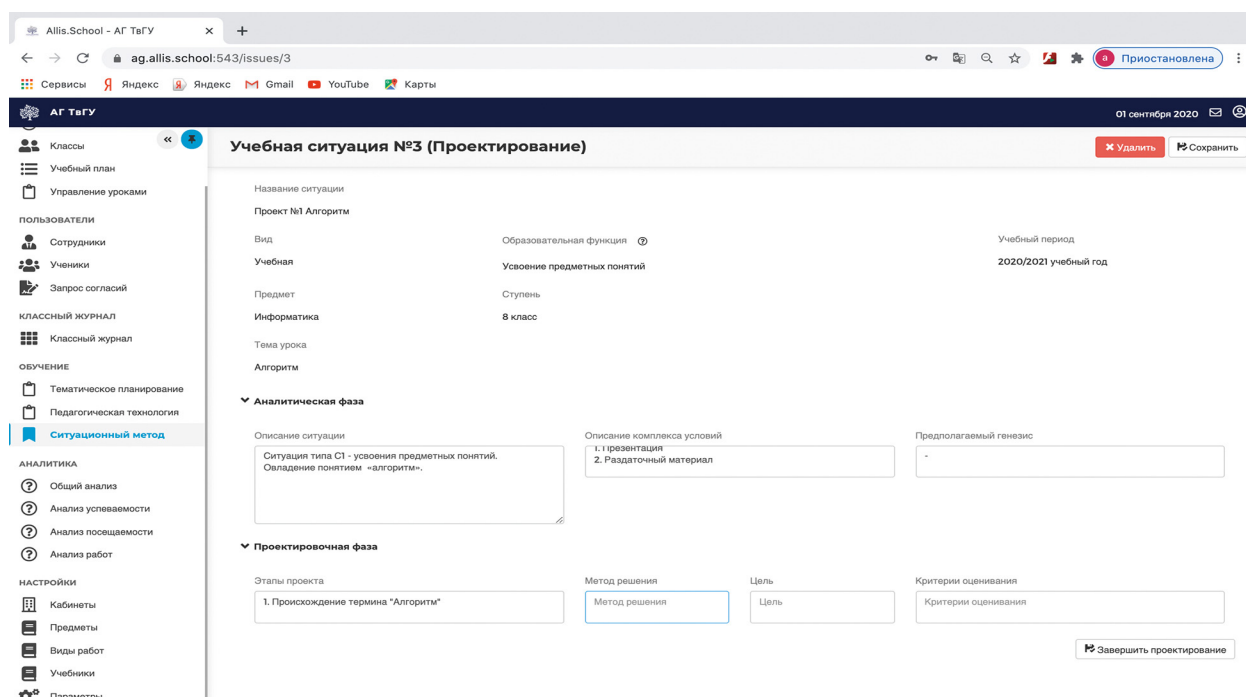


Рис. 10. Функционал системы Allis.school. На фото модуль ситуационного подхода «проектирование учебной ситуации» по предмету «Информатика» 8 класс

- оперативный мониторинг и доступ к информации;
- отображение реальной картины в классе либо с конкретным обучающимся;
- маркер для психолога;
- архив ситуаций, отображение динамики изменений, анализ управленческих решений с реальными показателями;
- основание для детального обсуждения ряда тематических ситуаций на педагогических советах и методических объединениях;
- исследовательская ценность выявленных проблем;
- основания для разработки системы рекомендаций для учителей и психологов по профилактике или разрешения возникшей проблемной ситуации [10].

Проектирование ситуаций происходит также в специально разработанном для этого модуле, в котором учитель создаёт свою авторскую базу данных ситуаций. Учителю предоставляется образовательный контент в виде подкастов, обучающих использованию педагогической технологии проектирования ситуаций, которая основана на ситуационной модели реализации

культурологического подхода к обучению. Сущность данной модели заключается в проектировании и реализации учебных ситуаций, система которых позволяет охватить весь спектр целей и все элементы содержания изучаемого предмета.

Под учебной ситуацией понимается фрагмент образовательного процесса, в котором создаются необходимые условия для усвоения какого-либо элемента содержания образования (вида опыта) и который включает учебную задачу (задание, проблемную ситуацию), при решении которой может быть усвоен этот элемент. Ситуация актуализирует действия учащихся, ведущие к достижению её образовательных целей. В качестве таких действий в зависимости от типа ситуации могут выступать восприятие и понимание информации (конструирование знания), принятие задачи (определение смысла её решения), решение задачи и его презентация (вербальная, наглядная, действенная), рефлексия (осознание) обрётённого опыта.

Качественные характеристики учебных ситуаций определяются в соответствии с культурологической моделью образова-

ния, согласно которой каждому элементу содержания образования предлагается в соответствие способ его усвоения: опыт освоения предметных знаний приобретается посредством объяснения и иллюстрации; опыт освоения предметных способов действия — посредством воспроизведения, тренинга; опыт освоения универсальных способов деятельности — через проектный метод; опыт творческой деятельности в сфере данного предмета (информатики) требует решения проблемной ситуации; опыт ценностного отношения к изучаемому материалу (по информатике) и сферам его применения предполагает переживание личностно развивающей ситуации. Образовательные ситуации этимологизированы по их целям (образовательным функциям). Эти функции отражены в наименованиях ситуаций [5].

Таким образом, учитель, проектируя логическую структуру изучаемой темы, параллельно выстраивает серию учебных ситуаций, отображая всё это в электронном журнале и дневнике обучающегося. Обучающийся раскрывает отправленную учителем технологическую карту и выполняет задания, указанные в спроектированной ситуации. Впоследствии, при массовом отборе лучших практик, лучших ситуаций по разным предметам и изучаемым темам возможно реализовать цифровые тренажёры или симуляторы ситуаций, в том числе и в игровом формате. Такие цифровые тренажёры

тоже можно рассматривать как результат масштабных научных исследований научно-педагогической школы, трансформированный в цифровой инструментарий, являющийся неотъемлемой частью электронного журнала и дневника.

Заключение

Отметим, что обоснованная нами архитектура цифрового образовательного процесса, наполненного проектируемыми учебными ситуациями, позволяет обеспечивать усвоение всех основных элементов содержания образования и выполнение основных функций образовательного процесса, а именно — обучающей, развивающей и воспитывающей. Считаем, что создание базы данных подобных проектируемых учебных ситуаций посредством цифровых ресурсов позволит значительно расширить возможности учителя при проектировании и конструировании учебного процесса, а также поможет учителю органически сочетать организацию предметно-познавательной деятельности обучающихся с актуализацией их творческого опыта и формированием у них соответствующего эмоционально-ценностного отношения. В данном контексте цифровой дидактический инструментарий выступает средством создания инновационных педагогических практик, обеспечивает подготовку растущего человека, способного быть субъектом цифровой трансформации социокультурных процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Н.А., Белоцерковский А.В., Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю. Цифровая трансформация образования: дидактический инструментарий и образовательный контент / Под ред. И.Д. Лельчицкого, А.П. Сильченко. Тверь: Изд-во Тверского государственного ун-та, 2022.
2. Бахтина О.И., Монахов В.М. Формирование нового взгляда на информатизацию и научно-технологическое развитие современной теории обучения // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 2. С. 60–77.
3. Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю. Теоретические основы проектирования структуры цифровой образовательной среды // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (52). С. 249–257.

4. Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю., Баранова Н.А. Цифровая образовательная мастерская как функционально-содержательная модель современного образования // Там же. 2021. № 3 (56). С. 92–100.
5. Сериков В.В., Сильченко А.П. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета // Там же. 2019. № 1 (46). С. 159–166.
6. Сильченко А.П. Инновационные электронные дидактические ресурсы и продукты учителя в ИТ-образовании // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017. Т. 13. № 2. С. 122–130. [Электронный ресурс]. <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/241/206> (дата обращения: 10.08.2022).
7. Сильченко А.П. Ситуационная модель культурологического подхода к изучению учебного предмета (на примере информатики в основной и средней школе) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 3 (60). С. 121–137.
8. Сильченко А.П., Лельчицкий И.Д., Щербакова С.Ю., Баранова Н.А. Функционально-дидактическая схема цифровой образовательной среды // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4 (53). С. 111–120.
9. Сильченко А.П., Монахов В.М. «Стандартизированный электронный дидактический арсенал» учителя и учащихся как модель технологического инструментария оперативного управления электронным взаимодействием образовательного содержания разного уровня при работе с цифровыми учебно-методическими комплексами в WEB-пространстве // Информатизация образования и методика электронного обучения: Материалы II Международной научной конференции. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2018. С. 245–250.
10. Lelchitsky I.D., Silchenko A.P., Tsurkan M.V. Digital Education Environment Within the Frame of Schooling: Pedagogic Approaches and Development Strategies/ Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth» (MTDE 2020), Published by Atlantis Press SARL, 2020. Pp. 1231–1236.

Digital Didactic Tools: Conceptual Justification, Structure, Application Algorithm

Igor Davydovich Lelchitsky — DSc (Pedagogy); Member of the Russian Academy of Education; Director of the Pedagogical Education and Social Technology Institute, Tver State University; Project Leader, Theoretical and Methodological Justification and Process of Digital Educational Content Development in an Educational Organization (20-013-00150).

E-mail: lelchitskiy.id@tversu.ru

Alen Pavlovich Silchenko — PhD (Pedagogy); Associate Professor, Mathematical and Natural Science Education Department of the Digital School Education Research and Methodology Support Centre, Tver State University; Deputy Director for Educational Process Digital Development, Pedagogical Education and Social Technology Institute, Tver State University; Project Member, Theoretical and Methodological Justification and Process of Digital Educational Content Development in an Educational Organization.

E-mail: allentver@gmail.com

The authors discuss their fundamental idea for developing a digital didactic toolkit and its application for integrating the digital research and pedagogical platform with the digital educational practice platform. They establish the framework for reflecting scientific and pedagogical research findings in digital educational practice and create a model of interaction between the agents of the digital educational practice platform and the digital research and pedagogical platform.

The article discusses the content and functionality of the aforementioned platforms. The digital didactic toolkit is presented as a scientific concept. The study also provides the fundamental ideas of data utilization, such as data-driven research and data-driven management.

The offered digital educational process architecture is based on cultural and situational approaches and guarantees absorption of all key educational elements. The digital didactic toolkit is regarded as a technique of developing novel teaching practices.

Keywords: digital educational environment, digital educational practice platform, digital didactic toolkit, digital research and pedagogical platform, pedagogical technology, situational approach, educational situation

REFERENCES

1. Baranova N.A., Belotserkovskii A.V., Lel'chitskii I.D., Sil'chenko A.P., Shcherbakova S.Yu. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: didakticheskii instrumentarii i obrazovatel'nyi kontent / Pod red. I.D. Lel'chitskogo, A.P. Sil'chenko. Tver': Izd-vo Tverskogo gosudarstvennogo un-ta, 2022 (in Russian).
2. Bakhtina O.I., Monakhov V.M. Formirovanie novogo vzglyada na informatizatsiyu i nauchno-tekhnologicheskoe razvitie sovremennoi teorii obucheniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 2. S. 60–77 (in Russian).
3. Lel'chitskii I.D., Sil'chenko A.P., Shcherbakova S.Yu. Teoreticheskie osnovy proektirovaniya struktury tsifrovoi obrazovatel'noi sredy // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. 2020. № 3 (52). S. 249–257 (in Russian).
4. Lel'chitskii I.D., Sil'chenko A.P., Shcherbakova S.Yu., Baranova N.A. Tsifrovaya obrazovatel'naya masterskaya kak funktsional'no-soderzhatel'naya model' sovremennogo obrazovaniya // Tam zhe. 2021. № 3 (56). S. 92–100 (in Russian).
5. Serikov V.V., Sil'chenko A.P. Model' realizatsii kul'turologicheskogo podkhoda pri izuchenii uchebnogo predmeta // Tam zhe. 2019. № 1 (46). S. 159–166 (in Russian).
6. Sil'chenko A.P. Innovatsionnye elektronnye didakticheskie resursy i produkty uchitelya v IT-obrazovanii // Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2017. T. 13. № 2. S. 122–130. [Elektronnyi resurs]. <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/241/206> (data obrashcheniya: 10.08.2022) (in Russian).
7. Sil'chenko A.P. Situatsionnaya model' kul'turologicheskogo podkhoda k izucheniyu uchebnogo predmeta (na primere informatiki v osnovnoi i srednei shkole) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1. № 3 (60). S. 121–137 (in Russian).
8. Sil'chenko A.P., Lel'chitskii I.D., Shcherbakova S.Yu., Baranova N.A. Funktsional'no-didakticheskaya skhema tsifrovoi obrazovatel'noi sredy // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. 2020. № 4 (53). S. 111–120 (in Russian).
9. Sil'chenko A.P., Monakhov V.M. "Standartizirovannyi elektronnyi didakticheskii arsenal" uchitelya i uchashchikhsya kak model' tekhnologicheskogo instrumentariya operativnogo upravleniya elektronnyim vzaimodeistviem obrazovatel'nogo soderzhaniya raznogo urovnya pri rabote s tsifrovymi uchebno-metodicheskimi kompleksami v WEB-prostranstve // Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronno obucheniya: Materialy II Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Krasnoyarsk: Sibirskii federal'nyi universitet, 2018. S. 245–250 (in Russian).
10. Lelchitsky I.D., Silchenko A.P., Tsurkan M.V. Digital Education Environment Within the Frame of Schooling: Pedagogic Approaches and Development Strategies/ Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference "Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth" (MTDE 2020), Published by AtlantisPress SARL, 2020. Pp. 1231–1236.



В.И. ПАНОВ, Д.Д. РУБАШКИН, И.Н. КОНДРАТЬЕВА, Н.А. БОРИСЕНКО*

Междисциплинарные предпосылки концепции цифрового учебника и апробации его фрагментов на базе образовательной платформы «Учим учиться»

Актуальность исследования обусловлена необходимостью представления учебных материалов в электронной форме, в частности в виде цифровых учебников (ЦУ) или их фрагментов на базе цифровых образовательных платформ. Обсуждаются предпосылки создания ЦУ, среди которых выделены психодидактические, экопсихологические и кибернетические, поскольку проблема носит междисциплинарный характер.

Цель статьи — изложение опыта психодидактической разработки фрагментов ЦУ и его апробации на базе цифровой платформы. Психодидактическим фундаментом исследования стала концепция создания интерактивного учебника по русскому языку (Г.Г. Граник с сотр.). В качестве экопсихологических предпосылок использована экопсихологическая модель становления субъектности и экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий (В.И. Панов). Третьим основанием является

* **Панов Виктор Иванович** — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики Психологического института РАО, руководитель проекта «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экопсихологии к психодидактике» (19-29-14067мк).

E-mail: ecovip@mail.ru

Рубашкин Дмитрий Давидович — кандидат технических наук, директор Инновационного центра «Технологии современного образования», доцент НИУ «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербургский филиал), исполнитель того же проекта, исполнитель проекта «Управление развитием образовательных отношений субъектов в начальной школе в условиях цифровизации» (19-29-14060), соруководитель проекта «Учим учиться».

E-mail: ddr.cv.lab@gmail.com

Кондратьева Ирина Николаевна — директор ООО «Мультимедиа-студия “Март”», соисполнитель проекта «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экопсихологии к психодидактике» (19-29-14067мк), исполнитель проекта «Управление развитием образовательных отношений субъектов в начальной школе в условиях цифровизации» (19-29-14060), соруководитель проекта «Учим учиться».

E-mail: kin@mart.spb.ru

Борисенко Наталья Анатольевна — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, исполнитель проекта «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экопсихологии к психодидактике» (19-29-14067мк).

E-mail: borisenko_natalya@list.ru

опыт использования кибернетического подхода в виде цифровой учебной платформы «Учим учиться» (Д.Д. Рубашкин, И.Н. Кондратьева).

Показано, что научно разработанная цифровая платформа создаёт условия для развития субъектности обучающихся и активизации их коммуникативных взаимодействий. Благодаря обратной связи (цифровому следу) учитель получает возможность интерактивного управления учебным процессом, в результате субъектом обучения становится полисубъектная группа «обучающийся—учитель—цифровая платформа».

Приведены результаты апробации фрагментов ЦУ, направленные на проверку понимания электронного учебного текста. Показано, что цифровая платформа может стать не только эффективным средством размещения материалов ЦУ, но и педагогическим инструментом развития субъектности учащихся, поддержки учебного процесса в целом.

Ключевые слова: цифровой учебник, концепция, психодидактические, экпсихологические, кибернетические предпосылки, апробация, цифровая образовательная платформа, школьники, педагоги

Ускоренные темпы цифровизации образования и опыт удалённого обучения в период пандемии достаточно жёстко поставили вопрос о недостаточном развитии информационно-коммуникативных технологий обучения, опирающихся на современные психолого-педагогические подходы к обучению и развитию, а также о недостаточной готовности многих педагогов к эффективному использованию в своей работе цифровых средств обучения.

Вместе с тем у многих педагогов и особенно разработчиков цифровых средств обучения (далее — кибернетиков) сложилось мнение, что переход к цифровым формам и технологиям обучения активизирует интерактивный характер обучения. Однако опыт прошедшей пандемии показал, что в большинстве своём эта надежда не получила подтверждения. По нашим данным, при переходе на онлайн-обучение в период пандемии COVID-19 только 5% детей активизировали свою учебную деятельность. Для остальных качество обучения не толь-

ко не улучшилось, а во многих случаях ухудшилось [1].

Особое место в обсуждаемых проблемах занимает проблема представления дидактических материалов в цифровой форме, т.е. в виде электронных (цифровых) учебников (далее — ЦУ¹), учебных пособий или же отдельных фрагментов учебных дисциплин, причём на базе разных цифровых платформ обучения. Однако большинство существующих образовательных платформ воспроизводит в электронной форме систему отношений традиционной школы и поддерживает дидактические и методические решения, сложившиеся в дидактике до появления цифровых инструментов. Это ограничивает выбор технологических платформ для создания ЦУ.

Важно подчеркнуть, проблема разработки и апробации ЦУ и его фрагментов имеет междисциплинарный характер, так как лежит на стыке дидактики, психодидактики, экпсихологии образовательной среды и кибернетического подхода к обучению. Поэтому целью настоящей статьи стало изложение опыта психодидактической

¹ Под цифровым учебником понимается сложный программный комплекс, содержащий системное и полное изложение учебного предмета в соответствии с программой и обладающий свойствами интерактивности, мультимодальности, гипертекстуальности, персональности и др. (см. подр.: [2]). Разработка концепции ЦУ проводилась в рамках проекта «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экпсихологии к психодидактике» (19-29-14067мк, руководитель В.И. Панов).

разработки фрагментов ЦУ и его апробации на базе цифровой образовательной платформы «Учим учиться» специалистами указанных дисциплин.

Кратко остановимся на изложении используемых при этом психодидактических, экопсихологических и кибернетических предпосылок.

Психодидактические предпосылки

Основное отличие психодидактического подхода к обучению и развитию заключается в том, что знания/умения/навыки по конкретному учебному предмету выступают не столько как цель обучения, сколько в качестве средства развития способностей и личности учащегося. Принципиально меняется функция учителя — из субъекта-транслятора учебного материала он превращается в субъекта-организатора продуктивного взаимодействия между учебным материалом и обучающимися, которое приводит к развитию способности учащихся быть субъектами получения новых знаний. Изменяется и коммуникативный компонент образовательной среды — на смену педагогическому воздействию, в основе которого лежит субъект-объектный тип взаимодействий учителя с обучающимися, приходит педагогическое содействие и взаимодействие с обучающимися и учащихся между собой. Известным примером является система развивающего обучения «Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова», но есть и другие системы [3, 4].

Наиболее близкой к теме данной статьи является психодидактическая концепция учебников нового типа¹, созданная в Психологическом институте РАО под руководством акад. РАО Г.Г. Граник на материале школьного предмета «Русский язык» [5]. Главное их отличие от существующих состоит в том, что учебник нового типа яв-

ляется полноценным участником учебного процесса: из пассивного объекта учебного использования учебник становится активным соучастником (со-субъектом) совместной деятельности с обучающимся (обучающимися) и учителем, т.е. учебник выполняет субъектную (точнее, квазисубъектную) функцию. Причём интерактивность заложена в саму структуру учебника, провоцируя ученика на диалог с учебным материалом.

Следующей предпосылкой является алгоритм психодидактического проектирования и экспертизы образовательных систем, рекомендующий последовательно определить: *кого, зачем, чему, как, кому и где* обучать с помощью цифровых учебников [3, 6]. Как следствие, разрабатываемая концепция ЦУ включает: учёт психологических особенностей обучающихся основной школы (представителей поколения Z — «кого обучать?»), определение цели («зачем?»), переработку содержания учебника («чему?»), осознание специфики ЦУ и определение средств и инструментов их решения («как?»), требования к профессиональной и личностной подготовке педагога, их готовность к работе с ЦУ («кому обучать?»), учёт формы обучения (классно-урочной или самостоятельной — «где?») [7].

Экопсихологические предпосылки

В качестве экопсихологических предпосылок для концептуальной разработки ЦУ мы использовали *экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий* в системе отношений «индивид—среда», включающей репродуктивные типы коммуникативных взаимодействий (объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный), непродуктивные (субъект-обособленный) и продуктивные (субъект-совместный и субъект-порождающий). Понятно, что

¹ Учебник нового типа — учебник, способный взять на себя многие новые функции обучения и воспитания, в том числе те, которые традиционно возлагаются на учителя, но с которыми он в силу объективных и субъективных причин справиться в одиночку не может: возбуждения и поддержания познавательного интереса; формирование приёмов понимания текста, произвольного и непроизвольного запоминания, внимания, воображения и др.

тип взаимодействия в учебной ситуации существенно зависит от субъектности учащегося¹. Поэтому следующая предпосылка представлена *экопсихологической моделью становления субъектности*. Согласно этой модели, становление субъектности учащегося проходит семь стадий, соответствующих способности быть субъектом разных видов психической активности: мотивационной (субъект потребности/мотивации), перцептивной («наблюдатель»), репродуктивной («подмастерье»), учебной («ученик»), критической («критик»), произвольной («мастер»), продуктивной («педагог», «творец») [8, 9].

Концепция ЦУ предполагает, что в процессе освоения учебного материала обучающийся проходит различные стадии становления субъектности и тем самым постепенно приходит к реализации своей роли в предлагаемой ему стратегии установления субъект-средовых отношений.

1. Первая стадия (субъект потребности/мотивации) заключается в *осознании обучающимся своей потребности в освоении учебного действия*. Эта стадия предшествует обучению и влияет на его результативность, но в большинстве случаев её прохождение не может быть непосредственно проконтролировано с помощью тех или иных измерений. Дефицит заинтересованности может проявиться лишь на последующих стадиях, поэтому учителю зачастую приходится возвращаться к этой стадии, чтобы повысить мотивацию обучающегося.
2. Собственно обучение начинается с *перцептивной активности* (стадия «наблюдатель»), т.е. с *наблюдения за образцом выполнения требуемого учебного действия*. Источником информации может быть как другой субъект учебного процесса (учитель, ученик), так и ЦУ. Различным может быть и формат представления образца: текст, устное описа-

ние, инфографика, видео, анимация и т.д. Даже на этой стадии от обучающегося требуются навыки и умения, связанные с восприятием различных видов информации, т.е. учебно-информационные умения [10]. В традиционном учебном процессе при субъект-объектных отношениях стадия наблюдения завершается учителем. В персонализированной модели сам обучающийся должен оценить свою готовность к движению вперёд. При работе с ЦУ он может, например, несколько раз посмотреть предложенную анимацию и прослушать инструкцию, чтобы понять, о каком действии дальше пойдёт речь. Когда он осознает, что готов двигаться дальше, эта стадия завершается (по решению ученика), и можно переходить к активным учебным действиям.

3. Следующая стадия («подмастерье») подразумевает *репродуктивную активность*: обучающийся должен воспроизвести учебное действие, следуя образцу. Оно может быть формально оценено не только учителем, но и компьютером, который в этом случае выступает не только как инструмент действия, но и как источник обратной связи, тем самым создавая информационную основу для самооценки ученика. Очевидно, что выполнение подражательного действия не должно восприниматься ребёнком как контрольная процедура: при зафиксированной ошибке у обучающегося должна быть возможность повторять действие вплоть до достижения желаемого результата (важно также предоставить ученику возможность вернуться к стадии 2, если даже после нескольких попыток ему не удаётся повторить требуемое действие).
4. На четвёртой стадии («ученик») обучающийся уже может произвольно (самостоятельно) выполнить требуемое учебное действие, но у него ещё недо-

¹ В данном случае под субъектностью будем понимать способность учащегося быть субъектом психической активности в форме конкретного действия (перцептивного, подражательного, коммуникативного, регуляторного, учебного и т.п.).

статочна сформирована регуляторная способность к контролю за правильно-стью выполнения этого действия. В традиционном учебном процессе оценить результаты ученика должен учитель, который предлагает классу проверочные и/или контрольные задания. В цифровой среде функцию оценивания может выполнять компьютер: если компьютерная программа оперативно сообщает, что при выполнении тренировочного задания были допущены ошибки, ученик должен найти их и исправить. Наличие оперативной обратной связи является в то же время средством выявления готовности ребёнка к самообучению: если он считает, что достигнутый в предыдущей попытке результат его не удовлетворяет, он может (даже без подсказки учителя) вернуться к заданию и выполнить его повторно.

5. На следующей стадии («критик») обучающийся уже способен к проявлению регуляторной активности, но пока ещё направленной вовне — на другого (реального или виртуального) ученика. Дело в том, что необходимым условием развития способности к самоконтролю за правильностью выполнения учебного действия является развитие способности к критической оценке того, *как выполняет то же самое действие кто-то другой* (возможно, виртуальный, а не реальный ученик). В традиционном учебном процессе с этой целью практикуется перекрёстная проверка, но эта техника чревата осложнением отношений в учебном коллективе. Альтернативной возможностью является включение в ЦУ специально сгенерированных заданий, в которых допущены различные ошибки. Эти задания предлагаются ученику для проверки и исправления ошибок. После завершения процедуры компьютер оценивает, насколько полно найдены и исправлены «чужие ошибки».

6. На шестой стадии у обучающегося завершается окончательное формирование способностей к произвольному выполнению учебного действия, включая самостоятельный контроль и коррекцию правильности его выполнения. Образно говоря, это стадия «мастера», т.е. субъекта, отлично выполняющегося освоенное действие. На этом этапе компьютерная программа предлагает обучающемуся перейти на более высокий уровень обучения, на котором требуется не только уметь выполнять данное действие, но и успешно применять его.
7. На седьмой (завершающей) стадии становления субъектности учебное действие должно превратиться из предмета освоения в субъективное средство творческого самовыражения или освоения нового, более сложного действия, в средство обучения других. Для её обозначения используются термины «творец», «педагог», «тренер» и т.п. На этом этапе компьютерная программа предлагает обучающемуся перейти на следующий уровень обучения, требующий творческого применения освоенного действия.

Кибернетические предпосылки

Цифровая трансформация создаёт условия для изменения ролевых функций субъектов учебного процесса и активизации их коммуникативных взаимодействий. Возникает, например, технологическая возможность для реализации персонализированного обучения путём построения новой модели учебного процесса — не вокруг учителя, а вокруг обучающегося. В этой модели каждый ученик вместе со взрослыми (педагогами, родителями) образует субъектную микрогруппу (рис. 1)¹ для управления индивидуальной учебной траекторией, которая (в идеале) соответствует возможностям и потребностям конкретного ребёнка и должна обеспечить достижение им планируемых образовательных

¹ Рисунок был впервые опубликован в книге [11].



Рис. 1. Субъектная группа, построенная вокруг ученика

результатов. Информационной основой для действий субъектов является цифровой след — фиксация учебных действий и проявлений учебного поведения ребёнка в цифровой среде.

Анализ субъектных возможностей, возникающих благодаря использованию ЦУ, начнём с самого ученика, чью активность стремится стимулировать современная педагогика. Создание ЦУ не преследует цель вытеснения учителя из учебного процесса, задача создателей заключается в том, чтобы использовать потенциал цифровых технологий для уточнения ролей ученика и учителя в логике субъект-субъектных отношений. Сама по себе субъектная позиция ребёнка ещё не гарантирует его способности принимать самостоятельные и при этом ответственные решения, направленные на достижение целей обучения. Как показано, например, в [12], субъект-субъектные отношения, имеющие субъект-обособленный тип, не всегда ведут к продуктивному взаимодействию в субъектной группе.

Если обучающийся не осознаёт те цели, которые взрослые ставят перед ним в рамках учебного процесса, отношения с учителем и другими педагогами могут остаться на уровне объект-объектных или субъект-обособленных, т.е. ведущих к неконструктивным и даже, вероятно, конфликтным взаимодействиям. Если же цель обучения учеником понята и принята, есть возможность перейти к согласованию конкретных действий, направленных на достижение этой цели. Таким образом, путь к субъект-совместному и субъект-порождающему типам взаимодействий лежит через обсуждение и согласование целей обучения и конкретных практик, направленных на достижение этих целей (рис. 2). Создаваемый ЦУ является одним из педагогических инструментов для решения этой задачи.

Переводя представления об экоспсихологических типах субъект-средовых взаимодействий на язык кибернетических моделей управления с обратной связью, можно описать набор критериев, которым должен соответствовать обучающийся,

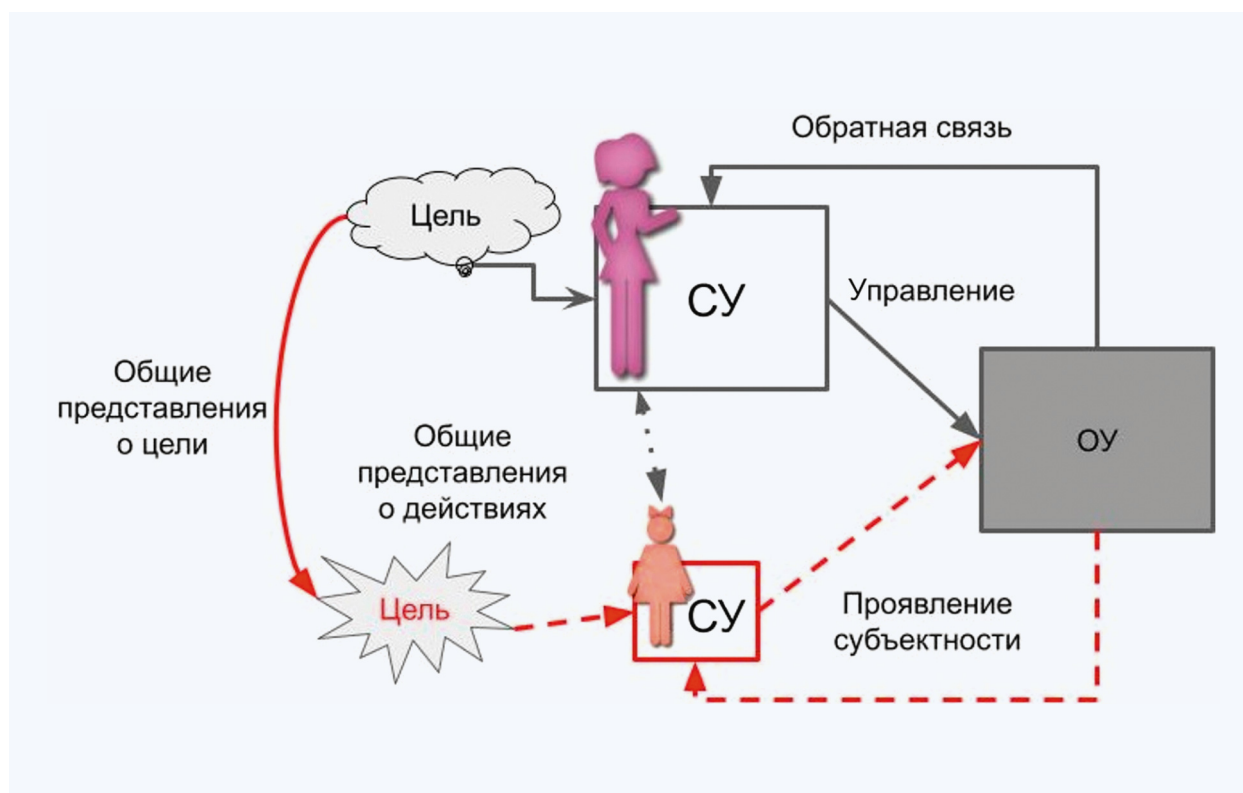


Рис. 2. Основы субъект-субъектного взаимодействия
(СУ – субъект управления, ОУ – объект управления)

чтобы стать субъектом по отношению к собственному учению.

Обучающийся должен:

- разделять с другими субъектами представление о целях управления, т.е. решаемой образовательной задаче;
- иметь представление о требуемом результате, чтобы сравнивать результат своих действий с тем, который ожидается педагогами;
- иметь возможность получать обратную связь, т.е. наблюдать результаты своих действий;
- иметь возможность влиять на учебную траекторию, т.е. определять свои дальнейшие действия (см. подр.: [13, с. 102]).

Подводя итог вышеизложенным предпосылкам, можно сказать, что психодидактический, экопсихологический и кибернетический подходы к пониманию субъект-

ности не противоречат, а дополняют друг друга. А их сочетание может быть положено в основу концептуальной разработки ЦУ, нацеленной на становление и развитие субъектных качеств обучающихся в процессе учебных взаимодействий с цифровой образовательной платформой.

Для проверки вышеизложенных позиций в качестве кибернетической основы для разработки и проверки ЦУ была выбрана платформа «Учим учиться» (рис. 3)¹, прошедшая широкую апробацию в различных проектных рамках, в том числе в рамках проекта «Управление развитием образовательных отношений субъектов в начальной школе в условиях цифровизации» при поддержке РФФИ². Выбор именно этой платформы обусловлен в первую очередь соответствием её концепции принципам психодидактики и направленностью

¹ См. сайт платформы «Учим учиться»: <https://LearntoLearn.ru/>.

² См.: проект РФФИ № 19-29-14060 («Управление развитием образовательных отношений субъектов в начальной школе в условиях цифровизации», рук. Н.А. Заиченко). <https://rffi.lsept.ru/project/19-29-14060>.

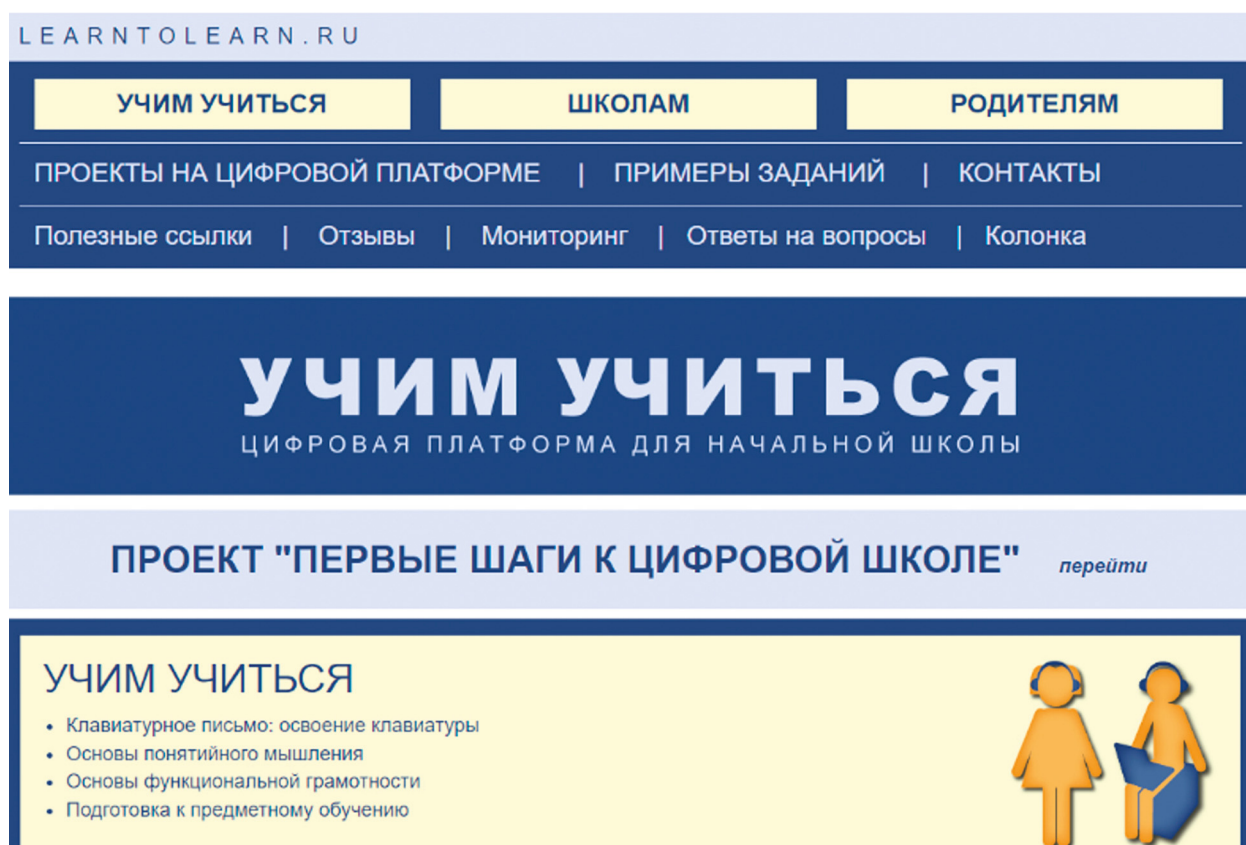


Рис. 3. Главная страница цифровой платформы «Учим учиться»

на стимулирование субъект-субъектных взаимодействий между участниками образовательных отношений [11, 13].

Концепция платформы «Учим учиться» предполагает реализацию персонализированной модели обучения за счёт поддержки совместной деятельности взрослых (педагогов, родителей) в интересах каждого обучающегося, сервисы платформы обеспечивают возможность формирования различных субъектных групп. Платформа «Учим учиться» действует с 2018 г. и используется в настоящее время преимущественно в начальной школе. Однако её инструментарий может быть полезен и на других ступенях обучения, в том числе в основной школе.

Методической основой учебно-тренинговых программ, реализуемых на платформе «Учим учиться», является так называемый *информационный тренинг* [14]. Компьютерный тренинг как учебная практика направлен на формирование и закрепление навыков и умений, связанных с восприя-

тием учебной информации, представленной в различных форматах. Обучающимся предлагаются интерактивные развивающие задания метапредметного типа, которые позволяют сформировать у детей учебно-информационные умения, необходимые для самостоятельного учения. Роль учителя в информационном тренинге – наставник, который наблюдает за самостоятельной работой ребёнка и приходит на помощь в тех случаях, когда его участие требуется в связи с низкими результатами или для предотвращения стрессовых ситуаций.

Интерактивные практики для формирования навыков и умений

Рассмотрим, как могут интерактивные задания ЦУ обеспечивать прохождение обучающимся стадий формирования субъектного отношения к изучаемому материалу. Каждый ученик должен научиться выполнять требуемые учебные действия, а сервисы платформы, на которой реализуется ЦУ, должны обеспечить обучающе-

гося (как одного из субъектов) обратной связью, которая станет основой его самообучения. Таким образом, в фокусе внимания оказывается не усвоение сведений, содержащихся в учебнике, а выполнение различных тренировочных заданий, формирующих необходимые навыки и умения. Очевидно, что все эти задания должны выполняться в электронной форме, чтобы сохраняемый цифровой след мог использоваться учителями и другими взрослыми субъектами учебного процесса в качестве источника обратной связи.

На рис. 4 представлена модель активной учебной практики, в которой может быть реализовано самообучение двух ключевых субъектов: ученика и учителя [11]. Ученик выполняет задания, его действия автоматически проверяются компьютером, благодаря которому ученик получает представление об успешности или неуспешности своих действий. В отличие от традиционного учебного процесса, в котором функции проверки учебных действий отданы учителю, компьютер даёт обучающемуся оперативную обратную связь. Ученик получает сигнал, когда он ещё вовлечён в процесс выполнения задания, что психологически облегчает ему возвращение к тем действи-

ям, которые были только что выполнены, т.е. стимулирует работу над ошибками. Готовность продолжить работу после получения негативной оценки от компьютера свидетельствует о том, что у обучающегося начало формироваться субъектное отношение к учебной работе. Он становится более внимательным к своим действиям, включает (как это показано на рис. 4) дополнительный механизм обратной связи – самопроверку, которая предшествует представлению результата на проверку компьютеру.

ЦУ должен обеспечивать не только инициативное учебное поведение ребёнка, но и возможности его субъект-субъектного взаимодействия с учителем. Наличие цифрового следа – объективной информации об учебных действиях – является основой для диалога, в котором могут принимать участие не только ученик и учитель, но и другие субъекты учебного процесса. Таким образом, члены субъектной группы, показанной на рис. 1, могут объединяться для совместного анализа и принятия решений о дальнейшем прохождении учебной траектории.

При такой организации учебной практики учитель освобождён от рутинных функ-

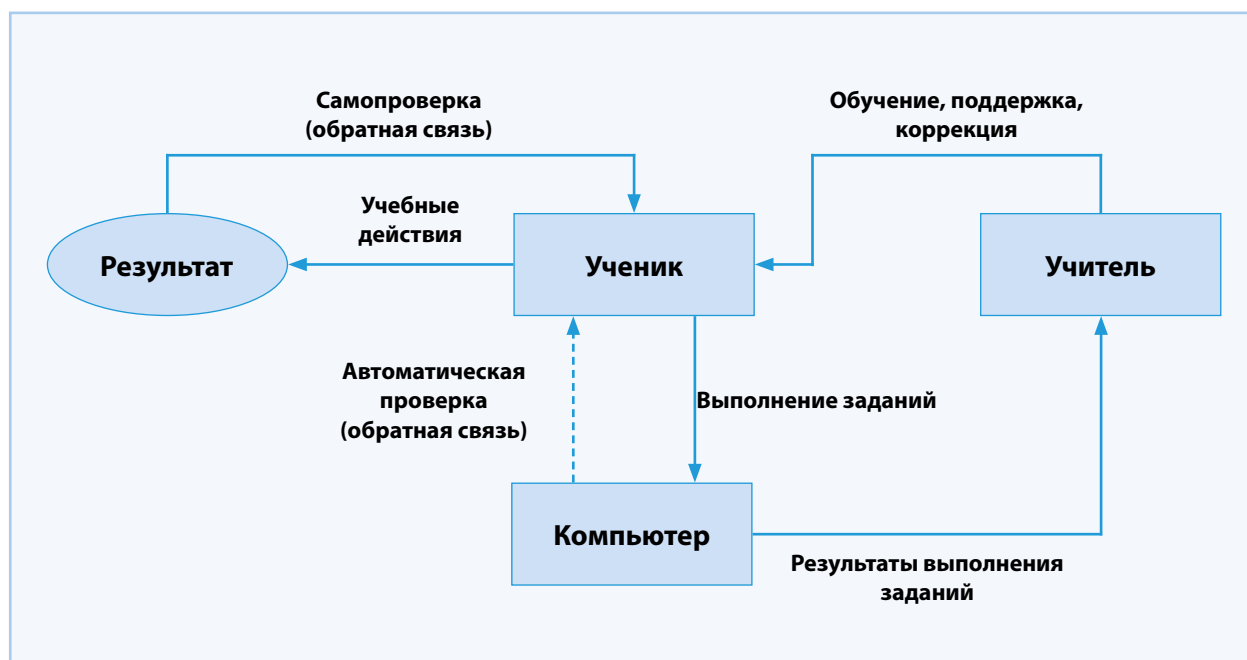


Рис. 4. Модель активной цифровой учебной практики

ций, связанных с формальной проверкой и оценкой выполненных учениками заданий. Его внимание может быть переключено на решение более сложных педагогических задач. Наличие цифрового следа, фиксирующего ход и результаты действий каждого ученика, открывает перспективу реализации персонализированной модели, в которой учитель становится индивидуальным наставником и может строить субъект-субъектные отношения с каждым учеником с учётом его индивидуальных особенностей, в частности границ зон его развития [15]. Таким образом, диалог учителя с учеником становится основой для поддержки обучающегося и коррекции его индивидуальной учебной траектории. Если положить описанную модель отношений в основу ЦУ, то и ученик, и учитель получают возможность строить своё поведение в зависимости от того, какие данные сохранены в цифровом следе, иными словами, учебник становится для них инструментом самообучения.

Экспериментальная проверка ЦУ: смысловое чтение и практика информационного тренинга

С целью апробации представленных выше психодидактических, экпсихологических и кибернетических предпосылок для концептуальной разработки ЦУ нового поколения было принято решение разработать комплект интерактивных заданий (ИЗ), которые предназначены для формирования метапредметных навыков и умений через индивидуальные действия обучающихся на цифровой платформе.

Содержанием эксперимента являлось использование ИЗ информационного тренинга для проверки у учеников начальной и основной школы сформированности различных техник *смыслового чтения*. Оценивались умения, связанные с восприятием и пониманием учебных текстов, представленных в электронной форме и снабжённых иллюстративным материалом. В эксперименте, проходившем осенью 2021 г., приняли участие 184 учащихся пяти школ

Петербурга и одной школы Вологды. При этом ученики 4-х классов уже имели предшествующий опыт работы на платформе «Учим учиться»: в 2020–2021 учебном году они выполняли задания тренинговой программы «Основы функциональной грамотности». Ученики 5–6-х классов такого опыта не имели, они впервые выполняли задания информационного тренинга. Таким образом, в ходе эксперимента проверялись не только навыки смыслового чтения, но и влияние учебно-информационных умений, сформированных в ходе тренинга, на качество выполнения заданий.

Проверка заданий, выполненных на цифровой платформе, осуществлялась автоматически. Результат проверки становился известен пользователю сразу же после нажатия кнопки «Готово», которым ученик подтверждает завершение работы. В случае если программа обнаруживала ошибочные действия, обучающемуся предоставлялась возможность найти и исправить ошибки (количество попыток — не более трёх, после третьей попытки программа показывает правильный ответ, а ученик переходит к следующему заданию).

В качестве исходного источника информации были выбраны фрагменты из дневника известного путешественника Фёдора Конюхова, описывающие его одиночное плавание вокруг Антарктиды в 2008 г. Дополнительным источником информации являлась географическая карта, на которой были представлены Антарктида, Австралия, южная оконечность Южной Америки, а также названия всех океанов.

Обучающимся был предложен комплект из четырёх ИЗ, порядок выполнения которых был строго определён. В первых трёх заданиях вся информация, необходимая для ответа на поставленные вопросы, содержалась непосредственно на экране, её нужно было найти в тексте или на сопровождающей иллюстрации. Для ответа на последнее задание требовалось не только реагировать на информацию, представленную на экране, но и вспомнить содержание трёх предыдущих заданий.

Эксперимент рассматривался как один из предварительных этапов создания ЦУ для основной школы, поэтому при анализе результатов было важно определить те предикторы, по которым можно судить о готовности обучающихся к субъектной позиции по отношению к собственному учению. В качестве такого предиктора был выбран показатель, характеризующий поведение учеников в ситуации, когда компьютер признал их решение ошибочным.

Отношение к исправлению допущенных ошибок является важной составляющей самообучения. Если ученик не стремится в ответ на негативный сигнал от компьютера вернуться к заданию и выполнить работу над ошибками, нет оснований говорить о его субъектном отношении к своей учёбе. Ученики, не выполняющие работу над ошибками, не стремящиеся повысить полученный балл, демонстрируют тем самым, что они учатся не для себя, а по указанию кого-то другого (учителя, родителей). Поэтому при оценивании результатов обучающихся учитывались не только полученные за выполнение заданий баллы, но и дальнейшее поведение учеников в тех случаях, когда в первой попытке им не удавалось получить от компьютера подтверждения правильности своих действий.

Эксперимент показал следующие результаты.

1. Ученики 4-х классов по совокупности показателей продемонстрировали лучшие показатели (по сравнению с учениками основной школы), несмотря на то, что содержание заданий выходило за рамки программы начальной школы. Положительные результаты можно связать с тем, что обучающиеся имели практический опыт работы с ИЗ, рассчитанными на самостоятельное изучение неизвестного им материала. Тем самым подтвердилась гипотеза о том, что практика информационного тренинга на цифровой платформе «Учим учиться» обеспечивает способность к самостоятельному учению за счёт формирования учебно-информационных умений, т.е. тех метапредметных компетенций, требования к формированию которых прописаны во ФГОС начальной и основной школы.
2. Ученики 6-х классов успешно справились с заданиями, так как сумели использовать свои знания, полученные в ходе изучения географии. Однако их результаты оказались ниже, чем у четвероклассников, по критерию «качество работы над ошибками». Для большинства шестиклассников типичным было такое учебное поведение: получив при первой попытке неверный ответ, обучающиеся не смогли найти и исправить свои ошибки или не захотели этого сделать. Очевидно, что их мотивация к получению высокого результата не была достаточной для полноценной работы над ошибками. В этом плане отсутствие предварительного опыта информационного тренинга сказалось на их неготовности к субъектному отношению к своей учёбе.
3. Самые низкие результаты неожиданно показали ученики 5-х классов. Они оказались неподготовленными к самостоятельному освоению учебного материала, который не был им знаком по школьному курсу. В отличие от шестиклассников, они не имели возможности использовать сведения, полученные в рамках школьной программы. А отсутствие опыта самостоятельной работы с учебным материалом не позволило им конкурировать с учениками 4-х классов, которые уже в начальной школе выполняли задания на цифровой платформе. Сопоставляя показатели, связанные с исправлением допущенных ошибок, можно заключить, что субъектное поведение в логике самообучения в большей степени было свойственно четвероклассникам, которые ранее приобрели опыт индивидуальной работы с компьютером по методике информационного тренинга. Они оказались в большей степени мотивированы, а значит, готовы к субъект-субъектным отношениям со своим учителем и другими педагогами, чем их старшие товарищи.

Сервисы цифровой платформы и самообучение учителя

Рассмотрим теперь, в какой степени сервисы цифровой платформы могут предоставить учителю такую обратную связь, которая может стать основанием для гибкого изменения поведения по отношению к ученикам, для его самообучения (в кибернетическом смысле). Если структура ЦУ построена таким образом, что изучение материала поддерживается интерактивными заданиями, выполняемыми в электронной форме, а цифровая платформа сохраняет цифровой след учебных действий, то в распоряжении учителя оказываются не только инструменты первичного оценивания очередных заданий, но и сведения, характеризующие предшествующее учебное поведение его учеников. Этот цифровой след по своей природе индивидуален, он сохраняет все удачные действия и ошибки каждого ученика, поэтому отношения между учителем и учеником персонализируются, а не усредняются в субъектной группе, включающей весь класс, как это происходит в традиционных практиках.

Когда ЦУ реализован на цифровой платформе, каждый ученик может работать над выполнением учебных заданий в своём темпе и даже самостоятельно определять, сколько тренировочных заданий он должен выполнить, чтобы у него сформировались и закрепились те навыки и умения, которых требует изучаемый предметный материал. Таким образом, у учеников появляется пространство для принятия собственных решений, иными словами, для субъектного поведения. Однако учитель должен убедиться, что субъектность каждого из его учеников работает на желаемый образовательный результат, а не входит в противоречие с теми задачами, которые ставит перед обучающимися школа. Анализ учебных действий на платформе «Учим учиться» показывает, что цифровой след содержит достаточно много примеров того, что некоторые ученики лишь

имитируют выполнение заданий, совершая случайные действия мышью или нажимая первые попавшиеся клавиши. Такое поведение также субъектно, но оно не может служить основой для согласованных действий учителя и ученика.

Таким образом, анализ цифрового следа даёт учителю возможность оценивать не только формальные результаты выполнения, но и субъектное поведение каждого ученика. Работая в логике формирующего оценивания, учитель на основании текущих результатов корректирует свои субъект-субъектные отношения с каждым учеником, реализует стратегию самообучения. Его основной задачей становится поиск необходимого баланса между субъектностью ученика и его способностью действовать в составе субъектной группы со взрослыми. Если предоставить ребёнку излишнюю самостоятельность, которой он пока не умеет пользоваться для достижения тех результатов, на которые нацелено обучение, его поведение может войти в противоречие с учебной дисциплиной. С другой стороны, стремление подчинить все действия ученика воле учителя может привести к потере мотивации и собственного интереса к учебе.

Если доступ к цифровому следу предоставляется также и другим субъектам, влияющим на ход учебного процесса (учителям-предметникам, школьному психологу, родителям)¹, то и у них появляется необходимый источник информации для самообучения. Если все эти субъекты готовы действовать сообща ради достижения общей цели, то ЦУ и сервисы цифровой платформы становятся инструментами субъектной группы, управляющей учебным процессом на основе общих представлений о цели обучения и желаемых результатах.

Таким образом, в рамках проекта, поддержанного в 2020–2022 гг. Российским фондом фундаментальных исследований, была теоретически обоснована и прошла

¹ Подробное освещение этой темы выходит за рамки настоящей публикации.

первую практическую проверку концепция ЦУ нового типа, основанная на сочетании научно-методических подходов к разработке дидактических материалов с опытом экспериментальной деятельности по использованию образовательных сервисов цифровых платформ.

Заключение

Анализ нынешнего состояния использования цифровых (электронных) средств обучения показал необходимость совместной разработки цифрового учебника, используя опыт создания интерактивного учебника психодидактического типа по русскому языку (Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко и др.), с одной стороны, экопсихологической модели становления субъектности и типологии субъект-средовых взаимодействий (В.И. Панов), с другой стороны, и с третьей стороны — опыта использования кибернетического подхода в виде цифровой учебной платформы «Учим учиться» (Д.Д. Рубашкин, И.Н. Кондратьева).

Исходя из этого, был разработан и практически апробирован комплекс интерактивных заданий, направленный на создание психодидактических, экопсихологических и кибернетических условий для развития субъектности обучающихся в рамках полисубъектного управления учебным процессом, используя цифровую платформу «Учим учиться».

Полученные результаты показали, что анализ цифрового следа позволяет учите-

лю оценивать не только формальное выполнение заданий, но и динамику субъектных качеств обучающегося. Благодаря такой информации учитель получает возможность интерактивного управления учебным процессом, в том числе придавая субъектный, продуктивный и интерактивный характер взаимодействиям обучающихся с учебным материалом в цифровой форме и своим взаимодействиям с обучающимся. В результате субъектом обучения становится полисубъектная группа «обучающийся—учитель—цифровая платформа», что способствует развитию субъектности обучающегося и повышению его мотивации к самообучению, используя цифровые средства.

Проект закончен, однако создание самого цифрового учебника будет продолжено. Авторы надеются в перспективе дать в руки школьникам современный высокотехнологичный учебный комплекс, который будет представлять учебную информацию не только в виде текста, но и в виде мультимедиа, с которым можно будет в том числе общаться, который будет проверять правильность выполнения практически всех заданий, давать советы по исправлению ошибок — словом, позволит учиться активно и самостоятельно.

Таким образом, проведенное исследование показывает необходимость и перспективность совместной работы педагогов, психологов и кибернетиков для разработки интерактивного цифрового учебника нового типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панов В.И., Борисенко Н.А., Капцов А.В. и др. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удалённого школьного обучения / В.И. Панов, Н.А. Борисенко, А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, Э.В. Патраков, И.В. Плаксина, Р.И. Суннатова // Педагогика. 2020. № 9. С. 65–77.
2. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Психолого-дидактические проблемы создания цифровых учебников // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 3. С. 102–112. DOI: 10.17759/pse.2021260307.
3. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
4. Панов В.И. Психодидактический подход: истоки и перспективы // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: Сборник статей / Отв. ред. Н.А. Борисенко. М.: Психологический институт РАО; Мнемозина, 2019. С. 30–43.

5. Граник Г.Г. Концепция курса «Русская филология». Почему нужны учебники нового типа. М.: Мой учебник, 2007.
6. Панов В.И., Крупа Т.В. К проблеме психологических критериев оценки электронных учебных пособий (психодидактический алгоритм) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n1/Panov_Krupa.shtml (дата обращения: 10.07.2023).
7. Борисенко Н.А., Граник Г.Г. Цифровой учебник для поколения Z: проблемы и перспективы создания // Экопсихологические исследования – 6: Сборник научных статей. М.; Курск, 2020. С. 430–434.
8. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
9. Панов В.И. Экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности в контексте психодидактики // Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: Коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022. С. 12–32.
10. Воровщиков С.Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования // Вестник Института образования человека. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--h1aml1a.xn--p1ai/journal/2012/0829-05.htm> (дата обращения: 10.07.2023).
11. Цифровой дебют образовательных отношений: Монография / Под общ. ред. О.Е. Лебедева, Н.А. Заиченко. СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2021.
12. Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: Монография. М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020.
13. Цифровизация начальной школы: сеанс одновременной игры: Монография / Под общ. ред. О.Е. Лебедева, Н.А. Заиченко. СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2022.
14. Кондратьева И.Н., Рубашкин Д.Д. Начальная школа в условиях цифровизации: активные учебные практики как педагогический инструмент достижения метапредметных результатов // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: Сборник научных трудов. Ч. III. Казань: Изд-во Казанского университета, 2020.
15. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.

Interdisciplinary Prerequisites for a Digital Textbook. Testing Digital Textbook Fragments at the Educational Platform Learn to Learn

Viktor Ivanovich Panov — Corresponding Member of the Russian Academy of Education; DSc (Psychology); Head of the Developmental Ecopsychology and Psychodidactics Laboratory, Psychological Institute, Russian Academy of Education; Project Leader, Communicative Interactions and Student Agency in the Age of Education Digitalization: from Ecopsychology to Psychodidactics (19-29-14067mk).
E-mail: ecovip@mail.ru

Dmitry Davidovich Rubashkin — PhD (Eng.); Director of the Modern Educational Technologies Innovation Centre; Associate Professor, Higher School of Economics National Research University (St. Petersburg branch); Project Member, Communicative Interactions and Student Agency in the Age of Education Digitalization: from Ecopsychology to Psychodidactics; Project Member, Educational Relations Development Management in Primary School in the Age of Digitalization (19-29-14060); Project Co-Leader, Learn to Learn.
E-mail: ddr.cv.lab@gmail.com

Irina Nikolaevna Kondratieva — Director of Mart Multimedia Studio LLC; Project Member, Communicative Interactions and Student Agency in the Age of Education Digitalization: from Ecopsychology to Psychodidactics (19-29-14067mk); Project Member, Educational Relations Development Management in Primary School in the Age of Digitalization (19-29-14060); Project Co-Leader, Learn to Learn. E-mail: kin@mart.spb.ru

Natalia Anatolievna Borisenko — PhD (Linguistics); Senior Researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education; Project Member, Communicative Interactions and Student Agency in the Age of Education Digitalization: from Ecopsychology to Psychodidactics (19-29-14067mk). E-mail: borisenko_natalya@list.ru

This research is particularly relevant due to the need to supply educational resources in electronic form, including digital textbooks (DTs) and their fragments on digital educational platforms. As the issue is multidisciplinary, the research analyses the conditions for DT development, including psychodidactic, ecopsychological, and cybernetic prerequisites.

The article's goal is to share experience in psychodidactic development of DT fragments and DT testing on a digital platform. The idea of creating an interactive Russian language textbook serves as the study's psychodidactic foundation (G.G. Granik et al.). The authors employed an ecopsychological agency development model as well as an ecopsychological typology of agent-media interactions (V.I. Panov). Learn to Learn, a digital learning platform, was used to implement the cybernetic component (D.D. Rubashkin, I.N. Kondratieva).

It has been demonstrated that this trial digital platform fosters student agency and the activation of their communicative connections. The feedback (digital footprint) enables the instructor to regulate the learning process interactively. As a result, the triad student-teacher-digital platform becomes a separate agent in the educational process.

The authors also report on the results of DT fragment testing, which evaluated students' comprehension of an electronic learning text. Thus, digital platforms may become more than just a handy DT storage solution; they can also be a pedagogical instrument for the development of student agency and overall support for the educational process.

Keywords: digital textbook, concept, psychodidactic, ecopsychological, cybernetic prerequisites, approbation, digital learning platform, schoolchildren, teachers

REFERENCES

1. Panov V.I., Borisenko N.A., Kapsov A.V. i dr. Nekotorye itogi tsifrovizatsii obrazovaniya na primere vyzhdennoy udalennoy shkol'noy obucheniya / V.I. Panov, N.A. Borisenko, A.V. Kapsov, E.I. Kolesnikova, E.V. Patrakov, I.V. Plaksina, R.I. Sunnatova // Pedagogika. 2020. № 9. S. 65–77 (in Russian).
2. Granik G.G., Borisenko N.A. Psikhologo-didakticheskie problemy sozdaniya tsifrovyykh uchebnikov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 3. C. 102–112. DOI: 10.17759/pse.2021260307 (in Russian).
3. Panov V.I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika. SPb.: Piter, 2007 (in Russian).
4. Panov V.I. Psikhodidakticheskii podkhod: istoki i perspektivy // Psikhodidaktika sovremennogo uchebnika: preemstvennost' traditsii i vektory razvitiya: Sbornik statei / Otv. red. N.A. Borisenko. M.: Psikhologicheskii institut RAO; Mnemozina, 2019. S. 30–43 (in Russian).
5. Granik G.G. Kontseptsiya kursa «Russkaya filologiya». Pochemu nuzhny uchebniki novogo tipa. M.: Moi uchebnik, 2007 (in Russian).

6. Panov V.I., Krupa T.V. K probleme psikhologicheskikh kriteriev otsenki elektronnykh uchebnykh posobii (psikhodidakticheskii algoritm) [Elektronnyi resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 1. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n1/Panov_Krupa.shtml (data obrashcheniya: 10.07.2023) (in Russian).
7. Borisenko N.A., Granik G.G. Tsifrovoy uchebnik dlya pokoleniya Z: problemy i perspektivy sozdaniya // Ekopsikhologicheskie issledovaniya – 6: Sbornik nauchnykh statei. M.; Kursk, 2020. S. 430–434 (in Russian).
8. Panov V.I. Ekopsikhologiya: paradigmal'nyi poisk. M.: Psikhologicheskii institut RAO; SPb.: Nestor-Istoriya, 2014 (in Russian).
9. Panov V.I. Ekopsikhologicheskaya (ontologicheskaya) model' stanovleniya sub"ektnosti v kontekste psikhodidaktiki // Stanovlenie sub"ektnosti: ot ekopsikhologicheskoi modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam: Kollektivnaya monografiya / Pod red. V.I. Panova. SPb.: Nestor-Istoriya, 2022. S. 12–32 (in Russian).
10. Vorovshchikov S.G. Dostoinstva i nedostatki perechnya universal'nykh uchebnykh deistvii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya // Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka. 2012. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://xn--h1aml1a.xn--p1ai/journal/2012/0829-05.htm> (data obrashcheniya: 10.07.2023) (in Russian).
11. Tsifrovoy debyut obrazovatel'nykh otnoshenii: Monografiya / Pod obshch. red. O.E. Lebedeva, N.A. Zaichenko. SPb.: IPTS SZIU RANKHiGS, 2021 (in Russian).
12. Panov V.I., Patrakov E.V. Tsifrovizatsiya informatsionnoi sredy: riski, predstavleniya, vzaimodeistviya: monografiya. M.: Psikhologicheskii institut RAO; Kursk: Universitetskaya kniga, 2020 (in Russian).
13. Tsifrovizatsiya nachal'noi shkoly: seans odnovremennoi igry: Monografiya / Pod obshch. red. O.E. Lebedeva, N.A. Zaichenko. SPb.: IPTS SZIU RANKHiGS, 2022 (in Russian).
14. Kondrat'eva I.N., Rubashkin D.D. Nachal'naya shkola v usloviyakh tsifrovizatsii: aktivnye uchebnye praktiki kak pedagogicheskii instrument dostizheniya metapredmetnykh rezul'tatov // Perspektivy i priority pedagogicheskogo obrazovaniya v epokhu transformatsii, vybora i vyzovov: VI virtual'nyi Mezhdunarodnyi forum po pedagogicheskomu obrazovaniyu: Sbornik nauchnykh trudov. Ch. III. Kazan': Izd-vo Kazanskogo universiteta, 2020 (in Russian).
15. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. 5-e izd., ispr. M.: Labirint, 1999 (in Russian).

Индекс УДК 378.14

Код ГРНТИ 14.15.15

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-116-129



**Е.В. НЕБОРСКИЙ,
М.В. БОГУСЛАВСКИЙ,
Т.А. НАУМОВА***

Концепция цифрового университета: структура, управление и организация педагогического процесса

Целью данного исследования стала разработка концепции цифрового университета, его структуры, управления и организации педагогического процесса. Как показал обзор академических публикаций, подходы к разработке цифрового университета можно разделить на две группы: цифровой университет как бизнес-модель и цифровой университет как общественное благо. В результате исследования на основе интегративного подхода была разработана концепция цифрового университета, которая представляет собой совокупность четырёх взаимозависимых элементов: формат обучения, цифровая среда, цифровые ресурсы, цифровая платформа. Цифровой формат — это форма комбинирования цифровых технологий (в каком виде происходит взаимодействие) и одновременно содержание (что является актом взаимодействия, собственно контент). Цифровая среда — это пространство, место (где происходит взаимодействие). Цифровые ресурсы — это инструменты активации идеи цифрового университета (что используют участники). Цифровая платформа — это алгоритм, способ реализации идеи цифрового университета (как воплощается взаимодействие) и в то же время площадка для взаимодействия (в рамках какой структуры происходит взаимодействие). Разработана структура управления цифровым университетом, представляющая собой синтез концепции цифрового университета и классической теории управления, включающая в себя прогнозирование, планирование, организацию, мотивацию, координацию и контроль, направленный на формулировку и достижение цели организации. В качестве базовой методологии управления цифровой трансформацией университетов предлагаются политика инклю-

* **Неборский Егор Валентинович** — доктор педагогических наук, доцент кафедры иноязычного образования Института международного образования Московского педагогического государственного университета, руководитель проекта «Проектная актуализация концепции цифрового университета: комплексное административно-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях новых социально-технологических вызовов информационной эпохи» (20-013-00382).

E-mail: ev.neborskii@mpgu.su

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования, исполнитель того же проекта.

E-mail: hst2001@mail.ru

Наумова Татьяна Альбертовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики технологического и профессионального образования Института педагогики психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета, исполнитель того же проекта.

E-mail: nta64@yandex.ru

зии и экосистемный подход. Разработана модель педагогической деятельности в условиях цифровизации высшего образования, включающая организацию учебного процесса, преподавание, воспитание и внеучебную деятельность, методическую деятельность, научно-исследовательскую деятельность, самообразование и повышение квалификации. Обозначены перспективы развития, конечной точкой которых становится воплощение модели университета 4.0.

Ключевые слова: цифровой университет, политика цифровой трансформации, методология цифровой трансформации, инструменты цифровой трансформации, управление цифровым университетом, цифровизация высшего образования, университет 4.0, цифровая экосистема, цифровая среда, модель педагогической деятельности

Развитие траектории в сторону цифровизации университетов и высшего образования началось еще в 1990-х гг. Однако в конце 2019 – начале 2020 г., в связи с ограничениями, вызванными пандемией COVID-19, практически все учреждения образования были вынуждены перевести свои занятия в дистанционный формат, чтобы снизить волну распространения вируса. Это вызвало всплеск академических исследований и публикаций по данному вопросу, поскольку многие педагоги стремились отразить, переживая личностно-профессиональный опыт, обменяться опытом, показать или опровергнуть валидность и эффективность использования тех или иных цифровых инструментов в организации учебного процесса.

В свою очередь это привнесло некоторый элемент хаоса в понимание идеи цифрового университета. Отчасти этому способствовала и образовательная политика, поскольку предложенная на субсидирование государством в 2019 г. модель цифрового университета была ориентирована больше на решение первоочередных задач технического развития цифровой инфраструктуры, а фокус внимания был сосредоточен на образовательном процессе (системы управ-

ления на основе данных; цифровые образовательные технологии; индивидуальные образовательные траектории; компетенции цифровой экономики)¹. Но даже предварительный анализ данной модели в рамках теории стейкхолдеров показал, что многое в этой модели осталось за скобками.

Возникло очевидное противоречие между необходимостью разработки концепции цифрового университета, которая задавала бы методологический вектор развития цифровой трансформации в сфере высшего образования, а также позволила бы более фокусно проводить теоретические и прикладные исследования в этой области, и между разрозненностью трактовок идеи цифрового университета, что в свою очередь определило необходимость разработки такой концепции для достижения практической цели в виде цифровой трансформации университетов и высшего образования. Именно это противоречие легло в основу исследования, целью которого стала разработка концепции цифрового университета, его структуры, управления и организации педагогического процесса.

Обзор литературы

2020–2021 гг. стали годами взрывного роста научных публикаций на тему циф-

¹ Документация о конкурсном отборе на предоставление грантов в форме субсидий на «создание и обеспечение функционирования сети центров на базе образовательных организаций высшего образования для разработки моделей «Цифровой университет» федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» Национальной программы «Цифровая экономика в Российской Федерации» в 2019–2021 гг., Москва, 6 сентября 2019 г.

ровизации образования и университетов. Достаточно широко и подробно анализировались цифровые инструменты в педагогической практике; их влияние на преобразование форматов и специфики обучения; вовлечённость студентов в процесс обучения, их мотивация и успеваемость в дистанте; идеи по продвижению творчества и использованию цифровых технологий в музыкальном образовании, биологии, профессиональном образовании, образовании в области социальной работы и др. Исследовались природа «присутствия и отсутствия» (переосмысления физического) в учебном процессе, которая трансформируется благодаря гибриднему обучению [1]; концепция транслокальности, «одновременного нахождения» более чем в одном месте в контексте «дистанционного» образования в цифровом университете [2]; телесные текстовые практики обучающихся в рамках акторно-сетевой и постгуманистической теорий [3].

Цифровая трансформация, процессы которой затрагивают не только инфраструктуру, но и социально-экономические отношения, становилась предметом осмысления в рамках высшего образования, влияния четвёртой промышленной революции на сферу высшего образования; в теоретическом ракурсе оценивалось влияние цифровой трансформации на организационные модели высшего образования; проводились исследования, связанные с перестройкой образовательных программ и целей в связи с потребностями индустрии 4.0 [4].

Цифровой университет в различных странах имеет разные трактовку и стратегии цифровой трансформации. Вместе с тем концепт цифрового университета становился предметом критического анализа с точки зрения социальных отношений в модели «праксис—процесс—продукт», с точки зрения неоллиберализма и как источника свободной социальной среды, демонстрируя, как цифровые технологии могут переопределить концепцию самого университета. Матрица цифрового

университета, согласно авторам, включает в себя четыре компонента: информационную грамотность, цифровое участие, учебную среду, образовательную программу плюс разработку курсов [5]. Другим примером аккумуляции теоретических положений может служить книга «Цифровой университет: диалог и манифест», в которой анализируются различные коллективные способы создания социальных благ в цифровом пространстве [6]. Цифровой университет рассматривался в рамках теории «постисторического университета» как общественное благо [7]; цифровой университет как цифровое обучение, позволяющее повышать доступность высшего образования [8].

Цифровой университет, точнее его цифровая зрелость, соотносится также с понятием «цифрового кампуса», по аналогии с «умными городами» [9], исследуются его возможности, развитие и аналитика, сбор данных для принятия решений [10]. Существуют исследования, в которых критически оценивается природа понимания цифрового университета, например в его постгуманистическом ракурсе [11], и негативного влияния цифровых технологий на сферу высшего образования [12]; соотносится «аналоговая» природа человека и «цифровая» природа технологий, которые, по мнению некоторых исследователей, несовместимы с природой университета, а экстраполяция цифровой природы на университет является «категориальной ошибкой» [13]. Однако данное противоречие преодолевается за счёт понимания университета как идеально-сценарного пространства [14], как комбинации людей и их действий, вещей и пространства.

Подходы к трактовке «цифрового университета»

В ходе анализа академических публикаций было установлено, что понимание цифрового университета как концепции можно разделить на две группы:

1. *Цифровой университет как бизнес-модель.* В связи с этим все технические,

социальные и экономические аспекты процессов цифровизации рассматриваются с точки зрения повышения удобства, эффективности, маркетинговых решений и т.д. [15]. Расходы в данном случае изначально ложатся на университеты как частные компании, а затем, после запуска продукта — на плечи потребителей, покупающих образовательные курсы и различные сопутствующие услуги (например, «паспорт на образование» в университете Бойсе, Айдахо), а рентабельность поддерживается за счёт сокращения издержек. Такая модель наиболее характерна, например, для США, где цифровой трансформацией занимаются частные компании, а также сами университеты без вмешательства со стороны государства.

2. *Цифровой университет как общественное благо, основанный на открытом коде* (англ. Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY) License). Это смещает фокус внимания в процессе цифровой трансформации на техническую доступность и цифровую вовлечённость, а не на извлечение прибыли и создание рабочих мест. Расходы в этом случае возлагаются на государство, которое должно финансировать и поддерживать на различных уровнях создание и доступность цифровой среды как с технической точки зрения, так и с точки зрения компетентности участников. Формула здесь проста: больше высококвалифицированных специалистов — эффективнее экономика страны. Такая модель наиболее характерна, например, для Германии, где государство выступает инициатором и обеспечителем создания единой площадки для реализации цифровых решений и тиражирования опыта, а также обучения компетенциям индустрии 4.0.

Понимание концепта «цифровой университет», как ключевой идеи концепции, в инструментальном смысле близко во всём академическом и публично-политическом пространстве — это некая

цифровая инфраструктура, цифровая культура и образование. Однако в США чаще встречается понятие «цифровой кампус» по аналогии с умными городами, суть которого — улучшение качества жизни людей. В Германии к понятию цифрового университета относят также содержание образования, соответствующего индустрии 4.0, а в Китае — модернизацию, т.е. поддержание и повышение эффективности инноваций в преподавании и обучении, а также государственном управлении.

Концепция цифрового университета: структура

В результате исследования на основе интегративного подхода был разработан методологический конструкт «цифровой университет», открывающий больше возможностей не только для теоретического осмысления цифровых преобразований и развития новых научных направлений, но и для практического воплощения цифрового университета. Цифровой университет как интегративный методологический конструкт представляет собой совокупность четырёх взаимозависимых элементов: цифровой формат; цифровая среда; цифровые ресурсы; цифровая платформа (рис. 1) [16].

Цифровой формат — это форма комбинирования цифровых технологий (в каком виде происходит взаимодействие) и одновременно содержание (что является актом взаимодействия, собственно контент). Следует отметить, что понятие цифровых технологий более широкое и включает в себя не только системы управления знанием и видеоконференции для организации дистанционного обучения, но и такие технологии, как цифровые тренажёры и лаборатории, шлемы и очки виртуальной реальности, игровые симуляции, панорамные иммерсивные среды и т.д., которые позволяют изменить формат обучения и в кампусе. Цифровой формат также подразумевает важность использования цифровых технологий с учётом их природы, т.е. адекватного использования. Например, смещение фокуса с «энциклопедического



Рис. 1. Цифровой университет как интегративный феномен

(источник: Неборский Е.В. Цифровой университет как интегративный методологический конструкт // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 3. <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN321.pdf>)

запоминания фактов» на практическую симуляцию квазипрофессиональной среды, как в случае с виртуальными операциями для студентов-медиков. Цифровой формат обучения – это также соответствие содержания образования концепции индустрии 4.0, поскольку развитие цифровой экономики потребует соответствующих специалистов в ближайшем будущем, подготовка которых пока ещё идёт либо с нехваткой технического обеспечения, либо в традиционном «знаниевом» формате обучения (когда рассказывают о технологиях, а не обучают с помощью них решать задачи). Всё это требует реструктуризации формата и концепции обучения, разработки инструментов цифровой дидактики, в том числе с учётом психофизиологических аспектов человека, а также выработки этики и ценностных оснований во взаимодействии человека и цифровых технологий (что особенно важно в отношении искусственного интеллекта).

Цифровая среда (цифровая экосистема) – это пространство, место (где происходит взаимодействие). Цифровая среда представляет собой комбинацию двух про-

странств: физического (техническая среда как каркас) и виртуального (облачная среда как наполнение). Создание такой специфической среды, например в учебном процессе, достигается за счёт наличия соответствующих опыту виртуальной реальности и физических «декораций». В процессе же жизнедеятельности университета такой специфической средой выступает, к примеру, умный кампус, который позволяет автоматизировать большую часть рутинных процессов – от критических ситуаций (пожары, аварии, теракты и т.д.), до административной аналитики и наличия парковочных мест в режиме реального времени.

Цифровые ресурсы – это инструменты активации идеи цифрового университета (что используют участники). К цифровым ресурсам можно отнести базы данных, систему управления знаниями, различные платформы, виртуальные выставочные стенды, интерактивные тренажёры, цифровые лаборатории, массовые открытые онлайн-курсы, сайты, электронные библиотеки, социальные сети и т.д. Они «связывают» между собой цифровой формат обучения и цифровую среду. Здесь можно упомя-

нуть цифровую платформу VRdeo, которая позволяет ученику, как в компьютерной игре, интерактивно взаимодействовать с темами занятий, учебным материалом и упражнениями [17]. Или моделирование среды объектов наследия в рамках практических занятий по городскому планированию и развитию.

Цифровая платформа — это алгоритм, способ реализации идеи цифрового университета (как воплощается взаимодействие) и в то же время площадка для взаимодействия (в рамках какой структуры происходит взаимодействие). Развитие платформенного капитализма в бизнесе позволило создать целые ниши — от бронирования отелей до заказа такси. Это отразилось и на системе высшего образования: возникла необходимость подготовки таких специалистов из-за возникающих ниш на рынке труда; удобство в других сферах вызвало желание абитуриентов, студентов и родителей получать такой же сервис в сфере образования (активность по принципу «одного окна»); возник риск стать аутсайдерами в конкурентной гонке. Ключевой проблемой для многих университетов сегодня является нерациональное использование ресурсов: финансов, времени, администрирования, человеческого капитала и т.д. Именно поэтому для университетов необходима разработка социально ориентированной концепции цифровой платформы.

Концепция цифрового университета: управление

В результате исследования разработана структура и охарактеризовано содержание управления цифровым университетом. Классическая теория управления трактует управление как процесс прогнозирования, планирования, организации, мотивации, координации и контроля, направленный на формулировку и достижение цели организации [18]. Используя данный методологический конструкт и интегративный подход, структуру и содержание управления цифровым университетом схематич-

но можно представить как поиск ответов на конкретные вопросы и принятие соответствующих решений (табл.).

В качестве базовой методологии управления цифровой трансформацией университетов предлагаются политика инклюзии и экосистемный подход.

Политика инклюзии — это управленческая концепция, подразумевающая активное включение стейкхолдеров (заинтересованных сторон) в политику университета и процесс принятия решений относительно цифровой трансформации, включение в повседневные цифровые практики и стратегическое развитие университета в вопросах цифровизации, в преобразование его цифровой среды.

Экосистемный подход — это стратегия комплексного управления цифровой средой университета, обеспечивающая устойчивость, продуктивность и адресность цифровых изменений в инфраструктуре, деятельности, содержании, нормативных и этических отношениях всех стейкхолдеров.

Политика инклюзии и экосистемный подход позволяют наиболее адресно и продуктивно учитывать пользовательский опыт, который становится едва ли не ключевой единицей конструирования цифровой экосистемы университета, отношений между участниками и траекторий цифровых изменений. При этом пользовательский опыт включает в себя адекватность, глубину, продуктивность (качество), разнообразие.

В качестве общих рекомендаций, безотносительно специфики конкретного университета, можно сформулировать следующие: разработка университетами собственных концепций цифрового развития, в том числе отношения к цифровым технологиям, этики, норм, правил поведения участников в цифровой среде, что должно быть закреплено в структуре управления и нормативной базе самого университета; развитие цифровой среды, обеспечение равного доступа всех участников; соответствие оплаты труда с реальными трудозатратами и функционалом преподавателей, пересмотр трудовых договоров,

Таблица*

	Формат обучения	Цифровая среда	Цифровые ресурсы	Цифровая платформа
Прогнозирование	Как меняется формат обучения с развитием цифровых технологий?	Каковы контуры цифровой среды с учётом развития цифровых технологий?	Какие цифровые ресурсы доступны в ближайшем будущем?	Каковы риски и возможности цифровых платформ?
Планирование	Какие квалификации нужны?	Цели и индикаторы ближайших изменений?	Каков баланс цифровых ресурсов?	Как обеспечить устойчивость?
Организация	Как организовать учебный процесс?	Как связать участников в среде?	Как использовать цифровые ресурсы?	Каковы логика и функции платформы?
Мотивация	Каковы потребности студентов и педагогов?	Каковы потребности и ценности стейкхолдеров?	В чём польза цифровых ресурсов?	Отвечает ли платформа потребностям и ценностям стейкхолдеров?
Координация	Каковы индикаторы продуктивности?	Как наладить удобную и устойчивую связь между участниками?	В чём миссия университета?	Каковы перспективы взаимодействия?
Контроль	Какие показатели качества могут быть в новых условиях?	Какие показатели качества продуктивности?	Какие показатели качества эффективности и адекватности?	Какие показатели ёмкости и ресурсности?

* Составлена авторами

в том числе в части «горловой» нагрузки и замены устаревшей модели «лекция/семинар» на контактные часы, а также политики формирования учебных групп, которые часто комплектуются на принципах сокращения издержек; поощрение исследований и развития цифровой дидактики на междисциплинарном уровне.

В качестве инструмента цифровой трансформации может выступать цифровая экосистема, которая структурно содержит следующие элементы: цифровую среду, включающую в себя информационно-техническую инфраструктуру; участников

взаимодействия (стейкхолдеров); систему связей между участниками; вовлечённость участников; функции университета, отражённые в цифре; идею и ценности, в том числе относительно цифровых технологий; цифровую продуктивность и адекватность (внедрение цифровых решений, используемых участниками для поддержания экосистемы) [19] (рис. 2).

Результаты развития исключительно технической инфраструктуры, какой бы важной она ни была, в качестве приоритетов или стратегий цифровизации будут «около нулевыми», если в них не будет

учтён человеческий фактор. Возможности цифровых технологий — это не только свойства объекта (цифровых технологий), а в том числе отношения между объектом и человеком, взаимодействующим с объектом (цифровыми технологиями). Это обусловлено тем, что разные субъекты (люди) могут воспринимать разные возможности одного и то же объекта (цифровых технологий) или то, что в области дизайна взаимодействия человека и технических устройств именуется как *аффорданс*. В связи с этим критически важным становится контекст использования цифровых технологий: цели и возможности использования человеком цифрового ресурса куда важнее, чем те функции, для реализации которых он спроектирован изначально. Цифровые технологии должны оставаться на службе человека, а не наоборот [там же].

Аналитический обзор научных публикаций и соотнесение данных, полученных в результате исследования, дали основание поставить под сомнение теорию поколений (поколений Z и др.), применяющуюся к цифровому образованию. Пользовательские навыки в квазипрофессиональной среде практически не имеют различий, а в случае более продвинутого пользовательского уровня у студентов, чем у преподавателей, могут быть объяснены мотивацией студентов к получению таких навыков либо человеческим фактором среди преподавателей (например, выполнением дополнительной нагрузки преподавателем, чья квалификация не в полной мере соответствует отдельно взятому учебному курсу).

Цифровой университет: организация педагогического процесса

В ходе исследования была разработана модель педагогической деятельности в условиях цифровизации высшего об-



Рис. 2. Цифровая экосистема
(составлено авторами)

разования, которая представляет собой синтетическую конструкцию из модели видов педагогической деятельности преподавателей классических и отраслевых университетов (не национально-исследовательских) и концепции цифрового университета [16]. Каждый из видов педагогической деятельности (организация учебного процесса; преподавание; воспитание и внеучебная деятельность; методическая деятельность; научно-исследовательская деятельность (в том числе сопровождение студентов в этом вопросе); самообразование и повышение квалификации) был соотнесён с элементами цифрового университета (цифровой формат; цифровая среда; цифровые ресурсы; цифровая платформа), и были определены активности преподавателя, учитывающие цифровой компонент (рис. 3). Например, организация учебного процесса включает в себя рост доли самостоятельной работы студента; учебный контент, коррелирующий с концепцией индустрии 4.0; применение симуляторов и тренажёров в обучении



Рис. 3. Модель педагогической деятельности
(составлено авторами)

(формат); чат-боты, библиотечные под-писки и другие цифровые помощники, облачное пространство как площадка учебной активности, применение цифро-вых лабораторий, симуляторов и цифро-вых тренажеров (среда); искусственный интеллект как тьютор, отслеживающий учебный прогресс студента, библиотеч-ные системы, комплекс цифровых ре-сурсов для учебных целей и проверки навыков (ресурсы); расписание, органи-зация занятий, обратная связь, учебный прогресс и т.д. на платформе университе-та, разработка и сопровождение учебных курсов (платформа).

Помимо педагогической деятельности непосредственно самого педагога, а так-же участия в учебном процессе студен-тов, важную роль играют и психолого-педагогические условия. Цифровой фор-мат в этом смысле накладывает опреде-лённый отпечаток. В ходе исследования

была определена специфика психолого-педагогических условий, которые должны включать технологический блок (различ-ные средства и методы); информацион-ный блок (контент и смыслы); личностный блок (коммуникация и личностные харак-теристики участников). Соблюдение педа-гогами следующих рекомендаций повысит адаптацию студентов к цифровому фор-мату: использование в качестве учебного инструмента социальных сетей, различ-ных приложений, сайтов, игр и т.д.; акцент на мотивации студента; в рамках одного занятия необходимо чередование видов активности; работа в небольших группах или парах; налаживание обратной связи различными способами; аналогичный ком-пьютерным играм регулятор поведения в цифровой среде; отказ исключительно от «текстовой» культуры и использование разнообразных видов активностей даже не у профильных специальностей: про-



Рис. 4. Модели университетов
(составлено авторами)

граммирования, проектирования, моделирования и т.д.

В качестве рекомендаций для администраций и преподавателей университетов, осуществляющих подготовку студентов, можно предложить связать учебные цели и перспективные направления НТР; формирующиеся ниши на рынке труда с профильными или околопрофильными программами, разрабатывая учебные планы с опережением; выпускные работы бакалавров с прикладными задачами формирующихся ниш, заменив ими традиционные выпускные квалификационные работы; цифровые инструменты в учебном процессе с антропологической и психологической составляющей.

Перспективы развития

Согласно функциональной теории поколений университетов Е.В. Неборского, университеты как социальные институты прошли в своём развитии три стадии (поколения), которые можно представить в виде моделей: модель 1.0 «корпоративный университет» (функция образования, внешний референт — культура); модель 2.0 «исследовательский университет» (функция науки, внешний референт — истина); модель 3.0 «технократический (инновационный) университет» (функция бизнеса, внешний референт — качество); модель 4.0 «биоцифровой университет» как перспек-

тивная, развивающаяся модель (функция экосистемы, внешний референт — творчество) [20] (рис. 4).

Высшее образование всё больше будет подвергаться цифровой интервенции, а люди всё больше будут переосмысливать себя, свою идентичность и своё место в мире. Для высшего образования это станет ключевым, поскольку уже сейчас формируется новый культурный и антропологический код человека. Цифровые технологии будут способствовать наполнению контуров модели университета 4.0, став его структурой, содержанием и способами достижения образовательных целей. Университет 4.0, в свою очередь, даст старт для смены образовательной парадигмы. И исторический цикл выйдет на новый уровень с другими качественными характеристиками.

Если представить себе данную траекторию на некоем хронологическом отрезке, то его нижняя граница окажется в 1950-х гг., когда ещё только возникли цифровые решения, отличавшиеся от аналоговых, не имея, разумеется, масштабного распространения, тогда как верхняя граница окажется предположительно в районе 2050-х гг. Она обусловлена прогнозами футурологов, отмечающих, что приблизительно в это время искусственный интеллект научится полностью имитировать мышление человека, достигнув кульминации в своём развитии.

Выводы

Проведённый анализ показал, что, несмотря на приблизительно одинаковые трактовки идеи цифрового университета, существует заметное разнообразие в плане стратегий его реализации. Цифровизация представляется различно – от способа заработка и создания новых рабочих мест, ниш и форматов до общественного блага, в рамках которого ключевой целью становится обеспечение равного доступа всех участников. Впереди ещё предстоит формулировка ценностей и норм в отношении цифровых технологий, которые заметно меняют не только способы организации образования и каналы его получения, но и повседневные практики человека; разработка фундаментальных положений цифровой дидактики, основанной на исследованиях психофизиологических особенностей человека, а не только на управленческих или экономических исследованиях; переосмысление профессиональной деятельности педагога, формирование у будущих педагогов понимания ценности человеческой природы.

Отличительной особенностью результатов проведённого исследования явля-

ется представление концепции цифрового университета как интегративного методологического конструкта, что позволяет расширить представление о цифровой трансформации самого университета, интегрировать разрозненные концепты и идеи. На данном основании разработана модель деятельности педагога в условиях цифровизации высшего образования, охарактеризованы структура и содержание управления цифровым университетом, включающие в себя методологическую основу в качестве управленческой модели (базирующейся на классической теории управления и интегративном конструкте «цифровой университет»), политику инклюзии и экосистемный подход. Как показывают обзор научных публикаций и сопоставление полученных результатов с мировым уровнем, в данном формате за рубежом аналогичные интегративные исследования отсутствуют. Полученные результаты обогащают теорию образования, теорию управления образованием, а также базу сравнительных и междисциплинарных исследований по теме цифрового университета и цифровой трансформации высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gravett K. Different voices, different bodies: presence–absence in the digital university // Learning, Media and Technology. 2022. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2150637> (дата обращения: 10.04.2023).
2. Sheail P. The digital university and the shifting time-space of the campus // Learning, Media and Technology. 2018. Vol. 43. Is. 1. Pp. 56–69.
3. Gourlay L. Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and the digital university // Social Semiotics. 2015. Vol. 25. Pp. 484–500.
4. Louw L., Deacon Q. Teaching Industry 4.0 technologies in a learning factory through problem-based learning: case study of a semi-automated robotic cell design // Procedia Manufacturing. 2020. Vol. 45. Pp. 265–270.
5. Johnston B., Macneill Sh., Smyth K. Conceptualizing the Digital University: The Intersection of Policy, Pedagogy and Practice. New York: Palgrave, MacMillan, 2018.
6. Peters M., Jandric P. The Digital University: A Dialogue and Manifesto. NY., 2017.
7. Peters M., Jandric P. Peer production and collective intelligence as the basis for the public digital university // Educational Philosophy and Theory. 2018. Vol. 50. Is. 13. Pp. 1271–1284.
8. Kumar M. Digital University – Indian Education Reaching out to Everyone // IETE Technical Review. 2022. Vol. 39. Is. 1. Pp. 1–2.

9. Min-Allah N., Alrashed S. Smart campus – A sketch // Sustainable Cities and Society. 2020. Vol. 59. 102231.
10. Wu F., Zheng Q., Tian F., Suo Z., Zhou Y., Chao K.-M., Xu M., Shah N., Liu J., Li F. Supporting poverty-stricken college students in smart campus // Future Generation Computer Systems. 2020. Vol. 111. Pp. 599–616.
11. Gourlay L. Posthumanism and the Digital University: Texts, Bodies and Materialities. New York: Bloomsbury Academic, 2020.
12. Critical Digital Pedagogy: a Collection / ed. J. Stommel. Madison, 2020.
13. Hassan R. The worldly space: the digital university in network time // British Journal of Sociology of Education. 2017. Vol. 38. Is. 1. Pp. 72–82.
14. Зуев С.Э. Университет. Хранитель идеального. Нечаянные эссе, написанные в уединении. М.: Новое литературное обозрение, 2022.
15. Боуэн У. Высшее образование в цифровую эпоху. М.: ВШЭ, 2018.
16. Неборский Е.В. Цифровой университет как интегративный методологический конструкт // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 3. <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN321.pdf> <https://doi.org/10.15862/41PDMN321> (дата обращения: 10.04.2023).
17. Bräuža V., Byška J., Mičan J., Kozlíková B. VRdeo: Creating Engaging Educational Material for Asynchronous Student-Teacher Exchange Using Virtual Reality // Computers & Graphics. 2021. Vol. 98. Pp. 280–292. <https://doi.org/10.1016/j.cag.2021.06.009> (дата обращения: 10.04.2023).
18. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 1997.
19. Неборский Е.В. Цифровая экосистема как средство цифровой трансформации университета // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4. <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN421.pdf> <https://doi.org/10.15862/02PDMN421> (дата обращения: 10.04.2023).
20. Неборский Е.В. Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0 // Интернет-журнал «Мир науки». Т. 5. № 4. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> <https://dx.doi.org/10.15862/26PDMN417> (дата обращения: 10.04.2023).

Digital University Concept: Structure, Management, and Pedagogical Process Organization

Egor Valentinovich Neborsky – DSc (Pedagogy); Associate Professor, Foreign Language Education Department, International Education Institute, Moscow State Pedagogical University; Project Leader, Project Actualization of the Digital University Concept: Comprehensive Administrative and Pedagogical Support of Educational Process Against the Social and Technological Challenges of the Information Age (20-013-00382).

E-mail: ev.neborskiy@mpgu.su

Mikhail Viktorovich Boguslavsky – DSc (Pedagogy); Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Chief Researcher, Comparative Education and Pedagogy History Laboratory, Education Development Strategy Institute; Project Member, Project Actualization of the Digital University Concept: Comprehensive Administrative and Pedagogical Support of Educational Process Against the Social and Technological Challenges of the Information Age.

E-mail: h1st2001@mail.ru

Tatiana Albertovna Naumova – PhD (Psychology); Associate Professor, Engineering and Professional Education Theory and Methods Department, Pedagogy of Psychology and Social Technologies Institute, Udmurt State University; Project Member, Project Actualization of the Digital University Concept: Comprehensive Administrative and Pedagogical Support of Educational Process Against the Social and Technological Challenges of the Information Age.

E-mail: nta64@yandex.ru

The research focuses on the concept of a digital university, its structure and management, as well as the arrangement of the educational process. According to an examination of academic papers, approaches to the establishment of a digital university may be classified into two broad categories: a digital university as a commercial model and a digital university as a public benefit. The authors propose a notion of a digital university using an integrative approach, merging four interdependent elements: digital format, digital environment, digital resources, and digital platform. A digital format is a type of combination of digital technology (a form of interaction) and content (an act of interaction). The digital environment is a space where interaction takes place. Digital resources are tools for activating the concept of a digital university (used by participants). A digital platform is an algorithm; a method of implementing the concept of a digital university (interaction implementation); and a platform for interaction (a structure where interaction occurs). The authors have created a digital university management structure by fusing the notion of a digital university with traditional management theory, which includes forecasting, planning, organization, incentive, coordination, and control for formulating and attaining the institution's aim. As a fundamental strategy of managing the digital transformation of universities, the researchers propose an inclusion policy and an ecosystem approach. The authors have also developed a pedagogical activity model in the context of higher education digitalization, which encompasses educational process organization, teaching, value exchange, extracurricular activities, research activities, self-education, and advanced training. The study also examines future development potential, with the ultimate goal of realizing the university 4.0 concept.

Keywords: digital university, digital transformation policy, digital transformation methodology, digital transformation tools, digital university management, higher education digitalization, university 4.0, digital ecosystem, digital environment, pedagogical activity model

REFERENCES

1. Gravett K. Different voices, different bodies: presence–absence in the digital university // Learning, Media and Technology. 2022. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2150637> (data obrashcheniya: 10.04.2023).
2. Sheail P. The digital university and the shifting time-space of the campus // Learning, Media and Technology. 2018. Vol. 43. Is. 1. Pp. 56–69.
3. Gourlay L. Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and the digital university // Social Semiotics. 2015. Vol. 25. Pp. 484–500.
4. Louw L., Deacon Q. Teaching Industry 4.0 technologies in a learning factory through problem-based learning: case study of a semi-automated robotic cell design // Procedia Manufacturing. 2020. Vol. 45. Pp. 265–270.
5. Johnston B., Macneill Sh., Smyth K. Conceptualizing the Digital University: The Intersection of Policy, Pedagogy and Practice. New York: Palgrave, MacMillan, 2018.
6. Peters M., Jandric P. The Digital University: A Dialogue and Manifesto. NY., 2017.
7. Peters M., Jandric P. Peer production and collective intelligence as the basis for the public digital university // Educational Philosophy and Theory. 2018. Vol. 50. Is. 13. Pp. 1271–1284.
8. Kumar M. Digital University – Indian Education Reaching out to Everyone // IETE Technical Review. 2022. Vol. 39. Is. 1. Pp. 1–2.
9. Min-Allah N., Alrashid S. Smart campus – A sketch // Sustainable Cities and Society. 2020. Vol. 59. 102231.

10. Wu F., Zheng Q., Tian F., Suo Z., Zhou Y., Chao K.-M., Xu M., Shah N., Liu J., Li F. Supporting povertystricken college students in smart campus // *Future Generation Computer Systems*. 2020. Vol. 111. Pp. 599–616.
11. Gourlay L. *Posthumanism and the Digital University: Texts, Bodies and Materialities*. New York: Bloomsbury Academic, 2020.
12. *Critical Digital Pedagogy: a Collection* / ed. J. Stommel. Madison, 2020.
13. Hassan R. The worldly space: the digital university in network time // *British Journal of Sociology of Education*. 2017. Vol. 38. Is. 1. Pp. 72–82.
14. Zuev S.E. *Universitet. Khranitel' ideal'nogo. Nechayannye esse, napisannye v uedinenii*. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2022 (in Russian).
15. Bouen U. *Vysshee obrazovanie v tsifrovuyu epokhu*. M.: VSHE, 2018 (in Russian).
16. Neborskii E.V. Tsifrovoy universitet kak integrativnyi metodologicheskii konstrukt // *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2021. № 3. <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN321.pdf> <https://doi.org/10.15862/41PDMN321> (data obrashcheniya: 10.04.2023) (in Russian).
17. Brøuža V., Byška J., Mičan J., Kozliková B. VRdeo: Creating Engaging Educational Material for Asynchronous Student-Teacher Exchange Using Virtual Reality // *Computers & Graphics*. 2021. Vol. 98. Pp. 280–292. <https://doi.org/10.1016/j.cag.2021.06.009> (data obrashcheniya: 10.04.2023).
18. Meskon M., Al'bert M., Khedouri F. *Osnovy menedzhmenta*. M.: Delo, 1997 (in Russian).
19. Neborskii E.V. Tsifrovaya ekosistema kak sredstvo tsifrovoy transformatsii universiteta // *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2021. № 4. <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN421.pdf> <https://doi.org/10.15862/02PDMN421> (data obrashcheniya: 10.04.2023) (in Russian).
20. Neborskii E.V. *Rekonstruirovaniye modeli universiteta: perekhod k formatu 4.0* // *Internet-zhurnal «Mir nauki»*. T. 5. № 4. Rezhim dostupa: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> <https://dx.doi.org/10.15862/26PDMN417> (data obrashcheniya: 10.04.2023) (in Russian).

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА В ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Индекс УДК 159.922.7/8

Код ГРНТИ 14.25

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-130-140



**А.В. КАПЦОВ,
Г.А. МИШАКОВА,
Е.В. НЕКРАСОВА***

Профиль субъектности современного педагога в рамках экопсихологической парадигмы и его взаимосвязь с типами межличностных отношений в образовательной среде

Рассмотрена параллельно-последовательная модель стадий становления субъектности, успешно опробованная на выборках студентов, для педагогов дошкольного и начального школьного образования. Получен профиль стадий становления субъектности педагогов с высокой выраженностью стадий субъектности «мотивированный индивид», «наблюдатель», «мастер» и «творец», на низком уровне — «ученик», на крайне низком — «подмастерье», «критик». Выявлены взаимосвязи стадий субъектности с типами межличностных отношений, и рассмотрена стратегия поведения в конфликте.

Ключевые слова: стадии становления субъектности, межличностные отношения, педагоги, модель субъектности, взаимосвязь стадий субъектности педагогов с типами отношений

* **Капцов Александр Васильевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии Самарского филиала Московского городского педагогического университета, руководитель проекта «Фрактальная психолого-педагогическая модель становления субъектности обучающихся» (20-013-00234).

E-mail: avkaptsov@mail.ru

Мишакова Галина Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования и кадровых ресурсов в образовательном учреждении МБОУ ДПО «Центр развития образования» городского округа Самара.

E-mail: galami@list.ru

Некрасова Екатерина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Тольяттинского государственного университета, исполнитель того же проекта.

E-mail: ekaterina-nekrasova-0782@yandex.ru

Понятие субъекта и субъектности в психологии продолжает оставаться актуальной проблемой. Методологией становления субъектности занимались и занимаются многие видные отечественные и зарубежные учёные. В представлениях российских учёных субъектность отождествляется с «личностным свойством, активностью, саморегуляцией, самодвижением» [1, 2]. В.А. Петровский трактует субъектность индивидуума как «его способность быть источником и одновременно результатом собственной активности» [1]. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, субъектность проявляется в способе интерпретации действительности, а также в диспозиционности, поскольку особым качеством субъекта является его отношение к жизни как личной проблеме. О.А. Конопкин считает субъектность особым свойством и способностью человека к самодетерминации разных сфер и сторон своего бытия, которая выступает характеристикой личности, конституирующей её.

В зарубежной литературе аналогом субъектности считается термин «агентность» (*agency*), который характеризуется способностью личности становится субъектом (агентом) [3]. Субъектность, или «агентность», в работах Д. Дэвидсона [3] объясняется в смыслах преднамеренного действия и интенциональности — центрального свойства человеческого сознания быть направленным на некий предмет. Дж. Шугарман и Дж. Мартин [4] в своём исследовании рассматривают субъектность как уникальную форму отношений, возникающую эволюционно, при этом личность постоянно развивается и становится активным агентом, в получении опыта взаимодействуя с социумом. Субъектность рассматривается как самоопределение человека в теории Дж. Мартина и А. Гиллеспи [5], в которой предлагается концепция субъектности как детерминированной самодетерминации индивида. Р. Фри предполагает, что субъектность — это способность, которая развивается в те-

чение всего существования человека [6]. Она определяется не только биофизическими, социальными и культурными детерминантами, но и способностью воображать, создавать потенциально новые и различные способы бытия.

На основе понятия «агентность» были предложены разные теории субъектности, которые предполагают, что субъект является автономной личностью, способной дистанцироваться от внутренних и внешних факторов и свободно менять своё поведение [7]. В модели «соединённой» субъектности Х. Маркус и С. Китаэмы [8] субъектность представляется через взаимозависимость индивидуальных субъектов. По мнению авторов, любая субъектность формируется в процессе усвоения социокультурных моделей и практик, но при этом индивидуальность и личная субъектность могут реализовываться по-разному.

Одним из универсальных подходов к развитию субъектности в силу инвариантности к разным видам деятельности считается экопсихологическая модель становления субъектности В.И. Панова [10], включающая семь её стадий под условными названиями «субъект потребности / мотивации», «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер», «творец» [10–11]. Кроме того, данная модель предполагает описание становления субъектности обучающихся в процессе их взаимодействия с преподавателем (педагогом или наставником) как процесс успешного / неуспешного овладения каждой из указанных стадий.

Экспериментальные исследования [12–14], проведённые на разных выборках обучающихся, показали, что стадии становления субъектности адекватно описываются смешанной (параллельно-последовательной) схемой модели (рис.).

На рис. показана схема модели, состоящая из семи стадий субъектности в виде прямоугольников, которые соединены между собой связями, обозначающими взаимовлияние развивающихся стадий. В качестве количественной характери-

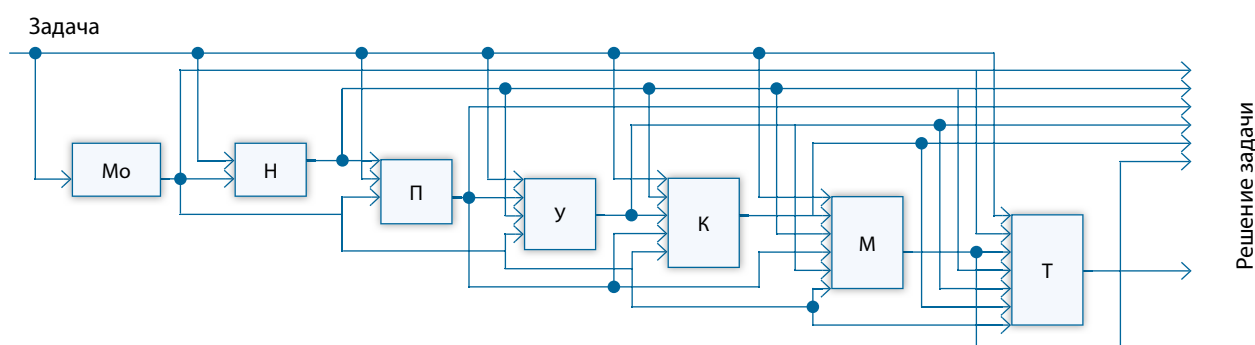


Рис. Параллельно-последовательная модель стадий становления субъектности обучающихся.
Обозначения: Мо – стадия потребности / мотивации, Н – «наблюдатель», П – «подмастерье»,
У – «ученик», К – «критик», М – «мастер», Т – «творец»

стики, отражающей связность частей, можно использовать степень их интегрированности, которую можно оценить с помощью корреляционного анализа. Рассмотренная экопсихологическая модель стадий становления субъектности была исследована на выборках студентов высших и средних профессиональных заведений (более 150 чел.) [12] на протяжении трёх лет (диагностический срез выполнялся каждые шесть месяцев), подтвердив свою надёжность и валидность по отношению к характерологическим, ценностным и регулятивным характеристикам [13]. Узким местом исследований являлось отсутствие результатов по стадиям становления субъектности педагогов, взаимодействующих с обучающимися, и межличностным отношениям с субъектами учебного процесса.

Методика исследования

Современное образование ставит новые цели и предъявляет новые требования к педагогам. В рамках экопсихологической парадигмы переход к новой модели обучения является предпосылкой и следствием предыдущей. Понимая сформированность когнитивно-регуляторных способностей как базу профессиональной подготовки педагогов, остановимся подробнее на характеристиках субъектности педагогов — видах универсальных учебных действий, используемых в образовательном процессе, типах межличностных отношений, ре-

пертуаре используемых педагогических приёмов и техник. Наставничество является гибкой развивающей системой отношений, позволяющей наставляемому получить знания, инструментарий, социальный капитал, психологическую поддержку в процессе собственного личностного, профессионального и карьерного развития. Рассмотрим применение модели на выборке управляющих образовательными системами, занимающимися педагогической деятельностью.

Исследование стадий становления субъектности педагогов образовательных учреждений, работающих в дошкольных учреждениях и начальной школе, проводилось с помощью опросника сформированности стадий становления субъектности (взрослый вариант ОСС-СВ) А.В. Капцова [15]. В данной методике выраженность стадий становления субъектности определяется частотой выполнения определённых видов учебной деятельности (учебными навыками) в 10 триггерных учебных ситуациях. Таким образом, регулярность 70 учебных действий (от «очень редко» до «очень часто») образует индивидуальный профиль субъектности педагога. Стиль межличностных отношений респондентов с другими участниками образовательной среды изучался с помощью теста Т. Лири (в адаптации Л.Н. Собчик).

Всего в исследовании приняли участие 47 педагогов ($M = 55,5$; $Sd = 3,54$; 95,7% — женщины). Мониторинг проводился в про-

цессе прохождения курсов повышения квалификации в объёме 36 часов по теме «Техники переговорного процесса» на базе МБОУ ОДПО «Центр развития образования» городского округа Самара с октября 2022 по апрель 2023 г.

В качестве методов математической статистики использовались коэффициент ранговой корреляции Кендалла и дискриминантный анализ в программе STATISTICA 10.0.

Результаты исследования и их обсуждение

Традиционная парадигма обучения, построенная на принципе трансляции (передачи) преподавателем знаний обучающимся, показала «преимущественное развитие репродуктивных способностей (от познавательных стереотипов восприятия, памяти и мышления до личностных стереотипов социального поведения)» [16, с. 12], тогда как творческий потенциал обучающегося, его продуктивные способности и личность целенаправленно не формируются. Вслед за В.И. Пановым становление субъектности исследованных педагогов рассматривается онтогенетически с репродуктивных стадий. Овладение новыми учебными действиями при ограниченной внутренней регуляторной активности происходит на следующих стадиях: субъект восприятия действия-образца — позиция «наблюдатель» (перцептивная активность); субъект репродуктивного выполнения требуемого действия — позиция «подмастерье» (репродуктивная активность); субъект произвольного выполнения действия-образца при внешнем контроле правильности его выполнения — позиция «ученик» (учебная активность) [17, с. 53]. Иногда к ним добавляется субъект самостоятельного выполнения действия-образца при наличии самостоятельного внутреннего контроля правильности его выполнения — позиция «критик» (внешняя регуляторная активность). Уникальный статус имеет стадия «субъект потребности» (мотивированный

индивид), отличающаяся поисковой активностью. Наличие мотивации как таковой является началом и причиной любого вида активности, в том числе и учебной деятельности, на которой сосредоточено наше внимание, поэтому данная стадия характеризует как репродуктивный, так и продуктивный тип субъектности.

Эмпирические данные демонстрируют асинхронность сформированности репродуктивных стадий субъектности опрошенных. Так, высокую поисковую (стадия «субъект потребности») и перцептивную (стадия «субъект восприятия действия-образца») активность имеют 95,74% и 80,85% педагогов соответственно. Интериоризация познавательных мотивов обеспечивает эффективность обучения и последующую экстериоризацию в практической профессиональной деятельности. При этом высоким уровнем репродуктивной (позиция «подмастерье») и учебной (позиция «ученик») активности с преобладанием умеренных характеристик отличаются всего лишь 4,26% и 29,79% педагогов соответственно (табл. 1). Данные результаты позволяют говорить как о развитой системе целеполагания, мотивации, об умении педагогов работать с информацией, так и об определённых трудностях освоения новых знаний, методов и техник работы, ограниченных возможностях рефлексии, в том числе профессиональной. Эти выводы находят подтверждение в анализе выраженности внутреннего контроля правильности его выполнения (позиция «критик»). Высокий уровень внешней регуляторной активности отмечается лишь у 2,13% педагогов, что указывает на ситуативность и поверхностность рефлексии, в том числе и профессиональной.

Можно предположить, что педагоги, обученные в эссенциалистской системе, испытывают трудности самоконтроля и регуляторной активности в условиях меняющейся развивающей среды.

Анализ продуктивных стадий становления субъектности показал, что стадии

Таблица 1

Выраженность стадий становления субъектности педагогов

Стадии становления субъектности	Низкий уровень выраженности, %	Умеренный уровень выраженности, %	Высокий уровень выраженности, %
Мотивированный индивид	4,3	—	95,7
«Наблюдатель»	2,1	17,0	80,9
«Подмастерье»	42,6	53,2	4,2
«Ученик»	25,5	44,7	29,8
«Критик»	61,7	36,2	2,1
«Мастер»	—	25,5	74,5
«Творец»	8,5	19,2	72,3

Таблица 2

Выраженность типов межличностных отношений педагогов

Тип межличностных отношений	Низкий уровень выраженности, %	Умеренный уровень выраженности, %	Высокий уровень выраженности, %
Авторитарный	74,5	17	8,5
Эгоистичный	91,5	6,4	2,1
Агрессивный	85,1	12,8	2,1
Подозрительный	93,6	6,4	—
Подчиняемый	89,4	10,6	—
Зависимый	87,2	10,6	2,1
Дружелюбный	59,6	34,0	6,4
Альтруистический	57,5	36,1	6,4

«субъект потребности», «субъект внешнего контроля за правильностью выполнения действия-образца другими» (позиция «мастер») и «субъект развития», или позиция «творец», развиты на высоком уровне у 95,7%, 74,5% и 72,3% соответственно (см. табл. 1). Тем самым освоенное обучающимися действие превращается из объекта усвоения в субъективное средство овладения другими, новыми действиями, становится возможностью для творческого самовыражения. Возникает вопрос: как у педагогов сформировались «высокие» и сложные стадии субъектности при дефиците «низких»? Для ответа необходимо дальнейшее мас-

штабное обследование педагогических работников различных образовательных учреждений, однако уже сейчас можно говорить о качестве профессиональной подготовки и эффективности процесса обучения.

Анализ выполняемых педагогами универсальных учебных действий показал высокую развитость мотивационной активности и личностного уровня у участников исследованной группы (у 95,7% — на стадии «субъект потребности» и у 72,3% — на стадии продуктивного саморазвития). Однако на когнитивном уровне стадии становления субъектности амбивалентно проявлены на высоком уровне: стадия

«субъект восприятия действия-образца» («наблюдатель») выражена у 80,9% опрошенных при 4,2% — на стадии «субъект репродуктивного выполнения требуемого действия» («подмастерье»). Понимание того, с чем связаны трудности экстерииоризации действия-образца, требует дальнейшего исследования, но знания без реализации в практической деятельности остаются лишь потенциальными возможностями. Стоит обратить внимание, что трудности на коммуникативном уровне реализации универсальных учебных действий испытывают от 70 до 97% педагогов (стадии «ученик» и «критик»), чем осложняется взаимодействие всех участников образовательной среды. Возможно, высокий уровень регуляторных способностей и активности у 74,5% педагогов (стадия «мастер») частично компенсирует трудности на когнитивном и коммуникативном уровнях, что также требует дальнейшего исследования.

Остановимся подробнее на типах межличностных отношений педагогов с образовательной средой (табл. 2).

Преобладание умеренных и низких характеристик межличностных отношений педагогов указывает на высокие показатели социальной желательности и ситуативной тревоги (прежде всего связанной с осуществлением профессиональной деятельности), зависимость от внешних оценок, что подтверждается и низкими показателями самокритичности (см. табл. 1).

К авторитарному типу межличностных отношений склонны 8,5% педагогов, что характерно для модели Образования 1.0. Им свойственны доминантность, стремление вести за собой и подчинять других своей воле, выраженная мотивация достижения, повышенный уровень притязаний, лёгкость и быстрота принятия решений, ориентация на собственное мнение и минимальная зависимость от внешних средовых факторов, экстравертированность и импульсивность.

Удалось выявить педагогов, испытывающих наибольшие трудности на коммуни-

кативном уровне универсальных учебных действий. Так, 2,1% педагогов свойственны проявления эгоистического типа межличностных отношений — дистантность, эмоциональная холодность, эгоцентричность, низкая подчиняемость, склонность к соперничеству, завышенный уровень притязаний, выраженное чувство соперничества, критическое восприятие мнения окружающих, когда собственное мнение возводится в ранг догмы или отстаивается достаточно категорично.

Также 2,1% респондентов демонстрируют высокий уровень агрессивного типа взаимоотношений и проявляют требовательность, прямолинейность, откровенность, строгость и резкость в оценке других, высокую спонтанность, упорство в достижении цели, повышенное чувство справедливости, сочетающееся с убеждёностью в собственной правоте, отличаются неприятием критики в свой адрес, повышенной обидчивостью.

Можно обнаружить и полярные результаты. Так, 2,1% педагогов демонстрируют зависимый тип межличностных отношений, проявляют высокую тревожность, повышенную чувствительность к средовому воздействию, неуверенность в себе, неустойчивость самооценки. С одной стороны, исполнительность и ответственность в работе позволяют приобрести хорошую репутацию в коллективе, но с другой — инертность в принятии решений, избыточная самокритичность, боязнь неуспеха и конформность препятствуют карьерному росту педагогов.

Готовность к модели образования будущего обнаруживается лишь у 12,8% опрошенных. Так, у 6,4% педагогов доминирует дружелюбный тип межличностных отношений — преобладание коллективных потребностей над личными, эмоциональная гибкость, склонность к сотрудничеству; 6,4% обследованных склонны к альтруистическому типу, отличаются мягкосердечностью, сверхобязательностью, гиперсоциальностью установок и норм поведения, альтруизмом, выраженной

эмоциональной вовлечённостью и коммуникативностью.

Следует отметить, что на уровне акцентуации у обследованных педагогов преобладает стратегия дружелюбия, а не доминирования.

Однако склонность педагогов к низкой и умеренной степени проявления типов межличностных отношений может указывать на ситуативность выстраивания взаимодействия с другими участниками образовательной среды. Так, стратегия поведения обучающего может не определяться его личностными, коммуникативными, мотивационными потребностями, целями, состоянием и свойствами (чертами характера), а быть результатом средового воздействия. И тут возможны варианты — от осознанного индивидуального подхода к каждому участнику образовательно-воспитательного процесса до импульсивного неосознаваемого реагирования на внешний стимул.

Корреляционный анализ выделенных трёх групп педагогов (с низкими, умеренными и высокими показателями стадий становления субъектности) показал наличие значимой взаимосвязи с типом межличностных отношений продуктивных и репродуктивных стадий. Начнём с репродуктивных стадий. У педагогов, продемонстрировавших низкие показатели выраженности стадии «наблюдатель», отмечается низкая проявленность эгоистичного типа межличностных отношений ($\tau = 0,39$ при $p < 0,05$) — так ограниченные возможности перцептивной активности связаны с трудностями педагогов в отстаивании собственных потребностей и интересов. При этом низкие показатели стадии «ученик» у опрошенных обратно соотносятся с подчиняемым типом межличностных отношений ($\tau = -0,36$ при $p < 0,05$), когда низкая учебная активность обследованных педагогов связана с выраженной социальной зависимостью и внешней регуляцией поведения.

Умеренные показатели стадии «наблюдатель» обратно пропорциональны

агрессивному типу межличностных отношений ($\tau = -0,38$ при $p < 0,05$) — так развитая перцептивная активность позволяет решать когнитивные учебные задачи без перехода на личности и нарастания конфронтации между участниками образовательного процесса. Умеренные показатели стадии «подмастерье» педагогов обратно связаны с дружелюбным типом ($\tau = -0,55$ при $p < 0,05$); отсюда — связь ограниченной успешности репродуктивного выполнения требуемого действия-образца с поверхностностью коммуникаций, их эмоциональной холодностью, недостаточной открытостью и доверием. Испытывая трудности в усвоении учебных действий, педагоги не имеют ресурса для выстраивания дружеской атмосферы в коллективе учеников (воспитанников) и коллег.

Высокие показатели стадии «субъект потребности» опрошенных обратно пропорциональны эгоистичному типу межличностных отношений ($\tau = -0,46$ при $p < 0,05$) — так выраженность познавательной мотивации позволяет педагогам учитывать при построении обучения не только личные интересы, но и потребности других участников образовательного процесса (детей, родителей, коллег и администрации). При этом высокие показатели стадии «наблюдатель» обратно пропорциональны подчиняемому типу межличностных отношений ($\tau = -0,53$ при $p < 0,05$) и выраженность перцептивной активности связана с самостоятельностью, ответственностью и определённой долей автономности педагогов.

Корреляционный анализ выраженности продуктивных стадий становления субъектности показал наличие значимой взаимосвязи низких показателей стадии «творец» с низкими значениями дружелюбного типа межличностных отношений ($\tau = 0,32$ при $p < 0,05$), обратной взаимосвязи с низкими баллами агрессивного ($\tau = -0,32$ при $p < 0,05$) и подозрительного ($\tau = -0,37$ при $p < 0,05$) типов. Так, ограниченная мотивационная активность педа-

гогов соотносится с высокой конфликтностью, закрытостью, недоверием и поверхностными коммуникациями. Не имея возможности творческого саморазвития, опрошенные специалисты чаще проявляют агрессию.

Умеренные показатели выраженности стадии «критик» обратно коррелируют с показателями зависимого типа межличностных отношений ($\tau = -0,46$ при $p < 0,05$), что характеризует автономность, независимость и наличие собственной позиции обследованных педагогов.

Также можно отметить значимую взаимосвязь высокого уровня сформированности стадии «творец» и дружелюбного типа межличностных отношений ($\tau = 0,52$ при $p < 0,05$). Развитость духовных потребностей, выраженная мотивационная активность способствуют самореализации педагогов, в том числе профессиональной, и позитивно сказываются на коммуникации в образовательном процессе, позволяют формировать комфортную обучающую среду.

Выводы

1. У обследованных педагогов отмечается качественное своеобразие сформированности стадий становления субъектности, а именно: на высоком уровне развиты стадии «мотивированный индивид», «наблюдатель», «мастер» и «творец», на низком уровне — «ученик», на крайне низком — «подмастерье», «критик».
2. Преобладание низких и умеренных характеристик типов межличностных отношений у обследованных педагогов (от 100 до 91,5% опрошенных) связано с ситуативностью поведения, социальной желательностью и зависимостью от внешних оценок.
3. Корреляционный анализ выраженности репродуктивных стадий становления субъектности педагогов показал наличие значимых прямых и обратных взаимосвязей показателей стадий субъектно-

сти и типов межличностных отношений в образовательной среде:

- низкие показатели выраженности стадии «наблюдатель» соотносятся с низкой проявленностью эгоистичного типа межличностных отношений, низкие показатели стадии «ученик» обратно коррелируют с подчиняемым типом межличностных отношений;
 - умеренные показатели стадии «наблюдатель» обратно пропорциональны агрессивному типу межличностных отношений, умеренные показатели стадии «подмастерье» обратно связаны с дружелюбным типом;
 - высокие показатели стадии «субъект потребности» опрошенных обратно пропорциональны эгоистичному типу межличностных отношений, а высокие показатели стадии «наблюдатель» обратно пропорциональны подчиняемому типу.
4. Корреляционный анализ выраженности продуктивных стадий становления субъектности педагогов показал наличие значимых прямых и обратных взаимосвязей показателей стадий субъектности и типов межличностных отношений в образовательной среде:
 - низкие показатели стадии «творец» коррелируют с низкими значениями дружелюбного типа межличностных отношений и обратно взаимосвязаны с низкими баллами агрессивного и подозрительного типов;
 - умеренные показатели выраженности стадии «критик» обратно коррелируют с показателями зависимого типа межличностных отношений;
 - существует значимая взаимосвязь высокого уровня сформированности стадии «творец» и дружелюбного типа межличностных отношений.
 5. Предиктором низких и умеренных показателей репродуктивных и продуктивных стадий становления субъектности педагогов выступает зависимый тип межличностных отношений в образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Petrovskiy V.A. Subjectness as possiblensess // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2015. Vol. 12. No 3. Pp. 86–130.
2. Стахнева Л.А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1. С. 345–349.
3. Davidson D. Agency // Agent, Action and Reason / Eds. R. Binkley, R. Brunaugh, A. Marras. Toronto: University of Toronto Press, 1971. Pp. 1–37.
4. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments // Journal of Constructivist Psychology. 2011. Vol. 24. Issue 4. Pp. 321–323.
5. Martin J., Gillespie A. A Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons // Integrative Psychological & Behavioral Science. 2010. Vol. 44. Is. 3. Pp. 252–272.
6. Psychological agency: theory, practice, and culture / Ed. by R. Frie. Massachusetts: A Bradford Book; Cambridge: The MIT Press, 2008.
7. Harre R. Social Being. Oxford: John Wiley & Sons; 2nd edition, 1993.
8. Markus H.R., Kitayama S. Models of Agency: Sociocultural Diversity in the Construction of Action // Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 49. Cross-Cultural Differences in Perspectives on the Self. Lincoln (NB), 2003. Pp. 1–57.
9. Панов В.И. Субъектность в контексте экопсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. 2015. № 3 (45). С. 10–18.
10. Панов В.И. Теоретическое обоснование экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности // Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб: Нестор-История, 2018. С. 61–88.
11. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of Stages of Agency Formation // International Conference on Psychology and Education. ICPE 2018. Pp. 515–523. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57>.
12. Капцов А.В., Колесникова Е.И., Панов В.И. Факторная валидность опросника стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2021. № 1 (29). С. 77–91.
13. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Там же. 2018. № 2 (24). С. 107–117.
14. Некрасова Е.В. Взаимосвязь стадий становления субъектности и когнитивно-регуляторных способностей выполнения учебных действий студентов // Там же. 2022. № 1 (31). С. 129–139.
15. Мишакова Г.А. Взаимосвязи связности стадий становления субъектности педагога с типом межличностных отношений в образовательной среде // Там же. 2023. № 1 (33). С. 85–100.
16. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
17. Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: Коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-история, 2022.

Contemporary Teacher Agency Within the Ecopsychological Paradigm and Its Relationship with Interpersonal Interactions in the Classroom

Alexandr Vasilyevich Kaptsov — DSc (Psychology); Professor, Pedagogical and Applied Psychology Department, Samara Branch of the Moscow City University; Project Leader, Fractal Psychological and Pedagogical Model of Student Agency Development (20-013-00234).

E-mail: avkaptsov@mail.ru

Galina Aleksandrovna Mishakova — PhD (Psychology); Associate Professor, Preschool Education and Human Resource Development Department, Education Development Centre Municipal Budgetary General Education Institution of Samara.

E-mail: galami@list.ru

Ekaterina Vladimirovna Nekrasova — PhD (Psychology); Associate Professor, Pedagogy and Psychology Department, Togliatti State University; Project Member, Fractal Psychological and Pedagogical Model of Student Agency Development.

E-mail: ekaterina-nekrasova-0782@yandex.ru

The research discusses a parallel-sequential model of agency development stages for teachers of preschool and primary school. The model was successfully tested on students. The authors developed a profile of teacher agency development stages. The most noticeable stages include 'motivated individual,' 'observer,' 'master,' and 'creator.' The stage 'student' has a little diminished presence, while the another two — 'apprentice' and 'critic' — are at a very low level. The researchers also outline the interrelationships between agency stages and interpersonal interactions and examine competitive behaviour strategies.

Keywords: agency development stages, interpersonal interactions, teachers, agency model, interrelation of teacher agency stages and interaction types

REFERENCES

1. Petrovskiy V.A. Subjectness as possibility // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2015. Vol. 12. No 3. Pp. 86–130.
2. Stakhneva L.A. Ponimanie sub"ekta i sub"ektnosti v sovremennoi psikhologii // Uchyonye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. 2010. № 1. S. 345–349 (in Russian).
3. Davidson D. Agency // Agent, Action and Reason / Eds. R. Binkley, R. Brough, A. Marras. Toronto: University of Toronto Press, 1971. Pp. 1–37.
4. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments // Journal of Constructivist Psychology. 2011. Vol. 24. Issue 4. Pp. 321–323.
5. Martin J., Gillespie A. A Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons // Integrative Psychological & Behavioral Science. 2010. Vol. 44. Is. 3. Pp. 252–272.
6. Psychological agency: theory, practice, and culture / Ed. by R. Frie. Massachusetts: A Bradford Book; Cambridge: The MIT Press, 2008.
7. Harre R. Social Being. Oxford: John Wiley & Sons; 2nd edition, 1993.
8. Markus H.R., Kitayama S. Models of Agency: Sociocultural Diversity in the Construction of Action // Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 49. Cross-Cultural Differences in Perspectives on the Self. Lincoln (NB), 2003. Pp. 1–57.

9. Panov V.I. Sub"ektnost' v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiyu psikhiki // Obrazovanie i samorazvitie. 2015. № 3 (45). S. 10–18 (in Russian).
10. Panov V.I. Teoreticheskoe obosnovanie ekopsikhologicheskoi (ontologicheskoi) modeli stanovleniya sub"ektnosti // Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model' / Pod red. V.I. Panova. M.: PI RAO; SPb: Nestor-Istoriya, 2018. S. 61–88 (in Russian).
11. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of Stages of Agency Formation // International Conference on Psychology and Education. ICPE 2018. Pp. 515–523. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57>.
12. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I., Panov V.I. Faktornaya validnost' oprosnika stadii stanovleniya sub"ektnosti studentov // Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya Psikhologiya. 2021. № 1 (29). S. 77–91 (in Russian).
13. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Modifitsirovannaya metodika diagnostiki stadii stanovleniya sub"ektnosti studentov // Tam zhe. 2018. № 2 (24). S. 107–117 (in Russian).
14. Nekrasova E.V. Vzaimosvyaz' stadii stanovleniya sub"ektnosti i kognitivno-regulyatornykh sposobnostei vypolneniya uchebnykh deistvii studentov // Tam zhe. 2022. № 1 (31). S. 129–139 (in Russian).
15. Mishakova G.A. Vzaimosvyazi svyaznosti stadii stanovleniya sub"ektnosti pedagoga s tipom mezhlichnostnykh otnoshenii v obrazovatel'noi srede // Tam zhe. 2023. № 1 (33). S. 85–100 (in Russian).
16. Panov V.I. Ekopsikhologiya: Paradigmal'nyi poisk. M.: PI RAO; SPb.: Nestor-Istoriya, 2014 (in Russian).
17. Stanovlenie sub"ektnosti: ot ekopsikhologicheskoi modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam: Kollektivnaya monografiya / Pod red. V.I. Panova. M.: PI RAO; SPb.: Nestor-istoriya, 2022 (in Russian).

Индекс УДК 159.9

Код ГРНТИ 15.81.21

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-141-154

**М.М. КАШАПОВ***

Связь педагогического мышления с личностными характеристиками учителя

Статья посвящена обобщению результатов многолетнего цикла исследований с целью выявления связи педагогического мышления с личностными характеристиками учителя. Исследование основано на теоретическом обобщении эмпирических данных, полученных посредством применения психодиагностических методик, в том числе и авторских, прошедших полную психометрическую проверку. В статье впервые представлен обзор результатов 16 кандидатских исследований, направленных на выявление особенностей педагогического мышления на всех уровнях образования: дошкольном, школьном, вузовском и послевузовском, а также в условиях дополнительного образования. Рассматриваются вопросы о психологических механизмах и закономерностях связи личностных характеристик учителя с особенностями педагогического мышления. Показано, что ведущим психологическим механизмом профессионализации педагогического мышления служит переход с ситуативного уровня обнаружения проблемности на надситуативный. Благодаря этому происходит развитие субъекта педагогической деятельности, а не только совершенствование выполняемой им деятельности. Возникновение новых личностных образований способствует сбалансированности профессионального и личностного развития педагога и повышает уровень ресурсности его мышления. Проведённый цикл исследований позволил разработать концепцию как систему обобщённых эмпирических результатов, сформулированных в виде совокупности теоретических представлений о профессионализации мышления педагога, что необходимо для совершенствования образовательного процесса.

Ключевые слова: профессионализация, педагогическое мышление, учителя, учащиеся, мыслительная деятельность, личность, ресурсность мышления, личностные характеристики

В связи с модернизацией школьного и вузовского образования особое значение приобретает анализ особенностей педагогического мышле-

ния (ПМ), ибо от эффективности мыслительной деятельности педагога в существенной мере зависит качество учебно-воспитательного процесса. Именно оп-

* **Кашапов Мергалияс Мергалимович** — доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, руководитель проекта «Когнитивное оценивание как предиктор эмоционального выгорания на разных уровнях профессионального образования» (20-313-90049).

E-mail: smk007@bk.ru

тимальное разрешение преподавателем актуальных проблем, возникающих в образовательной деятельности, характеризует контекст, определяющий роль учебного заведения в развитии современного поколения.

От эффективности профессионализации ПМ зависит инновационный, культурный и экономический прогресс государства. Но, несмотря на это, системных представлений, которые способны отвечать на запрос общества, до сих пор не существует. Исследования, в рамках которых изучается профессионализация мышления педагога, малочисленны, не систематичны, не структурированы, фрагментарны, они, как правило, только констатируют актуальность и подчёркивают потребность в познании данного феномена.

В педагогической деятельности учителя основным инструментом является его личность, ибо мыслит не мышление, а живой, думающий, чувствующий человек, руководствующийся в своей деятельности определёнными ценностями. Становление личности происходит в процессе организации ею своей деятельности. Управление личностью своей активностью предполагает, по мнению К.А. Абульхановой, мобилизацию ресурсов в соответствии с мотивацией, результатом и целью деятельности [1, с. 121]. Учёт процессов, описанных К.А. Абульхановой, применим не только к познанию социализации, но и к пониманию профессионализации, которую трудно представить без рассмотрения мышления в профессиональном и жизненном опыте.

Мышление учителя ориентировано на оптимизацию педагогического процесса. Как отмечает В.И. Панов, важно обеспечить творческий характер деятельности учащихся как условие формирования знаний, умений и навыков решения реальных задач в процессе практической деятельности. Организация творческой учебной и внеучебной деятельности должна носить системный, научно обоснованный характер и быть направлена на повышение мотивации и интенсификации процесса обучения,

выявление профессиональных наклонностей и формирование профессиональных устремлений учащихся, приобретение и развитие профессионально значимых качеств личности: инициативности, деловитости, ответственности, предприимчивости, профессиональной мобильности [12].

Опираясь на положения экопсихологии развития, представленные в работах В.И. Панова, образовательную среду можно рассмотреть с нескольких точек зрения. Во-первых, как совокупность возможностей для обучения учащегося, а также для проявления и развития его способностей и личностных потенциалов. Во-вторых, как средство обучения и развития. Таким средством образовательная среда становится «в руках» не только педагога, но и учащегося. Если последний сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то в этом случае учащийся становится субъектом саморазвития, а образовательная среда — объектом выбора и используемым средством. В-третьих, как предмет проектирования и моделирования. Так, образовательная среда конкретной школы сначала теоретически проектируется, а затем практически моделируется в соответствии с целями обучения, специфическими особенностями контингента детей и условиями школы. В-четвёртых, как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, необходимость которых диктуется постоянной динамикой образовательной среды [13].

Ведущая роль мышления педагога проявляется не только в условиях конструирования образовательной среды, но и в целях профилактики эмоционального выгорания. Анализ установленной нами выраженности симптомов профессионального выгорания у педагогических, медицинских и социальных работников (рис. 1) позволяет отметить, что по шкалам, установленным по методике В.В. Бойко, педагоги занимают среднюю позицию между врачами и социальными работниками.

Во всех трёх выборках доминирует показатель шкалы «Неадекватное избиратель-

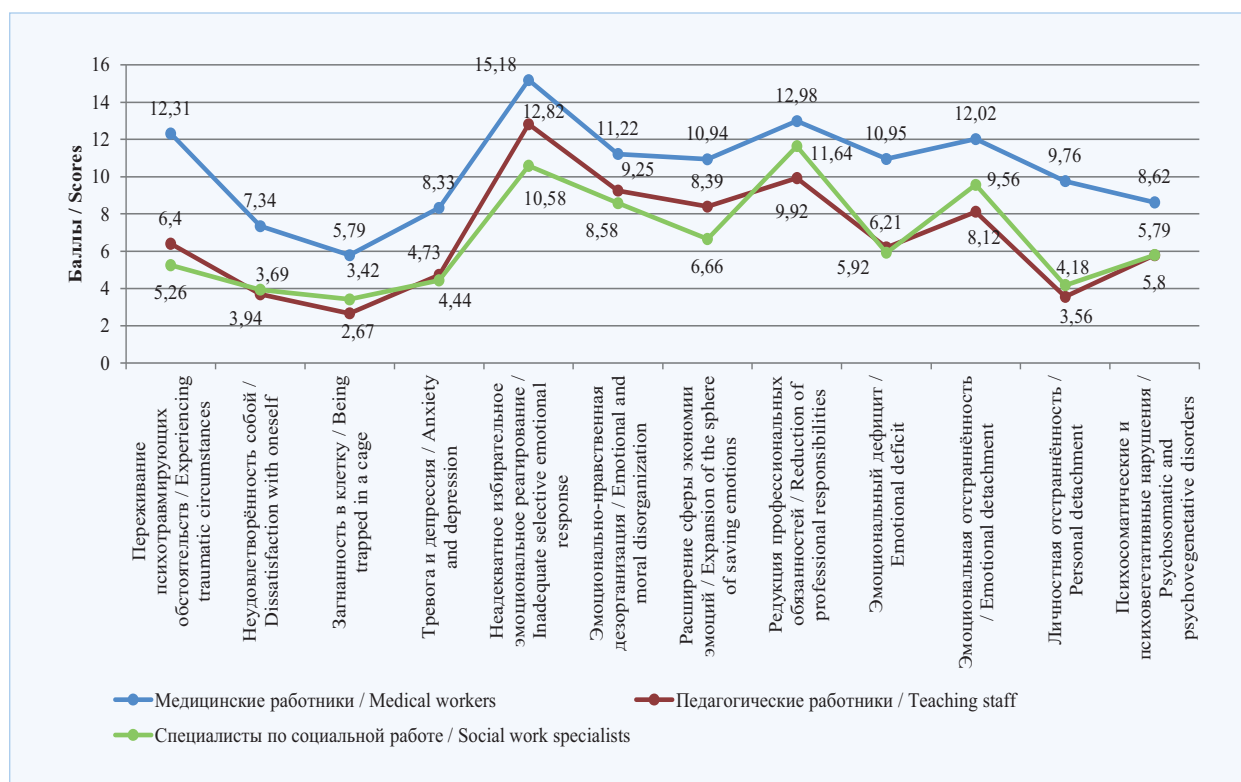


Рис. 1. Средние значения выраженности симптомов профессионального выгорания у педагогических, медицинских и социальных работников (n пед = 110; n мед = 106; n соц = 50)

ное эмоциональное реагирование». Высокое значение данного показателя в определённой мере обусловлено неоднозначным пониманием тех затруднений, с которыми сталкивается субъект. Возрастание значимости факторов когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций свидетельствует об их триггерной функции по отношению к эмоциональному выгоранию. Основу проведённых профилактических мероприятий составили те психологические триггеры, которые порождают положительные эмоции и имеют конструктивный характер. Достижение изменений подобного рода предполагает преодоление иррациональности, стереотипности, туннельности и других барьеров, возникающих в мыслительной деятельности педагога. На исследование возможностей устранения указанных затруднений и выявление ресурсных характеристик профессионализации направлен наш подход, в котором ПМ понимается как высший психический познавательный процесс по-

иска и выявления проблемности. Благодаря такому подходу представляется важным установить связь между обнаружением и разрешением проблемности. Возникает вопрос: «Что даёт реализация данной идеи, как в теоретическом, так и в прикладном аспекте?». Ценность проведения такого рода исследований позволяет обосновать рамочные условия понимания психологической природы ПМ.

В рамках разработанной нами концепции профессионализации ПМ созданы авторские методики психодиагностики; описаны предмет, проблемность как единица анализа ПМ, психологические закономерности и механизмы, принципы, свойства, стили, типы, структура и функции мышления. Создана и апробирована программа его формирования. Прикладная значимость исследований ПМ заключается в «фундировании», «привязывании» к профессиональной деятельности педагога особенностей его мыслительной деятельности, таких как абнотивность (абнотивность

рассматривается нами как способность учителя к адекватному восприятию, пониманию и принятию креативности ученика, способность заметить одарённого учащегося и оказать ему необходимую поддержку в развитии его творческого потенциала посредством конструирования такой образовательной среды, условия которой становятся средствами саморазвития обучающегося), ресурсность, надситуативность, акмеологичность, событийность, прогностичность и т.п. Особое значение приобретает понимание связи ПМ с личностными характеристиками учителя.

В ходе цикла исследований получены следующие результаты.

1. Разработаны теоретические и методологические основы исследования ПМ. Т.Г. Киселёва исследовала социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального ПМ в процессе оценивания [9]. О.В. Сумарокова выявила особенности понимания оценки и её социально-психологических функций участниками образовательного процесса. Е.В. Коточигова составила подробную характеристику психологических особенностей творческого ПМ. И.В. Серафимович выделила основные компоненты прогнозирования в структуре профессионального ПМ [16].

2. На дошкольном уровне образования О.А. Шляпникова исследовала личностные детерминанты профессионализации педагогов дошкольных образовательных учреждений. С учётом специфики ПМ в контексте профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования выявлены основные профессионально значимые личностные качества: уровень креативных способностей, саморегуляция деятельности, эмпатические способности. Особый интерес представляют ингибиторные качества, препятствующие эффективному осуществлению профессиональной педагогической деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений; к ним относятся повышенный уровень тревожности, неоптимальный мотиваци-

онный комплекс. Тревожность выделена в качестве основного дезорганизующего фактора, препятствующего профессиональному становлению педагога. Установлено, что педагоги из коллективов с неблагоприятным психологическим климатом отличаются менее эффективной регуляцией своей профессиональной деятельности и поведения.

В структуре профессионально значимых качеств личности педагогов на этапе профессиональной адаптации наибольшее влияние на остальные компоненты оказывают регулятивные качества и уровень тревожности. Доминирующим качеством на этапе профессионального развития является уровень эмпатических способностей. Преобладание этого качества свидетельствует о том, что на данном этапе профессионализации меняется направленность профессиональной деятельности, больше внимания уделяется межличностным взаимоотношениям между субъектами профессиональной деятельности.

В ходе анализа полученных данных были выделены преобладающие типы мотивационных комплексов для каждой из выделенных групп (рис. 2). У педагогов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, преобладает внешняя отрицательная мотивация (45,5%), т.е. мотивационный комплекс можно охарактеризовать как неоптимальный. Это свидетельствует о том, что активность педагога на ранних этапах профессионализации обусловлена мотивами избегания, порицания (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем самым повышая уровень эмоциональной нестабильности.

У педагогов, проходящих стадию профессионального развития, нет преобладающего типа мотивационного комплекса, однако ведущую роль играет внешняя положительная мотивация (42,2%). На данном этапе педагоги особенно чувствительны к внешнему поощрению.



Рис. 2. Соотношение испытуемых по типу мотивационного комплекса на разных этапах профессионализации

Анализ полученных различий позволяет сделать вывод, что у педагогов с оптимальным мотивационным комплексом более сформирована потребность в осознанном планировании деятельности. Педагоги, отнесённые к этой группе, имеют более сформированную потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Педагоги с неоптимальным мотивационным комплексом испытывают больше трудностей в определении значимых условий достижения целей как в текущей ситуации, так и в будущем. У них менее сформирована способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход её выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

У педагогов с оптимальным и промежуточными типами мотивационного комплекса выше общий уровень сформированно-

сти индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Это даёт возможность формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Для педагога дошкольного образования подобная компенсация необходима, так как повышает эффективность взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

На стадии профессиональной реализации доминирующим качеством является уровень креативных способностей. Для педагогов, находящихся на данном этапе профессионализации, характерен высокий уровень интеграции всех выделенных качеств, причём особый вес имеет уровень креативных способностей, который повышается в процессе профессионализации. Происходит переход от подчинения профессиональной деятельности внешним обстоятельствам к принципиально новому пониманию строения профессиональной

деятельности как целостного образования. Существует тенденция к раскрытию эмпатических способностей личности в процессе профессионализации. На уровне профессионального развития происходит переход от «интуитивного» к «рациональному» каналу эмпатии. При переходе на этап профессиональной реализации происходит дальнейшее развитие эмпатических способностей при качественном преобладании «рационального» канала эмпатии. У педагогов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, преобладает такой компонент саморегуляции, как планирование деятельности, что характеризует формирование индивидуальных особенностей выдвижения и удержания целей, а также осознанного планирования деятельности. У педагогов, находящихся на стадии профессионального развития, преобладает компонент программирования действий, что диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования действий. У педагогов, находящихся на стадии профессиональной реализации, выявлены высокие значения по шкалам «Гибкость» и «Самостоятельность», что свидетельствует о возможности педагогов адекватно реагировать на быстрое изменение ситуации, успешно решать поставленную задачу в ситуации риска и о развитости регуляторной автономности [19].

3. На младшем школьном уровне образования Е.В. Шубина выявила динамику профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации. Динамика профессионально важных качеств будущих учителей начальных классов характеризуется изменением уровня ПМ: от ситуативного к надситуативному. На стадиях адаптации, развития и реализации профессионала у учителей начальных классов отсутствуют значимые связи между данными показателями. Для учителей начальных классов на этапе профессиональной деятельности характерна специфика взаимосвязей типа педагогического мышления с особенно-

стями личности. Сравнение ПМ учителей разных специальностей позволило установить, что среди учителей начальных классов выше доля педагогов с ведущим надситуативным типом ПМ. Учителя начальных классов с надситуативным типом ПМ высоко оценивают свои профессиональные позиции в сфере общения: «гуманист» и «психотерапевт», а также дают высокую оценку позиции «профессионал». Следовательно, они ориентированы на развитие личности учащихся. Их творчество осуществляется в форме создания новых индивидуальных проектов психического развития отдельных учащихся. Такие педагоги демонстрируют активную социальную позицию в обществе, высокую удовлетворённость трудом. У учителей начальных классов существуют различия в структуре базовых профессионально важных качеств на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала. Большей изменчивостью на разных стадиях профессионализации обладают уровневые характеристики ПМ и самооценка профессиональных позиций педагога. Динамика структурных индексов носит отрицательный нелинейный характер: значительное снижение индекса когерентности и организованности структур у учителей с 1-й категорией и дальнейшее его повышение у учителей с высшей категорией. ПМ является базовым, профессионально важным качеством только на стадии адаптации в первые годы деятельности. Независимо от стадии профессионального становления для учителей начальных классов в педагогической деятельности являются базовыми профессионально важными качествами позиции «психотерапевта», «творца», «исследователя» [20].

4. Среднее звено образования: у учителей средней школы надситуативный тип педагогического мышления связан с высокой самооценкой таких профессиональных позиций, как «предметник», «гуманист», «актёр», «профессионал». Таким образом, они, так же как и учителя начальных классов, ориентированы на развитие лично-

сти учащихся, но не менее значимым для них является формирование компетенций обучающихся по изучаемому предмету. Учителя средней школы с надситуативным типом ПМ высоко оценивают свои творческие способности [20].

5. На старшем уровне школьного образования Т.В. Огородова проанализировала процессы становления ПМ на этапах профессионализации: формирование мышления у учащихся 10–11-х классов профильного педагогического класса с углублённым изучением истории, педагогики и психологии (школа № 43 г. Ярославля). Анализируя результаты всего блока тестов творческого мышления, автор отмечает, что учащиеся педагогических классов имеют самые высокие, по сравнению другими профильными классами, значения показателя «оригинальность». По тесту «Дивергентного творческого мышления» Ф. Вильямса они превосходят учащихся филологического и математического профилей ($t = 2,170$; $p = 0,036$ и $t = 2,207$; $p = 0,038$ соответственно). По тесту «Многозначные слова» показатель «оригинальности» учащихся педагогического профиля выше, чем показатели учащихся математического ($t = 2,690$; $p = 0,008$), филологического ($t = 2,485$; $p = 0,014$) профилей и общеобразовательных классов ($t = 2,891$; $p = 0,005$). Таким образом, у учащихся данного профиля в большей мере выражена согласованность вербальных и невербальных компонентов в структуре творческого мышления.

Особенностью педагогического профиля является согласованность вербальных и невербальных компонентов в структуре творческого мышления. Данные результаты, по мнению Т.В. Огородовой, объясняются не только особенностями ведущих учебных курсов, но и сложившейся в школе системой учебно-воспитательной работы. По традиции именно педагогические классы являются не только наиболее активными участниками и организаторами внеурочной, общественной жизни школы, но и создателями сценариев школьных спектаклей, творческих конкурсов и т.д. [11].

6. На вузовском этапе педагогического образования ПМ рассмотрено как компонент реализации компетентностного подхода в образовании будущего учителя [3]. Представлены обобщённые результаты исследований в форме обоснования акмеологических и когнитивных ресурсов в профессионализации студентов [5]. А.С. Кашапов выделил и описал критерии, стадии и уровни профессионального развития субъекта. В ходе исследования и формирования творческого мышления он проанализировал соотношение когнитивных характеристик конфликтостойчивости профессионала и его коммуникативной креативности в условиях социальной адаптации. Автор обосновал идею о целесообразности рассмотрения конфликтостойчивости как личностной детерминанты адаптивного поведения студентов [4]. Надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности, по мнению Е.В. Шубиной, становится ведущим у студентов вуза, продолжающих обучение после получения среднего профессионального образования. Динамика уровневых характеристик ПМ учителей начальных классов на стадиях профессионального обучения, адаптации, развития и реализации профессионала носит положительный линейный характер, что отражено на рис. 3.

Наибольший рост уровневых характеристик ПМ наблюдается на стадии профессионального обучения при переходе от среднего к высшему образовательному учреждению, а также на этапе профессиональной деятельности при переходе от стадии адаптации к стадии развития профессионала. В эти периоды происходит изменение типа педагогического мышления: от ситуативного к надситуативному, что определяет особенности разрешения проблемной педагогической ситуации.

Различия в уровне ПМ учителей начальных классов и учителей средней школы на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего профессионального становления представлены в табл. 1.

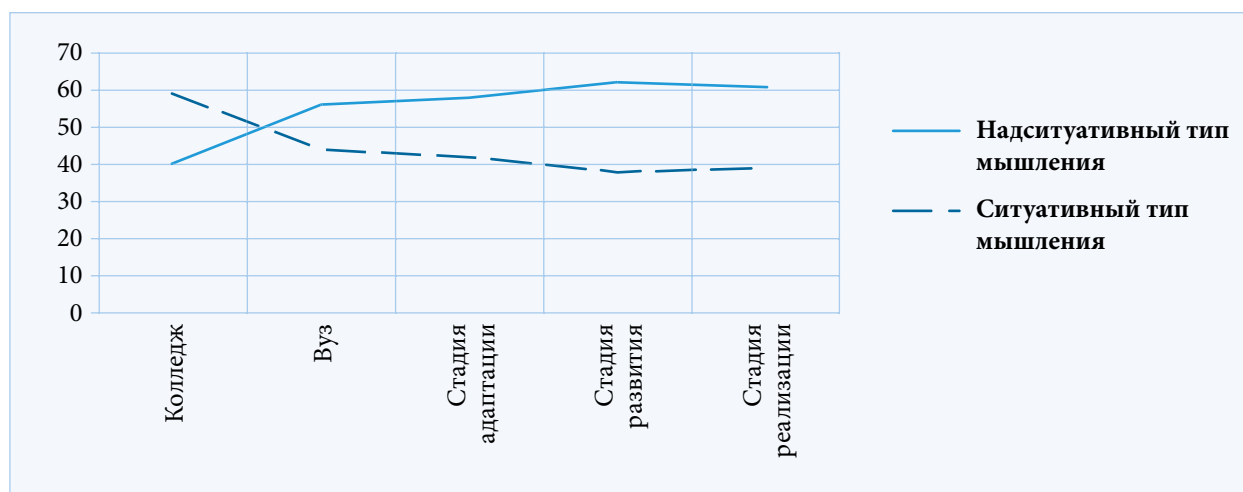


Рис. 3. Динамика типа педагогического мышления учителей начальных классов

Таблица 1

**Различия в уровне ПМ между учителями начальных классов
и учителями средней школы**

Сравниваемые группы		Значение Т-критерия
Студенты колледжа н/кл	Студенты колледжа (ср/шк)	0,821
Студенты вуза н/кл	Студенты вуза (ср/шк)	2,035*
Учителя н/кл	Учителя ср/шк	1,946*

Примечание: н/кл – начальные классы, ср/шк – средняя школа.

* $p < 0,05$.

По сравнению с учителями начальных классов, среди учителей средней школы ниже процент с ярко выраженным надситуативным уровнем ПМ. Данные различия характерны и для студентов вуза, обучающихся на разных специальностях. Для учителей средней школы на первый план в их деятельности выходит передача определённого объёма информации; дидактическая проблемная ситуация часто сознательно планируется и создаётся на уроках, выступая средством для формирования системы понятий, закономерностей. Воспитательные проблемные ситуации могут расцениваться учителями как нарушение дисциплины, они мешают ходу урока и поэтому требуют немедленного решения. Следовательно, принимаемые ими решения не всегда являются оптимальными.

Установлена динамика корреляционных связей уровней характеристик педагогического мышления и характеристик личности педагога.

Выявлены положительные корреляционные связи надситуативного типа педагогического мышления учителей с их творческими способностями, а также типа педагогического мышления и уровня субъективного контроля личности на стадии профессионального обучения [20].

7. На послевузовском этапе педагогического образования ПМ и развитие профессиональных компетенций исследованы И.В. Серафимович в условиях конкурсов профессионального мастерства, а также в контексте формирования электронной информационно-образовательной среды вуза. Показаны возможности профессионализации ПМ и психолого-педагогической подготовки педагогов к работе с личностными результатами обучающихся средствами воркшопа. По

ского анализа установлено, что адаптация в профессиональной педагогической деятельности способствует выявлению когнитивных ресурсов учителя.

На основании анализа полученных эмпирических данных описаны проблемность как единица анализа ПМ; метакогнитивная регуляция творческой деятельности в контексте ресурсного подхода [17]. Проведено исследование надситуативности мышления как ресурса творческой деятельности педагога. Обоснована идея о перспективности рассмотрения именно ресурсности мышления в качестве основы конструирования акме-событий [5, 6, 7].

Обоснована необходимость реализации надситуативного мышления в качестве когнитивного ресурса личности [8]; выделены и описаны показатели интегрированности метакогнитивных процессов и особенностей профессионализации субъекта (на примере анализа видеоматериалов этапа кейса регионального конкурса «педагог-психолог года»). М.В. Григорьевой обосновано понимание ПМ как когнитивного ресурса социальной и образовательной среды [2]. Т.В. Разина посредством авторской компьютерной диагностической программы «Heshby» выявила и описала особенности рефлексии на различных уровнях ПМ [14]. Впервые надситуативность мышления рассмотрена в качестве ресурса реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации педагогов. Особое внимание было уделено выявлению и анализу событийно-когнитивных компонентов профессионализации субъекта в условиях творческого процесса в конфликте.

А.С. Кашапов исследовал ресурсность мышления как средства реализации творческого потенциала личности посредством выделения когнитивно-ресурсных компонентов событийности в условиях профессионализации субъекта [4]; выявил и описал роль метакогнитивных признаков профессионального надситуативного мышления педагогов в области сохранения и укрепления социально-психологического здоровья.

Рассмотрение основных современных подходов, таких как антропоцентрический (человек в центре) и профессионально-центрический (деятельность в центре), к пониманию профессионального становления субъекта позволило разработать модель ядра профессионализации ПМ, определяющего наиболее устойчивый вектор направленности мышления учителя. Ядро профессионализации проявляется в наиболее выраженных характеристиках мышления (тип, стили, свойства, компоненты), релевантных деятельности субъекта. Учёт ядерных личностных характеристик, прежде всего событийно-когнитивных, а также метакогнитивных компонентов профессионализации субъекта способствует целенаправленному самосовершенствованию ПМ [8] с учётом основных компонентов ресурсности мышления (табл. 2). Методика ресурсности мышления направлена на изучение профессий социономического типа, т.е. профессий субъект-субъектного типа.

Следует отметить, что перестройку мышления в ходе выявления противоречий как источников развития целесообразно начинать не с ядерных, а с периферических личностных характеристик, поскольку они в большей степени «податливы» воздействиям. Процесс и результат перестройки мышления целесообразно проводить в направлении оперирования знаниями, умениями и навыками, важными в обыденной жизни и профессиональной деятельности. В условиях острого межличностного взаимодействия наиболее ярко проявляются когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Результат совершенствования ПМ эксплицируется субъектом в применении профессиональных знаний на практике и объяснении познаваемых и преобразуемых явлений с точки зрения своей профессиональной направленности.

В целях оптимизации мыслительной деятельности необходимо выделение следующих уровней анализа профессионализации мышления: тактического, оперативно-тактического, оперативно-стратегического. Уровневое рассмотрение позволяет осуще-

Таблица 2

Конструкт ресурсности профессионального мышления в методике диагностики И.В. Серафимович, Е.А. Медведевой, Н.В. Суриной

Ресурсность мышления	Эмоционально-креативный компонент	Эмоциональный подкомпонент
		Креативный подкомпонент
	Мотивационно-целевой компонент	Мотивационный подкомпонент
		Целевой подкомпонент
	Личностно-ценностный компонент	Личностный подкомпонент
		Ценностный подкомпонент
	Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент	Коммуникативный подкомпонент
		Конструктивно-конфликтный подкомпонент
	Когнитивно-рефлексивный компонент	Рефлексивный подкомпонент
		Когнитивный подкомпонент

ствить последовательное, многозвенное развёртывание и определение профессионализации ПМ во всей её сложности, опосредованности и многообразии. Понимание данных уровней создаёт возможности для прогноза эффективности становления ПМ под влиянием учитываемых, а порой и не учитываемых разнообразных факторов. Такой подход позволяет, на наш взгляд, эксплицировать новообразования, в том числе и ядерные, в мыслительной деятельности субъекта.

Одной из ядерных характеристик ПМ является ресурсность мышления (РМ), позволяющая найти ценности, которые становятся духовной опорой в жизни. Основным механизмом РМ служит дистанцирование, т.е. снижение значимости негативного переживания события и изменение астенической эмоциональной вовлечённости в трудную ситуацию посредством чувства юмора и надситуативности мышления. Позитивное переосмысление трудной жизненной ситуации способствует уменьшению отрицательных тенденций, порождающих личностные и профессиональные кризисы.

Профессионализация мышления — это определённая система когнитивных образований психики: свойств, функций мышления, обеспечивающих осмысление

субъектом степени соответствия своих качеств требованиям выполняемой деятельности. Основой профессионализации ПМ служат сохранение и соблюдение педагогом нормативно одобренного способа деятельности в своём труде. Эффективное становление ПМ неразрывно связано с достижением профессионального успеха как совокупности позитивных результатов, накопленных субъектом в своей карьере, как в объективном плане, так и в субъективном (психологическое благополучие). Важную роль при этом играет переход от объективного успеха к субъективному, характеризующемуся совокупностью положительных суждений человека о своих профессиональных достижениях. Благодаря конструктивной трансформации способов успеха происходит развитие субъектом своей личности средствами профессии: человек трансформирует профессиональные заготовки в различные сферы своей жизнедеятельности.

Следует отметить необходимость соблюдения баланса между личностным и профессиональным развитием субъекта, ибо доминирование одного из них приводит к кризисам либо личностным, либо профессиональным. Если личностное развитие опережает профессиональное,

то нивелируется проявление профессиональных и личностных кризисов, минимизируется возникновение эмоционального выгорания учителя.

По мере приобретения практического опыта первичная структура профессионализации ПМ трансформируется по принципу диссипативной системы, обеспечивает успешную профессиональную социализацию и социальную профессионализацию. Диссипативная система — это открытая система, которая функционирует в условиях баланса между неравновесием и равновесием. Иными словами, это устойчивое состояние, возникающее в неравновесной среде при условии диссипации (рассеивания) энергии, которая поступает извне. В диссипативной системе единственными стационарными состояниями являются состояния равновесия, к которым система приближается при любых начальных условиях.

Важно отметить, что проблема поиска секретов профессионализации ПМ может быть в определённой мере решена в случае нахождения его ресурсов. Одним из таких ресурсов служит, на наш взгляд, надситуативное мышление, ибо при движении от ситуативного к надситуативному типу мышления акты решения ситуаций характеризуются направленностью субъекта на саморазвитие, творчество. Профессиональное надситуативное мышление педагога позволяет осуществлять несколько функций: гностическую, адаптационную, преобразующую (по отношению к профессиональной среде и самому себе), регулятивную, интегративную (позволяющую сбалансированно осуществлять все предыдущие функции).

Возможности надситуативного мышления проявляются в стереоскопичности, объективности восприятия, осмысления и понимания сущности возникающих затруднений. Выход за пределы познаваемой ситуации способствует адекватному установлению причинно-следственных и целе-следственных связей, отделению повода от причины, прогнозированию следствия и последствия, возникновение которых

возможно в процессе осуществления определённых действий.

В этом случае реализуется стратегия «По идее». Происходит осмысление (нахождение смыслов) ситуации в общем виде, а также и в контексте выполняемой деятельности. Осознание, каким образом воспринимается и осмысливается познаваемая ситуация, способствует обобщению мыслей по поводу познания и конструктивного преобразования ситуации.

Творческое мышление служит ресурсной основой профессионализации ПМ, поскольку при переходе с ситуативного на надситуативный уровень обнаружения проблемности происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Уровень ситуативности характеризуется тем, какого рода проблемные вопросы задаёт учитель сам себе в процессе решения педагогических задач.

Различный уровень проблемности обусловлен, во-первых, объективной сложностью ситуации; во-вторых, профессионализмом специалиста; в-третьих, направленностью его мышления. Так, для учителей с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизации собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям.

Надситуативный тип мышления характеризуется выходом субъекта в осмыслении происходящего за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы учитель привлекает не только практические, но и теоретические психолого-педагогические знания. Каждая ситуация становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей образования.

Противоречие, существующее в ситуации, становится основным стимулом для личностного саморазвития — детерминирующую способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. У учителя появляется возможность выхода за пре-

дела наличного, частного момента своей деятельности в её рефлексивный, ценностный контекст.

Профессионализация ПМ рассматривается нами как целостная система интеллектуальных действий, направленных на обнаружение и разрешение проблемности по мере её появления. Проблемность возникает тогда, когда субъект осознаёт, что имеющейся у него информации и практического опыта недостаточно для оптимального действия в определённой ситуации. Именно проблемность является инпут (пусковым моментом) для возникновения и разрешения педагогической проблемной ситуации. У учителя появляется потребность в преодолении затруднения, которое на момент столкновения с ним представлялось для него неразрешимым. В качестве ресурсных основ выступают опера-

циональные и динамические особенности профессионализации ПМ.

В качестве параметров оценивания степени сформированности профессионализации ПМ мы разработали критериальные показатели, позволяющие определять степень его выраженности и сформированности. Под критериями понимаются качественные характеристики свойств и признаков ПМ, выявление которых даёт возможность оценивать уровень его развития. Под показателями рассматриваются количественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака ПМ. Основным показателем профессионализации ПМ служит осмысление (нахождение нового смысла) в познаваемых ситуациях или событиях. По содержанию выявленного смысла оцениваются ход и результат мыслительного процесса педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. Личность как субъект деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: Хрестоматия. М.: ПерСе, 2007. С. 119–124.
2. Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: Дис. ... докт. психол. наук. Саратов, 2010.
3. Каганкевич Е.В. Характеристики творческого мышления студентов в процессе профессионального самоопределения: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009.
4. Кашапов А.С. Когнитивно-ресурсные компоненты событийности в условиях профессионализации субъекта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 4. С. 55–61. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61>.
5. Кашапов М.М. Акмеология: Учебное пособие. Ярославль, 2011.
6. Кашапов М.М., Огородова Т.В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: Учебное пособие. М., 2017. Сер. 69: Бакалавр и магистр. Модуль. (2-е изд., испр. и доп.).
7. Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 10–20.
8. Кашапов М.М., Кашапов А.С. Формирование профессионального творческого мышления. Учебное пособие / Москва, 2020. Сер. 76: Высшее образование (2-е изд., пер. и доп.).
9. Киселева Т.Г. Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999.
10. Лейбина А.В. Психология мотивации творческого педагогического мышления в профессиональной деятельности воспитателя: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008.
11. Огородова Т.В. Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.

12. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: Учебное пособие. М.: Изд-во МНЭПУ, 2001.
13. Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование, 2001. №2. С. 14–20.
14. Разина Т.В. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002.
15. Ракитская О.Н. Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
16. Серафимович И.В. Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002.
17. Скворцова Ю.В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.
18. Томчук С.А. Соотношение музыкального и педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя музыки: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
19. Шляпникова О.А. Личностные детерминанты профессионализации педагогов дошкольных образовательных учреждений: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010.
20. Шубина Е.В. Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014.

The Relationship Between Pedagogical Thinking and Personal Characteristics of Teachers

Mergalyas Mergalimovich Kashapov — DSc (Psychology); Head of the Pedagogy and Pedagogical Psychology Department, Demidov Yaroslavl State University; Project Leader, Cognitive Assessment as a Predictor of Emotional Burnout at Different Levels of Vocational Education (20-313-90049).

E-mail: smk007@bk.ru

The article generalizes the findings of a long-term research that identifies the relationship of pedagogical thinking and personal characteristics of teachers. The study is based on a theoretical generalization of empirical data gathered via the use of psychodiagnostic procedures, including ones that were devised by the author and passed psychometric testing. For the first time, the article provides an overview of 16 PhD research works targeted at identifying the features of pedagogical thinking at all levels of education, including preschool, school, higher, postgraduate, and continuing education. The research focuses on the issues of psychological mechanisms and patterns that interlink a teacher's personal characteristics and the features of pedagogical thinking. It is demonstrated that the move from the situational to the supersituational level of problem solving is the primary psychological mechanism for the professionalization of pedagogical thinking. This benefits not just the teacher's performance but also their development. The emergence of new personal formations leads to the alignment of the teacher's professional and personal growth and raises their degree of thinking resourcefulness. The research enables the development of this concept as a system of generalized empirical results presented as a collection of theoretical ideas about the professionalization of teachers' thinking, which is necessary to enhance the educational process.

Keywords: professionalization, pedagogical thinking, teachers, students, mental activity, personality, thinking resourcefulness, personal characteristics

REFERENCES

1. Abul'khanova K.A. Lichnost' kak sub"ekt deyatel'nosti // Psikhologicheskie osnovy professional'noi deyatel'nosti: khrestomatiya. M.: PerSe, 2007. S. 119–124 (in Russian).
2. Grigor'eva M.V. Psikhologicheskaya struktura i dinamika vzaimodeistvii obrazovatel'noi sredy i uchениka v protsesse ego shkol'noi adaptatsii: Dis. ... dokt. psikholog. nauk. Saratov, 2010 (in Russian).
3. Kagankevich E.V. Kharakteristiki tvorcheskogo myshleniya studentov v protsesse professional'nogo samoopredeleniya: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2009 (in Russian).
4. Kashapov A.S. Kognitivno-resursnye komponenty sobytiinosti v usloviyakh professionalizatsii sub'ekta // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2020. T. 26. № 4. S. 55–61. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61> (in Russian).
5. Kashapov M.M. Akmeologiya: Uchebnoe posobie. Yaroslavl', 2011 (in Russian).
6. Kashapov M.M., Ogorodova T.V. Professional'noe stanovlenie pedagoga. Psikhologo-akmeologicheskie osnovy: Uchebnoe posobie. M., 2017. Ser. 69: Bakalavr i magistr. Modul'. (2-e izd., ispr. i dop) (in Russian).
7. Kashapov M.M., Shamatonova G.L. Resursnost' myshleniya kak osnova konstruirovaniya akme-sobyti: teoretiko-metodologicheskii aspekt // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. 2017. T. 22. S. 10–20 (in Russian).
8. Kashapov M.M., Kashapov A.S. Formirovanie professional'nogo tvorcheskogo myshleniya. Uchebnoe posobie / Moskva, 2020. Ser. 76: Vysshee obrazovanie (2-e izd., per. i dop) (in Russian).
9. Kiseleva T.G. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti urovneykh kharakteristik professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya v protsesse otsenivaniya: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 1999 (in Russian).
10. Leibina A.V. Psikhologiya motivatsii tvorcheskogo pedagogicheskogo myshleniya v professional'noi deyatel'nosti vospitatel'ya: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2008 (in Russian).
11. Ogorodova T.V. Psikhologicheskie kharakteristiki tvorcheskogo myshleniya uchashchikhsya profil'nykh klassov: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2006 (in Russian).
12. Panov V.I. Vvedenie v ekologicheskuyu psikhologiyu: Uchebnoe posobie. M.: Izd-vo MNEPU, 2001 (in Russian).
13. Panov V.I. K probleme psikhologo-pedagogicheskogo proektirovaniya i ekspertizy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 2001. №2. S. 14–20 (in Russian).
14. Razina T.V. Osobennosti refleksii na razlichnykh urovnyakh pedagogicheskogo myshleniya: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2002 (in Russian).
15. Rakitskaya O.N. Sotsial'no-psikhologicheskie kharakteristiki professional'nogo myshleniya prepodavatelya vysshei shkoly: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2007 (in Russian).
16. Serafimovich I.V. Osobennosti prognozirovaniya v strukture professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2002 (in Russian).
17. Skvortsova Yu.V. Metakognitivnye komponenty pedagogicheskogo myshleniya prepodavatelya vysshei shkoly: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2006 (in Russian).
18. Tomchuk S.A. Sootnoshenie muzykal'nogo i pedagogicheskogo myshleniya v professional'noi deyatel'nosti uchitel'ya muzyki: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2007 (in Russian).
19. Shlyapnikova O.A. Lichnostnye determinanty professionalizatsii pedagogov doskol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2010 (in Russian).
20. Shubina E.V. Dinamika professional'no vazhnykh kachestv uchitelei nachal'nykh klassov na raznykh stadiyakh professionalizatsii: Dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2014 (in Russian).

Индекс УДК 342.813

Код ГРНТИ 15.31.31, 14.25.07

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-155-166

**Н.А. БОРИСЕНКО***

Субъектная позиция учителя в формировании читательской компетентности учащихся

Предмет исследования — формирование читательской компетентности учащихся с точки зрения субъектной позиции учителя. Актуальность статьи связана с ролью чтения как ключевого навыка обучения и академической успешности, а также с всё ещё низкими результатами российских школьников по уровню чтения и понимания текста. Представлена структура читательской компетентности учащихся основной школы, состоящая из пяти компонентов: 1) сформированный навык чтения; 2) наличие высокой мотивации к чтению; 3) умение работать с книгой, владение базовыми читательскими умениями (поиск и анализ информации, понимание и интерпретация текста, оценка его содержания и формы); 4) начитанность, стремление читать не только программные, но и внепрограммные произведения; 5) готовность и способность обсуждать прочитанное в устной и/или письменной форме. Выявлена роль субъектной позиции педагога в формировании каждого из пяти компонентов читательской компетентности учащихся основной школы. Показано, что учитель с выраженной субъектной позицией проявляет устойчивый интерес к формированию читательской компетентности учащихся (мотивационный компонент); имеет соответствующие знания о содержании данной компетентности и путях её развития, учит школьников овладевать приёмами работы с книгой (когнитивный компонент); насыщает жизнь класса и общешкольную жизнь событиями вокруг чтения и книги (поведенческий компонент).

Ключевые слова: чтение, читательская компетентность, субъектная позиция учителя, мотивация к чтению, работа с книгой, начитанность

Требования, предъявляемые обществом к педагогу XXI в., за последнее время значительно изменились. Новые роли участников образовательного процесса подразумевают

овладение новыми компетентностями, не последнюю очередь в числе которых занимает читательская компетентность, анализируемая в данной статье. В новой ситуации чтения, получившей название

* **Борисенко Наталья Анатольевна** — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, исполнитель проекта «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экопсихологии к психодидактике» (19-29-14067мк, руководитель — В.И. Панов, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики ПИ РАО).

E-mail: borisenko_natalya@list.ru

постграмотность [1], характеризующейся появлением новых типов текстов, новых носителей и типов читателей, нет необходимости доказывать роль чтения в современном образовании. Чтение остаётся ключевым навыком не только школьного, но и всех дальнейших ступеней обучения, так как от уровня чтения и понимания текста зависят академическая успешность, прочность и глубина усвоения учебного материала. Установлено, что из двухсот факторов, влияющих на успеваемость, фактор № 1 — это навык чтения, воздействие которого сильнее всех остальных вместе взятых [2, с. 23].

В последнее десятилетие предприняты значительные усилия по продвижению и популяризации чтения среди школьников, однако уровень их читательской грамотности всё ещё остаётся низким. Как показывают результаты последнего исследования PISA (Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (англ. Programme for International Student Assessment)) 2018 г., в котором принимала участие наша страна, российские подростки 15-ти лет по уровню понимания текстов находятся на 26 месте из 70 [3]. По сравнению с предыдущими исследованиями PISA результаты не улучшаются, остаются значимо ниже лидирующих стран и территорий (Сингапура, Гонконга, Канады, Финляндии, Ирландии). О серьёзных проблемах в области чтения школьников свидетельствуют и отечественные исследования, в частности всероссийский опрос ВЦИОМ совместно с Российской государственной детской библиотекой 2021 г. Картина выглядит неутешительно: в структуре досуга подростков чтение занимает только восьмое место; в семьях чтению детей родители не уделяют большого внимания; идёт смещение в сторону поверхностного понимания любых текстов, доступных в Интернете; увеличилось число тех, кто не любит читать книги и считает чтение скучным занятием. Во многом ослабление интереса к книгам у подростков связано с тем, что роль старших как наставников

в последние годы сильно уменьшилась [4, с. 25]. Под старшими в первую очередь следует понимать педагогов, поскольку роль родителей в организации чтения детей крайне невелика, за исключением дошкольного и младшего школьного возраста.

Несмотря на отсутствие дефицита исследований по проблемам чтения детей и подростков (В.Я. Аскарова, Н.А. Борисенко с сотр., Е.А. Колосова, Е.С. Романичева, Н.Н. Сметанникова, Н.А. Стефановская, В.П. Чудинова и др.), проблема субъектной позиции педагога и её роли в формировании читательской компетентности школьников до сих пор не становилась предметом специального изучения. Между тем исследование данного вопроса является как нельзя более своевременным. Разработка концепции цифрового учебника в рамках проекта РФФИ «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся...» на определённом этапе потребовала обращения к проблеме чтения учебника и управления данным процессом, поскольку, как показали наблюдения и эксперименты, плохо освоенное чтение с экрана негативно сказывается на работе учащегося с учебником; замещение вербальной знаковой системы иконической ведёт к недостаточному развитию необходимых для обучения познавательных процессов [5]. Неосознанность данной проблемы педагогами, объектная позиция по отношению к требованиям ФГОС обучать смысловому чтению и Национальной программы поддержки и продвижения чтения отрицательно сказываются на результатах российских учащихся по чтению и пониманию текста.

Понятийно-терминологический аппарат и обзор литературы

Анализ, предпринятый в данной статье, осуществлён на пересечении двух исследовательских проблемных полей: субъектной позиции учителя и читательской компетентности. Вследствие этого, прежде чем перейти к изложению сути проблемы, определимся с терминологией.

Когда речь идёт о действиях читателя, в научном дискурсе используется ряд близких, но не тождественных терминов: *читательская деятельность, читательская грамотность, читательская компетенция, читательская компетентность*. Особенно большая путаница возникает в связи с использованием двух последних терминов, которые нередко, даже одним и тем же автором, употребляются как синонимические. В данной статье в качестве исходного принят термин *читательская компетентность* (англ. *reader's competence*), под которым, согласно новейшему энциклопедическому словарю «Чтение», понимается «способность человека к продуктивной читательской деятельности и готовность реализовать эту способность для решения личных, жизненных, образовательных, социальных и/или профессиональных задач, а также развивающееся в онтогенезе качество человека (*competency*), проявляющееся в освоении читательских компетенций (*competence*) — наперёд заданных социальных требований (норм) к читательской подготовке человека с учётом его возрастной и социальной стратификации» [6, с. 320]. Несмотря на достаточно объёмную дефиницию, в ней учтены лишь главные составляющие читательской компетентности: способность к определённой деятельности и готовность к освоению соответствующих читательских компетенций, которые выступают её базой.

В исследованиях психологов читательская компетентность рассматривается как психологическая функциональная система (по Л.С. Выготскому), которая отвечает за превращение содержания текста в личный познавательный, смысловой и творческий опыт читателя [7]. Анализ публикаций, посвящённых данной проблеме (В.А. Бородина, М.П. Воюшина, Т.Г. Галактионова, Е.Л. Гончарова, И.А. Зимняя, В.В. Знаков, Е.В. Качева, Н.Н. Колганова, Н.Н. Сметанникова, G. Brooks, K. Goodman, D.J. Leu и др.), позволил выделить в содержании понятия «читательская компетент-

ность школьников» следующие составляющие: 1) сформированный навык чтения; 2) наличие высокой мотивации к чтению; 3) умение работать с книгой/текстом, владение базовыми читательскими умениями (поиск и анализ информации, понимание и интерпретация текста, оценка его содержания и формы); 4) начитанность, стремление читать не только программные, но и внепрограммные произведения; 5) готовность и способность обсуждать прочитанное в устной и/или письменной форме. Иными словами, читательская компетентность предполагает само базовое умение читать, желание читать самые разные книги, умение извлекать из текста смысл, понимать прочитанное, широкую начитанность, коммуникативные навыки, связанные с чтением. Конкретные показатели каждого из компонентов читательской компетентности показаны на рис. 1.

Обратимся ко второму проблемному полю исследования — понятиям «субъектность» и «субъектная позиция педагога». Ввиду того что в настоящее время не существует общепринятого определения субъектности, мы будем использовать данный термин в обобщённом смысле: *субъектность* как свойство индивида быть субъектом активности, проявляющееся в деятельности, общении, самосознании. Субъектность не является заданным, неизменным качеством индивида. Она формируется в процессе жизнедеятельности и представляет собой, по В.И. Панову, континуум ряда стадий: от субъекта восприятия действия до субъекта продуктивного саморазвития [8]. Анализируя субъект-средовые взаимодействия, В.И. Панов выделяет шесть базовых типов: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий [9]. Применительно к системе взаимодействия «учащийся—учитель—цифровой учебник—бумажный учебник» данная проблема разрабатывалась в рамках проекта РФФИ «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образо-



Рис. 1. Структура читательской компетентности учащихся основной школы

вания: от экопсихологии к психодидактике» (руководитель — В.И. Панов).

Вместе с тем нужно иметь в виду, что в качестве исследовательской проблемы нами выдвинута субъектная позиция не учащихся в отношении читательской компетентности, а *субъектная позиция педагога* в формировании последней, в связи с чем необходимо определиться с пониманием данного термина. Ряд авторов (Г.И. Аксёнова, Ю.Л. Блинова, И.Ю. Кузнецова, А.М. Трещев, М.В. Хаджиева и др.) рассматривают субъектную позицию педагога как интегративную личностную характеристику, которая проявляется в таких свойствах, как избирательная активность, ответственность, инициативность, способность к целеполаганию, самоопределению, рефлексии, стремление к профессионально-личностному росту, продуктивному взаимодействию с коллегами, поиску единомышленников и др.

Главными в этом перечне являются активность и самостоятельность личности в определённой деятельности, в данном случае — читательской. Учитель, имеющий выраженную субъектную позицию (субъектность которого, по В.И. Панову [8], находится на стадии «мастера» или «педагога, тренера»), проявляет устойчивый интерес к формированию читательской

компетентности учащихся (*мотивационный компонент*); имеет соответствующие знания о содержании компетентности и путях её развития, учит школьников овладевать приёмами работы с книгой (*когнитивный компонент*); насыщает жизнь класса и общешкольную жизнь событиями вокруг чтения и книги (*поведенческий компонент*). Помимо этого, такой учитель сам много читает, ориентируясь при этом на серьёзную литературу разных жанров, обсуждает прочитанное с коллегами, знает, что и как читают ученики, с которыми он работает, приобщает («приохочивает») подростков к чтению лучших произведений мировой и отечественной классики и современной литературы.

Термин «субъектная позиция педагога» требует сопоставления с термином-антонимом «объектная позиция». Последний в научной литературе, как правило, применяется по отношению к роли учащегося, а не учителя. Если же говорить об учителе, то педагог с объектной позицией, как и учащийся, является в школе пассивной фигурой, требования формировать читательскую компетентность учащихся выполняет инертно и формально, чаще на бумаге, чем на деле; такой педагог не склонен обсуждать проблемы чтения с коллегами, у него у самого не развиты

ни потребность в собственном досуговом чтении, ни желание развивать такое чтение у своих учеников.

Далее мы раскроем подробнее содержание деятельности педагога, обладающего субъектной позицией в отношении читательской компетентности учащихся 5–9-х классов. Основное внимание будет обращено на когнитивный и деятельностный компоненты работы учителя.

Роль учителя в формировании читательской компетентности учащихся основной школы

1. Сформированный навык чтения. Долгое время считалось, что обучение чтению (наряду с письмом и счётом) — функция исключительно начальной школы, а главным показателем сформированности навыка является техника чтения, точнее, количество прочитанных слов за минуту. На самом деле техника чтения — многофакторная проверка, характеризующая освоение навыка с разных сторон — как технической (скорость чтения, способ: слоговое/целыми словами, правильность), так и смысловой (понимание содержания и смысла читаемого текста, выразительность) [6, с. 266]. Второй миф связан с представлением учителей-предметников о том, что обучение чтению в основной школе — дело прежде всего словесников, хотя и во ФГОС, и в образовательных программах всех школьных дисциплин подчёркивается метапредметный характер чтения.

О том, что положение даже с технической стороной чтения в основной школе обстоит далеко не благополучно, свидетельствуют следующие данные. Согласно проекту Русской ассоциации чтения (2018), в котором исследовались как техника чтения, так и уровень понимания текста учащимися 5–7-х классов, высокий уровень чтения имеют только 21–25% испытуемых, *учебный* (средний) уровень — 52–54%, *слабый* уровень — 21–27% (слабочитающие ученики плохо читают и понимают тексты даже самой низкой сложности) [10, с. 174]. Исследование позволило сделать

выводы, на которые может опираться любой учитель-предметник с выраженной субъектной позицией: необходимо вернуть практику чтения вслух, особенно трудных текстов, на всех уроках; определить процентное соотношение слабо-, средне- и хорошо читающих в классе, вести с ними индивидуальную работу; поставить задачу увеличения числа читателей с высоким уровнем чтения [там же]. Следует, однако, иметь в виду, что отдельный учитель мало что может сделать для улучшения читательского навыка школьников, проблеме необходимо обсуждать на педагогических советах школ, установив общие требования к уровню чтения обучающихся всех ступеней. В этом случае наблюдается не просто субъект-субъектный тип взаимоотношений, а *субъект-порождающий*, когда «каждый из компонентов (субъектов) системы выступает для другого в роли фасилитатора их совместного преобразования и объединения в единого, совокупного субъекта совместного развития» [11, с. 6].

2. Наличие высокой мотивации к чтению. Как отмечает С.А. Шаповал, объективно имеют место два разных типа чтения: «функциональное (которое может называться также техническим, прагматическим, служебным и т.п.) и свободное чтение» [12, с. 273]. Мотивация к функциональному чтению в большинстве своём внешняя, принудительная: никакое учение без чтения невозможно, учащиеся вынуждены читать большие объёмы текстов (параграфы учебников, дополнительный материал к уроку), причём не просто читать, но и работать с текстом, чтобы усвоить его.

Особой проблемой является мотивация к свободному чтению. При разработке теории мотивации такого чтения следует учитывать, что «полностью свободное чтение... управляется совершенно иными механизмами, не теми, что чтение учебное» [там же, с. 274]. Здесь на первый план выходят категории интереса (в роли мотива), потребности в чтении, установки, других факторов, относящихся к личности читателя-школьника (семейное и школьное



Рис. 2. Книги современных авторов, пишущих для подростков

окружение, наличие личной библиотеки, читательский опыт и т.п.).

Возникает вопрос: как учитель (не словесник) может формировать мотивацию к свободному чтению на своих уроках?

Вначале сформулируем общие положения, а затем конкретизируем их применительно к задаче приобщения учащихся к чтению художественной литературы на уроках естественно-научного цикла.

Мотивация к свободному чтению возрастает при следующих условиях:

- если читаемые книги связаны с жизненными потребностями учащихся, с их сегодняшней жизнью, что предполагает и чтение лучших образцов современной детско-подростковой литературы (в качестве примера назовём произведения Дарьи Вильке, Станислава Востокова, Нины Дашевской, Ирины Краевой, Юлии Кузнецовой, Николая Назаркина и др.) (рис. 2);
- если школьники имеют свободный доступ к книгам, журналам, газетам, интернет-изданиям и т.п., находясь в стенах учебного заведения («Уголки чтения» в пространстве школы как пример создания развивающей читательской среды) (рис. 3);
- если ученику обеспечен выбор, что читать, как читать, как и где использовать содержание прочитанного;
- если учащиеся поощряются морально и материально в связи с чтением (награждение лучших читателей книгами, закладками, альбомами, канцелярскими принадлежностями и т.п.) [13].

Реализация названных условий в полной мере осуществляется в общеобразовательных организациях инновационного проекта «Школа, где процветает грамотность» (ШГПГ) (рис. 4–5), ключевой особенностью которого является *построение процессов обучения, воспитания и образования вокруг чтения и книги*. В первую очередь назовём ГОУ СОШ № 700 в Санкт-Петербурге, НОУ СОШ «Надежда» в Москве, ЧОУ «Школа «Личность» в Новороссийске — флагманов проекта.

Наряду с обеспечением общешкольных условий продвижения чтения опытные учителя в поисках решения проблемы познавательного интереса соединяют изучение предмета с чтением художественной и научно-популярной литературы, обращаясь к произведениям из так называемой «золотой полки» на уроках географии («Дети капитана Гранта» Ж. Верна, «Мещёрская сторона», «Кара-Бугаз» К. Паустовского, «Бронзовая птица» А. Рыбакова), биологии («Человек-амфибия» А. Беляева, «Затерянный мир» и «Плутония» В. Обручева, «Собачье сердце» М. Булгакова), химии («Таинственный остров» Ж. Верна, «Занимательная минералогия» А. Ферсмана, «Пылающий остров» А. Казанцева) и др.

3. *Умение работать с книгой* — неотъемлемый компонент учебной деятельности и требование ФГОС всех ступеней обучения. Центральным понятием междисциплинарного раздела «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом» ФГОС основного общего образования яв-

ляется понятие «смысловое чтение», под которым имеется в виду чтение, нацеленное на понимание читающим смыслового содержания текста. Цель такого чтения — максимально точно и полно понять общий смысл текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию. Смысловое чтение предполагает формирование трёх блоков универсальных учебных действий: 1) поиск информации и понимание прочитанного; 2) преобразование и интерпретация информации; 3) оценка информации. В свою очередь, каждый из этих блоков умений содержит конкретные универсальные учебные действия, которыми выпускник основной школы должен овладеть.

Десятилетие, минувшее со времени принятия ФГОС второго поколения (2010 г.) и внедрения программы смыслового чтения в массовую школу, не прошло даром: большинство словесников успешно используют приёмы работы с учебником/текстом на уроках русского языка и литературы, чего, однако, нельзя сказать о других предметниках. Только в немногих образовательных организациях эта дея-

тельность поставлена на научную основу и носит системный характер. Ключевыми принципами текстоориентированной школы являются следующие: построение обучения вокруг книги (не только учебника); систематическая текстовая деятельность на всех уроках, обучение стратегиям чтения; воспитательные, коррекционные и поддерживающие программы чтения во второй половине дня для разных групп обучающихся; введение в учебный план «Часов чтения» во всех параллелях; важнейшая роль в осуществлении проекта школьной библиотеки [13]. Стратегиям текстовой деятельности в такой школе обучают все учителя без исключения, особого внимания заслуживает деятельность тех предметников, которые обладают несомненной субъектной позицией: не только учат читать и понимать текст на своих уроках, но и продвигают идеи вширь и вглубь.

4. *Начитанность, широкий читательский кругозор* — неотъемлемая составляющая читательской компетентности учащихся школ. Можно назвать множество условий формирования данного ка-



Рис. 3. Уголок чтения / Фото из Интернета:

<https://i.pinimg.com/originals/af/05/3d/af053db07ed9f341ab774399956b1e6b.jpg>



Рис. 4. Инновационный проект «Школа, где процветает грамотность»

чества, однако ясно, что главным среди них будет начитанность самого педагога, в том числе в сфере детско-подростковой литературы. Нечитающий (малочитающий) учитель по определению не может заниматься приобщением школьников к чтению, развивать их читательский кругозор.

Школа и общество предъявляют высокие требования к чтению педагогов: а) объём досугового чтения учителя должен быть на порядок больше объёма чтения рядового читателя; б) круг его чтения должен отличаться разнообразием, но не всеядностью; в) в структуре досугового чтения должна преобладать серьёзная/высокая литература; лёгкое чтение по умолчанию педагогам противопоказано.

Возникает вопрос: насколько реальный, а не «идеальный» учитель отвечает данным требованиям?

Не располагая данными по чтению учителей в масштабах страны (таких опросов не проводилось), будем опираться на наше собственное исследование, проведённое в рамках проекта Русской ассоциации чтения «Чтение, которое нас объединяет» ($n = 298$, $M = 48,64$, 76,7% женщин) [14]. Ввиду ограниченного объёма ста-

ти мы не имеем возможности описать дизайн исследования, приведём только основные результаты. Опрос показал, что большинство респондентов-педагогов читают недостаточно и их никак нельзя отнести к категории квалифицированных, активных читателей. Представленный педагогами список книг (нужно было назвать книгу: а) которая повлияла на личность информанта, б) которую они бы хотели обсудить, в) рекомендовать другим) разнороден и в какой-то степени неестественен для данной читательской группы. Вместе с тем он в то же время достаточно показателен. В числе самых частотных в анкетах произведений: а) книги из школьной программы (М. Булгаков, Ф. Достоевский, Л. Толстой и др.); б) незначитель-



Рис. 5. Главная страница VK Е.В. Селезнёвой – учителя школы «Личность» г. Новороссийска (лидер проекта «Школа, где процветает грамотность»)

ный пласт современной отечественной прозы (Л. Улицкая, В. Пелевин, Д. Рубина); в) зарубежная литература второго ряда (М. Митчелл, Д. Остен, Э. Гилберт). В целом можно сделать не слишком утешительный вывод: «гамбургский счёт» педагогов оказался невысоким и непритязательным (чтение учителей очень близко к чтению рядовых читателей; учителя читают, «как все»). Это отнюдь не безобидно, так как нечтение учителей с неизбежностью влечёт за собой нечтение учеников и сказывается на понимании текстов учащимися.

5. *Готовность обсуждать прочитанное.* Когда мы говорим о последнем компоненте читательской компетентности, речь, по сути, идёт об особом типе чтения – *социальном чтении (social reading)*, под которым его теоретик Б. Стейн имеет в виду практически любое коллективное чтение-обсуждение текстов: неформальные разговоры о книгах с друзьями и знакомыми, беседы об изучаемых произведениях на школьных уроках, встречи в библиотеках и книжных клубах и т.д. [15]. Сегодня социальное чтение имеет две разновидности: чтение с листа и чтение с экрана. К цифровому социальному чтению Б. Стейн относит: а) обсуждение книг онлайн в социальных сетях и на читательских сайтах; б) комментирование текста с помощью специальных сервисов, позволяющих делать «заметки на полях». Инструменты, которые предлагает Интернет, отвечают современному запросу на общение и сотрудничество, взаимодействие с другими. Наиболее востребованными являются практики написания читательских рецензий, отзывов, мнений, ведение книжного блога и т.п.

Все эти цифровые ресурсы могут успешно применяться и в образовательных организациях. К традиционным формам коммуникации с книгой (чтение вслух и обсуждение прочитанного на уроках) можно добавить обмен книгами и мнениями о прочитанном с одноклассниками, написание отзывов и рецензий на книги, в том числе только что вышедшие, на школьном сайте

и популярных читательских сайтах и т.п. На примере деятельности учителя Е.В. Селезнёвой ЧОУ «Личность» г. Новороссийска (школа включена в проект «Школа, где процветает грамотность») можно продемонстрировать, как разнообразно используются возможности персональной странички преподавателя [16] для системной работы по развитию не только предметных, но и метапредметных компетенций, в том числе читательской компетентности. Социальная сеть VK («ВКонтакте») даёт возможность учителю расширить аудиторию, выйти за границы своей школы, распространить успешный опыт в области продвижения чтения, найти единомышленников.

Заключение

Междисциплинарный анализ, осуществлённый на пересечении психологических и читателеведческих понятий (субъектность, субъектная позиция учителя, читательская компетентность и её структура, мотивация к чтению и др.), позволяет сделать следующие выводы.

С точки зрения психологии читательская компетентность рассматривается как сложная психологическая функциональная система, конститутивными признаками которой являются способность к читательской деятельности и готовность к освоению соответствующих компетенций. В структуре читательской компетентности учащихся основной школы выделены следующие компоненты: 1) сформированный навык чтения; 2) наличие высокой мотивации к чтению; 3) умение работать с книгой/текстом, владение базовыми читательскими умениями; 4) начитанность, стремление читать не только программные, но и внепрограммные произведения; 5) готовность и способность обсуждать прочитанное в устной и/или письменной форме.

Формирование читательской компетентности учащихся школ – одно из требований, предъявляемых к профессиональной компетентности каждого учителя-предметника. При отсутствии работы

в этой области эффективные читательские качества и умения формируются лишь у небольшой части школьников во многом благодаря их индивидуальным интеллектуальным возможностям. Следствием нежелания и неумения читать и работать с текстом становится потеря интереса не только к чтению, но и к учебной деятельности в целом. Этим определяется актуальность предпринятого исследования.

Высокий уровень сформированности читательской компетентности учащихся напрямую зависит от выраженности субъектной позиции учителя-предметника, таких свойств, как избирательная активность, самостоятельность, ответственность, инициативность, способность к целеполаганию, самоопределению, рефлексии, стремление к профессионально-личностному росту, продуктивному взаимодействию с коллегами и др. Учитель с выраженной субъектной позицией (субъектность которого, по В.И. Панову, находится на ста-

дии «мастера» или «педагога, тренера») проявляет устойчивый интерес к формированию читательской компетентности учащихся (мотивационный компонент); имеет глубокие знания о содержании данной компетентности и путях её развития, учит школьников овладевать приёмами работы с книгой (когнитивный компонент); по возможности насыщает жизнь класса и общешкольную жизнь событиями вокруг чтения и книги (поведенческий компонент).

В настоящей статье исследование роли субъектной позиции учителя в формировании читательской компетентности школьников выполнено на теоретическом уровне и подкреплено результатами наблюдений за деятельностью педагогов лучших школ России, в частности, проекта «Школа, где процветает грамотность». В дальнейшем теоретический анализ потребует верификации, которая станет следующим этапом исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудова М.Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: Автореф. дис. ... д-ра культурологии. Екатеринбург, 2015.
2. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. С. 23–42.
3. Результаты исследования PISA–2018. [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (дата обращения: 10.06.2023).
4. Колосова Е.А. Что читают современные дети и подростки: по материалам исследования РГБД // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 19: Материалы Круглого стола «Чтение в России: история и современность» / Под ред. В.А. Лекторского. М., 2022. С. 22–27.
5. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Психолого-дидактические проблемы создания цифровых учебников // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 3. С. 102–112. DOI: 10.17759/pse.2021260307.
6. Чтение. Энциклопедический словарь / Под ред. Ю.П. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021.
7. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. 2007. № 1. С. 4–11.
8. Панов В.И. Экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности в контексте психодидактики // Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: Коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022. С. 12–32.
9. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.

10. Материалы исследования (средняя школа) в рамках социального проекта «Программный комплекс «Аналитик чтения»» // Человек читающий: Homo legens – 10: Научный сборник статей. М.: Русская ассоциация чтения, 2018. С. 161–188.
11. Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики: Коллективная монография / Под. ред. М.О. Мдивани. М.: Перо, 2017. [Электронное издание].
12. Шаповал С.А. Личностные факторы развития позиций субъекта учения, субъекта чтения и позиции читателя // Личностные факторы развития позиции субъекта учения / Под ред. Е.Д. Божович. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.
13. Сметанникова Н.Н. К 10-летию проекта «Школа, где процветает грамотность» [Электронный ресурс] URL: https://lib.lsept.ru/view_article.php?ID=200900905 (дата обращения: 10.06.2023).
14. Борисенко Н.А. Проблемы чтения профессионального сообщества (на материале круга чтения учителей) // Человек читающий: Homo legens – 11: Сборник научных статей / Под общ. ред. М.В. Белоколенко. М.: Русская ассоциация чтения, 2019. С. 39–48.
15. Stein B. A Taxonomy of Social Reading: a proposal // Institute for the Future of the Book [Электронный ресурс]. URL: <http://futureofthebook.org/social-reading/index.html> (дата обращения: 10.06.2023).
16. Сайт «Учительские фишечки» Селезнёвой Елены Васильевны [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/public210921909> (дата обращения: 10.06.2023).

Teacher Agency and Reading Competency Development in Students

Natalia Anatolievna Borisenko — PhD (Linguistics); Senior Researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education; Project Member, Communicative Interactions and Student Agency in the Age of Education Digitalization: from Ecopsychology to Psychodidactics (19-29-14067mk) (Project Leader: V.I. Panov, DSc (Psychology); Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Head of the Development Ecopsychology and Psychodidactics Laboratory, Psychological Institute, Russian Academy of Education).
E-mail: borisenko_natalya@list.ru

The research focuses on the development of reading competency in students from the standpoint of teacher agency. The importance of this article is justified by the function of reading as a key learning and academic achievement skill, as well as the fact that Russian pupils continue to do poorly in text reading and comprehension. The authors present a reading competency framework for general education that consists of five components: 1) reading ability; 2) high reading motivation; 3) ability to work with a book, basic reading skills (information search and analysis; text comprehension and interpretation; assessment of content and form); 4) extensive reading experience and desire to read extracurricular books; 5) willingness and ability to discuss what has been read orally and/or in writing. The researchers identify the teacher's role in the development of each of the five components in general school children. It is demonstrated that a teacher with advanced agency skills shows a consistent interest in the development of students' reading competency (motivational component); has relevant knowledge about the content of this competency and the methods of its development, teaches students book-working techniques (cognitive component); and enriches the classroom and school life with exciting reading activities (behavioural component).

Keywords: reading, reading competency, teacher agency, reading motivation, book working, literacy

REFERENCES

1. Gudova M.Yu. Chtenie v epokhu postgramotnosti: kul'turologicheskii analiz: Avtoref. dis. ... d-ra kul'turologii. Ekaterinburg, 2015 (in Russian).
2. Sapa A.V. Formirovanie osnov smyslovogo chteniya v ramkakh realizatsii FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya // Eksperiment i innovatsii v shkole. 2014. № 5. S. 23–42 (in Russian).
3. Rezul'taty issledovaniya PISA–2018. [Elektronnyi resurs]. URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (data obrashcheniya: 10.06.2023) (in Russian).
4. Kolosova E.A. Chto chitayut sovremennye deti i podrostki: po materialam issledovaniya RGBD // Doklady Nauchnogo soveta po problemam chteniya RAO. Vyp. 19: Materialy Kruglogo stola «Chtenie v Rossii: istoriya i sovremennost'» / Pod red. V.A. Lektorskogo. M., 2022. S. 22–27 (in Russian).
5. Granik G.G., Borisenko N.A. Psikhologo-didakticheskie problemy sozdaniya tsifrovyykh uchebnikov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 3. С. 102–112. DOI:10.17759/pse.2021260307 (in Russian).
6. Chtenie. Entsiklopedicheskii slovar' / Pod red. Yu.P. Melent'evoy. M.: FGBUN NITS «Nauka» RAN, 2021 (in Russian).
7. Goncharova E.L. Rannie etapy chitatel'skogo razvitiya. K teorii voprosa // Defektologiya. 2007. № 1. S. 4–11 (in Russian).
8. Panov V.I. Ekopsikhologicheskaya (ontologicheskaya) model' stanovleniya sub"ektnosti v kontekste psikhodidaktiki // Stanovlenie sub"ektnosti: ot ekopsikhologicheskoi modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam: Kollektivnaya monografiya / Pod red. V.I. Panova. SPb.: Nestor-Istoriya, 2022. S. 12–32 (in Russian).
9. Panov V.I. Ekopsikhologicheskie vzaimodeistviya: vidy i tipologiya // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. 2013. № 3. S. 13–27 (in Russian).
10. Materialy issledovaniya (srednyaya shkola) v ramkakh sotsial'nogo proekta «Programmnyi kompleks «Analitik chteniya»» // Chelovek chitayushchii: Homo legens – 10: Nauchnyi sbornik statei. M.: Russkaya assotsiatsiya chteniya, 2018. S. 161–188 (in Russian).
11. Sub"ekt-sredovye vzaimodeistviya: ekopsikhologicheskii podkhod k razvitiyu psikhiki: Kollektivnaya monografiya / Pod. red. M.O. Mdivani. M.: Pero, 2017. [Elektronnoe izdanie] (in Russian).
12. Shapoval S.A. Lichnostnye faktory razvitiya pozitsii sub"ekta ucheniya, sub"ekta chteniya i pozitsii chitatelya // Lichnostnye faktory razvitiya pozitsii sub"ekta ucheniya / Pod red. E.D. Bozhovich. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2020 (in Russian).
13. Smetannikova N.N. K 10-letiyu proekta «Shkola, gde protsvetaet gramotnost'» [Elektronnyi resurs] URL: https://lib.1sept.ru/view_article.php?ID=200900905 (data obrashcheniya: 10.06.2023) (in Russian).
14. Borisenko N.A. Problemy chteniya professional'nogo soobshchestva (na materiale kruga chteniya uchitelei) // Chelovek chitayushchii: Homo legens – 11: Sbornik nauchnykh statei / Pod obshch. red. M.V. Belokolenko. M.: Russkaya assotsiatsiya chteniya, 2019. S. 39–48 (in Russian).
15. Stein B. A Taxonomy of Social Reading: a proposal // Institute for the Future of the Book [Elektronnyi resurs]. URL: <http://futureofthebook.org/social-reading/index.html> (data obrashcheniya: 10.06.2023).
16. Sait «Uchitel'skie fishechki» Seleznevoi Eleny Vasil'evny [Elektronnyi resurs]. URL: <https://vk.com/public210921909> (data obrashcheniya: 10.06.2023) (in Russian).

КОНФЕРЕНЦИИ. КОНГРЕССЫ. СИМПОЗИУМЫ

В.Н. ЗАХАРОВ*

Индекс УДК 821.161.1

Код ГРНТИ 17.01.13

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-167-171

XVIII Симпозиум Международного общества Ф.М. Достоевского (Нагоя, Япония, 24–28 августа 2023 г.)

XVIII Симпозиум Международного общества Ф.М. Достоевского был посвящён 150-летию со дня выхода романа «Бесы». В докладах его участников рассмотрен широкий круг вопросов по текстологии, поэтике; представлены различные интерпретации романа, раскрыто мировое и национальное значение наследия Достоевского.

Участники Симпозиума отметили «бум Достоевского» в Китае и Японии.

К 200-летию юбилею Достоевского РФФИ/РЦНИ провёл тематический конкурс исследовательских проектов «Источники и методы в изучении наследия Достоевского в русской и мировой культуре». По результатам конкурса были изданы 30 научных трудов. Презентация «юбилейной библиотеки» и аннотированного каталога «След, оставленный на века»: к 200-летию со дня рождения Ф.М. Достоевского» явилась значительным событием в мировой философии и критике.

Ключевые слова: XVIII Симпозиум Международного общества Достоевского, Япония, Нагойский университет международных исследований, РЦНИ, научная дипломатия, Достоевский, диалог

24–28 августа 2023 г. в Нагойском университете международных исследований (Япония) состоялся XVIII Симпозиум Международного общества Ф.М. Достоевского (International Dostoevsky Society, IDS).

Общество образовано западными славистами из многих стран на учредительном съезде, состоявшемся 2 сентября 1971 г. в немецком городе Бад-Эмсе. Общество объединило ведущих исследователей Достоевского из США, Канады, Германии,

Японии, Франции, Великобритании, Австрии, Венгрии, Испании, Италии, Швейцарии, Чехии, Новой Зеландии, Австралии, Скандинавии, Польши, Аргентины, Бразилии, Мексики, Китая и других стран.

С 1980-х годов в деятельности IDS активно участвуют российские учёные. В 1983 г. Почётными президентами Общества были избраны академики Д.С. Лихачёв и Г.М. Фридлендер. В настоящее время Почётным президентом IDS является совет-

* **Захаров Владимир Николаевич** — доктор филологических наук, Почётный президент Международного общества Ф.М. Достоевского, советник РЦНИ.
E-mail: zvn@rfbr.ru



Фото 1. Выступает новый президент IDS Стефано Алоэ

ник РЦНИ профессор В.Н. Захаров (с 2013 по 2019 г. — президент IDS).

Несмотря на сложные политические обстоятельства и санитарно-эпидемиологические условия, в XVIII Симпозиуме приняли участие 96 представителей из 17 стран, в том числе 84 докладчика.

Организаторы Симпозиума не предусмотрели онлайн-участия, ограничив возможности участия в форуме личным присутствием. Не будь этого ограничения, число участников было бы значительно больше.

Генеральная ассамблея выразила огромную признательность профессору К. Аполлонио (Университет Дюка, США), превосходно проработавшей в IDS в 2019–2023 гг. По общему мнению, она была лучшей из всех президентов Общества. Новым президентом стал Стефано Алоэ, профессор университета Вероны (Италия) (фото 1).

Каждый симпозиум самобытен; нынешний, XVIII, посвящён 150-летию со дня выхода романа «Бесы». В докладах участников Симпозиума был рассмотрен широкий круг вопросов по текстологии, поэтике и разнообразные интерпретации романа. Велика политическая и этическая злободневность романа Достоевского, которая

определяет историко-литературную и современную судьбу «Бесов».

Значительное внимание докладчики уделили исследованиям поэтики Достоевского, среди которых по-прежнему актуальны споры о соотношении этики и эстетики, о проблемах поэтики Достоевского в интерпретации Бахтина. Истина диалогична. Достоевский в полной мере реализовал в своём творчестве диалогический принцип *pro et contra*. То, что философы приписывают Бахтину, на самом деле впервые было сказано и открыто Достоевским. Среди актуальных тем рассмотрены вопросы рецепции творчества Достоевского в музыке, театре, живописи, кино; восприятие его идей и смысла в живописи Э. Мунка, фильмах А. Хичкока, А. Куросавы, И. Пырьева, Р. Брессона, К. Муратовой, в японской поэзии, манга, сценических адаптациях и др.

16 докладов представили российские учёные. Почти все они — руководители и исполнители проектов РФФИ: И.Л. Волгин (МГУ им. М.В. Ломоносова), И.А. Есаулов (Литинститут), П.Е. Фокин, В.В. Борисова, С.С. Шаулов и О.В. Золотько (Государственный литературный музей),

И.С. Андрианова и О.В. Захарова (ПетрГУ), О.А. Богданова (ИМЛИ РАН), Т.В. Ковалевская и О.В. Марченко (РГГУ), Е.А. Фёдорова (ЯрГУ), К.А. Баршт (ИРЛИ РАН), А.В. Тоичкина (СПбГУ), И. Симпсон (РЭШ). В работе Симпозиума принял участие советник РЦНИ В.Н. Захаров (фото 2).

Спектр интересов российских учёных широк: текстология и поэтика, мировое и национальное значение наследия Достоевского. Их доклады привлекли общее внимание участников форума.

Сегодня нет недостатка в традиционных и оригинальных интерпретациях произведений и концепциях творчества Достоевского, но очевиден их методологический кризис, в критике преобладают компилятивные стратегии. Недостаточно изучены текстология, архивные источники, рецепция творчества Достоевского в журналистике и критике 1845–1931 гг. Существует настоятельная необходимость расширения источниковедческой базы исследований биографии и творчества Достоевского, использования естественно-научных методов и цифровых технологий в гуманитарных исследованиях.

Подготовка к XVIII Симпозиуму шла под знаком 200-летнего юбилея Достоевского. Согласно Указу Президента РФ от 24 августа 2016 г. № 424 «О праздновании 200-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского» РФФИ/РЦНИ провёл целевой тематический конкурс «Источники и методы в изучении наследия Ф.М. Достоевского в русской и мировой культуре». В его рамках были изданы 30 итоговых научных трудов и аннотированный каталог изданий и исследований, осуществлённых при финансовой поддержке РФФИ в 1995–2021 гг.

В дни международного форума была развёрнута выставка и состоялась презентация научных трудов, издание которых было поддержано грантами РФФИ/РЦНИ.

Эти события стали значительным достижением отечественной и мировой достоевистики.

Из новых явлений участники Симпозиума отметили проявившееся в последнее время увлечение Достоевским в Китае. Сегодня Достоевский стал студенческим писателем, интеллектуалы увлечённо читают его произведения.



Фото 2. Группа участников Симпозиума — авторы изданий РФФИ (слева направо): Е.А. Фёдорова, И.А. Есаулов, В.В. Борисова, И.С. Андрианова, И.Л. Волгин, О.В. Захарова, В.Н. Захаров и наш друг президент Китайского общества Достоевского профессор Джоу Ци Чоу



Фото 3. Участники встречи с японскими писателями – поклонниками творчества Достоевского

В мире есть несколько «достоевских» стран, Япония — одна из них. Здесь Достоевский издаётся миллионными тиражами. Его произведения любят читатели и писатели, студенты и профессора. Об этом говорили известные японские писатели Фуминори Накумура, Риса Ватая и Кейитиро Хирано во время круглого стола с рек-

тором Нагойского университета международных исследований Икуо Камэямой и участниками Симпозиума (фото 3–4).

Благодаря переводам профессора Икуо Камэямы в Японии возник читательский «бум Достоевского».

Японский Достоевский — близнец русского гения (фото 5). Чтобы быть писате-



Фото 4. Выступают (слева направо) Риса Ватая, Фуминори Накумура и Икуо Камэяма

лем после Достоевского, нужно хотя бы немного быть Достоевским. Чтобы быть Достоевским, нужно стать отчасти японцем.

Достоевский открыл новый этап развития мировой философии, искусства и литературы. Его герои явили миру образ России. Читатели ценят интеллектуальный универсализм Достоевского. Его произведения насыщены философскими и литературными аллюзиями и ассоциациями. Он выразил идеи времени, раскрыл роль идей в жизни людей. Благодаря ему человечество вышло на новый уровень эстетического, нравственного и философского развития.

Изучение творчества Достоевского не только расширяет фундаментальные знания, но и способствует интеграции научных исследований учёных разных стран.

Достоевский объединяет людей разных политических убеждений, культур, цивилизаций — объединяет учёных, объединяет человечество.

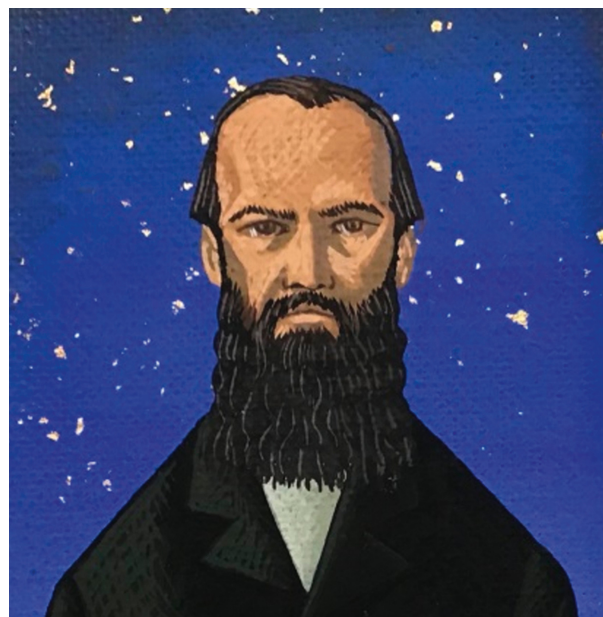


Фото 5. Портрет японского Достоевского, представленный организаторами Симпозиума

Всё сделано, но не завершено. Очередной XIX Симпозиум IDS состоится в 2026 г. в Буэнос-Айресе (Аргентина).

XVIII Symposium of the International Dostoevsky Society (Nagoya, Japan, 24–28 August 2023)

Vladimir Nikolayevich Zakharov — DSc (Linguistics); Honorary President of the International Dostoevsky Society; Advisor to the Russian Scientific Information Centre.
E-mail: zvn@rfbr.ru

The XVIII Symposium of the International Dostoevsky Society commemorated the 150th anniversary of the publication of the novel *Demons*. Participants reviewed a wide range of textology and poetics materials, presented their views of the novel, and discussed the worldwide and national significance of Dostoevsky's legacy.

The Symposium attendees talked about the 'Dostoevsky boom' in China and Japan.

To mark Dostoevsky's 200th birthday, the Russian Foundation for Basic Research/Russian Scientific Information Centre held a research project competition titled *Studying Dostoevsky's Legacy in Russian and World Culture: Sources and Methods*. The competition resulted in the publication of thirty research works. A landmark event in global philosophy and criticism was the release of the Jubilee Library and the annotated catalogue *A Trace Left for Ages* honouring Dostoevsky's 200th birthday.

Keywords: XVIII Symposium of the International Dostoevsky Society (IDS), Nagoya University of Foreign Studies, Japan, Russian Center for Scientific Information (RCNI), Science diplomacy, Dostoevsky, dialogue

Вестник Российского фонда фундаментальных исследований

Гуманитарные и общественные науки

2023, № 3 (114)

Адрес редакции: 119334, Москва, Ленинский пр-т, д. 32а
Тел.: +7 (499) 941-01-15 (доб. 3121)
E-mail: rovir@rfh.ru
<http://www.rfbr.ru>

Подписано в печать 06.10.2023. Формат 60×90 ¹/₈.
Усл. печ. л. 21,5. Печать офсетная. Бумага мелованная.
Тираж 300 экз. Заказ № 87

Отпечатано в типографии ООО «Гран-При».
152900, г. Рыбинск, ул. Орджоникидзе, д. 57