



РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

СБОРНИК СТАТЕЙ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ – 2023

МОСКВА
2024

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

СБОРНИК СТАТЕЙ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ – 2023

Рекомендовано Российской академией образования

МОСКВА
2024

УДК 37+ 94(47)

ББК 74+ 63.3(2)

Под научной редакцией президента Российской академии образования,
академика РАО, доктора исторических наук, профессора **О.Ю. Васильевой**

Ответственный редактор:

Н.А. Краснощеков – кандидат исторических наук, председатель Совета молодых ученых и специалистов РАО, доцент факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова

Научные рецензенты:

В.С. Басюк – академик РАО, доктор психологических наук, и.о. вице-президента Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии развития личности Института педагогики и психологии МПГУ

А.К. Голиченков – академик РАО, доктор юридических наук, профессор, декан юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, заведующий кафедрой экологического и земельного права

Традиции и инновации в современном образовательном пространстве: сборник статей молодых ученых Российской академии образования – 2023 / отв. ред. Н.А. Краснощеков; научн. ред. О.Ю. Васильева. – М.: ФГБУ «Российская академия образования», 2024. – 170 с.

В настоящем издании собраны научные публикации молодых ученых, представивших результаты своих исследований на Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых «Традиции и инновации в современном образовательном пространстве» 20 апреля 2023 г. и Всероссийской научной конференции молодых ученых в области наук об образовании РАО на соискание медали «Молодым ученым за успехи в науке» 25 октября 2023 г.

Материалы сборника отражают широкий круг проблем, связанный с вопросами реализации образовательной политики в России в историческом контексте и на современном этапе, актуальными проблемами психологической науки в сопровождении образовательного процесса, наставничеством и профессиональным развитием молодых ученых и педагогов, актуальными педагогическими методами и подходами в реализации образовательного процесса и др.

Материалы предназначены ученым, педагогам, методистам, экспертам, историкам образования и широкому кругу читателей, интересующихся науками об образовании.

ISBN 978-5-6048497-2-9

ISBN 978-5-6048497-2-9



© Российская академия образования, 2024

© Коллектив авторов, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Васильева О.Ю.

Предисловие к сборнику статей молодых ученых Российской академии образования.....7

Реализация образовательной политики в России в историческом контексте и на современном этапе

Краснощеков Н.А.

Реализация образовательной политики Академией педагогических наук РСФСР на рубеже 1950-х – 1960-х гг.10

Жданова Е.С.

Сохранение традиции изучения истории Церкви в России в XX веке.....19

Воронин М.В.

Преимственность в гуманитарном образовании: регулятивный аспект.....25

Пунацев А.А.

Условия реализации программ общего образования в арктических регионах: инструменты оценки.....34

Актуальные проблемы психологической науки в сопровождении образовательного процесса

Тихомирова Т.Н.

Научные проекты для развития психологического сопровождения образования: приоритеты и возможности применения.....40

Потапова Ю.В.

Прогностическая модель формирования миграционных установок омской молодежи.....46

Бобков А.Н.

Оценка эмоциогенных ситуаций представителей социномических профессий с разным профессиональным опытом.....51

Соколова И.В.

Конструирование стигматизирующей установки в системе межличностных взаимоотношений.....54

Егорова А.В.

Образ «Я» в реальной и виртуальной среде у подростков с разным уровнем агрессии.....59

Касаткина Е.А.

Усвоение текстовой информации младшими школьниками с дислексией.....65

Малинина Е.А.

Понятие психологического знания о феномене готовности к деятельности.....71

Наставничество и профессиональное развитие молодых ученых и педагогов

Боженкова К.А.

Молодой ученый в области специального и инклюзивного образования: трудности и перспективы.....75

Скрибцова Н.А.

Система наставничества как инструмент адаптации и развития молодых специалистов в ГБУ «Московская служба психологической помощи населению»81

Коновалов А.А.

Профессиональная музыкально-компьютерная подготовка специалистов для креативных индустрий в системе высшего образования.....87

**Актуальные педагогические методы и подходы
в реализации образовательного процесса**

Динаев А.М.

Интерактивный просмотр видеозаписей уроков как инновационная технология подготовки будущих учителей.....93

Негрий В.А.

Применение игротехники в образовательном тренинге профессионального самоопределения для студентов.....98

Болдырева Н.А.

Методические подходы к непрерывному образованию сложившегося профессионала в сфере помогающих профессий: интеграция классических принципов и новых форм.....102

Роль изучения языка в системе гуманитарного образования в России

Мироник К.В.

Изучение «Петербургского текста» на уроках литературы и во внеурочной деятельности с применением цифровых технологий.....107

Морозов С.В.

Современные форматы творческих заданий на уроках литературы.....116

Василенко А.Г.

Корпусно-текстовая парадигма идиостиля Ю.В. Трифонова.....123

Хубракова И.В.

Моделирование живой речи как основа для создания компьютерных программ для обучения произношению языков народов России.....129

Формирование инженерных компетенций и естественно-научной грамотности в школе

Полякова Г.Д.

Формирование основ инженерных компетенций учащихся средней школы на базе системного проектирования в рамках дополнительного образования по физике.....135

Рыбина А.А.

Биоинформатика как фактор повышения естественно-научной грамотности.....144

Применение технологии искусственного интеллекта в образовании

Салахова А.А.

Цифровые компетенции, формируемые в рамках интегративной модели методики обучения искусственному интеллекту в курсе информатики на уровне среднего общего образования.....149

Мигачева О.А.

О формировании банка данных для применения методов искусственного интеллекта в образовании.....156

Стрейкмане Э.Р.

Использование нейросетей в образовательном процессе (на примере «Синонимайзера»).....163

Сведения об авторах.....165

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемый читатель!

Сегодня мир переживает непростые времена. В последние годы мы с вами стали свидетелями серьезного и глубокого кризиса в международных отношениях. Накопившиеся противоречия между странами Запада и Востока, Глобального Севера и Юга привели к прямой конфронтации и серии затяжных конфликтов между отдельными государствами. В этих обстоятельствах Россия стремится отстоять свои национальные интересы и создать необходимые условия для развития суверенной экономики, собственных технологий, самостоятельной системы образования и науки с опорой на те сложившиеся традиции, ценности и накопленный опыт, которые имеются в истории нашей страны.

В этом смысле Российская академия образования выступает одним из ключевых системных органов государственного управления, аккумулирующих лучшие научные разработки и передовой опыт ученых в области наук об образовании, а также оказывающих непосредственное влияние на реализацию образовательной политики в нашей стране. На протяжении более чем 80-летней истории ведущие ученые и эксперты Академии занимались масштабными исследованиями в области педагогики и психологии, анализировали мировые достижения в сфере наук об образовании, разрабатывали новые методические подходы к реализации образовательного процесса и распространяли прогрессивный отечественный опыт развития образования за рубежом.

В наши дни одним из важнейших направлений деятельности РАО стала активная поддержка исследований молодых ученых в области наук об образовании. Привлечение талантливой молодежи в сферу исследований и разработок обозначена сегодня в качестве приоритетной цели объявленного в России Десятилетия науки и технологий. С 2013 года в Российской академии образования создан Совет молодых ученых и специалистов РАО, основной задачей которого является консолидация усилий молодых ученых и специалистов в разработке актуальных научных проблем и решении приоритетных задач в области наук об образовании.

Сегодня в поле деятельности Совета молодых ученых и специалистов РАО входит прежде всего организация Конкурса молодых ученых в области наук об образовании на соискание медали «Молодым ученым за успехи в науке», в том числе отбор лучших исследований молодых ученых страны для участия в конкурсе, проведение ежегодной Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Традиции и инновации в современном образовательном пространстве», подготовка членами Совета

научных публикаций по приоритетным направлениям в области наук об образовании, и, наконец, популяризация достижений педагогической науки: организация дебатов молодых ученых на площадке Академии, участие в открытых дискуссиях и на крупнейших форумах страны, таких как ежегодные Съезды советов молодых ученых и студенческих научных обществ, Конгресс молодых ученых в Сириусе и др.

В своих руках вы держите сборник научных статей, подготовленный по результатам двух упомянутых выше традиционных конференций молодых ученых, проведенных на площадке РАО в 2023 году и приуроченных к Году педагога и наставника в России и десятилетию с момента создания Совета молодых ученых в Академии: Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых «Традиции и инновации в современном образовательном пространстве» 20 апреля 2023 г. и Всероссийской научной конференции молодых ученых в области наук об образовании РАО на соискание медали «Молодым ученым за успехи в науке» 25 октября 2023 г.

Авторами научных публикаций в сборнике выступили участники указанных конференций: члены Совета молодых ученых и специалистов РАО, победители конкурса – Лауреаты Медали «Молодым ученым за успехи в науке», а также приглашенные научные сотрудники, чьи интересы связаны с историей и философией образования, коррекционной педагогикой, психологией, физиологией, и прекрасные специалисты-практики, работающие в сфере образования – педагоги-новаторы и преподаватели ведущих российских университетов, имеющие собственные разработки в области методики преподавания как предметов гуманитарного профиля, так и дисциплин естественнонаучного цикла.

Особенно ценным представляется междисциплинарный подход и научно-практический характер представленных исследований молодых ученых. Это нашло отражение в тематических разделах настоящего сборника, которые посвящены следующим актуальным направлениям педагогической науки:

- Реализация образовательной политики в России в историческом контексте и на современном этапе;
- Актуальные проблемы психологической науки в сопровождении образовательного процесса;
- Наставничество и профессиональное развитие молодых ученых и педагогов;
- Актуальные педагогические методы и подходы в реализации образовательного процесса;
- Роль изучения языка в системе гуманитарного образования в России;
- Формирование инженерных компетенций и естественно-научной грамотности в школе;
- Применение технологии искусственного интеллекта в образовании.

Такой разносторонний и междисциплинарный подход к организации исследовательской работы в области наук об образовании является наиболее перспективным в решении практических задач российского образования. Только сочетание гуманитарной и естественнонаучной парадигм в исследовании проблем образования может оказать ощутимое воздействие на улучшение эффективности работы системы образования. Сегодня нам как никогда нужны исследования по таким темам, как воспитание, взаимодействие семьи и школы, влияние цифровых технологий на наших детей, работы по методике преподавания предметов гуманитарного и естественно-научного профиля.

Уверена, что представленные в сборнике материалы будут полезны не только специалистам в области образования и педагогическим работникам общего и профессионального образования, но и помогут дать ответы на интересующие вопросы широкому кругу читателей, неравнодушных к актуальным проблемам, стоящим перед отечественным образованием.

*С уважением к читателям,
президент Российской академии образования,
академик РАО*

Ольга Юрьевна Васильева

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ И НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ АКАДЕМИЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР НА РУБЕЖЕ 1950-х – 1960-х гг.

Краснощеков Никита Алексеевич

*кандидат исторических наук,
доцент кафедры управления образовательными системами
факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова,
главный аналитик отдела координации научных исследований РАО,
председатель Совета молодых ученых и специалистов РАО,
член Координационного совета по делам молодежи в научной и образовательной
сферах Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию,
Москва, Россия*

E-mail: krasnoschekovna@my.msu.ru

Аннотация: Настоящая статья посвящена проблеме изучения роли Академии педагогических наук РСФСР в реализации образовательной политики советским государством на рубеже 1950-х – 1960-х гг. В работе с опорой на ключевые документы данного периода рассматриваются основные направления деятельности Академии, дается оценка результатов принятых решений, а также обращается внимание на роль и влияние личности И.А. Каирова на посту президента АПН РСФСР на реализацию образовательной политики. В статье также отдельно анализируется один из важнейших исторических эпизодов в ходе реформирования системы образования Н.С. Хрущевым в конце 1950-х гг. – на дискуссию педагогического сообщества вокруг идеи введения политехнического обучения в средней школе, которая впоследствии определила направление развития советского образования в хрущевский период, и на отношение АПН РСФСР к этой идее.

Ключевые слова: Академия педагогических наук РСФСР, АПН РСФСР, образовательная политика, политехнизация средней школы, Н.С. Хрущев, И.А. Каиров, В.А. Сухомлинский.

Образование в России всегда являлось одним из основных приоритетов социальной политики нашего государства. В современном мире, полном вызовов и сложностей, в условиях нестабильности международной обстановки проблема качества образования приобретает особую важность. В формировании взвешенной национальной образовательной политики ключевую роль играет слаженное функционирование управленческих механизмов в сфере образования, в первую очередь государственных органов управления. В этом смысле представляется интересным обращение к недавнему советскому опыту управления сферой образования, в частности к реализации образовательной политики на рубеже 1950-х – 1960-х гг. XX века и роли Академии педагогических наук РСФСР в реформировании образования в этот период отечественной истории.

Деятельность АПН РСФСР этой эпохи подробно описана в мемуарах второго президента Академии И.А. Каирова «Очерки деятельности АПН РСФСР. 1943-1966» [1]. В 2023 г., в год 80-летия, Российская академия образования и Библиотека им. К.Д. Ушинского при поддержке президента РАО, академика О.Ю. Васильевой выпустили научный отчет И.А. Каирова о деятельности Академии – «Академия педагогических наук РСФСР. Краткий обзор научной деятельности 1944-1957 гг.» [2], в котором в более сжатом виде опубликованы результаты научной и образовательной политики Академии, проводимой в первое десятилетие со дня ее основания. Этапы создания, становления и развития Академии также подробно рассматриваются в научных трудах президента РАО, академика Н.Д. Никандрова [3] и члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского [4, 5]. Таким образом, представляется избыточным подробное перечисление всех задач, которые выполнялись АПН РСФСР в указанный период, поскольку данная проблематика является в полной мере исследованной.

В настоящей же статье мы постараемся выделить ключевые направления образовательной политики Академии и сосредоточиться на тех проектах, которые, на наш взгляд, являются наиболее значимыми. В частности особое внимание будет обращено на дискуссию педагогического сообщества вокруг идеи введения политехнического обучения в средней школе, определившую впоследствии направление развития советского образования в хрущевский период, и на позицию АПН РСФСР по этому вопросу, которая была противопоставлена видению проблемы председателем ЦК КПСС Н.С. Хрущевым.

Во второй половине 1950-х гг. под руководством Н.С. Хрущева в СССР происходила масштабная перестройка всей системы народного образования.

Она была связана с так называемой научно-технической революцией, в рамках которой советским государством была поставлена задача срочного повышения качества подготовки кадров для экономики страны. Важнейшую роль в этом процессе наряду с профильными министерствами просвещения РСФСР и высшего и среднего образования СССР играла Академия педагогических наук РСФСР.

АПН РСФСР была образована Советом Народных Комиссаров СССР 6 октября 1943 г., которая была открыта 15 декабря 1943 г. [6, с. 490]. 14 февраля 1944 г. отдельным постановлением СНК РСФСР «Об Академии педагогических наук РСФСР» был утвержден представленный Наркомпросом РСФСР Устав Академии и установлен состав учреждений, подведомственных ей, в том числе часть организаций, относящихся к Наркомпросу, а также за академией закреплялось право приема в аспирантуру и докторантуру по педагогическим и психологическим наукам в объеме 30 и 20 человек в год соответственно [6, с. 490]. Основными направлениями деятельности АПН РСФСР стали: «а) научная разработка вопросов общей педагогики, специальной педагогики, истории педагогики, психологии, школьной гигиены и методов преподавания основных дисциплин в начальных и средних школах; б) подготовка через аспирантуру и докторантуру научно-педагогических кадров для вузов и научно-исследовательских институтов по педагогике и психологии» [6, с. 490].

Первым президентом Академии стал В.П. Потемкин, являвшийся на тот народным комиссаром просвещения и совмещавший две высокие государственные должности. Как отмечал исследователь этого периода М.В. Богуславский, «АПН РСФСР задумывалась и создавалась как крупномасштабный культурно-просветительский проект, главной задачей которого являлось создание самой лучшей в мире системы общего образования» [4, с. 24]. Вместе с тем, автор признавал существовавшую в то время неформальную политическую зависимость Академии от Наркомпроса РСФСР [4, с. 24], с чем нельзя не согласиться при формальном совмещении В.П. Потемкиным, как мы уже отметили, поста Народного комиссара просвещения и президента Академии.

Новым этапом развития в управлении педагогической наукой и в подготовке научно-педагогических кадров в СССР, как мы отмечали в одной из своих более ранних работ, стал послевоенный период с 1946 г. – момента образования Министерства высшего и среднего специального образования СССР – и до реформ, проводимых Л.И. Брежневым во второй половине 1960-х гг. [7, с. 21]. Именно в это время АПН РСФСР активно налаживает взаимодействие не только с преобразованным Министерством просвещения РСФСР, но и с Министерством высшего и среднего специального образования СССР.

В том же 1946 г. вторым президентом АПН РСФСР был избран И.А. Каиров, который также, как и В.П. Потемкин, совмещал свою должность президента Академии с должностью Министра просвещения РСФСР

с 1949 по 1956 гг. И.А. Каиров был во главе Академии более 20 лет и, по словам М.В. Богуславского «столь присущая И.А. Каирову обстоятельность сочеталась в нем с чутким отношением к новаторству, без которого научная работа выхолащивается. В академии бурлила научная жизнь» [4, с. 25].

Действительно, под руководством И.А. Каирова АПН РСФСР запускает ряд масштабных просветительских и образовательных проектов, направленных на популяризацию педагогической науки в СССР. Со второй половины 1940-х гг. Академия организует ряд крупных просветительских мероприятий в Советском Союзе, таких как Педагогические чтения, инициирует создание ряда экспериментальных школ, на базе которых апробируются новые методики преподавания предметов и практики организации учебно-воспитательного процесса, оказывает научную и методическую поддержку школам и кафедрам педагогики вузов, проводит новые научные исследования не только по общей педагогике, но и по специальной педагогике, психологии и школьной гигиены, а также по истории педагогики, наконец, осуществляет экспертизу учебников и пособий для школ и вузов. Одним из важнейших достижений Академии просветительского характера стал выпуск Детской энциклопедии колоссальным тиражом в количестве 500 тыс. экземпляров, которую перевели на множество иностранных языков.

Таким образом, роль личности И.А. Каирова на посту президента АПН РСФСР оказала большое влияние на становление и развитие Академии в 1950-е – 1960-е гг. Именно в это время Академия становится не только авторитетной научной организацией, влияющей на принятие ключевых решений в научно-образовательной сфере страны, но и важнейшим учреждением, осуществляющим формирование нового содержания образования и предоставляющим серьезную методическую и экспертную поддержку Министерству просвещения РСФСР и Минвузу СССР. Одним из основных результатов работы И.А. Каирова стало образование 15 предметных комиссий, в состав которых входили более 30 академиков, 100 профессоров и 60 учителей [4, с. 26], что занимались непосредственной разработкой и обновлением содержания всех предметов начальной и средней школы.

К началу 1950-х годов советская система среднего и высшего образования функционировала в рамках модели, разработанной в период первых пятилеток при И.В. Сталине. К концу сталинской эпохи стала очевидной проблема, связанная с тем, что фундаментальные аспекты образования практически полностью вытеснили прикладную составляющую. Вследствие такого подхода выпускники школ не были готовы к реальной работе, выпускники вузов и техникумов не обладали навыками работы на производстве, не понимали, как устроена экономика и как функционируют предприятия. Предметное обучение в школах не было связано с практической деятельностью и экономическими потребностями страны.

Используя современную терминологию, можно сказать, что советская школа в начале 1950-х гг. испытывала острую необходимость во внедрении функциональной грамотности обучающихся, то есть их умении успешно решать различные практические задачи, применять свои теоретические знания на практике, особенно на производстве, правильно выстраивать коммуникацию с трудовым коллективом и находить выход в разных рабочих и жизненных ситуациях. В итоге, на XIX съезде КПСС в октябре 1952 г. была предложена идея политехнизации средней школы.

Перед тем как приступить к разработке проекта реформы в сфере образования, научно-педагогическая общественность, члены Академии педагогических наук РСФСР и директора московских школ провели обсуждение существующих проблем. Так, в журнале «Народное образование» были опубликованы конкретные шаги по подготовке квалифицированных кадров для народного хозяйства, предложенные пятью директорами ведущих московских школ: было предложено организовать на базе общего среднего образования специальные курсы для подготовки рабочих дефицитных специальностей, таких как электромонтёры, трактористы, комбайнеры, механики, ирригаторы, животноводы [8, с. 98]. Срок обучения на курсах зависел от специальности и мог составлять от шести месяцев до двух лет. Старшеклассники могли бы по окончании этих курсов начать свою трудовую деятельность на производстве в качестве квалифицированных рабочих. Таким образом, школы получили бы возможность готовить своих учеников к производственной работе.

Кроме того, в представленном проекте реформирования образовательной системы предлагалось:

- создание условий для профессиональной подготовки старшеклассников;
- включение в школьную программу учебной дисциплины «Научная организация труда», чтобы учащиеся получили представление о принципах работы отечественной промышленности;
- увеличение количества экскурсий для школьников на производства и встреч с передовиками;
- расширение сети вечерних и заочных отделений при вузах для тех молодых людей, которые получили среднее образование и рабочую квалификацию [8, с. 99].

На основе этих идей и осуществлялось практическое реформирование советской образовательной системы. Как отмечает исследователь этого периода А.В. Пыжиков, советское партийное руководство к 1955 г. признало «необходимость с младшего школьного возраста готовить учащихся к участию

в общественно-полезном, производительном труде» [8, с. 99]. Среднюю школу больше не рассматривали только в качестве ступени перед поступлением в вуз, а обучение в университете предполагалось совмещать с работой на производстве.

С 1955 г. в СССР начинают активно создавать ученические производственные бригады, в основном в сельской местности. Эти изменения были дополнены отменой раздельного обучения детей в тех образовательных организациях, где эта форма обучения сохранялась, в частности в пансионах, классических лицеях и гимназиях. Кроме того, значимым событием в развитии образовательной системы Советского Союза периода «оттепели» стал XX съезд КПСС, состоявшийся в феврале 1956 г., на котором реформы, связанные с политехнизацией школы, были раскритикованы как неэффективные и недостаточные. Председатель ЦК КПСС Н.С. Хрущёв обратил внимание, что после школы ученики все равно оказывались «неготовыми к реальной жизни» [9, с. 82-83], в связи с чем со стороны партийных сторонников Н.С. Хрущева была предъявлена критика по отношению к руководству многих высших учебных заведений, научно-исследовательских институтов, а также к Академии наук СССР и Академии педагогических наук РСФСР.

Сложившееся недопонимание поставленных со стороны ЦК КПСС задач по политехнизации советской школы было связано с двумя различными трактовками выступления Н.С. Хрущева на XX съезде ЦК КПСС. Умеренное крыло руководителей в сфере образования выдвинули в качестве основной идею о необходимости обновления учебных программ средней школы «в сторону большей производительной специализации с тем, чтобы юноши и девушки, оканчивающие десятилетку, имели хорошее общее образование, открывающее путь к высшему, и, вместе с тем, были подготовлены к практической деятельности...» [9, с. 81]. Другая элитная группа выступила с более радикальной позицией, поддержав высказанное Н.С. Хрущевым предложение о необходимости «практически приобщать учащихся к труду на предприятиях, в колхозах и совхозах, на опытных участках и в школьных мастерских» [9, с. 82].

Таким образом, в советском обществе сформировались две различные точки зрения на преобразования в связи с политехнизацией школы. С одной стороны, высокопоставленные московские партийные и государственные чиновники, члены АПН РСФСР, министр просвещения РСФСР Е.И. Афанасенко, президент АПН РСФСР И.А. Каиров, заведующий Отделом науки, культуры и школ Бюро ЦК КПСС по РСФСР Н.Д. Казьмин предлагали ограничиться лишь общей политехнической подготовкой, то есть введением дополнительных технических предметов без привлечения обучающихся к труду на производстве и, тем более, без обязательной «отработки» всеми выпускниками на производстве в течение года после окончания школы перед поступлением в вузы. С другой стороны, представители ЦК КП Украинской ССР выступали за закрепление положения

об обязательном получении рабочих специальностей обучающимися 8-х и 10-х классов, то есть введении обязательного года работы на производстве для выпускников.

Последнюю идею поддержал Н.С. Хрущев, поскольку многие сторонники этой идеи были бывшими соратниками председателя ЦК КПСС на Украине. Эту же позицию, как отмечал А.В. Пыжиков, поддерживал и известный в СССР педагог-новатор В.А. Сухомлинский, который в конце 1956 г. в журнале «Партийная жизнь» представил критическую статью в адрес сторонников так называемой «ограниченной» политехнизации [9, с. 100].

Итогом обсуждения двух вариантов реформы о политехнизации советской школы в ЦК КПСС, профильных министерствах, научном и педагогическом сообществах стала публикация в центральной газете «Правда» записки Н.С. Хрущева, направленной в Президиум ЦК КПСС в сентябре 1958 г., в которой был представлен подробный план реформирования системы советской школы [10, с. 2]. Он предполагал замену привычной общеобразовательной школы на модель политехнической школы со всеобщим неполным средним (восьмилетним) обязательным образованием. Таким образом, семилетняя средняя школа, считавшаяся неполной, была заменена восьмилетней. По завершении восьми лет обучения выпускники в зависимости от, прежде всего, уровня успеваемости, и, затем, от собственных интересов, могли продолжить получать среднее образование в одном из трех типов учебных заведений: общеобразовательной политехнической школе с производственным обучением, вечерней школе рабочей или сельской молодежи, или в среднем профессионально-техническом училище [10, с. 3].

12 ноября 1958 г. на Пленуме ЦК КПСС был принят проект тезисов «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», который содержал не только идеи Первого секретаря ЦК КПСС Н.С. Хрущева, но и те предложения, которые в ходе дискуссии вокруг реформы образования направлял В.А. Сухомлинский [11, с. 48-53].

Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» был принят Верховным Советом СССР через месяц, 24 декабря 1958 г. без значительных изменений [11, с. 53-61]. По структуре документ состоял из четырех разделов, регламентирующих политику Советского Союза в области образования на четырех ступенях: в средней школе, профессионально-техническом образовании, среднем специальном образовании и высшей школе. Ключевым изменением, как отмечалось выше, стало закрепление в ст. 2 раздела I документа «всеобщего обязательного восьмилетнего образования» [11, с. 56]. Однако, кроме этого, необходимо отметить введение важной идеологической компоненты о политехнизации школы в ст. 3 раздела I: «Установить, что полное среднее образование молодежи, начиная с 15-16-летнего возраста, осуществляется на основе соединения обучения с производительным

трудом с тем, чтобы вся молодежь в этом возрасте включалась в общественно полезный труд» [11, с. 56].

Таким образом, принятый закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» являлся основой для развития советской школы до середины 1960-х гг. С точки зрения историка А.В. Пыжикова, «курс на сближение школ и вузов с жизнью, с потребностями народного хозяйства в специалистах, рабочих ресурсах был оправдан, ... государство к 1963 г. окончательно решило задачу всеобщего неполного среднего (восьмилетнего) образования в Советском Союзе, что в то время могли сделать очень немногие страны» [8, с. 103].

Вместе с тем, нельзя не отметить, что проведенная Н.С. Хрущевым реформа о политехнизации советской школы, вызвавшая бурное обсуждение не только в научных и педагогических кругах, но и в управленческой среде, была неоднозначной. Этому способствовала и противоречивость самой постсталинской эпохи и, главное, личности Первого секретаря ЦК КПСС. Обращая внимание на, безусловно, важные производственную и трудовую стороны школьного обучения, советское руководство жертвовало научной «связкой» школы и университета. Талантливая молодежь по окончании школы была обязана проходить производственную практику в течение года, прежде чем поступить в высшие учебные заведения. Этот фактор, несомненно, являлся демотивирующим для одаренных обучающихся, и, в свою очередь, негативно сказывался на общем качестве подготовки абитуриентов в высшие учебные заведения.

В заключение, необходимо отметить, что несмотря на ключевую роль партии и Первого секретаря ЦК КПСС в принятии решений во всех областях советской жизни, в том числе в сфере образования, политическое влияние и позиция научного и педагогического сообщества в лице прежде всего Академии педагогических наук РСФСР действительно учитывались и играли серьезную сдерживающую роль в части допущения стратегических ошибок советским руководством в ходе проведения реформ в области образования в период «оттепели». Учитывая рассмотренный нами исторический сюжет, нужно подчеркнуть, что любые изменения, проводимые государством в такой стратегически важной для страны области, как образование, должны быть не только выверены и серьезно проработаны профильными министерствами, но и обязательно обсуждены и одобрены научно-педагогическим сообществом.

Литература

1. *Каиров И.А.* Очерки деятельности АПН РСФСР. 1943-1966. М.: Педагогика, 1973. – 418 с.
2. *Каиров И.А.* Академия педагогических наук СССР. Краткий обзор научной деятельности 1944-1957 гг. М.: «Ушинка», 2023. – 58 с.

3. *Никандров Н.Д.* АПН РСФСР – АПН СССР – РАО // Известия Российской академии образования. 1999. № 1. С. 2–12.
4. *Богуславский М.В.* АПН РСФСР – АПН СССР – РАО: к 70-летию Российской академии образования // Проблемы современного образования. 2023. № 5. С. 21-34.
5. *Богуславский М.В.* Традиции и инновации в деятельности Российской академии образования: к 75-летию создания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 9 (132). С. 4-10.
6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / Сост.: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. М.: «Педагогика», 1974. – 560 с.
7. *Басюк В.С., Краснощеков Н.А.* Особенности организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в России: исторический опыт и современное состояние // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. № 4. С. 7-42.
8. *Пыжиков А.В.* Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953-1964 гг.) // Вопросы истории. 2004. № 9. С. 95-104.
9. XX съезд Коммунистической Партии Советского Союза. 14-25 февраля 1956 года. Стенографический отчет. Т. 1. М.: Политиздат, 1956. – 640 с.
10. Правда. 1958. 21 сентября.
11. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / Сост.: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. М.: «Педагогика», 1974. – 560 с.

СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ЦЕРКВИ В РОССИИ В XX ВЕКЕ

Жданова Екатерина Сергеевна

*кандидат исторических наук,
преподаватель кафедры истории Церкви
исторического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова,
член Совета молодых ученых и специалистов РАО,
Москва, Россия*

E-mail: zhdanovacaterina@gmail.com

Аннотация: Настоящая статья является кратким описанием драматичного пути «выживания» историко-церковной науки в СССР. В данной работе речь пойдет только о высших учебных заведениях и академиях как интеллектуальных центрах. В качестве основных этапов развития историко-церковной науки были выделены периоды 1918-1943 гг. (время гонений) и 1943-1990 гг. (время небольших послаблений). В статье автор приходит к выводу о том, что, несмотря на гонения и попытку искоренения Церкви, историко-церковная наука смогла выжить, и традиция ее изучения сохранилась.

Ключевые слова: история Церкви, духовные академии, церковно-историческая наука, СССР.

В настоящей статье представлены основные этапы существования историко-церковной науки в России с момента ее появления до распада Советского Союза. Интересным представляется понять, с какими трудностями сталкивалась историко-церковная наука за время своего развития и как она смогла их преодолеть. Безусловно, это лишь краткий поэтапный обзор весьма актуальной проблемы: как отмечает А.А. Федотов, на сегодняшний день «практически нет исторических исследований, проводящих сравнительный анализ дореволюционной, советской и современной духовной школы» [1]. С момента, как была написана эта фраза, прошло чуть больше десяти лет, и, безусловно, все это время российские исследователи вели активную работу, заполняя лакуны в представлениях о проблеме. Нельзя не отметить, что на сегодняшний день наблюдается рост интереса к истории Церкви, поэтому изучение обозначенной

темы на более глубоком уровне с дальнейшим ее доведением до современных проблем историко-церковного образования представляется весьма интересной задачей. Для полноты картины полезным могло бы стать обобщение результатов исследований по развитию историко-церковной науки как в России, так и за рубежом, которое оказалось возможным благодаря деятельности исследователей-эмигрантов. Мы же оставляем этот аспект вне поля нашего внимания и фокусируемся только на основных этапах изучения истории Церкви в России и на деятельности высших учебных заведений и академий, как интеллектуальных центрах.

Для начала стоит сказать, что изучение истории Церкви в России имеет давнюю традицию. Уже в 1863 году на историко-филологическом факультете Московского университета была создана отдельная кафедра церковной истории, в 1884 году переименованная в кафедру истории Церкви [2, с. 14]. В качестве специального предмета история Церкви также преподавалась в духовных академиях, хотя, как отмечают исследователи, находилась в тени богословия [2, с. 10]. Там церковно-историческое отделение возникает в 1869 году.

Изначально внимание исследователей было сосредоточено на библейской истории, затем в поле зрения подключались сюжеты раннехристианского времени, эпоха Вселенских соборов, а с 1863 года преподаваться и глубоко осмысляться стала вся история Церкви до середины XIX века [2, с. 19].

В 1918 году в соответствии с декретом об отделении Церкви от государства и школы от Церкви преподавание истории Церкви в светских учебных заведениях стало невозможным. Что касается духовного образования, то здесь церковь попыталась воспользоваться рядом лазеек в советском законодательстве. В соответствии с декретом и последующими постановлениями духовное учебное заведение можно было открыть при условии, если оно было бы частным и в нем не преподавались бы общеобразовательные предметы. [3, с. 94]. Благодаря этому в 1919 году было утверждено положение [3, с. 95], на базе которого в 1920 году был открыт Петроградский богословский институт [4, с. 50], в котором преподавали блестящие исследователи Н.Н. Глубоковский, Ф.К. Андреев, А.И. Бриллиантов, Н.О. Лосский [5, с. 62]. Действовал институт до 1923 года.

Солидарная с большевистской властью часть церкви, получившая название обновленчество, выступила инициатором открытия Московской богословской академии в 1923 году, Ленинградского высшего богословского института в 1924 году, Киевской высшей богословской школы в 1926 году [4, с. 51]. В этих учебных заведениях трудились Б.В. Титлинов, С.М. Зарин, А.А. Дмитриевский [5, с. 63]. Все эти заведения будут закрыты к началу 1930-х годов.

Богословские заведения могли давать степень кандидата, хотя декретом от 1 октября 1918 года все ученые степени и звания были отменены. Стоит

отметить, что присвоенные таким образом степени не признавались государством [6, с. 100, 104]. В 1923 году Петроградским богословским институтом двум выпускникам была присуждена степень кандидата богословия, а в 1926 и 1927 гг. институт присудил даже степени магистра [3, с. 98]. В целом, научную жизнь во всех этих заведениях трудно назвать бурной, скорее, ее лучше охарактеризовать как тлеющую. В то же время, как отмечает Костромин: «опыт создания адаптированного под советское законодательство духовного заведения будет использован при открытии ЛДА и МДА» [3, с. 104].

Этот опыт пригодился в дальнейшем. Глотком воздуха для Церкви стало изменение отношения советского правительства к ней в годы Великой Отечественной войны. Исследователи отмечают, что 1943 год позволил Церкви начать возрождаться после десятилетий гонений. В контексте нашей проблемы интересно, что Церковь получила возможность открыть высшие духовные учебные заведения, в рамках которых готовили священнослужителей и, безусловно, изучали историю Церкви. Вскоре свои двери открыли Ленинградская и Московская духовные академии. Была возрождена практика научно-богословских аттестаций [6, с. 111]. Как отмечает М.В. Шкаровский, на примере Ленинградских духовных школ архиепископ Григорий (Чуков) смог осуществить преемственность новой богословской школы со старой [7, с. 122]

Уже с 1948 года градус отношений власти и Церкви заметно понизился. При этом, несмотря на ряд трудностей (например, увольнения преподавателей и аресты), исследователи отмечают регулярный рост числа учащихся. Так, В.Н. Ильченко и А.В. Печерин говорят о численном максимуме в 1958 году [8, с. 262]. В 1948 году при Ленинградской духовной академии был открыт церковно-археологический кабинет, в 1950 году такой же кабинет был открыт при Московской духовной академии [9, с. 40].

Хрущевская эпоха с ее антирелигиозной политикой стала новым испытанием. Если вкратце охарактеризовать послевоенный период, можно сказать, что он как позволил духовному образованию возродиться, так и создал препятствия для его нормальной работы. С 1950-х годов вводились запреты на издания учебных пособий, преподавания отдельных предметов [8, с. 262]. Острой была кадровая проблема: как отмечают свящ. А. Мазырин и Н.Ю. Сухова, в тех условиях, в которых существовало духовное образование, а это были условия замкнутости и давления, возможностей полноценного его развития не было, однако кадры все-таки подбирались [6, с. 111]. Проблема образовательного уровня студентов академий и будущих преподавателей напрямую упиралась в уровень образования выпускников семинарий. Власть стремилась не допустить в семинарию отличников, перспективных абитуриентов или обладателей дипломов о высшем образовании. Это были и вызовы в военкомат накануне испытаний [4, с. 53], и иная дополнительная работа, которая проводилась с абитуриентами. Таким образом

мероприятия власти негативно сказывались на общем уровне обучения, и требования к оценке приходилось подстраивать под тех абитуриентов, которых удавалось набрать. Эти выпускники семинарий поступали дальше в академии и пытались участвовать в научно-исследовательском процессе. К 1985 году в стране сохранялось 2 духовных академии

Принципиальное изменение произошло в 1990 году с появлением закона «О свободе совести и религиозных организациях». Церковь получила права юридического лица, что открыло перед ней широкие возможности в организации научно-исследовательской деятельности. Стало возможным свободное открытие духовных академий и институтов. По состоянию на 2023 год на территории России насчитывается 3 духовные академии, 1 университет, 1 институт, 38 духовных семинарий [10].

Ведя рассказ о духовном образовании, нельзя обойти стороной светскую науку, дабы не сложилось впечатление, что история Церкви как таковая вообще была табуирована в СССР. В рамках научно-исследовательской деятельности она могла существовать только в жестких идеологических границах. Исследования в области истории христианства начались уже в 20-е годы XX века. Советские историки проводили колоссальную работу, но в силу существовавших идеологических установок интерпретация собранного материала, безусловно, проходила в одном ключе: с развенчанием мифов христианства, критики Церкви и поисков примеров борьбы с ней в истории.

Советские историки изучали в равной мере как историю православной, так и историю католической церкви. В адрес последней была направлена мощнейшая критика. Труды М.М. Шейнмана [11], И.Р. Григулевича [12], посвященные папству XX века, акцентировали внимание на противостоянии Ватикана коммунизму, представляли Католическую церковь идеологическим врагом. Внимание исследователей привлекали, в том числе, Второй Ватиканский собор и деятельность Церкви в странах бывшего колониального мира.

Уже с 1980-х годов заметно изменение критикующей тональности на более сдержанную оценку, а 1990-е годы стали поворотом в историографии истории Церкви – благодаря отказу от идеологического диктата и открытию архивов стало возможным появление объективных и более детальных трудов.

Основными препятствиями для полноценного изучения и преподавания истории Церкви в XX веке были идеологический диктат и создаваемые властями трудности в организации научно-исследовательской деятельности. Несмотря на это традиция сохранилась: ученики дореволюционных профессоров продолжали заниматься научной и образовательной деятельностью, дореволюционные учебные пособия и программы были взяты за основу в процессе преподавания в XX веке. Сегодня, безусловно, программы обновились, были составлены новые учебники,

но все это было бы невозможным без наработок преподавателей и ученых XIX–XX веков. Сегодня же исследователям доступны большие возможности для объективного изучения и преподавания церковной истории, из-за чего круг проблем, которые ставят историки, постоянно расширяется, а представления об истории Церкви обогащаются. Таким образом, пережив трудный XX век, историко-церковная наука, несмотря на все трудности и ограничения, выжила, а историки продолжили традицию, заложенную в XIX веке.

Литература

1. *свят. Федотов А.* Русская Православная Церковь в 1943–2000 гг.: внутрицерковная жизнь, взаимоотношения с государством и обществом. Иваново, 2011.
2. *Запальский Г.М.* Преподавание истории Церкви в российской университетской традиции // Современные проблемы изучения истории Церкви. М., 2014. С. 8–25.
3. *прот. Костромин К.* Правовые аспекты создания Богословского института в Петрограде // Христианское чтение. 2021. №3. С. 90–106.
4. *Конюхов Д.А.* Православное образование в России после 1917 г. и в СССР // Человек и образование. 2011. № 1 (26). С. 50–54.
5. *митр. Исидор.* Религиозное воспитание и образование в СССР // Теологический вестник Смоленской Православной Духовной Семинарии. 2020. С. 55–70.
6. *свят. Мазырин А., Сухова Н.Ю.* Научно-богословская аттестация в период гонений в 1920–1930-х гг. и присвоение ученой степени доктора богословия митрополиту Сергию (Страгородскому) // Вестник ПСТГУ. Серия II: История. История Русской Православной Церкви. 2009. Вып. 3 (32). С. 99–115.
7. *Шкаровский М.В.* Создание и деятельность Ленинградских Богословско-пастырских курсов в 1944–1945 гг. // Вестник ПСТГУ. Серия II: История. История Русской Православной Церкви. 2015. Вып. 2. С. 121–139.
8. *Ильченко В.Н., Печерин А.В.* Духовное образование в советской России: историко-правовой аспект // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 259–263.
9. *Попова О.Д.* Советская власть и духовно-учебные заведения Русской православной церкви // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Общественные и гуманитарные науки. 2008. № 11 (66). С. 236–246.

10. Перечень духовных учебных заведений Русской Православной Церкви с указанием реализуемых ими образовательных программ. URL: <https://uchkom.info/uchebnyy-komitet/uchebnye-zavedeniya/> (дата обращения: 11.08.2023).
11. *Шейнман М.М.* Идеология и политика Ватикана на службе империализма. М.: Политиздат, 1950. – 222 с.
12. *Григулевич И.Р.* Папство. Век XX. М.: Политиздат, 1981. – 532 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: РЕГУЛЯТИВНЫЙ АСПЕКТ

Воронин Максим Валерьевич

*кандидат юридических наук, доцент, доцент РАО,
доцент кафедры правовой информатики
юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова,
доцент Департамента международного и публичного права
Финансового университета при Правительстве РФ,
ведущий аналитик Центра образовательного законодательства
и проблем правоприменения РАО
член Совета молодых ученых и специалистов РАО,
Москва, Россия*

E-mail: maksim.v.voronin@mail.ru

Аннотация: Динамика общественных отношений диктует новые условия, в рамках которых социум должен адаптироваться. Инновационные преобразования оказывают влияние и на гуманитарное образование, переживающее в настоящее время значимые реформы. Все чаще звучит проблема регулятивных составляющих в эпоху постмодерна. Цель работы – раскрыть регулятивный аспект преемственности в гуманитарном образовании и его значение. Важная задача современной образовательной политики на всех уровнях управления образованием от федерального до локального – достижение современного и высокого качества образования (как результата обучения и воспитания), его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В связи с чем, в работе анализируются механизмы, позволяющие обеспечить решение указанной задачи, в контексте преемственности лучших элементов содержания образования: исследуются образовательные стандарты, механизмы организации воспитательной работы и функционирование цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая среда, цифровая образовательная среда, гуманитарное образование, преемственность, регуляторная политика, инновации, стандарт, специалитет, магистратура, бакалавриат.

В настоящее время происходит бурное технологическое развитие, которое порождает и социальные изменения. Сложно представить, что истории, описанные в книгах фантастов, экранизированные режиссерами, воплотятся в жизнь и что сегодня мы уже живем в совершенно другой реальности, изменяющейся ежедневно. Все чаще звучит проблема регулятивных составляющих в эпоху постмодерна – реальности, которая еще не может быть оценена объективно и всесторонне, так как находится в фазе активных изменений.

В погоне за успехом, в стремлении достичь новые вершины мы порой начинаем забывать истоки, «наши корни», то, чем и как жили раньше, а зачастую – утрачивать лучшее в содержании норм и ценностей, которые когда-то казались фундаментальными. Однако мы не должны отказываться от модернизации, делающей нашу жизнь лучше, интереснее и насыщеннее.

Цель работы – раскрыть регулятивный аспект преемственности в гуманитарном образовании и ее значение. Преемственность – это генетическая связь нового со старым, когда новое наследует из содержания старого самые жизнеспособные конструкции.

Уяснение проблематики преемственности в рассматриваемом нами ключе важно для регулятора образовательных отношений с точки зрения следующих вопросов: что сохранять с позиции целей и содержания образования; какие формы гуманитарного образования считать жизнеспособными и эффективными; каким процессам стоит придавать новый вид, форму, а какие – оставить неизменными.

Здесь неизбежно возникает вопрос «старого и нового» в гуманитарном образовании. Для ответа на этот вопрос с юридической точки зрения необходимо опираться на действующие образовательные стандарты, фонды оценочных средств, рекомендуемые дидактические средства и цифровые, электронные ресурсы. Но постоянно меняющийся мир неизбежно диктует необходимость инновационного (точечного, адаптирующего) изменения образовательных ресурсов и дидактических средств, нуждается в постоянном обновлении и совершенствовании содержания гуманитарного образования.

Необходимо обратить внимание на Постановление Правительства Российской Федерации от 12 апреля 2019 г. № 434, которым определяются базовые требования к процедуре создания образовательных стандартов. Данный нормативный акт задает дальнейшее развитие образовательных стандартов, их содержательное наполнение. В профессиональном образовании каждого вида научного и образовательного направления существует свой собственный стандарт, устанавливающий ряд требований при реализации программы (юриспруденция, история, психология и др.).

В дополнение к стандартам существует комплекс методических и контрольных измерительных материалов, оценочных средств, предназначенных

для определения качества результатов обучения, известный также как фонд оценочных средств.

Подобные юридические регуляторы, выраженные в той или иной нормативной форме, способствуют планомерному развитию и гуманитарного образования, а также иллюстрируют, как со временем трансформируется образование в целом.

Гуманитарное образование особым образом испытывает на себе потребности преемственности, прежде всего это объясняется его характерной ролью – сформировать ценности, влияющие на определение целей и мотивов людей. Здесь важно обозначить два аспекта преемственности в гуманитарном образовании: а) между уровнями образования (касается и форм, и содержания); б) преемственность в содержании образования в процессе реформирования образования. И в том, и в другом случаях проявляется регулятивный аспект обеспечения указанной преемственности, что во многом зависит от осуществления государственной образовательной политики, деятельности муниципалитетов и самих образовательных организаций в этом деле.

Первейшая задача современной образовательной политики на всех уровнях управления образованием от федерального до локального – достижение современного качества образования (как результата обучения и воспитания), его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, обеспечение его доступности всем слоям населения.

Основные вопросы функционирования системы образования регулируются нормами Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и разрабатываемыми во исполнение данных норм подзаконными актами.

Общий вектор развития системы образования задан в документах стратегического планирования, разработанных в рамках целеполагания на федеральном уровне. Среди них необходимо назвать следующие: стратегию национальной безопасности Российской Федерации (утверждена указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400); стратегию научно-технологического развития Российской Федерации (утверждена указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642); стратегию пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 13 февраля 2019 г. № 207-р); стратегию экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года (утверждена указом Президента Российской Федерации от 13 мая 2017 г. № 208) и другие.

Положения указанных документов определяют образование в качестве одного из стратегических национальных приоритетов, а стратегической целью

государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Преемственность между уровнями образования связана с обеспечением получения содержания образования в единстве. Должно быть обеспечено системное и единообразное содержание каждого уровня образования, поэтапность перехода между уровнями (в частности, вступительные экзамены), единые подходы к классификациям, типологиям и прочим элементам на разных уровнях образования. При этом, на наш взгляд, указанные проблемы в большей степени актуальны для гуманитарного образования.

В свете указанной проблемы необходимо сказать: реформы не за горами. Начавшийся эксперимент, связанный с переходом от магистратуры к специальному высшему образованию, обостряет вопросы преемственности. В этой связи стоит обратить внимание на следующую мысль. «27 июня 2022 г. на Парламентских слушаниях в Государственной Думе, посвященных вопросам развития высшего образования, ректор МГУ В.А. Садовничий выступил за сохранение устойчивости учебного процесса, здоровой преемственности в образовании. По его мнению, нужно отказаться от кардинальной ломки того, что было, преимущество следует отдать специалитету и интегрированной магистратуре, а бакалавриату и отдельным программам магистратуры – определенный процент. Как отметил В.А. Садовничий, будет разумно и правильно сохранить все варианты подготовки» [1]. С нашей точки зрения, необходим взвешенный подход к регулированию такой ценностно-образующей сферы, как образование. Наиболее остро в деле обеспечения преемственности на современном этапе стоят вопросы образовательных стандартов, организации воспитательной работы и современные цифровые средства обучения.

Стандарты. В деле единства содержания общего образования, в том числе и в гуманитарной составляющей, огромную роль сыграли новые стандарты образования и федеральные образовательные программы. Неслучайно мы наблюдаем повторяющийся и ускоряющийся процесс смены федеральных образовательных стандартов. С 2021 года начался переход на новые ФГОСы общего образования 3-го поколения (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»). ФООП начального общего, основного общего и среднего общего образования одобрены Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию (Протокол № 9/22 от 14.11.22, Протокол № 10/22 от 21.11.22)¹.

¹ См.: Единое содержание образования. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 10.09.2023).

Во исполнение поручения Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2022 г. № ТГ-П8-21079 совместным приказом Рособрнадзора и Минпросвещения России от 21 декабря 2022 г. № 1267/1158 внесены изменения в методологию и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся, утвержденные совместным приказом Минпросвещения России и Рособрнадзора от 6 мая 2019 г. № 590/219.

Говоря о профессиональном образовании, отметим, что в соответствии с п. 5 ст. 11 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования разрабатываются по уровням образования либо по профессиям, специальностям и направлениям подготовки по соответствующим уровням профессионального образования или укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки, а также по областям и видам профессиональной деятельности, утверждаемым в соответствии с трудовым законодательством.

Перечни профессий и специальностей среднего профессионального образования с указанием квалификации, присваиваемой по соответствующим профессиям и специальностям среднего профессионального образования, порядок формирования этих перечней утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации. Перечни специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки с указанием квалификации, присваиваемой по соответствующим специальностям и направлениям подготовки высшего образования, порядок формирования этих перечней утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации.

При этом, как следует из содержания той же статьи 11 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (пункт 10), для ряда вузов, в частности Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета и других образовательных организаций, закреплено право самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки.

На данный момент важно провести работу по исследованию соответствия основных содержательных компонентов образовательных программ между уровнями образования. Прежде всего это касается высшего и общего уровней образования. Приведем пример ситуации, в которой возникает такая необходимость: сейчас в школах вводятся новые учебники по Истории, а во всех

вузах страны обязательным для студентов первого курса начинает преподаваться курс «Основы российской государственности». Но содержание отдельных дидактических единиц курсов пересекается с другими предметами, особенно гуманитарного цикла. Здесь важно обеспечить единство подходов к методической базе, учебным материалам и прочее.

Нам видится, что необходимо укрепление авторитета гуманитарного образования на всех уровнях образовательной системы. В частности, может быть, стоит открыть диалог о придании обществу, как и математике, статуса государственного выпускного экзамена (профильного и базового уровней) для школьников, а для студентов – введение проектной работы по курсу «Основы российской государственности».

Организация воспитательной работы. Огромную роль в обеспечении преемственности в гуманитарном образовании играет воспитательная работа. Как писал профессор Московского университета И.А. Ильин «Обучение без воспитания – дело ложное и опасное» [2].

В контексте регулятивного аспекта воспитательной работы с целью обеспечения преемственности рассмотрим некоторые вопросы регулирования указанной деятельности. Здесь мы больше сосредоточимся на воспитательной работе в высших учебных заведениях, так как, с нашей точки зрения, она в настоящий момент наиболее уязвима.

Неотъемлемой частью развития системы образования является проведение воспитательной работы. В условиях непростой геополитической обстановки, связанной с недружественными действиями отдельных иностранных государств и введением соответствующих санкций, на первый план выходят вопросы развития гражданско-патриотического воспитания.

Среди правовых инструментов, упорядочивающих отношения в этой области назовем следующие: Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"»²; Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;³ Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года»⁴; Методические рекомендации по разработке

² Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 // Собрание законодательства Российской Федерации от 1 января 2018 г. № 1 (часть II) ст. 375.

³ Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р // Собрание законодательства Российской Федерации от 8 июня 2015 г. № 23 ст. 3307.

⁴ Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р // Собрание законодательства Российской Федерации от 15 декабря 2014 г. № 50 ст. 7185.

рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования (утв. Минобрнауки России)⁵.

В 2023 году, объявленном Годом педагога и наставника, актуализируется проблема наставничества. Обратим внимание, что наше государство и общество столкнулись с довольно серьезным вызовом – на данный момент у нас нет сложившейся системы наставничества. Отсутствует координация между различными элементами наставничества, в том числе в системе непрерывного образования. Имеются проблемы дефицита квалифицированных кадров, готовых вести целевую подготовку наставников. Не разработаны теоретико-методологические основы наставнической деятельности с учетом современных экономических, геополитических и социально-культурных условий. Недостаточно изучены позитивные мировые практики наставничества.

За этот год многое сделано. Коллектив ученых Российской академии образования провел содержательную работу, подготовив Концепцию наставничества в Российской Федерации⁶. В настоящее время в разработке находятся проекты федеральных законов, предметом регулирования которых станет тема наставничества. На данный момент Минпросвещения ведет их разработку.

Во исполнение Указа Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»⁷ такие нормативные акты приобретут особую значимость и статус.

Цифровая среда, в том числе и цифровая образовательная среда и обеспечение преемственности в гуманитарном образовании.

Стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования, утвержденное распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 декабря 2021 г. № 3759-р⁸, направлено на достижение уровня «цифровой зрелости» науки и высшего образования.

⁵ Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования (утв. Министерством науки и высшего образования РФ) // СПС Консультант Плюс (https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_431253/).

⁶ Концепция наставничества в Российской Федерации // ФГБУ Российская академия образования // URL: <http://rao.rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/07/koncepcia-1.pdf>

⁷ Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» //Собрание законодательства РФ. 14.11.2022. № 46. ст. 7977.

⁸ Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р // Собрание законодательства Российской Федерации от 3 января 2022 г. № 1 (часть IV) ст. 265.

Согласно этому распоряжению Правительства, цифровая трансформация направлена на решение, в частности, следующих проблем: отсутствие системных мер по управлению данными в сфере науки и высшего образования; недостаточное распространение инструментов и практик использования данных для принятия управленческих решений; недостаточный уровень цифровизации образовательных организаций высшего образования и научных организаций; медленное и неэффективное внедрение сквозных технологий в деятельность образовательных организаций высшего образования и научных организаций; недостаточный уровень цифровой квалификации административно-управленческого персонала для разработки плана цифрового развития и стратегии цифровой трансформации образовательных организаций высшего образования и другое.

Цифровые инструменты в образовании обостряют проблемы преемственности между уровнями образования, преемственности содержания и формы образования, в том числе и применяемых методик. Особенно уязвимым становится гуманитарное образование, прививающее ценности и нормы поведения членам общества, поскольку оно требует в первую очередь очного общения, личного контакта, непосредственной коммуникации между обучаемым и обучающимся.

В работах, выполненных на базе научно-образовательного центра «Цифровая образовательная среда» юридического факультета МГУ, мы поднимали проблемы, связанные с развитием цифровой образовательной среды, «старого и нового», рассматривали перспективы правового регулирования [3-7]. Важно, чтобы новые технологии в образовании не сделали его формальностью, сохранили (и даже усилили) его качество. Цифровые сервисы позволяют усовершенствовать управление образованием, расширить возможности и скорость работы с информацией, но не подменяют усвоение знаний человеком. В этом заключается и сама гуманитарная миссия образования.

Литература

1. *Голиченков А.К., Бережнов А.А.* Концепция развития юридического образования в современной России: возможный подход к ее формированию // Вестник московского университета. Сер. 11. Право. 2022. № 5. С. 5.
2. *Ильин И.А.* Путь к очевидности. – URL: http://ruskolokol.narod.ru/biblio/iljin/put_k_ochividnosti/4.html (дата обращения: 10.09.2023).
3. *Воронин М.В.* Реферат о научном результате, представленный на конкурс молодых ученых в области наук об образовании Российской академии образования «Научно-методические основы развития цифровой образовательная среды гуманитарного образования: совершенствование преподавания дисциплин в гибридном формате», Российская академия образования, 2021 г.

4. *Воронин М.В.* Реферат о научном результате, представленный на конкурс молодых ученых в области наук об образовании Российской академии образования «Технологизация локально-правовой среды вуза как фактор эффективного нормативно-правового регулирования отношений в сфере образования», Российская академия образования, 2022 г.

5. *Голиченков А.К., Воронин М.В.* Теоретико-методические основы создания безопасной цифровой образовательной среды профессионального образования: правовой и технологический аспекты // Электронный научно-образовательный журнал «История». – 2023. – Выпуск 5 (127). URL: <https://history.jes.su/s207987840027023-4-1> (дата обращения: 10.09.2023)

6. *Голиченков А.К., Воронин М.В., Есипов Н.А., Чурилов Ф.О.* Цифровая образовательная среда юридического вуза: механизм реализации и инновационные образовательные практики // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. – 2021. – № 2. – С. 3–21.

7. *Голиченков А.К., Воронин М.В., Есипов Н.А.* Создание цифровой образовательной среды юридического вуза (на материалах юридического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова) // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. – 2020. – № 2. – С. 3–17.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРКТИЧЕСКИХ РЕГИОНАХ: ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ

Пунанцев Артем Алексеевич

старший преподаватель

Института педагогики и психологии

Мурманского арктического университета,

лауреат медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО,

Мурманск, Россия

E-mail: punancev.aa@mauniver.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается одна из важнейших проблем современной российской политики в области образования – вопрос об условиях реализации программ общего образования в арктических регионах нашей страны. Для ряда территорий, имеющих геостратегический характер, к которым относится Арктическая зона Российской Федерации, повышение доступности качественного образования, согласно Стратегии пространственного развития Российской Федерации, является одним из ключевых направлений развития. Главной целью данной статьи является представление теоретического обоснования и результатов разработки комплекса критериев, показателей и процедур оценки уровня доступности качественного общего образования, а также итогов апробации данного комплекса на территориях Арктической зоны. В перспективе разработанный комплекс может быть применен на других геостратегических территориях России.

Ключевые слова: программы основного общего образования, инструменты оценки, геостратегические территории России, Арктическая зона России, доступность общего образования, качество образования.

Одной из особенностей современной социально-образовательной реальности является усложнение социальной структуры общества, под влиянием которого усиливается разнообразие не только собственно социальных групп, но и

их возможностей и ресурсов, обеспечивающих доступ к качественному образованию. Особенно ярко эти различия проявились в период пандемии COVID-19, когда качество дистанционного взаимодействия педагогов и обучающихся фактически стало зависеть от уровня технической оснащённости мест их проживания и работы, а также от качества связи на соответствующих территориях.

Для ряда территорий, имеющих геостратегический характер, к которым относится, например, Арктическая зона Российской Федерации, повышение доступности качественного образования, согласно Стратегии пространственного развития РФ, является одним из ключевых направлений развития.

Проблемы изучения доступности образования представлены в работах исследователей в разных аспектах. Однако анализ исследований соответствующей тематики показывает, что проблема повышения доступности качественного общего образования на геостратегических территориях России до настоящего времени не была актуализирована теоретической педагогикой, что, в свою очередь, лишает научно-методическое обеспечение управленческих решений в данной области убедительного методологического обоснования. Имеет место проблема поиска теоретического обоснования решений, направленных на преодоление территориального неравенства относительно доступа к качественному общему образованию между обучающимися геостратегических территорий.

Цель исследования заключалась в том, чтобы теоретически обосновать, разработать и комплекс критериев, показателей и процедур оценки уровня доступности качественного общего образования на геостратегических территориях России и апробировать данный комплекс в Арктической зоне РФ.

Анализ взглядов зарубежных и отечественных исследователей на проблему определения содержания понятия «доступность качественного общего образования» позволяет установить, что это понятие может трактоваться как ситуация наличия для обучающихся равных возможностей поступления в общеобразовательные организации, условий реализации образовательных программ общего образования, компонентов качества образовательного процесса и его результатов. При этом стоит согласиться с мнением, что категории «качества» и «доступности» находятся в логическом единстве, которое подтверждается на том основании, что «доступность» позволяет оценить степень распространённости образования того или иного конкретного уровня качества [1].

Существующие подходы к оценке доступности образования, разработанные, как правило, для сравнения сопоставимых по масштабам образовательных систем [2-4], малоприменимы к геостратегическим территориям в силу несопоставимости масштабов образовательных систем регионов, включённых в данные территории. Помимо этого, значительная их часть

разработана в условиях действия прежних норм законодательства, что ограничивает возможность их полноценного применения в настоящее время.

Ограниченной применимостью к системам образования данных территорий обладают и существующие в теоретической педагогике подходы к объединению образовательных систем (комплексный, системный, кластерный) и соответствующие им формы. С одной стороны, целостность совокупности этих систем как объекта задана извне (в виде законодательно принятой объединяющей стратегической задачи повышения доступности качественного общего образования), что соответствует логике не системного, а комплексного и кластерного подходов. С другой стороны, решение подобных задач требует определенного научного обоснования, включая детальный анализ текущей ситуации, что более характерно для системного подхода с присущей ему теоретической направленностью.

Частично заполнить выявленный теоретический пробел позволило введение понятия территориального образовательного сегмента – совокупности региональных и муниципальных систем образования геостратегических территорий, испытывающих влияние общей группы факторов социально-экономического развития соответствующей территории. В связи с этим предложена методика, позволяющая с помощью метода анализа среды функционирования определить состав этого сегмента на основе выявления общего характера влияния на качество функционирования образовательных систем факторов экономико-технической, демографической и информационно-коммуникационной направленности. Апробация методики на данных о функционировании 37 региональных систем образования четырех федеральных округов, показала, что образовательные системы семи арктических регионов представляют собой более однородную совокупность по сравнению с соответствующими федеральными округами.

Логика исследования предполагала, что территориальный образовательный сегмент, в котором объединены системы образования с доказанной общностью влияния указанных факторов, становится объектом оценки уровня доступности качественного общего образования. Разработке и апробации комплекса критериев, показателей и процедур такой оценки была посвящена четвертая задача исследования.

Оценивание включало в себя два этапа. Первый этап предполагал оценку однородности / дифференциации условий реализации образовательных программ на двух уровнях:

а) внутри каждой образовательной системы (в разрезе городских и в разрезе сельских территорий);

б) в территориальном образовательном сегменте, в том числе:

- между отдельными образовательными системами;
- между группами систем, сформированными по принципу географической близости с последующим выявлением структуры дифференциации условий.

Соответствующие расчеты были произведены по кадровым, психолого-педагогическим, финансовым, учебно-методическим, материально-техническим группам условий реализации образовательных программ общего образования.

На Рис. 1 показаны результаты расчета по одному из критериев, характеризующих внутреннюю дифференциацию психолого-педагогических условий реализации образовательных программ в образовательных системах арктических регионов, – доли обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов.

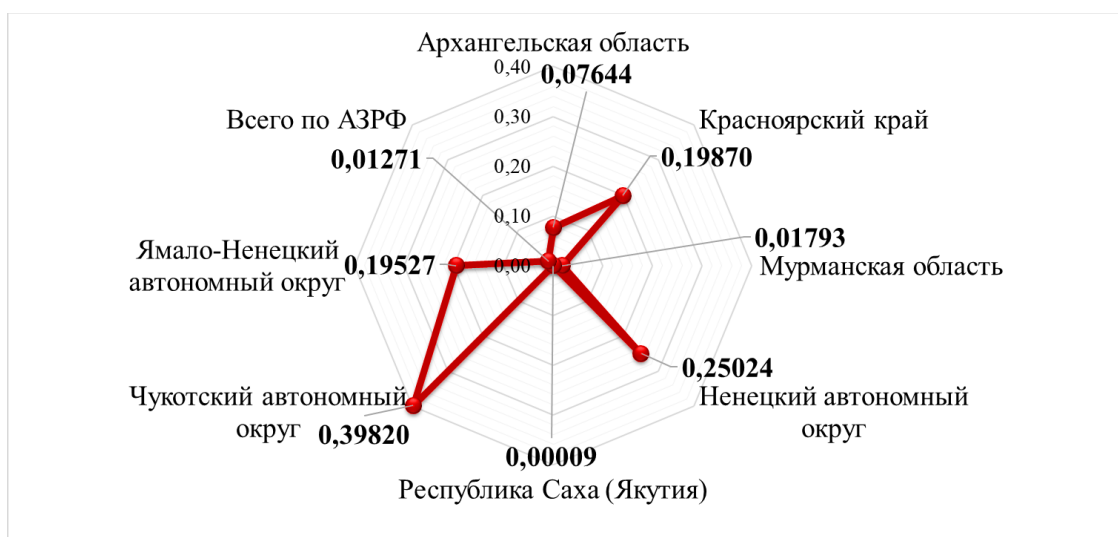


Рис. 1. Оценка внутрирегиональной дифференциации доли обучающихся классов с углубленным изучением отдельных предметов в регионах Арктической зоны РФ.

Крайние значения дифференциации рассматриваемого критерия зафиксированы в арктических регионах Дальнего Востока: минимальное – в Республике Саха (Якутия) – 0,00009, максимальное – в Чукотском автономном округе (0,39820). В сельских поселениях Чукотского автономного округа классы с углубленным изучением отдельных предметов отсутствуют, вследствие чего значение критерия достигло такого значения. В остальных регионах, выбранных для анализа, критерий принимает значения от 0,076 до 0,250.

На втором этапе уровень доступности качественного общего образования оценивался на основе результатов опроса участников образовательных отношений. Соответствующие направления схематически показаны на экране. На данном этапе

оценивания 1500 родителей (законных представителей) обучающихся семи арктических субъектов Федерации ответили на 54 вопроса анкеты, предусматривающей выявление отношения респондентов к неравенству в образовании как социально-образовательной проблеме и к способам повышения доступности качественного общего образования, оценку доступности в регионе и населенном пункте проживания, а также на уровне самой организации.

Рис. 2 визуализирует результаты анализа одного из заданных респондентам вопросов, касавшегося определения приоритетных для родителей обучающихся факторов в процессе выбора образовательной организации.



Рис. 2. Распределение ответов родителей обучающихся на вопрос о мотивах собственного выбора образовательной организации, в процентах (n=1500).

Выбирая школу, родители обучающихся ожидаемо обращают первоочередное внимание на ее территориальную близость к месту проживания. При этом в тройке лидирующих мотивов выбора – профессионализм педагогических работников школы.

Результаты апробации разработанного комплекса послужили основанием для постановки и решения пятой задачи исследования. По итогам обоих этапов оценивания составлялся ранжированный перечень критериев с максимальным и минимальным значениями дифференциации условий реализации программ и оценок респондентов. На основе максимальных значений по данным критериям

были определены направления повышения доступности качественного общего образования, а именно уменьшение дифференциации:

а) объема расходов образовательных организаций в расчете на одного обучающегося,

б) численности обучающихся в расчете на одного учителя и на одного социального педагога,

в) объема библиотечного фонда (художественная и справочная литература);

г) обеспеченности обучающихся посадочными местами в школьной библиотеке;

д) а также увеличение сети школ с углубленным изучением отдельных предметов, сокращение дополнительных расходов при реализации программ общего образования и содействие выбору родителями более подходящей школы из имеющихся альтернатив.

Будущие исследования в рамках проблематики, затронутой в данной статье, могут быть посвящены, в частности, изучению динамики значений критериев и показателей, используемых в процессе оценивания, а также при исследовании доступности образования на других его уровнях. В перспективе разработанный комплекс может быть применен в других группах геостратегических территорий России.

Литература

1. *Константиновский Д.Л.* Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М.: ЦСП, 2013. – 224 с.
2. *Сухочев В.И.* Экономические методы оценки академической доступности высшего образования в России // Экономика образования. 2010. № 5 (60). С. 20-35.
3. *Федорова Е.А.* Оценка качества образования в регионах РФ // Региональная экономика: теория и практика. 2018. Т. 16. № 2 (449). С. 249-262.
4. *Фурсова В.В.* Социальное неравенство в системе образования: российские и зарубежные теории и исследования. Москва: Директ-Медиа, 2013. – 280 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОПРОВОЖДЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

НАУЧНЫЕ ПРОЕКТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИОРИТЕТЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ

Тихомирова Татьяна Николаевна

*доктор психологических наук, академик РАО,
научный руководитель Федерального ресурсного центра
психологической службы в системе высшего образования
Российской академии образования,
Москва, Россия*

E-mail: tikho@mail.ru

Аннотация: Вопрос о важности психологического сопровождения системы образования в России сегодня особенно остро стоит на повестке дня. Автор настоящей статьи предлагает обратить внимание на три приоритетных направления научных проектов для развития психологического сопровождения образования сегодня: регулярные популяционные исследования обучающихся в России; лонгитюдные исследования для оценки долгосрочных эффектов влияния образовательных, воспитательных, коррекционно-развивающих и коррекционно-реабилитационных технологий на психологическое благополучие обучающихся и мониторинговые исследования актуального состояния психологического сопровождения образования и эффективности деятельности психологических служб школ, колледжей и вузов Российской Федерации. Совершенствование психологического сопровождения образования на основе результатов масштабных научных данных позволяет системно решать самые социально значимые вопросы и способствует повышению качества и полноты спектра оказываемой психологической помощи в школах, колледжах и вузах.

Ключевые слова: психологическое сопровождение образования, популяционные исследования обучающихся, лонгитюдные исследования, мониторинговые исследования, Концепция развития психологической службы в системе образования.

Психологическое сопровождение образования связано с созданием в образовательных организациях условий, способствующих психологическому благополучию обучающихся, сохранению их психического здоровья, а также позитивной социализации всех участников образовательных отношений. Эти задачи созвучны национальным приоритетам развития Российской Федерации, обозначенным в Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», – прежде всего, сохранению населения, здоровья и благополучия людей, созданию возможностей для самореализации и развития, организации комфортной и безопасной среды для жизни.

В Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации от 29 августа 2022 года № ВФ/1 – Ки сформулированы приоритетные направления деятельности по совершенствованию психологического сопровождения высшего образования, среди которых, в том числе организация и проведения научных исследований с участием обучающихся. В частности, пунктом 5 Концепции обозначена необходимость координации научных исследований, которые проводятся в Российской Федерации в интересах развития психологического сопровождения высшего образования, а также создания условий для регулярных популяционных и лонгитюдных исследований студенческой молодежи в Российской Федерации.

Действительно, текущее состояние исследований в области наук об образовании характеризуется тремя основными проблемными моментами, связанными с отсутствием координации при реализации сходных по тематике проектов в различных научных и образовательных организациях, разрозненностью протоколов и методов исследований, а также недостатком совместных научных проектов на базе образовательных организаций различных ведомств, прежде всего Минобрнауки, Минпросвещения, Минздрава России (Басюк, Малых, Тихомирова, 2022). Подобная ситуация приводит к сложности в понимании региональной и специфики отдельных образовательных организаций, а, главное, к невозможности объединения исследовательских данных для выработки научно обоснованных управленческих решений в сфере психологического сопровождения общего, среднего специального и высшего образования.

Перечисленные в Концепции условия и приоритетные направления проведения научных исследований и их системная реализация с участием организаций различных министерств и ведомств позволят решить проблему научных основ управления в сфере психологического сопровождения. Эта проблема связана с противоречием между государственными мерами повышения эффективности образования и практическим отсутствием масштабных научных данных об их действенности. Так, с одной стороны, пристальное внимание уделяется повышению эффективности системы образования – активно создаются психологические службы в образовательных организациях, реализуются инновационные программы психологической поддержки обучающихся. При этом в масштабах страны используются огромные административные, финансовые и кадровые ресурсы. С другой стороны, нет научных доказательств эффектов введения этих инноваций в образование на развитие обучающихся, на их психологическое благополучие: позитивных а, может быть, в ряде случаев негативных или их отсутствия. Часто доказательная база носит локальный характер, без понимания региональной специфики, типа образовательной организации и т.п. Более того, для повышения эффективности работы психологических служб требуются научно аргументированные доказательства долгосрочных эффектов, проявляющихся на последующих уровнях образования, от введения программ, алгоритмов и технологий психологической поддержки в систему образования на психическое развитие обучающихся.

Среди первостепенных исследовательских проектов, необходимых для полноценной работы и совершенствования деятельности психологических служб школ, колледжей, вузов, целесообразно обозначить следующие:

- регулярные популяционные исследования обучающихся в Российской Федерации для понимания нормативных показателей психического развития;
- лонгитюдные исследования для оценки эффектов, в том числе долгосрочных, влияния образовательных, воспитательных, коррекционно-развивающих и коррекционно-реабилитационных технологий на психологическое благополучие обучающихся;
- мониторинговые исследования актуального состояния психологического сопровождения образования и эффективности деятельности психологических служб школ, колледжей, вузов Российской Федерации.

Популяционные исследования направлены на создание психологического «портрета» современного обучающегося и призваны охватить максимально возможное количество участников из разных регионов Российской Федерации. Впервые такого рода исследование проведено в 2019/2020 году Российской академией образования под руководством академика РАО С.Б. Малых. Результаты

этого масштабного исследования с участием 21943 студентов первых курсов из 22 российских вузов Российской Федерации свидетельствуют о том, что каждый пятый первокурсник в возрасте от 17 до 22 лет сообщает о тех или иных эмоциональных и/или поведенческих проблемах. Сообщается, в частности, что у 20,9% первокурсников наблюдаются эмоциональные проблемы, связанные с повышенной возбудимостью, склонностью к депрессивным состояниям, частыми сменами настроения, тревожностью. При этом практически у 9% молодых людей уже на первом курсе вуза отмечаются проблемы поведения, выраженные, в том числе, во взаимодействии с однокурсниками и преподавателями [1]. Данные этого популяционного исследования стали научной основой при разработке Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации.

Лонгитюдные исследования включают многократные измерения психологических признаков, связанных с обучением, у одной и той же группы обучающихся и направлены на понимание причинно-следственных отношений между образовательными воздействиями, психическим развитием и эффективностью обучения [2, 3]. Только в лонгитюдных исследованиях становится возможным (1) рассчитать индивидуальные траектории развития, (2) определить образовательные факторы, приводящие к росту, стабилизации и снижению показателей развития, связанных с достижением образовательного результата, и (3) изучить долгосрочные связи между развитием в более раннем возрасте (например, в период школьного обучения) и особенностями функционирования в более позднем возрасте (в период вузовского обучения). Индивидуальные траектории и типы психического развития школьников по показателям когнитивного функционирования, важным для успешного обучения, – скорости переработки информации, зрительно-пространственной рабочей памяти, интеллекта и др. – рассчитаны на выборке школьников одной общеобразовательной организации [3, 4, 5]. Вместе с тем, требуется расширение выборки за счет включения большего количества школ во всех регионах Российской Федерации.

Мониторинговые исследования направлены на понимание актуального состояния психологического сопровождения образования и эффективности деятельности педагогов-психологов и психологов, работающих в школах, колледжах, вузах Российской Федерации. В 2019/2020 году российской академией образования проведен мониторинг актуального состояния психологической службы в системе общего образования с участием 16854 педагогов-психологов, работающих в школах всех субъектах Российской Федерации. Основной целью мониторинга стало выявление приоритетных рисков, препятствующих развитию психологически безопасного образовательного пространства в каждом регионе России. Показана универсальность и/или региональная специфика отдельных показателей, в частности количество обучающихся на одного педагога-психолога,

опыт работы педагогом-психологом, возраст и т.п., а также изучены наиболее востребованные, «затратные» и иные направления работы по организации психологического сопровождения образования. Эти данные используются главными внештатными педагогами-психологами для выбора наиболее подходящих для конкретного субъекта России моделей психологического сопровождения общего образования. Вместе с тем, требуется регулярность выполнения мониторинговых исследований актуального состояния психологического сопровождения общего, среднего специального и высшего образования, в том числе для соблюдения преемственности мер поддержки, в том числе научно обоснованного методического обеспечения.

Данные, полученные в ходе реализации такого рода исследований, но всероссийского масштаба, будут использованы в системе образования для ранней регистрации событий, явлений или индивидуально-психологических характеристик, которые могут приводить к нарушениям в обучении, и своевременно оказывать научно обоснованное превентивное воздействие. Для эффективной организации научных исследований необходимо объединять административные, исследовательские и технологические ресурсы организаций, сотрудники которых выполняют исследования, в том числе междисциплинарные, по проблемам ненормативного поведения, закономерностей психического развития, факторов индивидуальных различий в обучении, психологической безопасности образовательной среды и т.п. Совершенствование психологического сопровождения образования на основе результатов масштабных научных данных позволяет системно решать самые социально актуальные вопросы – снижения проявлений ненормативного поведения среди обучающихся и повышения психологической культуры всех участников образовательного процесса, – а, главное, будет способствовать качеству и полноте спектра оказываемой психологической помощи в школах, колледжах и вузах.

Литература

1. *Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н.* Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития // Психологическая наука и образования. 2022. Т.27. №6. С. 4-18.
2. *Тихомирова Т.Н., Кузьмина Ю.В., Малых С.Б.* Траектории развития скорости переработки информации в младшем школьном возрасте: лонгитюдное исследование // Психологический журнал. 2020. Т. 41. №2. С.26-38.
3. *Tikhomirova T., Malykh A., Lysenkova I., Kuzmina Y., & Malykh S.* The development of number line accuracy in elementary school children: A cross-country longitudinal study // British Journal of Educational Psychology. 2023. Vol. 93(2). P. 423-436.

4. *Tikhomirova T., Kuzmina Y., Malykh A., Malykh S.* Processing Speed throughout Primary School Education: Evidence from a Cross-Country Longitudinal Study // Behavioral Sciences. 2023. Vol.13(10). P. 873.
5. *Malykh S., Kuzmina Y., & Tikhomirova T.* Developmental Changes in ANS Precision across Grades 1–9: Different Patterns of Accuracy and Reaction Time // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. P. 589305.

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МИГРАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ОМСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Потапова Юлия Викторовна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
лауреат медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО,
Омск, Россия

E-mail: kardova.jv@gmail.com

Аннотация: Актуальность исследования миграционных установок в г. Омске обусловлена высоким оттоком населения в данном регионе. Целью исследования являлся поиск переменных, которые позволяют разделить испытуемых по уровню выраженности их миграционных установок. Применены методы тестирования и анкетирования, метод статистической обработки – кластерный и CHAID-анализ, выборка составила 699 школьников и студентов г. Омска. Выявлено, что высокий уровень миграционных установок проявляется у школьников с низкой приверженностью городу, с низкой карьерной ориентацией на стабильность места жительства и высокой – на автономию. На оседлость в большей степени ориентированы юноши-студенты с высокой приверженностью городу и низкой карьерной ориентацией на менеджмент.

Ключевые слова: миграционные установки, приверженность городу, карьерные ориентации, студенты, школьники.

Омская область является регионом со сложной демографической ситуацией: с 2014 года там стабильно наблюдается миграционная убыль, в 2023 году (период с января по октябрь) она составила 4717 человек [1]. В связи с этим необходимо тщательное изучение всех возможных факторов, которые бы могли быть связаны с динамикой развития миграционной установки – сформированного в разной степени представления о том, где человек хотел бы проживать [2]. Объектом нашего особого внимания является молодежь – школьники и студенты, поскольку именно данная группа обладает особым потенциалом для экономического,

демографического, научного и инновационного развития региона. Кроме того, учащаяся молодежь является самой миграционно подвижной группой в связи с тем, что она слабее связана с текущим местом жительства из-за отсутствия репродуктивной семьи и постоянной работы. Поскольку важным фактором для формирования миграционного поведения является построение карьеры, самореализация в определенном виде деятельности, то в совокупности с миграционными установками мы также исследуем и карьерные ориентации школьников и студентов. Учитывая, что у школьников вопрос поиска работы не стоит столь остро, а карьерные планы пока весьма диффузны, формулировки методики, используемой для диагностики, были подвергнуты некоторым трансформациям, большинство утверждений перестроены с учетом ориентации на будущее.

В исследовании приняли участие 699 молодых людей г. Омска: 311 школьников (176 девочек и 135 юношей, средний возраст $15,3 \pm 1,38$ года) и 388 студентов (270 девушек и 118 юношей, средний возраст $19,9 \pm 3,02$ года). Были применены методы тестирования и анкетирования, методики: шкала миграционных установок личности С.А. Кузнецовой [3], методика изучения мотивации профессиональной карьеры («Якоря карьеры») Э. Шейна (в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер) [4], опросник привязанности к дому С.И. Резниченко, С.К. Нартовой-Бочавер, модифицированный для оценки отношения к городу А.Ю. Маленовой, Ю.В. Потаповой [5].

Для создания прогностической модели использовались методы кластерного и CHAID-анализа. На первом этапе всех испытуемых разделили при помощи кластерного анализа методом К-средних на две значимо отличающихся друг от друга по уровню проявления миграционных установок группы (группа с низкими миграционными установками состояла из 451 человека, высокими – 248 человек). Уровень миграционных установок стал зависимой переменной, а к независимым были отнесены пол, возраст, социальный статус (студент/школьник), карьерные ориентации, привязанность к городу. В результате была построена модель, способная корректно предсказать в 75,1% случаях уровень миграционных установок исходя из сочетания определенных факторов. При этом низкий уровень верно предсказывался в 80,5% случаев, высокий – в 65,3% (см. рис.1).

отношением к своему городу, высокой привязанностью к нему – это наиболее очевидный и ожидаемый результат. Согласно данным в узле 12, менее всего стремятся уехать юноши с низкой карьерной ориентацией на менеджмент и средним уровнем привязанности к городу. Таким образом, даже если человек не слишком удовлетворен своим городом, но при этом не видит смысла в построении вертикальной карьеры – он может с большей вероятностью остаться в городе проживания. Интересным выглядит результат, который свидетельствует о более высокой миграционной подвижности девушек в сравнении с юношами. Традиционно именно мужчинам приписывается экспансивность, стремление к освоению новых территорий. Однако инверсия гендерных ролей, возрастающее стремление к эмансипации у девушек приводит к тому, что именно они начинают высказывать большее желание переехать из родного города, даже если не имеют амбиций занять в организациях, расположенных на новом месте жительства, руководящие должности.

Следует отметить высокое значение карьерной ориентации на автономию: узлы, отходящие от этой переменной, имеют высокую значимость для предсказания уровня миграционных установок. При невысокой привязанности к городу, но выраженной карьерной ориентации на стабильность места жительства, особое значение приобретает стремление к автономии в работе: если оно велико, то человек будет обладать высоким уровнем миграционных установок. Если молодежь может спокойно перенести отсутствие автономии в своей деятельности, то и к миграции она будет стремиться существенно слабее.

Таким образом, важными параметрами для прогнозирования уровня миграционных установок у омской молодежи являются пол (юноши менее стремятся к миграции), социальный статус (школьники больше хотят уехать), привязанность к городу (высокая непосредственно снижает желание уехать, низкая и средняя делают это опосредованно через карьерные ориентации). Карьерные ориентации, связанные с желанием мигрировать – это стремление к автономии и менеджменту (усиливающие стремление мигрировать), установка на стабильность места жительства.

Данный материал можно использовать для создания программ психопрофилактической и воспитательной работы, перспективами данного исследования являются: расширение выборки и включение в её представителей иных возрастных групп; рассмотрение аналогичных явлений в других городах для понимания того, какие факторы являются универсальными или специфичными при формировании миграционных установок.

Литература

1. Общие итоги миграции населения Омской области в январе – октябре 2023 года. URL: https://55.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/migr_10-2023.htm (дата обращения: 07.02.2023).
2. *Лычко С.К., Мосиенко Н.Л.* Привлекательность города как фактор формирования миграционных установок студентов // Мир экономики и управления. 2014. Том 14. № 1. С. 160-169.
3. *Кузнецова С.А., Кузнецов И.Ю., Феценко А.В.* Разработка шкалы миграционных установок личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 83-90.
4. *Чикер В.А.* Психологическая диагностика организации и персонала. СПб: Речь, 2004.
5. *Резниченко С.И., Нартова-Бочавер С.К., Кузнецова В.Б.* Метод оценки привязанности к дому. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13, № 3. С. 498-518.

ОЦЕНКА ЭМОЦИОГЕННЫХ СИТУАЦИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ С РАЗНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОПЫТОМ

Бобков Александр Николаевич

*сотрудник психологического центра НИЯУ МИФИ,
член Совета молодых ученых и специалистов РАО,
Москва, Россия*

E-mail: alexbobkov95@yandex.ru

Аннотация: Данная статья посвящена вопросу оценки различного рода эмоциональных переживаний у представителей профессий категории «человек – человек», предполагающих постоянную работу с людьми и связанных со сферами медицинского и бытового обслуживания, с обучением и с воспитанием, с правовой защитой и др. У этих специалистов наиболее часто наблюдаются психические и физиологические реакции на широкий круг ситуаций в трудовой деятельности. Целью настоящего исследования является изучение показателей эмоционального интеллекта и выраженности копинг-стратегий у психологов и медиков на разных этапах профессионализации. По результатам проведенного исследования автор приходит к выводу о том, что студенты-психологи значимо чаще, чем респонденты из других групп, используют копинг-стратегии социального контакта и социальной поддержки, а профессиональные врачи значимо меньше используют стратегии негативного совладания и при столкновении с эмоциогенными ситуациями различного рода стараются реже использовать деструктивные копинг-стратегии.

Ключевые слова: оценка эмоциогенных ситуаций, соционимические профессии, эмоциональный интеллект, копинг-стратегии, способы адаптации к стрессовым ситуациям, психологи, врачи, «Шкала состояний», «Шкала SACS», опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина.

В последние годы значительно возрос интерес к вопросу, связанному с переживанием эмоциональных воздействий у представителей разных профессий.

Особенное внимание привлекают особенности влияния профессиональной деятельности на состояние здоровья тех специалистов, чья работа тесно связана с интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием с людьми. У этих специалистов наиболее часто наблюдаются психические и физиологические реакции на широкий круг ситуаций в трудовой деятельности. Эти реакции являются проявлением таких эмоциональных переживаний, как стресс, аффект, настроение и другие. С полным основанием к категории лиц, наиболее подверженных ощутимым эмоциональным воздействиям, можно отнести медиков, психологов и других представителей социомических профессий [6; 5; 2; 1].

Как показывает практика, влияние эмоциональных воздействий на работников области «человек – человек» остается очень высоким. Таким образом, в США и Канаде врачи в 80 % случаев допускают ошибки по причине развития эмоционального стресса, тревожности и депрессии [5; 6].

В современном мире существует ряд профессий, которые находятся в группе «с повышенным уровнем переживания стресса». Психологи и врачи относятся к таким профессиональным группам. Однако эти группы отличаются по характеру профессиональной подготовки в период обучения. В ходе профессиональной подготовки студенты медицинских специальностей неоднократно сталкиваются с стрессогенными ситуациями профессионального типа (в частности, при практических занятиях в так называемом “анатомическом театре”, при наблюдении за операциями, прохождении практики лечебных учреждениях и т.п.) , в то время как студенты психологи переживают, в основном, типичные студенческие стрессы, редко связанные с их будущей профессиональной деятельностью [1; 3; 4].

Цель настоящего исследования заключается в изучении показателей эмоционального интеллекта и выраженности копинг-стратегий у психологов и медиков на разных этапах профессионализации.

Методика исследования.

В исследовании приняло участие 153 человека. Из них:

- Студенты-медики (34 человека: 17 девушек – средний возраст 21 год, 17 мужчины – средний возраст 22 года);
- Студенты-психологи (34 человека: 20 девушек – средний возраст 21 год, 14 мужчин – средний возраст 21 года);
- Врачи-профессионалы (44 человека: 20 женщин – средний возраст 42 года, 24 мужчины – средний возраст 48 лет);
- Психологи-профессионалы (44 человека: 26 женщин – средний возраст 37 лет, 18 мужчин – средний возраст 41 год).

Психодиагностические методики: в ходе исследования использовался комплекс опросных методик, для субъективной оценки состояний («Шкала состояний», «Шкала SACS»); опросник на уровень эмоционального интеллекта Люсина.

Результаты и обсуждение.

Анализ выраженности копинг-стратегий позволил нам установить, что студенты-психологи значимо чаще, чем респонденты из других групп, используют копинг-стратегии социального контакта и социальной поддержки. Возможно это является следствием того, что они ощущают свою безопасность, находясь в процессе обучения в окружении психологов. Также было установлено, что профессиональные врачи значимо меньше используют стратегии негативного совладания. Они реже обращаются к стратегиям избегания, манипулятивным действиям, асоциальным или агрессивным действиям. Врачи-профессионалы при столкновении с эмоциогенными ситуациями различного рода стараются реже использовать деструктивные копинг-стратегии.

Литература

1. *Багрий М.А.* Сравнительный анализ проявлений профессионального стресса у врачей разных специализаций // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2005. № 1. С 70-81.
2. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: Изд-во Московского Университета, 1984. – 200 с.
3. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Наследов А.Д.* Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социномических профессий // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2013. Вып. 4. С. 17-28.
4. *Люсин Д.В, Ушаков Д.В.* Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям. М., Институт психологии РАН: 2009. – 351 с.
5. *Katherine Maslach C., Jackson S.E.* The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto: Manual Consulting Psychologists Press; 1982.
6. *Oginska-Bulik N.* Occupational Stress And Its Consequences In Healthcare Professionals: The Role Of Type D Personality, 2006.

КОНСТРУИРОВАНИЕ СТИГМАТИЗИРУЮЩЕЙ УСТАНОВКИ В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Соколова Ирина Владимировна

*аспирант 3 курса психологического факультета
ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения»,
начальник отдела проектного менеджмента
ГБУ «Московская служба психологической помощи населению»
Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы,
член Совета молодых ученых и специалистов РАО,
Москва, Россия*

E-mail: irinasokolova_psy@inbox.ru

Аннотация: В статье представлен анализ конструкта «стигматизация», его структура, описание процесса его формирования в системе межличностных взаимоотношений. Также рассмотрены преимущественно распространенные формы стереотипизированных социальных представлений и суждений об «отклонении от нормы», рассмотрена поведенческая структура стигматизирующей установки.

Ключевые слова: стигма, дискриминация, стереотипизация, стигматизирующий конструкт, установка, предубеждение.

Явление социальной стигмы в широком смысле представляет собой процесс «клеймения» или наклеивания «ярлыков» и стереотипов на индивидов, социальные группы или общественные течения. Итогом социальной стигматизации чаще всего становится маркирование, выделение индивида и противопоставление его другим членам общества. Стигматизация как явление попадает в поле зрения таких наук как социология, педагогика, медицина, криминология, психология и психиатрия. Результаты отечественных и зарубежных исследований позволяют сделать выводы о том, что причиной стигматизации могут стать не только психологические, но и социокультурные факторы. В контексте образовательного пространства стигма рассматривается в качестве фактора, препятствующего развитию способностей индивида, формированию успешного социального статуса, деформирующего возможности построения продуктивной и комфортной жизни в будущем, а также в качестве фактора, укрепляющего социального неравенство.

Стигматизирующие установки базируются на дихотомии «норма – патология» и определяют статус предрасположенности к той или иной ситуации и объекту в рамках межличностной коммуникации. Они имеют возможность быть актуализированными на любом уровне межгруппового взаимодействия. Стигма маркирует носителя как «иного», обозначая социально значимую характеристику, которая не соответствует условным представлениям общества или культурной группы [1]. Формирующиеся конструкты содержат упрощенные негативные представления и мнения об определенной группе индивидов. В рамках сформированных суждений стигматизирующая установка ассигнует возможность субъекта осуществлять действия соответствующим образом при взаимодействии с социальными институтами.

Стигматизирующая установка обладает трехкомпонентной структурой: аффективный компонент (тревога, раздражение, гнев), когнитивный компонент (суждение, что «все пожилые люди ведут пассивный, затворнический образ жизни») и поведенческий компонент (агрессивные действия, насильственные действия). В то время как различного рода суждения членов социума формируются в большей степени под влиянием эмоций и давления и практически исключают аспект рациональных суждений. Стигматизирующая установка, как и сама стигма, имеет отрицательно окрашенное негативное свойство. Основу стигматизирующих конструктов составляет аффективное восприятие социального объекта. Страх и тревога относительно возможной угрозы со стороны представителей определенных групп или отдельных индивидов, поведение которых не соответствует «установленной социальной норме» являются аккумуляторами различного рода предубеждений и агрессии. В основе данного поведения лежит интуитивное стремление избежать обстоятельств, в которых правила, принятые ранее, оказываются не эффективными. Аффективно маркированные компоненты имеющегося опыта отображают вербальное и невербальное поведение в обстоятельствах межличностного взаимодействия. Одновременно с этим индивиды формируют оправдательные модели, построенные на рациональных суждениях, с целью совладания со своими негативными переживаниями. Как правило основу этих моделей составляют различного рода мифы и стереотипы, а также имеет место процесс стандартизации представлений, имеющих в опыте индивида.

Преимущественно распространенные формы социальных представлений о «ненормальности» включают: идентификацию объекта исключения как меньшинства; миф о тесной корреляции стигматизированных групп с признаком асоциального, агрессивного поведения; утверждение о стремлении стигматизированных групп к латентности поведения [2]. Подобные коллективные представления оправдывают социальные константы. Интерпретация социальных ситуаций, как правило, осуществляется в пределах элементарных схем и происходит под воздействием имеющихся ограничений обыденного опыта.

Например, основываясь на внешних признаках собеседника, на его манере поведения и жестах, индивид сопоставляет полученные характеристики с имеющимися в памяти типизациями, что позволяет сделать выбор в пользу «поддерживающего» или «избегающего» поведения. В результате формирующиеся модели восприятия берут на себя функцию структурирования опыта и детерминацию участников взаимодействия. Согласно теории А. Шюца, типизации жизненных ситуаций включают в себя клише и шаблоны, благодаря которым человек способен поддерживать поведение в рамках «повседневной нормальности» и конституированного порядка [3].

Стигма осуществляет функцию маркирования негативных типизаций. Стигматизированный объект, испытывая значительный дискомфорт, использует стигму в качестве оправдания собственных неудач и способа для получения персональной выгоды. Проистекающая в негативном ключе самоидентификация способствует формированию чувства неуверенности и стимулирует желание исправить ситуацию и скрыть стигматизирующий признак. Механизм стигмы возникает в ситуации, когда социумом или индивидом выявляется несоответствие общепринятым нормам и правилам. И. Гофман описывает конструкт стигмы в аспекте отношений между и персональной и социальной идентичностью. Персональная идентичность состоит из уникальных, персонализированных качеств индивида. Одновременно с тем, как социальная идентичность является неким сконструированным образом. Управление коллективным внешним впечатлением, транслируемое субъектом, составляет основу повседневной интеракции, в том числе ввиду того, что феномен соприсутствия появляется вне зависимости от степени включенности в межличностную коммуникацию. При этом идентификация становится возможной в контексте системы знаков, которая включает в себя вербальные и невербальные действия. Единство персональной и социальной идентичности организуется, утверждается и воспроизводится посредством межличностной коммуникации [4]. Действия и суждения, которые оказываются вне рамок предъявляемого образа, имеют возможность быть проявлением расхождения двух векторов идентичности. В случаях, когда предъявляемый облик оказывается вне рамок социальных ожиданий, имеет место критичная, стигматизирующая идентификация личности. Присутствие маркера, который отличает индивида от окружающих, вызывает у этого индивида желание к сокрытию признака и демонстрации приемлемого и желательного образа действий.

Поведенческая структура стигматизирующей установки отображена в конструкте сознания общества. В роли способа психологической обороны и регулирования обыденной коммуникации выступают социальные мифы, как модель коллективного переживания. Стереотипы вместе с мифами структурируют воспринимаемую реальность, образуя схему, при этом упрощая ее до характеристик, предлагающих искаженное представление об участниках

социального взаимодействия. Эмоциональное восприятие вкупе с когнитивными конструктами формируют поведенческий аспект стигматизирующей установки. В процессе оценивания деятельности субъектов коммуникации центральную роль играют следующие факторы: наличие маркирующей стереотипной установки и идентификация социального субъекта, как носителя стигмы.

Стигматизация берет свое начало на этапе чувственной и эмоциональной перцепции в межличностной коммуникации, когда возникает противоречие. Стереотипы и предубеждения пронизывают массовое восприятие и поведение, формируя итоговый социальный конструкт. Далее происходит их трансляция с использованием различных каналов. У стигматизирующего субъекта при этом имеются возможности избежать ситуации, в которой он окажется в статусе жертвы. Одновременно с этим, эмоциональное неприятие некоторых сторон персональной идентичности способствует возникновению конфликтов, и как следствие, самостигматизацию, а также провоцирует агрессивное поведение индивида [5]. Среди самых значимых следствий данного процесса стоит отметить проблему экспроприации представителей стигматизируемой группы, самоэксклюзию, и в некоторых ситуациях, обоюдно агрессивное отношение [6]. Наиболее распространенная стратегия в коммуникативном поведении объектов исключения основана на использовании механизма управления впечатлением посредством сокрытия стигмы [7]. Таким образом, группа объектов, которые оказались в ситуации стигматизации, становится единственным безопасным и ресурсным для индивида местом. Постепенно данное сообщество берет на себя роль защитного конструкта, в результате действия которого появляется возможность сохранить позитивное самоощущение и дистанцироваться от негативных суждений со стороны социума.

В особенности хотелось бы отметить значимость понимания механизма формирования стигматизирующей установки в контексте образовательной среды. Научный и практический интерес к исследованию проблемы стигматизации в рамках образовательного процесса необычайно вырос за последние 2 года. Сегодня данная проблема стоит особенно остро в том числе ввиду многочисленных возможностей выбора форм получения знаний. В современных реалиях различного рода стигматизации и категоризации участников образовательного процесса вышли за рамки исключительно учебного заведения, ввиду чего появилась необходимость актуализации способов предупреждения стигматизации с учетом новых условий.

Литература

1. *Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф.* Социальная стигматизация детей с расстройствами аутистического спектра и их семей: детерминанты и стратегии преодоления: монография. М.: Филинь, 2020. – 310 с.

2. *Link B.G., Phelan J.C.* Conceptualizing stigma // *Annual review of Sociology*. – 2001. – Т. 27. – №. 1. – С. 363-385.
3. *Шюц А.* Социальный мир и теория социального действия // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / Пер. с нем. и англ. М.: РОССПЭН, 2004.
4. *Гофман И.* Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта: пер. с англ. / И. Гофман; под ред. Г. С. Батыгина, Л. А. Козловой. – М., 2004.
5. *Краева М.Ю.* К вопросу о «позитивности» Я-концепции детей, переживших психологическую травму // *Прикладная юридическая психология*. – 2015. – № 1. – С. 100-107.
6. Пособие по способам реализации потенциала особого ребенка и интеграции его в обществе / Колотилова И.В., Ефремова Г.И., Федякина Л.В., Нестерова А.А. – Москва, 2010. – 124 с.
7. *Гофман И.* Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью. Глава 5. Отклонения и девиация / Пер. А. Мактас // *Социологический форум*. – 2000. – №3–4.

ОБРАЗ «Я» В РЕАЛЬНОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АГРЕССИИ

Егорова Анна Викторовна

*аналитик Центра социализации,
семьи и профилактики асоциального поведения
Московского педагогического государственного университета,
Москва, Россия*

E-mail: egrvan18@gmail.com

Аннотация: В данной статье рассматривается актуальная сегодня проблема подростковой агрессии в виртуальной среде. В рамках исследования было показано, что существуют различия в образах «Я» в реальном и виртуальном пространстве у подростков с низким и высоким уровнем агрессии. Рассматривая полученные результаты по образу «Я» у подростков с высоким уровнем агрессии, отмечается общая негативизация их образа «Я» в реальной и виртуальной среде. Негативный образ «Я» может оказывать влияние не только на представление человека о себе, на его самооценку и на личностное развитие в целом, но и на его взаимоотношения с другими людьми, что может способствовать развитию конфликтных ситуаций в жизни подростка. Кроме того, в работе отмечается, что для подростков с высоким уровнем агрессии более значима социальная, коллективная и поверхностная идентичности. Это связано с тем, что подростку важно получить оценку своих действий, особенно если у него низкая самооценка и в реальной жизни есть трудности в коммуникации с другими людьми.

Ключевые слова: образ «Я», виртуальная среда, подростковая агрессия, уровни агрессии, проблемы коммуникации, низкая самооценка, социализация.

Введение.

В современном научном пространстве все чаще поднимается вопрос воздействия цифровизации на повседневную жизнь человека. Развитие информационных технологий, социальных сетей и медиапространства сыграло

значительную роль в социализации детей и подростков. В частности, электронные устройства занимают практически все свободное время современного подростка, а социальные сети уже давно стали неотъемлемой частью жизни, которая предоставляет множество возможностей для самовыражения и социального взаимодействия. При этом, недавние научные исследования показали, что такая включенность подростков в цифровое пространство оказывает значительное влияние на психическое развитие, психологическое благополучие и социализацию подростка [2, 7]. Среди основных рисков цифровой социализации выделяется трансформация процессов категоризации информации, в результате которой образ мира в сознании подростка приобретает фрагментарный характер, что может способствовать возникновению трудностей в понимании себя и других людей [1, 5]. Вследствие этих изменений происходит трансформация межличностного восприятия и задаются новые грани взаимодействия. Анонимность, своеобразие процессов межличностного восприятия, множественность социальных норм и другие особенности цифрового пространства могут размывать границы между нормативным и ненормативным поведением, что в свою очередь сказывается и на реальном взаимодействии с окружающими людьми [5].

Кроме того, исследования последних лет указывают на рост агрессивных тенденций среди учащихся. Агрессивное поведение подростков становится предметом обсуждения не только в научных кругах, но и в общественном дискурсе, поскольку средства массовой информации регулярно освещают резонансные случаи насилия в школах. Данные инциденты вызывают обеспокоенность и подчеркивают необходимость изучения условий, факторов и закономерностей проявления агрессии в подростковом возрасте. Также на агрессивном поведении подростков может сказываться и длительное использование цифровых устройств. В частности, продолжительное взаимодействие с экранами может привести к снижению просоциального поведения и эмоционального благополучия [3]. Но несмотря на проведенные исследования, остается недостаточно изученным вопрос, как отдельные компоненты образа мира, в реальной и виртуальной среде, влияют на агрессивное поведение подростков. Основная цель данной работы заключалась в том, чтобы определить особенности образа «Я» в реальном и виртуальном пространстве у подростков с разным уровнем агрессии.

Методики.

Для диагностики и распределения подростков по уровню выраженности агрессии использовался опросник агрессивности Басса-Перри, в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского [6]. Опросник включает в себя четыре шкалы: «физическая агрессия», «гнев», «враждебность» и «интегральная шкала». В данной работе представлены результаты только по интегральной шкале, которая представляет собой суммарный показатель по всем трем шкалам.

Для выявления специфики образа «Я», использовался опросник «Аспекты идентичности» Дж. Чика в переводе А.Е. Войскунского и др. [4] и методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Опросник «Аспекты идентичности» позволяет определить несколько аспектов, способствующих конструированию человеком своей идентичности. В рамках данного исследования было использовано 5 шкал из данного опросника: *личная идентичность* (ценности, нормы, и общая оценка личности), *реляционная идентичность* (значимость межличностных отношений), *социальная идентичность* (значимость оценки себя в глазах других, репутация, особенности поведения и др.), *коллективная идентичность* (принадлежность к расе, культуре, семье), *поверхностная идентичность* (значимость поверхностных характеристик «Я», таких как пол, возраст, внешность). Респонденты оценивали себя с позиции их реальной и виртуальной личности.

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири может использоваться как для самооценки, так и для оценки наблюдаемого поведения людей (со стороны). Опросник межличностных отношений ориентирован на два фактора: «доминирование–подчинение» и «дружелюбие–агрессивность». Данные факторы позволяют определить общее впечатление о субъекте в процессах межличностного восприятия. Респонденты давали оценку следующим объектам: «Я в реальном мире»; «Я в Интернете».

Описание выборки.

Всего в исследовании приняло участие 10980 подростков из 10 регионов РФ, в возрасте от 15 до 18 лет. На момент исследования все респонденты получали основное общее, среднее общее и средне-специальное образование. На Рис. 1 представлено распределение респондентов по уровню выраженности различных типов агрессии.

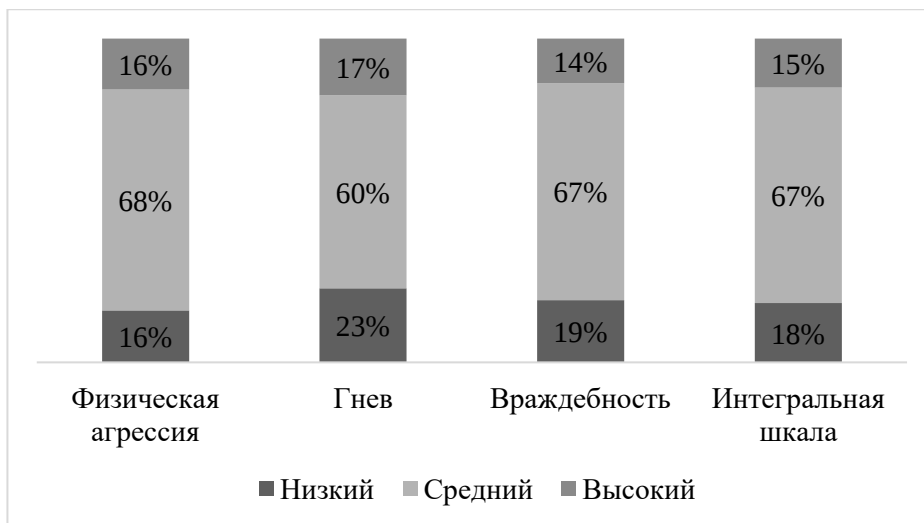


Рис. 1. Распределение респондентов по уровню выраженности различных типов агрессии.

Для большинства респондентов характерен средний уровень агрессии по всем показателям. Однако около 15% респондентов обладают высоким уровнем агрессии (согласно результатам по интегральной шкале). Данный результат свидетельствует о том, что в образовательной среде почти каждый шестой подросток в возрасте от 15-ти до 18-ти лет обладает высокой склонностью к проявлению различных типов агрессии.

Для проведения сравнительного анализа были исключены подростки со средним уровнем агрессии. Из общей выборки случайным образом были отобраны данные респондентов, характеризующихся высоким (1600 человек) и низким (1600 человек) уровнем показателя интегральной шкалы агрессии. Итоговая выборка составила 3200 подростков, из них 56% девушек, 44% юношей.

Результаты исследования.

Результаты анализа реальной идентичности у подростков с разным уровнем агрессии показали, что для агрессивных подростков более значимы - социальная ($t=-6,92$; $p<0,01$), коллективная ($t=-5,80$; $p<0,01$) и поверхностная ($t=-9,36$; $p<0,01$) идентичности, чем для неагрессивных. Оценивая свою идентичность в реальном мире, агрессивные подростки придают большее значение тому, как их оценивает общество, оценке поверхностных характеристик «Я», которые внешне видимы для других людей (пол, возраст, внешность, привлекательность), а также отмечают значимость принадлежности к группе. Статистически значимых различий по шкалам личной и реляционной идентичностей между подростками разных групп не обнаружено.

Результаты анализа виртуальной идентичности у подростков с разным уровнем агрессии демонстрируют, что у агрессивных подростков более выражены все заявленные характеристики, чем у неагрессивных. Для агрессивных подростков в виртуальной среде более значимыми характеристиками в понимании себя является общая оценка подростком своего «Я», позиционируемого в виртуальном мире, восприятие их образа «Я» сверстниками, принадлежность подростка к группе в виртуальном пространстве, значимость межличностных отношений со сверстниками в виртуальном мире, а также значимость оценок со стороны окружающих его внешних данных.

Также на основе результатов методики Т. Лири были составлены профили Образа «Я» в реальном и виртуальном пространстве у подростков с низким и высоким уровнем агрессии. Результаты показали, что агрессивные подростки чаще характеризуют себя как авторитарных, эгоистичных, агрессивных и подозрительных, нежели чем неагрессивные подростки. При этом, данные тенденции характерны как для реального, так и для виртуального пространства.

Кроме того, у неагрессивных подростков в реальный образ «Я» практически идентичен образу «Я» в виртуальной среде и характеризуется смещением к дружелюбию и альтруистичности. Однако у агрессивных подростков наблюдаются более высокая оценка заявленных характеристик в виртуальном мире, а также смещение образа «Я» в сторону таких характерологических тенденций, как агрессивность, эгоистичность, подозрительность.

Итоговые результаты по методике Т. Лири демонстрируют, что для агрессивных подростков характерно оценивать себя в обоих пространствах, как конфликтных и склонных к агрессивно-конкурентной позиции, в то время как неагрессивные оценивают себя дружелюбными и способными к продуктивному сотрудничеству с другими.

Кроме того, для подростков обеих групп характерен доминирующий тип взаимодействия, который характеризуется большей независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию, но для неагрессивных данный тип взаимодействия выражен значимо выше. Также, для агрессивных подростков данная тенденция в реальном мире выражена гораздо ниже, чем в виртуальном мире. Это свидетельствует о том, что в виртуальном мире (среднее = 2,12) агрессивным подросткам значительно проще использовать доминирующий тип взаимодействия, чем в реальном (среднее = 1,16).

Выводы.

В рамках данного исследования было показано, что существуют различия в образах «Я» в реальном и виртуальном пространстве у подростков с низким и высоким уровнем агрессии. Рассматривая полученные результаты по образу «Я» у подростков с высоким уровнем агрессии, следует отметить общую негативизацию их образа «Я» в реальной и виртуальной среде. Негативный образ «Я» может оказывать влияние не только на представление человека о себе, на его самооценку и на личностное развитие в целом, но и на его взаимоотношения с другими людьми, что может способствовать развитию конфликтных ситуаций в жизни подростка.

Другим важным результатом является то, что для подростков с высоким уровнем агрессии более значима социальная, коллективная и поверхностная идентичности. Это можно объяснить тем, что в данном возрасте подростки формируют собственную идентичность на основе взаимоотношений с другими людьми и обратной связи от них, тогда потребность в демонстрации своей идентичности в социальных сетях также возрастает. Подростку важно получить оценку своих действий, особенно если у него низкая самооценка и в реальной жизни есть трудности в коммуникации с другими людьми.

Таким образом, результаты данного исследования вносят вклад в изучение подростковой агрессии, подчеркивают необходимость дальнейшего изучения данной проблематики, а также открывают возможность для разработки научно-обоснованных рекомендаций по снижению агрессивных тенденций в образовательных учреждениях среди учащихся старшего подросткового возраста.

Литература

1. Богдановская И.М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 1. С. 1–11.
2. Бочавер А.А., Докука С.В., Сивак Е.В., Смирнов И.Б. Использование социальных сетей в интернете и депрессивная симптоматика у подростков // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 1–18. <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080301>
3. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Алмазова О.В. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 27–40.
4. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. №. 2. С. 98–121.
5. Егорова А.В. Роль компонентов образа реального и виртуального мира в формировании индивидуальных различий в подростковой агрессии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. №. 205. С. 229-244. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-205-229-244>
6. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. Т. 28. №. 1. С. 115–124.
7. Charmaraman L., Sode O., Bickham D. Adolescent mental health challenges in the digital world // Technology and adolescent health / eds. by M.A. Moreno, A.J. Hoopes. Washington: Academic Press, 2020. Pp. 283–304. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817319-0.00012-8>

УСВОЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Касаткина Екатерина Андреевна

аспирант 2 года обучения

*Дефектологического факультета Института детства
Московского педагогического государственного университета,
Москва, Россия*

E-mail: Ekaterinakasatkina@inbox.ru

Аннотация: В статье представлены результаты исследования процесса усвоения выводной текстовой информации у младших школьников с нарушением смысловой стороны чтения. Данные специальной литературы свидетельствуют о наличии нарушений смыслового восприятия текста у исследуемой категории учащихся. Применение экспериментальной методики исследования позволило дополнить имеющиеся в логопедии сведения новыми данными, относящимися к квалификации трудностей усвоения выводной текстовой информации младшими школьниками с дислексией. На основе анализа теоретических источников и проведения эмпирического исследования были созданы основные направления работы по усвоению выводного знания учениками исследуемой категории.

Ключевые слова: текст, чтение, выводная информация, школьники с дислексией, трудности усвоения выводной информации.

Литературное чтение имеет самое прямое отношение к процессам познания и коммуникации. На этапе начального образования чтение становится для учащихся основным источником получения знаний и важным ресурсом для самообразования. Развитие читательской деятельности обуславливает высокие показатели успешности освоения содержания всех учебных дисциплин.

В обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) обозначается необходимость формирования смысловой стороны чтения в ходе освоения предметной области «Русский язык и литературное чтение». В состав основных читательских умений

включаются умения анализа содержания текстового сообщения, поиска информации, ее интерпретации и создания выводов посредством ее обобщения [1].

Анализ основных программ и учебников по русскому языку для начальной школы показал, что они отвечают требованиям ФГОС НОО. В их содержание в разном объеме включены материалы, позволяющие формировать основы смыслового чтения. К таким материалам можно отнести различные памятки и упражнения, способствующие развитию умений, важных для успешного усвоения текстовой информации (умения выделения ключевых слов, определения темы и главной мысли текста, составления плана, пересказа текстового сообщения и др.) [2].

Значимость целенаправленного формирования смыслового восприятия текста у учащихся начальных классов подтверждается онтогенетическими данными. К.Ф. Седов отмечает, что в младшем школьном возрасте над образным мышлением начинает превалировать мышление речевое. Высшей ступенью речевого мышления является дискурсивное мышление, способствующее, в том числе, пониманию и усвоению информации текста. Исследование психолингвистических показателей развития дискурсивного мышления младших школьников показало, что к моменту перехода с начальной на среднюю ступень образования учащиеся овладевают сложными семантическими процессами, позволяющими им перекодировать содержание текстового сообщения в семантические структуры [3].

Методистами в области смыслового чтения сформулированы требования, предъявляемые к пониманию текстовых сообщений выпускниками начальной школы. Мониторинг качества чтения младших школьников включает задания на исследование общего понимания текста, определение темы и главной мысли, извлечение эксплицитно и имплицитно представленной информации, соотнесение информации, содержащейся в дистантно расположенных частях текста и др. [4]. Отдельное внимание нам хотелось бы обратить на задания, связанные с пониманием информации, содержащейся в тексте имплицитно (в неявном виде).

Важно отметить, что умения извлечения и анализа имплицитной информации занимают значимое место в структуре понимания текстовых сообщений. Интерпретация имплицитной информации становится возможной благодаря активному включению в структуру смыслового восприятия текста процесса инференции. Инференция предполагает эксплицирование неявно выраженных смысловых связей и обеспечивает усвоение выводных знаний. Исследователи в области лингвистики подчеркивают, что для создания сложных моделей выводных знаний читателю необходимо опираться на контекст и соотносить информацию, полученную из текста, с личным жизненным опытом и знаниями.

В логопедической науке актуальными являются вопросы изучения нарушений смысловой стороны чтения у младших школьников с дислексией. Исследователи подходят к решению данной проблемы с разных позиций (Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева, О.Е. Грибова, Н.П. Карпова, М.М. Любимова, М.Н. Русецкая, Л.Б. Халилова и др.).

У учащихся с нарушением смысловой стороны чтения наблюдаются особенности понимания фактуальной информации текста: информация воспринимается не в полном объеме, часть ее не актуализируется при составлении вторичных текстов; вместо необходимых данных вторичные тексты дополняются контекстно необусловленными деталями; затруднена интеграция информации, содержащейся в дистантно расположенных частях текстового сообщения [5]. Отмечается, что сложности смыслового восприятия письменных сообщений характеризуют текстовую деятельность школьников на трех текстовых уровнях (концептуально-оценочном, лингвистическом и предметно-денотативном). Недостаточно сформированными у данной категории учащихся оказываются умения вероятностного прогнозирования и ориентировки на ключевые слова, отмечаются трудности различных видов анализа языковых единиц в составе текста [6].

Исследователи подчеркивают, что больше всего затруднений младшие школьники с нарушением смысловой стороны чтения испытывают в процессе усвоения выводных знаний, связанных с извлечением и интерпретацией имплицитной (неявно выраженной) информации. Сложности создания инферентных выводов сопровождают выполнение заданий на восстановление не донесенных, десемантизированных слов, развертывание текста с опорой на ключевые языковые единицы, выявление причинно-следственных связей и пр. Это позволяет исследователям сделать вывод о несовершенстве процесса инференции у исследуемой группы учеников [7].

Анализ литературы показывает, что в теории и практике логопедии представлен широкий спектр исследований проблемы понимания текстовых сообщений учащимися начальной школы с дислексией, однако вопрос усвоения выводной текстовой информации остается изученным недостаточно. Данный факт обусловил актуальность проведенного нами исследования.

Целью исследования явилось выявление и характеристика особенностей усвоения выводной текстовой информации младшими школьниками с нарушением чтения и создание основных направлений работы по усвоению выводной информации учащимися исследуемой категории.

Исследование проводилось на базе ГБОУ г. Москвы «Школы № 904». В эксперименте участвовали две группы учащихся четвертых классов: контрольная (КГ) – 30 учеников с нормативными показателями освоения чтения

и экспериментальная (ЭГ) – 30 школьников с нарушением смысловой стороны чтения при сохранной технике чтения.

Методика констатирующего исследования представлена двумя сериями заданий. Первая серия направлена на изучение возможностей установления выводной информации в ситуации выбора. В каждом из заданий серии учащимся необходимо выбрать один из предоставленных вариантов ответа, иными словами, соотнести заданные выводы с текстовыми фрагментами.

Вторая серия эксперимента направлена на исследование умения самостоятельно формулировать инферентные выводы, раскрывающие и/или поясняющие содержание текста. Все задания этой серии предполагают создание выводов с опорой на контекст и личный опыт и знания ученика.

Тексты и текстовые фрагменты были предложены школьникам для самостоятельного прочтения, поскольку техническая сторона процесса чтения у учащихся обеих групп соответствовала возрастным нормативам.

Результаты проведенного нами эксперимента позволили выявить значительную разницу в показателях выполнения заданий учащимися экспериментальной и контрольной групп. Среди школьников экспериментальной группы преобладали низкие и средние показатели, а для учеников контрольной группы были характерны высокие и средние результаты. В ЭГ были зафиксированы нулевые реакции на задания, в то время как в КГ подобные реакции практически отсутствовали.

Полученные данные демонстрируют наличие трудностей усвоения выводной информации у младших школьников с дислексией как при сопоставлении заданных инферентных выводов с содержанием текста, так и в процессе самостоятельного формулирования выводного знания. Нами была дана квалификационная характеристика особенностей усвоения выводного знания учащимися с нарушением смысловой стороны чтения. Для учеников исследуемой категории характерно следующее: сложности идентификации и интеграции ключевых вербальных опор, их дифференциации от языковых единиц с низким значением семантического веса; необоснованное сужение или расширение структурного состава создаваемого вывода; затруднения в интерпретации текстовых смыслов средствами экзолексики; трудности выдвижения гипотез и их корректировки в ходе поэтапного прочтения текста, а также выраженные ограничения в развертывании текстовой информации с опорой на имеющиеся в тексте объекты, атрибуты и их связи.

Выявленные нарушения усвоения выводной текстовой информации у младших школьников с дислексией являются факторами, затрудняющими осуществление интерпретационной деятельности и оказывающими негативное влияние на глубину понимания текстовых сообщений.

Анализ литературы из области лингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики и логопедии, а также результаты проведенного экспериментального исследования явились базой для создания основных направлений работы по усвоению выводной информации младшими школьниками с нарушением чтения. Структурный состав направлений работы представлен на рисунке 1.



Рис. 1. Направления работы по усвоению выводной информации младшими школьниками с нарушением чтения.

В рамках каждого из направлений нами были определены этапы работы, а также подобраны специальные комплексы упражнений.

Дальнейшая апробация экспериментальных материалов позволит нам получить данные об эффективности предложенных направлений работы и обосновать включение созданных комплексов упражнений в систему логопедических занятий с учащимися, имеющими нарушения смысловой стороны чтения.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 08.02.2024).
2. *Артемьева О.Н.* Обучение приемам понимания текста как основа формирования тактик изучающего чтения: дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 / Оксана Николаевна Артемьева. – Ульяновск, 2012. – 331 с.

3. *Седов К.Ф.* Становление дискурсивного мышления (в норме и патологии) Онтогенез реч. деят-ти. Норма и патология / К.Ф. Седов. – М., Прометей: 2005. – С. 48-53.
4. *Сметанникова Н.Н.* Стратегия воспитания Лидеров чтения / Н.Н. Сметанникова. – М.: ЗАО «РИЦ «МДК»», 2007. – 80 с.
5. *Грибова О.Е.* Пути исследования текстовой компетенции (аспект понимания содержательно-фактуальной информации) у подростков с нарушениями речи / О.Е. Грибова // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика : Сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 20–21 марта 2020 года / ФГБОУ ВО «ИГУ»; под науч. Ред. Е.Л. Инденбаум. – Иркутск: Иркутск. гос. ун-т, 2020. – С. 117-126.
6. *Карачевцева И.Н.* Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.03 / Ирина Николаевна Карачевцева. – Белгород, 2012. – 300 с.
7. *Бабина Г.В.* Семантические выводы в текстовой деятельности обучающихся с нарушением чтения // Г.В. Бабина Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам. Сборник статей III всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Редактор-составитель О.Е. Дроздова. – 2020. – С. 128-133.

ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ О ФЕНОМЕНЕ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Малинина Евгения Андреевна

*главный специалист Федерального ресурсного центра
психологической службы в системе высшего образования
Российской академии образования,
Москва, Россия*

E-mail: zhenyamalinina@yandex.ru

Аннотация: В данной статье раскрывается специфика знания о феномене готовности к деятельности на основании теоретического анализа исследования отечественных и зарубежных авторов. Отмечено, что в некотором контексте готовность достаточно часто интерпретируется как установка, ориентированная на выполнение каких-либо действий индивидом. Фактор психологической готовности – неотъемлемый компонент деятельности человека. Данный феномен объединяет в себе все необходимые элементы для успешного выполнения какого-либо действия.

Ключевые слова: установка, психологическая готовность, профессиональная деятельность, свойство личности, вид деятельности.

Изучение феномена готовности к деятельности с позиций психологии является весьма актуальным, это связано сразу с несколькими факторами. Психологически готовый к деятельности индивид способен с высоким уровнем осознанности реализовывать любое действие, что особенно важно в контексте осуществления профессионального труда, так как в этом случае эффективность и результативность деятельности заметно повышается. Позитивный эффект будет наблюдаться как в отношении личной жизни самого человека, так и в отношении развития социально-экономической сферы государства. Не будучи психологически готовым к определенному виду и направлению деятельности, индивид не сможет в полной мере реализовать собственный потенциал и таланты, что в долгосрочной перспективе приведет к усугублению ситуации и ухудшению как психического

состояния человека, так и к снижению мотивации к осуществлению эффективной деятельности.

М.Б. Бондаренко, в своем исследовании, подчеркивая значимость психологической готовности, высказывался следующим образом: «Психологически готовый к деятельности человек будет понимать и осознавать ответственность за результаты своего труда, желать трудиться и добиваться максимального успеха. Он может определить последовательность этапов деятельности, спрогнозировать результат и определить способы его достижения, выбрав оптимальные из них для своей работы» [1].

Психологическая готовность в современной учебной и научной литературе определяется по-разному. Тем не менее, большая часть авторов сходится во мнении, что психологическая готовность – это особое состояние психики человека, характеризующееся способностью к производительной деятельности, путем осознания взаимосвязи между затраченными усилиями и полученными результатами [3, 4, 5].

В момент психологической готовности происходит мобилизация внутренних ресурсов человека, что проявляется впоследствии в реальных практических результатах. В свою очередь, С.Н. Зыков выделяет следующие факторы или составляющие, которые в конечном счете складываются в готовность к деятельности: знания и навыки, таланты и творческий потенциал, черты характера и темперамент, волевые и эмоциональные качества личности и пр. [2]. Перечисленные выше составляющие позволяют сделать вывод, что готовность к деятельности представляет собой сложную психологическую категорию.

Различают длительную готовность и временное состояние готовности, синонимами которого являются «предстартовое состояние» (Н.Д. Левитов), состояние «оперативного покоя» (А.А. Ухтомский) и состояние «бдительности» (Л.С. Нарсисян, В. Н. Пушкин).

Временное состояние готовности характеризуется определенными оптимальными обстоятельствами, которые сложились для индивида в некоторый конкретный промежуток времени. То есть в данном случае совпадают как внешние условия, так и внутреннее психологическое состояние человека. В отношении длительной готовности специалистами предусматривается более сложная структура, а именно: положительное отношение индивида к определенной профессиональной деятельности; наличие необходимых знаний, умений, навыков, а в отдельных случаях и профессиональных компетенций; определенные черты характера и таланты, а также профессионально важные особенности мышления и восприятия [5].

М.В. Сокольская и О.Ю. Богомолова выделяют такую черту психологической готовности к деятельности как динамизм. То есть

психологическая готовность – это не статичная величина, особенно в том случае, когда речь идет и сложных профессиональных видах деятельности [4].

Стоит отметить, и два основных подхода к изучению готовности человека в контексте профессиональной деятельности. Первый из них – генетический, объясняющий готовность с позиции биологических предпосылок. Он исходит из того, что генетика и воспитание определяют, какой будет структура личности. Например, если человека не подготовлен к профессиональному росту и не имеет данной целевой установки, то впоследствии он будет лишен способности к личностному росту (перфекционизм).

Второй подход, именуемый классическим, основанный на детерминированном объяснении природы человека, состоит в том, что профессиональный выбор – это выбор конкретного вида деятельности, а не органическая предрасположенность к определенным видам деятельности. К таким видам профессиональной деятельности относятся, например, работа врача, инженера, учителя, воспитателя и т. д.

С.Б. Пашкин, В.П. Башкирцев, Е.А. Саркисова и А.О. Шевченко в рамках исследования вопросов психологической готовности обучающихся в вузах к профессиональной деятельности выделяют такие этапы формирования психологической готовности:

- осознание как собственных потребностей, так и потребностей общества (коллектива);
- осознание собственных целей, достижение которых приведет удовлетворению потребностей;
- осмысление полученного опыта и приобретенных знаний, навыков;
- осознание собственных предпочтений и творческих наклонностей;
- установление наиболее рациональных для индивида способов достижения поставленных целей;
- мобилизация сил в соответствии с условиями и задачами, самовнушение веры в успешное достижение цели [3].

Таким образом, психологическая готовность к деятельности – это сложная психологическая категория, которая складывается под влиянием как внешних, так и внутренних факторов (составляющих) жизнедеятельности индивида. Особое значение в процессе формирования психологической готовности к деятельности имеют внутренние убеждения, таланты, устремления, навыки, черты характера, особенности мышления и восприятия действительности индивида.

Литература

1. *Бондаренко М.Б.* Психологическая готовность к профессиональной деятельности (на примере военных профессий): автореферат диссертации

кандидата наук: спец. 19.00.03 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01010169806> (дата обращения 20.07.2023).

2. *Зыков С.Н.* Особенности психологической готовности к профессиональной деятельности у специалистов социэкономических профессий // *Аллея науки*. 2023. Т. 1. № 3 (78). С. 773-779.

3. *Пашкин С.Б., Баширцев В.П., Саркисова Е.А., Шевченко А.О.* Теоретический обзор психологической готовности обучающихся в вузах к профессиональной деятельности // *Актуальные проблемы военно-научных исследований*. 2022. № 1 (19). С. 291-304.

4. *Сокольская М.В., Богомолова О.Ю.* Проблема готовности к деятельности в психологической науке // *Образование личности*. 2021. № 1-2. С. 24-29.

5. *Ярошук О.Н.* Компоненты психологической готовности молодого педагога к профессиональной деятельности // *Modern Science*. 2022. № 6-4. С. 135-139.

НАСТАВНИЧЕСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ И ПЕДАГОГОВ

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Боженкова Ксения Алексеевна

*кандидат психологических наук, ведущий аналитик
Центра развития инклюзивного образования
Российской академии образования,
старший научный сотрудник лаборатории технологий
и средств психолого-педагогической абилитации
Института коррекционной педагогики,
член Совета молодых ученых и специалистов РАО,
Москва, Россия*

E-mail: brutskaya@ikp.email

Аннотация: В статье представлены результаты опроса молодых ученых, работающих в области специального и инклюзивного образования, по выявлению трудностей, с которыми они сталкиваются в научной работе. Путем контент-анализа высказываний респондентов выявлено 8 лексических единиц, которые были объединены в смысловые категории, отражающие трудности молодых исследователей при написании кандидатской диссертации, а именно: дефицит временных ресурсов, отсутствие пошагового алгоритма деятельности, сложности в поиске и сборе научной информации, проблемы с экспериментальной базой, трудности в обобщении и интерпретации статистических данных, техническая подготовка диссертационного исследования к защите, а также личностные трудности.

Ключевые слова: молодые ученые, высшая школа, аспирантура, коррекционная педагогика, коррекционная психология, кандидатская диссертация.

Современные тенденции развития образования требуют создания новых подходов и методов поддержки молодых исследователей, что является одним из ключевых факторов социально-экономического развития общества. Стратегия развития науки и технологий Российской Федерации ориентируется на существенное увеличение доли исследователей в возрасте до 39 лет среди российских ученых. Основные инструменты для достижения поставленной цели закреплены в государственной программе «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» [1], включая федеральный проект «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок» [2] и национальный проект «Образование» (целью которого является обеспечение глобальной конкурентоспособности российской системы образования и включение России в десятку ведущих стран мира по качеству образования) [3].

В соответствии с национальным проектом «Наука», к 2024 году планируется достичь доли молодых ученых в общей численности исследователей на уровне 50,1%. В то же время наблюдается тенденция сокращения общего количества исследователей, включая молодых (например, в 2017 году их количество составило 157,8 тыс. человек, а в 2018 году – 152,7 тыс. человек, что составляет 43,9% от общего числа исследователей) [4].

Одним из перспективных направлений является качество подготовки психолого-педагогических исследований 3 уровня высшего образования – аспирантуры [5]. В гуманитарных науках в целом и в коррекционной педагогике и коррекционной психологии, в частности, в настоящее время наблюдается снижение количества защищенных диссертационных исследований.

В связи с данной тенденцией возникает исследовательский интерес к вопросам, связанным с трудностями, с которыми сталкиваются молодые ученые, работающие в области специального и инклюзивного образования.

С декабря по март 2023 года нами был проведен опрос среди молодых ученых, работающих в области специального и инклюзивного образования, по выявлению трудностей, с которыми они сталкиваются в своей научной работе.

Выборку составило 90 молодых ученых, обучающихся в аспирантуре либо являющихся соискателями по научным специальностям коррекционная психология и коррекционная педагогика. Средний возраст участников выборки составил 32 года.

Путем контент-анализа высказываний респондентов выявлено 9 лексических единиц, которые были объединены в смысловые категории, отражающие трудности молодых ученых при написании кандидатской диссертации. Остановимся на рассмотрении выявленных трудностей.

На первом месте стоит **дефицит временных ресурсов**. Отсутствие времени является одной из основных проблем, с которой сталкиваются молодые исследователи. Это может быть связано с необходимостью совмещения практической и научной деятельности, а также с недостатком опыта в управлении своим временем.

Далее следует трудность, связанная с **отсутствием пошагового алгоритма деятельности при написании диссертации**, вызванная дефицитом навыков работы с научной информацией, трудностями в анализе понятий, формулировании и логическом выстраивании обоснований, а также затруднениями в систематизации мыслей в научный текст. Кроме того, молодые ученые могут столкнуться с трудностями в обосновании и написания новизны и актуальности исследования.

На третьем месте выявлена трудность **поиска и сбора научной информации**. Поиск и сбор научной информации также требуют от молодых ученых определенных умений и навыков: работа с различными научными базами данных по поиску, нахождению и анализу научных статей.

Также молодые ученые отмечали трудности в **ориентации в российских и международных системах цитирования, каталогах и журналах**. Это может быть связано с отсутствием источниковой базы, возможностей взаимодействия с архивами и документами. Кроме того, существует проблема доступа к литературным источникам, поиска актуальных данных в узконаправленной области исследования.

Следующая трудность была связана с **базой для проведения исследования**. Экспериментальная база для является важным фактором успешности научной работы. Молодые ученые сталкиваются с трудностями, как формирование выборки, сбор эмпирической информации и трудности в получении полной информации об испытуемых. Особые сложности возникают, когда исследование связано с людьми с комплексными нарушениями.

Одна из основных трудностей для молодых ученых при написании диссертации заключается в **обобщении и интерпретации статистических данных** эксперимента, особенно в части математического и статистического анализа. Следует отметить недостаточную доступность для самостоятельного изучения информации по использованию методов математической статистики в педагогических исследованиях. Согласно ответам респондентов, информация, которую дают в рамках программ аспирантуры, недостаточно.

Техническая подготовка диссертационного исследования к защите требует от молодого ученого множества знаний, умений и навыков, включая

планирование, разработку идеи, написание теоретического литературного обзора и анализ данных.

Личностные трудности, с которыми сталкиваются молодые ученые, могут оказать значительное воздействие процесс научно-исследовательской работы. Молодые исследователи указывали, что одной из таких трудностей является недостаточная мотивация, которая может возникнуть по разным причинам. Низкая мотивация может быть обусловлена отсутствием четких целей и понимания важности своих исследований. Молодые ученые могут чувствовать неуверенность в том, как их работа внесет вклад в научное сообщество или общество в целом. Это может привести к утрате интереса к работе, ухудшению качества исследований и даже отсрочке выполнения задач. Еще одной распространенной личностной трудностью является прокрастинация – навязчивая тенденция откладывать начало или завершение задач. Это может привести к временным потерям, ухудшению планирования времени и сокращению эффективности работы. Страх не защитить свою работу также является серьезным моментом, который обусловлен переживаниями по поводу недостаточного уровня подготовки, отсутствия уверенности в своих знаниях и умениях или опасением перед публичным выступлением.

Все эти личностные трудности требуют особого внимания и поддержки со стороны образовательных институтов, научных руководителей и научного сообщества в целом, чтобы молодые ученые могли эффективно преодолевать эти сложности и добиваться успеха в своей научной деятельности.

Таким образом мы видим, что трудности молодых ученых в области специального и инклюзивного образования имеют содержательный, технический и личностный характер. Кроме того, мы полагаем, что аналогичные трудности испытывают молодые ученые в других науках об образовании.

На основе анализа проведенного исследования, а также с целью оказания научно-методической и информационной поддержки молодым ученым в области специального и инклюзивного образования на базе «Российской академии образования» организовано и проведено два круглых стола «Кандидатская диссертация как индикатор научной и социальной зрелости соискателя» [6].

На первой встрече обсуждались вопросы, связанные с подготовкой к исследовательской деятельности и выбором темы для диссертационного исследования. Особое внимание уделялось этике и культуре научного исследования, включая самостоятельность и личную ответственность исследователя за достоверность и качество данных, правила цитирования и ссылок, риски плагиата и правила сотрудничества с научным руководителем.

На второй встрече были рассмотрены требования ВАК Минобрнауки РФ, касающиеся содержания и оформления текста кандидатской диссертации. Также обсуждались критерии доказательности диссертационных исследований в области

образования, планирование и организация процесса диссертационного исследования, а также контроль качества этапных результатов. Рекомендации по подготовке научных публикаций также были даны.

Исходя из практического опыта и проведенного исследования можно сделать вывод, что для молодых исследователей, особенно тех, кто только начинает свой путь в науке, информационная и научно-методическая поддержка являются актуальными и востребованными. Часто молодые ученые сталкиваются с проблемами, связанными с выбором темы исследования, организацией научной и экспериментальной работы, анализом данных, написанием научных статей и подготовкой к защите диссертации. Помощь наставника, консультации опытных коллег и доступ к актуальной информации и методическим материалам могут значительно ускорить процесс научного роста и повысить качество научной работы. Поэтому важно организовывать и проводить научно-исследовательские семинары и конференции, а также создавать условия для обмена опытом и знаниями между молодыми и опытными учеными.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 377 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации». URL: <http://static.government.ru/media/files/AAVpU2sDAvMQkIHV20ZJZc3MDqcTtxt8x.pdf> (дата обращения: 20.08.2023).
2. Паспорт федерального проекта «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок». URL: <https://storage.strategy24.ru/files/news/202102/c011ea3a4a351fd244f2a9e82a4260b7.pdf> (дата обращения: 20.08.2023).
3. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения 19.08.2023).
4. Мотивация молодых ученых к исследовательской деятельности в российских региональных университетах / Р.А. Долженко, В.А. Карнильянский, Р.А. Хади, А.С. Диденко. // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 9. С. 122-153.
5. Нечаев В.Д., Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Карзубов Д.Н. Направления совершенствования программ аспирантуры по укрупненной группе специальностей и направлений «Образование и педагогические науки»: результаты экспертного опроса // Ценности и смыслы. 2016. №5 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-sovershenstvovaniya-programm-aspirantury-po-ukрупnennoy-gruppe-spetsialnostey-i-napravleniy-obrazovanie-i> (дата обращения: 22.08.2023).

6. Ученые обсудили кандидатскую диссертацию как индикатор научной и социальной зрелости соискателя [Электронный ресурс] // Российская академия образования: [сайт]. [2023]. URL: <https://kurl.ru/gVtKr> (дата обращения: 16.08.2023).

СИСТЕМА НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ И РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ГБУ «МОСКОВСКАЯ СЛУЖБА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НАСЕЛЕНИЮ»

Скрибцова Надежда Анатольевна

*заместитель начальника Отдела проектного менеджмента
ГБУ «Московская служба психологической помощи населению»
Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы,
член Совета молодых ученых и специалистов РАО,
Москва, Россия*

E-mail: nadezhda.skribtsova@msph.ru

Аннотация: В статье рассматривается система наставничества, организованная в ГБУ «Московская служба психологической помощи населению», раскрываются основные механизмы сопровождения молодых психологов и особенности выстраивания системы наставничества в зависимости от направления работы организации. Комплексная система наставничества позволяет снизить уровень стресса у новых сотрудников, ускорить процесс адаптации, повысить уровень мотивации к работе и ускорить процесс освоения специалистом необходимых профессиональных компетенций, а также является неотъемлемой частью профилактики эмоционального выгорания.

Ключевые слова: наставничество, сопровождение, супервизия, психолог, профессиональное развитие, молодой специалист, адаптация.

Важную роль наставника в развитии и адаптации молодых специалистов, студентов, учеников описывали российские и зарубежные авторы. В начале XX века над феноменом наставничества размышлял К.Д. Ушинский, который считал, что профессиональная адаптация человека более чем напрямую зависит от знаний и опыта наставника [1, 2]. Свое современное значение понятие приобрело в середине 60-х годов XX века, когда стало рассматриваться как действенная форма профессиональной подготовки и воспитания. Большое внимание наставничеству уделяется и за рубежом, например, Гарет Льюис, автор книги «Менеджер-наставник. Стратегия воспитания талантов и передачи

знаний» [3] рассматривает наставничество как такую систему отношений, в которой один человек предлагает помощь, поддержку и руководство другому. Многие годы наставничество применялось не только в образовательной среде, но и в сфере организации труда.

Однако, достаточно мало внимания в исследованиях феномена наставничества уделяется наставничеству именно в психологической среде. А ведь молодому специалисту, начинающему психологу очень важна опора и поддержка в лице более опытных коллег. В ГБУ «Московская служба психологической помощи населению» разработана и успешно применяется система наставничества для начинающих специалистов.

Московская служба психологической помощи населению – городская сеть подразделений со структурными звеньями внутри и широким полем взаимодействия вовне. За 20 лет Службой создана система работы с населением, включающая в себя индивидуальные и семейные психологические консультации, диагностику, реабилитацию, групповые формы работы, психологическое просвещение, комплексное методическое сопровождение, работу со специалистами смежных организаций, а также оперативное включение в актуальные городские проекты.

Цель наставничества в МСППН – адаптация молодого специалиста, интеграция его в профессиональном сообществе, раскрытие профессионального потенциала нового сотрудника. Под молодым специалистом мы понимаем психолога с высшим психологическим образованием, повышением квалификации в одном из психотерапевтических направлений и опытом работы от 1 до 3 лет. Система наставничества начинает работать с момента первого появления будущего сотрудника в Службе и решает следующие задачи:

- снижение уровня стресса у новых сотрудников;
- ускорение и оптимизация процесса адаптации к работе, коллективу, задачам;
- повышение уровня мотивации к работе;
- освоение специалистом необходимых профессиональных компетенций;
- профилактика эмоционального выгорания.

Система наставничества выстроена комплексно – это поддержка со стороны непосредственного руководителя, со стороны коллег в подразделении, супервизорская поддержка на всем пути становления специалиста, поддержка коллег из других отделов по различным направлениям работы. За 20 лет работы Службой накоплено большое количество методических и обучающих материалов, которые применяются в процессе адаптации сотрудников. Подключение к каждому

новому виду деятельности проходит через обучение и стажировку, что также сопровождается наставником.

Особенность наставничества в Службе заключается в том, что наставник здесь – это не один человек, прикрепленный к новому сотруднику, это коллеги, занимающиеся различными направлениями деятельности, сопровождающие специалиста каждый по своему профилю. Такой подход обеспечивает комплексное включение специалиста во все сферы деятельности, с самого начала расширяя его поле зрения, выводя за пределы только одного подразделения, включает сразу в многогранную деятельность всей организации. Связи, новые знакомства, приобретенные сотрудником от наставников, позволяют быстрее и проще сориентироваться в различных направлениях работы, а возможность в любой момент обратиться к наставникам по тому или иному вопросу снижает риски не успешности в профессиональной деятельности.

Первым наставником для еще только соискателя выступает сотрудник, который ведет его по всем многоступенчатым этапам собеседования при устройстве на работу, разъясняя нюансы прохождения этих этапов. Важно отметить, что одним из этих этапов является прохождение кадровой психологической диагностики, целью которой является профилактика и предотвращение профессиональных деструкций, содействие профессиональному и личностному росту. Психологическая диагностика проводится с помощью пакета диагностических методик и структурированного интервью. По результатам прохождения диагностики составляется психологическое заключение, которое позволяет не только правильно «применить» сотрудника, подобрав для него наиболее подходящее поле деятельности, но и дает возможность будущим наставникам заранее узнать личностные характеристики человека, чтобы выбрать для него наиболее подходящую методику адаптации и включения в профессиональную среду.

Вторым обязательным звеном системы наставничества является первичная ознакомительная стажировка для всех новых сотрудников. Стажировка позволяет новому сотруднику не только познакомиться с основными направлениями деятельности организации в целом, но и понять потенциальное свое место в ней, определить, какие направления работы будут наиболее привлекательны, какие есть возможности для профессионального роста и развития, как осуществляется взаимодействие внутри и вовне и т.д.

Далее система наставничества в Службе организуется в зависимости от функционального направления работы подразделения, в которое устроился сотрудник. В настоящее время условно мы выделяем два таких направления: это 20 подразделений Службы, расположенных во всех административных округах города, основная задача которых – очный прием населения (индивидуальные консультации, диагностика, реабилитация, групповые формы работы) и Филиал

«Телефон неотложной психологической помощи 051», который осуществляет круглосуточную психологическую помощь по телефону, в чате и электронной почте.

Рассмотрим то, как выстроена система наставничества в каждом из этих направлений:

1. Очные подразделения

Основной наставник – руководитель подразделения, который знакомит нового сотрудника с направлениями работы, контролирует и помогает в решении задач. Руководитель не надзиратель, именно к нему, в первую очередь, сотрудник обращается в сложных клиентских случаях, обсуждает с ним практику, выбранные стратегии работы, динамику и результаты. Немаловажную роль здесь играют и коллеги в подразделениях, которые всегда готовы прийти на помощь. В сложных ситуациях, спорных клиентских случаях внутри отдела собирается интервизорская группа, на которой молодой специалист может представить свой случай, рассказать о том, в чем возникли трудности и получить профессиональную поддержку от коллег.

Основная стажировка молодого специалиста занимает 3 месяца, в течение которых он должен провести консультации для нескольких клиентов. К концу этого срока молодой специалист направляется на экспертную супервизию, где ему необходимо представить 3 завершенных случая в динамике (3-5 встреч с каждым клиентом). Особое внимание супервизоры обращают на то, как молодой психолог видит профессиональную реальность, как он мыслит, какой использует профессиональный язык. По результатам экспертной супервизии специалисту дается допуск к полноценному консультированию клиентов – полный или частичный. При частичном допуске специалист обязан регулярно посещать одну из супервизорских групп. Для молодых специалистов в Службе работает две супервизорские группы: Балинтовская группа, где ориентация идет на контакт с собственными чувствами и эмоциями и группа «Основы мастерства», в которой реализуется калейдоскопическая модель супервизии, прорабатываются все аспекты структурированности мышления и делается акцент на развитии рефлексии.

Выбор группы для специалиста осуществляет именно супервизор, исходя и из личностных особенностей молодого психолога, и из его профессиональных взглядов, компетенций и тех подходов, в которых он работает. Таким образом, супервизор переходит из роли «оценщика» в роль наставника и сопровождает молодого специалиста на пути становления его профессиональной личности.

Молодой специалист на протяжении всего пути профессионального становления в Службе взаимодействует с наставниками по различным направлениям деятельности. Так, получив допуск к индивидуальной работе

с клиентами, он может переходить к получению допусков к другим видам деятельности – диагностика, реабилитация, групповая работа, проведение вебинаров и т.д. В каждом из этих случаев специалист проходит стажировку под руководством наставника – куратора того или иного направления работы, изучает особенности работы этого направления именно в Службе, готовит собственные материалы, проводит их апробацию, после чего уже допускается к выполнению этой деятельности с клиентами.

2. Телефон неотложной психологической помощи – 051

Работа психолога на Телефоне неотложной психологической помощи – это работа с острыми и кризисными клиентами. Это люди, находящиеся в трудных жизненных ситуациях, не имеющие возможности, а зачастую и мотивации, обратиться на очный прием. Здесь психологи часто сталкиваются с суицидальными, отчаявшимися, агрессивными абонентами, паническими атаками, переживаниями острого горя и т.д. Именно поэтому система наставничества и сопровождения молодых специалистов на Телефоне имеет существенные отличия от наставничества в очных подразделениях.

Молодой специалист первые несколько недель изучает методические материалы и учебные кейсы – записи разговоров с клиентами. Наставником здесь выступает руководитель Телефона, с которым психолог отрабатывает полученные знания, обсуждает кейсы и то, почему выбрана та или иная тактика и стратегия работы, что и в каких случаях делать. Условно говоря, это период стажировки можно назвать коротко – «что делать, если». С молодым специалистом подробно прорабатываются стратегии работы в самых сложных случаях (суицид, насилие и т.д.) – как устанавливать контакт с абонентом, куда вести разговор, какие службы можно подключать и т.д.

Спустя несколько недель такого обучения, молодого специалиста включают в одну из смен психологов, где он начинает работу на телефоне. Роль наставника передается к начальнику смены, который в течении полугода пристально наблюдает за специалистом, помогая ему пройти через все сложные случаи. Наставник сопровождает специалиста по параллельной телефонной трубке, прослушивая разговор с абонентом, чтобы иметь возможность оперативно помочь психологу в трудной ситуации. В случае, если молодой специалист понимает, что не справляется с текущим разговором, не знает, что делать дальше, он всегда может позвать на помощь начальника смены, поставить разговор на паузу и спросить совета, или переключить разговор с абонентом на другого специалиста.

Раз в неделю на Телефон приезжает команда супервизоров для проработки сложных случаев. Супервизия здесь обязательна и регулярна для всех психологов, но молодым специалистам уделяется особое внимание. Новый сотрудник должен представить на супервизию не менее 3-х клиентских случаев, как правило это

сложные случаи, в которых психолог испытывал трудности, которые «не выходят из головы» и т.д. Помимо групповых супервизий для каждого сотрудника обязательны и индивидуальные супервизии, которые также проводятся раз в неделю.

Таким образом, молодой специалист на Телефоне находится под чутким руководством нескольких наставников в первые полгода, а иногда и год своей работы. Такая система позволяет минимизировать риски в двух полях – психологическое благополучие абонента, и самого психолога.

Обобщая опыт Службы в адаптации и развитии молодых специалистов важно отметить, что именно комплексная система наставничества со стороны разных специалистов помогает сделать процесс вхождения молодого психолога в новые направления деятельности постепенным и плавным, позволяет избежать риски перегрузки специалиста, раннего эмоционального выгорания и потери интереса к профессиональной деятельности, дает возможность начать работу на новом месте с максимальным эффектом. Молодые специалисты в Службе находятся под неустанным контролем наставников, к которым могут обратиться в любой сложной ситуации и получить квалифицированную помощь и поддержку. Кроме того, такая система оказывает положительное влияние и на самих наставников, дает возможность применить свой опыт и навыки для поддержки и развития начинающих коллег, что также способствует профессиональному развитию, расширению поля профессиональной деятельности и профилактике эмоционального выгорания.

Литература

1. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы. М., Юрайт: 2022. – 258 с.
2. Ичетовкина Н.М. Воплощение идей К.Д. Ушинского в моделях воспитательной деятельности классного наставника отечественной гимназии второй половины XIX века // Историко-педагогический журнал. 2019. № 3. С. 162-170.
3. Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия воспитания талантов и передачи знаний. Минск : Амалфея, 1998. – 288 с.
4. Эсаулова И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала // Стратегии бизнеса. 2017. № 6. С. 8-13.
5. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коновалов Антон Андреевич

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий
Российского государственного
профессионально-педагогического университета,
Екатеринбург, Россия,*

E-mail: anton-andreevi4@mail.ru

Аннотация: В статье представлена авторская модель профильной музыкально-компьютерной подготовки специалистов, включающая четыре основных блока: мотивационно-целевой, содержательно-логический, деятельностно-технологический и диагностический (оценочно-результативный). Новизна модели определяется реализацией ведущей инновационной деятельности обучающихся в одной из сфер креативных индустрий, особенностью которой является создание, обработка и воспроизведение музыкального материала с применением музыкально-компьютерных технологий.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, музыкально-компьютерная деятельность, педагогические технологии, креативные индустрии.

Мировой наукой процесс подготовки специалистов для большинства отраслей экономики сегодня содержательно разработан и регламентирован. Исключение на сегодняшний день, пожалуй, составляют творческие направления профессиональной деятельности, которые играют важную роль в обществе, и на подготовку специалистов в творческих областях деятельности существует объективный запрос.

В мировой литературе сегодня не мало трудов посвящено отдельным аспектам цифровизации музыкального образования. Так, А. Chao-Fernandez с коллегами доказана эффективность сочетания в музыкальном обучении

компьютерных средств и игровых технологий [1]. M. Leman и L. Nijs [2], Liz M.Y. Chan, R. Joiner, A.C. Jones, E. Scanlon [3], И.М. Красильников [4] и многие другие уверенно внедряют в практику обучения игре на музыкальном инструменте инновационные цифровые методы (н-р, интерактивная музыкальная система («Music Paint Machine»).

Появляются первые работы, в которых предпринята попытка комплексно рассмотреть процесс профессиональной подготовки специалистов в сфере креативных индустрий в системе среднего профессионального образования [5]. Однако, в науке и практике до сих пор нет единого ответа на вопрос, каким образом должна осуществляться подготовка специалистов творческих областей в системе высшего образования. При этом наблюдается растущая потребность в высококвалифицированных специалистах в области музыкально-компьютерных технологий, востребованных в профессиональном музыкальном творчестве, а также в учреждениях музыкального и музыкально-педагогического образования, ведущей профессиональной деятельностью которых становится музыкально-компьютерная деятельность. Эффективным решением данной проблемы может стать образовательная модель, объединяющая традиционный опыт музыкальной практики и компьютерных возможностей в работе композитора, аранжировщика, педагога-музыканта.

Разработанная структурно-функциональная *модель профильной подготовки специалистов в области музыкально-компьютерной деятельности*, не имеющая аналогов в мировой науке и практике, содержит четыре блока: мотивационно-целевой, содержательно-логический, деятельностно-технологический и диагностический (оценочно-результативный) [6].

Мотивационно-целевой блок модели включает цель, задачи, основные подходы и принципы профильной подготовки студентов в области музыкально-компьютерной деятельности [7]. Так как целью разработанной модели является успешная профильная подготовка студентов при освоении музыкально-компьютерных дисциплин, к основным задачам подготовки бакалавров по данному направлению были отнесены:

- формирование у студентов профессиональных компетенций (их дескрипторов), необходимых в дальнейшем музыкальном творчестве (сочинение, аранжировка, звукорежиссура) и в педагогической работе (учитель музыки, педагог-музыкант, педагог по обучению музыкально-компьютерным технологиям в дополнительном и профессиональном образовании);
- мотивация обучающихся на реализацию музыкально-компьютерной деятельности как профессиональной;
- развитие способности к самостоятельному решению музыкально-творческих задач с учетом личностных интересов и предпочтений.

Содержательно-логический блок модели определяет содержание деятельности по формированию основных профессионально-специализированных компетенций и трех этапов их формирования на занятиях по профильным дисциплинам.

«Музыкально-компьютерная деятельность» – это совокупность действий по созданию и обработке музыкально-художественного материала в цифровом формате, а также воспроизведение (исполнение) музыки с применением электронных ресурсов.

Деятельностно-технологический блок авторской модели определяет комплекс используемых педагогических технологий, основные формы организации обучения и средства формирования профессионально-специализированных компетенций [8]:

1) интерактивные: работа в небольших группах (настройка конфигураций звуковых карт для работы в различных программах и т. д.); деловые игры («Студия звука», «Нотная типография», «Аранжировщик»), обеспечивающие устойчивый динамический процесс овладения умениями и навыками работы в нотографических и аранжировочных редакторах; технологии моделирования (создание компьютерной визуально-графической модели звуковой волны, или аддитивного и субтрактивного синтеза), способствующие усвоению знаний характеристик музыкального и цифрового звука, теоретических основ оцифровки звука, а также выработке у студентов умения работать с синтезаторами звука по различным формам осциллятора;

2) проектные, предусматривающие выполнение студентами практико-ориентированных проектных заданий и самостоятельную разработку творческих проектов (разработку видеоряда, отражающего и иллюстрирующего процесс и особенности восприятия звука человеком, или специфику импульсно-кодовой модуляции звука);

3) исследовательские, включающие испытуемых в работу по получению, обработке и представлению учебной информации (составление сравнительной таблицы характеристик звуковых карт различных фирм-производителей);

4) технологии индивидуализации обучения, направленные на создание электронных презентаций, сочинение музыкального произведения / его фрагмента, подбор инструментов и оркестровка авторских композиций, аранжировка классической и современной музыки;

5) информационно-компьютерные технологии обучения, обеспечивающие подготовку и передачу информации с помощью компьютерного интерфейса, компьютерный синтез звука, изменение характеристик музыкального аудиофайла,

создание и редактирование материала с помощью музыкально-компьютерных программ.

Важно отметить, что применение названных выше педагогических технологий обеспечивает комплексное развитие профессиональных умений и навыков будущих специалистов в сфере музыкально-компьютерных технологий. Так, например, в процессе создания мультимедийной партитуры музыкального произведения [9] студенты не только осваивают навыки работы с видеоредактором, но, и аналитические способности. Для выполнения такого задания им необходимы знания, полученные в ходе освоения музыкальных теоретических дисциплин. Действительно, для того чтобы создать полноценную анимацию музыкального произведения в виде мультимедийной партитуры студенту требуется сопоставить музыкально-исторический контекст создания произведения и творческий путь композитора, проанализировать музыкальную форму и драматургию произведения, используемые средства музыкальной выразительности и другие аспекты. Выполнение данного задания в группе преследуют также цель развития навыка работы в команде, ответственности, коммуникации и др.

Диагностический (оценочно-результативный) блок содержит диагностические методики, критерии и показатели сформированности музыкально-компьютерных компетенций, а также итоговые задания для оценки уровня их сформированности у студентов.

Эффект от практического применения результата находит отражение в совершенствовании процесса подготовки будущих педагогов-музыкантов, проходящих обучение по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования по профилю «Музыкально-компьютерные технологии», в котором музыкально-компьютерная деятельность является неотъемлемой частью (см. таблицу 1).

Таблица 1

Результаты апробации модели профессиональной музыкально-компьютерной подготовки

Группа	Уровень	Значение критерия Фишера – ϕ	Попадание в «Зону значимости»
Контрольная	Низкий / Недостаточный	1,439	Нет
	Средний / Базовый	0	Нет

	Высокий Продвинутый /	0,519	Нет
Экспериментальная	Низкий Недостаточный /	2,047	Нет
	Средний / Базовый	1,482	Нет
	Высокий Продвинутый /	2,314	Да

Проведенное на кафедре музыкально-компьютерных технологий ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург) (с 2019 по 2022 гг.) *опытно-поисковое исследование* подтверждает эффективность применения специально разработанной образовательной модели подготовки специалистов в области музыкально-компьютерных технологий. В исследовании приняли участие 75 студентов, а также 8 членов профессорско-преподавательского состава выпускающей кафедры, которые участвовали как в преподавании дисциплин с применением комплекса педагогических технологий, так и в оценивании уровня сформированности компетенций с помощью разработанного диагностического инструментария. Об успешном освоении студентами данной деятельности в процессе профессионально-педагогической подготовки свидетельствуют сформированные на высоком уровне профессиональные компетенции.

Таким образом, описанное содержание модели музыкально-компьютерной подготовки специалистов является своевременным и актуальным, практико-ориентированным и социально-значимым для профессионального сообщества. Выделенные преимущественные особенности предложенной модели обеспечивают целостную профильную подготовку творческих специалистов в области музыкально-компьютерной деятельности, отвечающую мировым требованиям, а результаты проведенного исследования доказывают эффективность данной модели профильной подготовки специалистов в области музыкально-компьютерной деятельности.

Перспективным направлением для развития данной тематики может стать создание, научное обоснование, апробация и внедрение в практику вузовской подготовки специалистов в других творческих сферах – креативных индустриях.

Литература

1. Chao-Fernandez R., Román-García S., Chao-Fernandez A. Analysis of the use of ICT through Music Interactive Games as Educational Strategy // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2017. № 237. С. 576-580.

2. *Nijs L., Leman M.* Interactive technologies in the instrumental music classroom: A longitudinal study with the Music Paint Machine // *Computers & Education*. 2014. № 73. С. 40-59.

3. *Chan Liz M.Y., Jones A. C., Scanlon E., Joiner R.* The use of ICT to support the development of practical music skills through acquiring keyboard skills: a classroom based study // *Computers & Education*. 2006. № 46. С. 391-406.

4. *Krasilnikov I.M.* Modern technologies of improving the quality of art education at basic school // *Quality – Access to Success*. 2018. Т. 19. № 165. С. 103-109. Available at: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000450328700012> (date of access: 11.02.2024).

5. *Клиндухов И.В., Байтаев М.Д.* Модель колледжа креативных индустрий // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2023. № 4 (16). С. 77–89.

6. *Коновалов А.А., Буторина Н.И.* Музыкально-компьютерная деятельность: особенности профессиональной подготовки специалистов // *Образование и наука*. 2021. Т. 23, № 8. С. 84–110.

7. *Буторина Н.И., Коновалов А.А.* Принципы и подходы к формированию профессионально - специализированных компетенций у студентов в области музыкально - компьютерных технологий // *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2019. № 1. С. 118-124.

8. *Коновалов А.А., Буторина Н.И.* Педагогические технологии в музыкально-компьютерной деятельности: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. – 159 с.

9. *Быкова А.Д., Коновалов А.А.* Развитие аналитических способностей студентов с применением мультимедийных партитур // *Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры*. 2023. № 3 (27). С. 114-127.

АКТУАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРОСМОТР ВИДЕОЗАПИСЕЙ УРОКОВ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Динаев Алихан Мавладиевич

научный сотрудник факультета педагогического образования

МГУ имени М.В. Ломоносова,

абсолютный победитель

Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2018»,

Народный учитель Чеченской Республики,

Грозный, Россия

E-mail: amdinaev@mail.ru

Аннотация: Профессиональное педагогическое образование в последние годы претерпевает глубокие изменения: снижается роль формального образования, особое значение в процессе обучения приобретают интерактивные технологии. В данной статье описан опыт внедрения в учебный процесс авторской педагогической технологии под названием «интерактивный просмотр видеоуроков». Под этим понятием подразумевается инновационная педагогическая технология подготовки учителей, основанная на их групповой, парной и индивидуальной творческой работе по анализу школьного урока (внеурочного занятия) по его видеозаписи, а также создание и демонстрация собственных альтернативных вариантов его проведения с применением предварительного подготовленного педагогами рабочего листа с различными заданиями. Предложенный формат практических занятий использует видеоуроки как средство обучения, которое, помогает обучающимся творчески подойти к образовательному процессу.

Ключевые слова: интерактивные технологии в образовании, просмотр видеозаписей уроков, подготовка учителей, педагогические кейсы, «мягкие» навыки, методические компетенции.

В стремительно меняющемся современном обществе так же быстро трансформируются требования к профессиональной компетентности педагога. Запрос общества, государства, родителей и обучающихся выражается в постоянном обновлении знаний и компетенций будущих и практикующих учителей. Одним из следствий этого является непрекращающийся поиск новых, инновационных и более эффективных педагогических технологий, методов и форм подготовки будущих учителей и повышения квалификации педагогов.

Многие ученые отмечают, что профессиональное педагогическое образование в последние годы претерпевает глубокие изменения, и выделяют ряд тенденций, среди которых снижение роли формального образования и увеличение значения неформального и информального, более широкое и активное использование разнообразных методических приемов неформального образования в том числе кейс-метода [1] и др. В русле этих тенденций находится и описываемая в данной статье педагогическая технология интерактивного просмотра видеозаписей уроков.

Внедрение видеоматериалов в процесс подготовки студентов педагогических направлений происходит на протяжении не одного десятилетия. Анализ научной литературы показывает, что многие исследователи, педагоги уделяют значительное внимание изучению эффективности использования разнообразных видеоматериалов (отрывки из художественных и документальных фильмов, новостные репортажи и многое другое) на уроках химии, истории, обществознания и других дисциплин. Авторы описывают значимость использования подобных видеоматериалов, правила их отбора, верификации [2].

При этом практически неизученным остается вопрос об использовании видеозаписей уроков (занятий) в процессе вузовской подготовки будущих педагогов, хотя отечественные специалисты еще 20 лет назад отмечали необходимость просмотров видеозаписей уроков и соответствующей демонстрации примеров педагогического мастерства.

В данной статье описан опыт внедрения в учебный процесс авторской педагогической технологии под названием «интерактивный просмотр видеоуроков». Под этим понятием мы понимаем инновационную педагогическую технологию подготовки учителей, основанную на их групповой, парной и индивидуальной творческой работе по анализу школьного урока (внеурочного занятия) по его видеозаписи, а также созданию и демонстрации собственных

альтернативных вариантов его проведения с применением предварительного подготовленного педагогами рабочего листа с различными заданиями.

Традиционный подход предполагает коллективный просмотр 35-45-минутного урока и его дальнейшее, как правило, фронтальное обсуждение вместе с преподавателем его особенностей (структуры, содержания, формы, методов и пр.). Очевидно, что такой подход имеет существенный недостаток, выражающийся в пассивности данного метода обучения. Практически невозможно сохранить необходимый уровень концентрации на протяжении 45 минут, наблюдая за уроком, запись которого, как правило, характеризуется не самым высоким уровнем качества изображения и звука. Впрочем, проведенный автором этой статьи опрос среди студентов нескольких педвузов России (с участием свыше 200 человек) показал, что большинство студентов (свыше 58%) не встречались с такой формой подготовки и проведения занятий, а 30% обучающихся отметили, что «смотрели уроки 1-2 раза во время учебы».

Нами был предложен альтернативный подход, в основе которого лежит разработка рабочих листов, содержащих многочисленные и разнообразные задания, прямо или косвенно связанные с содержанием просматриваемого урока. Для этого нами используются записи уроков педагогов, принимавших участие в конкурсе «Учитель года России» разных лет. Использование именно этих занятий обусловлено рядом факторов – от относительно высокого качества изображения и звука до разнообразия предметов и высокого уровня профессионального мастерства педагогов.

Каждый рабочий лист включает в себя около 25 вопросов. Их можно разделить на несколько групп:

1. Педагогические кейсы («На протяжении всего урока дети активно отвечают «хором». Как реагирует на это учитель? Как бы вы отреагировали на такие коллективные ответы?», «Три команды выполняют эксперимент. Две из них выполнили его очень быстро. Третья никак не может справиться и слышит недовольные возгласы других учеников: «Сколько можно? Давайте быстрее?» Что бы вы сделали в этой гипотетической ситуации?»).

2. «Живые» кейсы – ситуации, которые разыгрываются прямо на занятии и требуют от студентов встать на место педагога и решить возникшую проблему («Учитель истории рассказывает об обряде жертвоприношения среди племен Южной Америки и в шутку говорит: «Мы жертвоприношение совершать не собираемся». Представим, что в этот момент один мальчик говорит: «А почему нет? Давайте Симонова принесем в жертву, его не жалко!» После этого весь класс начинает громко смеяться. Разыграйте эту ситуацию в аудитории. Как бы вы поступили в этой ситуации?»).

Подобный формат заданий позволяет студентам проявить свои педагогические способности, предложить творческие и эффективные способы преодоления проблем. Как показала практика, «живые» кейсы для многих студентов становятся своеобразной педагогической пробой и первым опытом в роли педагога.

3. Предметные вопросы – каждый рабочий лист содержит примерно 5 вопросов предметного характера, которые позволяют повторить и закрепить соответствующий материал по теме урока или по смежным темам и дисциплинам.

4. Задание на развитие методических компетенций – анализ урока, выявление его сильных и слабых сторон, разработка альтернативных вариантов начала или завершения занятия, создание различных заданий для учеников, постановка целей и задач урока, изменение содержания и структуры урока, поиск и применение иных педагогических приемов и др.

5. Задание на развитие гибких (мягких) навыков. Например, практически каждый рабочий лист (в том числе по предметам естественно-научного цикла и математике) включает в себе задание для проведения дебатов, что способствует развитию коммуникативных способностей будущих учителей. В целом задания в рабочих листах требуют от студентов постоянной групповой работы, развития критического мышления, навыков публичных выступлений и пр.

Предложенный в статье подход превращает пассивный просмотр видеозаписей уроков в интерактивное занятие, в ходе которого каждый студент может проявить свои способности, расширить свои педагогические и предметные знания.

Просмотр урока перестает быть пассивным, поскольку собственно просмотр видеозаписи разбивается на множество коротких частей (этапов). И здесь важно отметить роль преподавателя (модератора), который, просмотрев вместе с аудиторией первые 2-3 минуты урока, останавливает видео и переходит к первому заданию, предлагающему студентам придумать и показать на сцене свой (командный) вариант начала урока по данной теме. Другая функция преподавателя заключается в контроле времени, организации групповой работы, изменении объема выполняемых заданий, исходя из их активности, заинтересованности, уровня подготовки и скорости работы.

Данная педагогическая технология способствует решению ряда актуальных задач, стоящих перед системой высшего педагогического образования:

- повышение практикоориентированности обучения;
- развитие гибких и метапредметных навыков студентов;

– раскрытие творческих способностей, креативного потенциала обучающихся и др.

Опыт внедрения этой технологии показал ее высокую эффективность, поскольку разработанные задания требуют от студентов выражения своей позиции, ее аргументации. Технология повышает вовлеченность студентов и их мотивацию к учебе, способствует улучшению психологического климата в аудитории (в группе), усиливают интерес к будущей педагогической деятельности, а также дают возможность для применения имеющихся теоретических знаний на практике [3].

Одним из результатов реализации данной технологии стала разработка 55 рабочих листов по 55 урокам и подготовка соответствующего учебно-методического пособия для студентов и преподавателей высших учебных заведений и педагогических колледжей.

Таким образом, предложенный в данной статье формат практических занятий использует видеоуроки как средство обучения, которое, по сути, превращается лишь в фон, вокруг которого происходит творческий, эмоциональный и нестандартный процесс погружения в педагогическую профессию.

Литература

1. Пулина А.А. Кейс-технология в системе дополнительного профессионального образования: опыт, риски, перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4. С. 68-71.
2. Факеева М.И. Зачем и как использовать видео на уроке? / М.И. Факеева, С.В. Шанина, Т.В. Захарова // Информационные технологии в образовании. 2020. № 3. С. 257-263.
3. Динаев А.М. Интерактивный просмотр видеозаписей уроков как инструмент повышения квалификации педагогов // Методист. 2023. № 6. С. 44-47.

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОТЕХНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ТРЕНИНГЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Негрий Варвара Александровна

*аспирант 3 года обучения,
специалист по учебно-методической работе
факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия*

E-mail: v.negrii@gmail.com

Аннотация: В настоящее время наблюдается сдвиг профессионального самоопределения на студенческие годы и регулярное переосмысливание себя как профессионала в течении всей жизни. Профессиональное самоопределение является деятельностью целостной работы трех сфер человека: адаптационной, профессионально-личностной и смысловой. Одной из важных задач, стоящих перед психолого-педагогической поддержкой в вузе, является помощь в формировании средств для осуществления профессионального самоопределения. Для этого требуется создание и реализация комплексной модели психолого-педагогической поддержки, направленной на профессиональное самоопределение студентов и осуществляемой по трем направлениям (адаптационное, профессионально-психологическое и смысловое) через игровой тренинг как педагогическую систему.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка в вузе, профессиональное самоопределение студентов, игротехника, образовательный тренинг, игровые технологии в образовании.

Многие психологи сводят проблему самоопределения личности к юношескому возрасту, а проблему профессионального самоопределения – к выбору профессии в этом же возрасте. Но профессиональное самоопределение более сложный процесс. В настоящее время наблюдается сдвиг профессионального самоопределения на студенческие годы и регулярное переосмысливание себя как

профессионала в течении всей жизни. Это связано не только с меняющейся экономической и политической ситуацией в стране, но и с появлением ЕГЭ, который позволил выбирать разные направления для поступления после окончания школы. Профессиональное самоопределение теперь осуществляется не «на всю жизнь», а по отношению к конкретному временному промежутку жизни. Одной из важных задач, стоящих перед психолого-педагогической поддержкой в вузе, является помощь в формировании средств для осуществления профессионального самоопределения.

Объектом настоящего исследования выступает педагогическая система психолого-педагогической поддержки. Предметом исследования является модель педагогической системы психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов.

Цель исследования: создание и реализация педагогической системы психолого-педагогической поддержки, направленной на профессиональное самоопределение студентов и опирающейся на комплексную модель профессионального самоопределения, в условиях высшего профессионального образования.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическая поддержка высшего учебного заведения будет более эффективна в работе с проблемами профессионального самоопределения студентов, если будет реализована на основе модели профессионального самоопределения, предполагающей актуализацию всех трёх компонентов профессионального самоопределения. Реализация такой модели может осуществляться в рамках специально организованной образовательной ролевой игры-тренинга.

Впервые проводится исследование психолого-педагогической поддержки с позиции не отдельных направлений работы, а целостной системы в отношении конкретной проблемы - профессионального самоопределения студентов. В нашей работе рассматривается система вузовской психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов (на примере студентов-физиков) как система, опирающаяся на комплексную модель профессионального самоопределения, состоящую из трёх компонентов (адаптационный, профессионально-личностный и смысловой). Также впервые применяется образовательный игровой тренинг на профессиональное самоопределение как педагогическая система.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании модели педагогической системы психолого-педагогической поддержки для решения проблемы профессионального самоопределения в высшем учебном заведении. Профессиональное самоопределение раскрыто с точки зрения процесса, который может продолжаться после окончания средней школы в высшем учебном

заведении при получении высшего образования, а также далее в течении всей жизни, и представлять из себя серию актов самоопределения в профессии на определенный промежуток своей жизни. Профессиональное самоопределение является единством процессов психического и социального в трёх направлениях – адаптационного, профессионально-личностного и смыслового.

Практическая значимость исследования: разработанный в рамках исследования образовательный игровой тренинг может быть использован в высших учебных заведениях в решении вопросов профессионального самоопределения студентов. Также непосредственно на основании результатов опросника может быть построена индивидуальная и/или групповая программа для работы с учащимися, имеющими затруднения в профессиональном самоопределении. Полученные результаты могут найти применение в вузовских и школьных психологических службах, муниципальных и частных психологических службах, и центрах.

В исследовании использования игрового образовательного тренинга в решении проблемы профессионального~ самоопределения у студентов-физиков участвовало 12 студентов физического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова в возрасте 17-23 лет.

В ходе образовательного ролевого игры-тренинга, продолжительностью 4 часа участники были поделены на команды по четыре человека. У каждого студента была выбрана роль в соответствии с карточками (по желанию или случайным образом, если предпочтений заранее не было). Командам было необходимо придумать и представить исследование. При этом ключевую роль в игровом тренинге занимает именно удержание/не удержание (соответствие / не соответствие) той роли (распределение мотиваций), которая была задана в начале игры.

Все участники игрового образовательного тренинга в различной степени имели запрос на работу с профессиональным самоопределением. Из полученных данных качественного анализа кейсов можно сделать выводы:

1. Студенты, имеющие возможность профессиональной реализации (научные лаборатории, профком и т.п.), лучше справлялись с игровой ролью даже, если она противоречила их внутренним мотивационным запросам. В целом оставались довольны. Студенты, которые не имели выхода в различные студенческие активности на факультете (от организационной до научной работы), чаще сталкивались с ощущением неопределенности в игре. Тем не менее, именно эта неопределенность была вынесена на этап рефлексии.

2. Нам удалось использовать игровой тренинг как педагогическую систему психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения у студентов-физиков.

Общие выводы:

Психолого-педагогическая поддержка высшего учебного заведения более эффективна в работе с вопросами профессионального самоопределения студентов, если основана на трёхкомпонентной модели профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение является целостной работой, обусловленной психическими и социальными процессами, которые можно объединить в три направления: адаптационный, профессионально-личностный и смысловой.

Студенты, испытывающие трудности в профессиональном самоопределении, имеют более низкие показатели по результатам диагностики психологического благополучия, чем студенты, которые определили область своей профессиональной деятельности и реализуются в ней.

Разработанная образовательная ролевая игра-тренинг может выступать как средство психолого-педагогической поддержки в решении вопросов профессионального самоопределения у студентов.

Литература

1. *Боровских А.В.* Игра: деятельность или мышление? // Педагогика. 2015. № 7. С. 50-60.
2. *Боровских А.В.* Проблема геймификации в образовании // Педагогика. – 2021. Т. 85. № 8. С. 48-57.
3. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Игры и методики профессионального самоопределения старшеклассников. М.: Издательство «Первое сентября», 2004. – 224 с.
4. *Чистякова С.Н.* Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи. М., 2002. – 120 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ СЛОЖИВШЕГОСЯ ПРОФЕССИОНАЛА В СФЕРЕ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ: ИНТЕГРАЦИЯ КЛАССИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ И НОВЫХ ФОРМ

Болдырева Наталья Анатольевна

*начальник отдела интегративных психологических практик
ГБУ «Московская служба психологической помощи населению»
Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы,
Москва, Россия*

E-mail: BoldyrevaNA1@social.mos.ru

Аннотация: В статье освещаются принципы непрерывного образования, опирающиеся на субъектность, личностное развитие, профессиональную рефлекссию, а также – реализация данных принципов в ГБУ «Московская служба психологической помощи населению». Описывается система постоянного сопровождения психолога-консультанта, направленная на наращивание навыка профессиональной рефлексии и опознание зоны ближайшего профессионального развития, осуществляемая посредством супервизии и регулярного обучения.

Ключевые слова: психолог, непрерывное образование, повышение квалификации, субъектность, рефлексия, супервизия, зона ближайшего развития.

Сегодня, а точнее еще вчера, мы оказались в мире, где все очень быстро меняется. Это означает, что такое понятие как готовый / подготовленный профессионал, осуществляющий свою деятельность в меняющихся условиях, стремится к статусу оксюморона. Имея базовое образование, каждый специалист за период своей профессиональной жизни, даже если он не меняет сферу деятельности, нуждается в непрерывном образовательном процессе, результаты которого сразу же реализуются и укореняются в его практике. Это касается и профессий типа «человек-человек», где основным компонентом является просветительская, помогающая или сопровождающая деятельность. Именно поэтому особенно важно обеспечивать точки пресечения образования и профессиональной деятельности, образования и практики.

Понятно, что здесь мы в первую очередь говорим о непрерывной системе повышения квалификации, дополнительном профессиональном образовании. В сфере образования давно появились попытки осмыслить подходы и принципы к реформированию системы повышения квалификации [1]. Отмечают, что технологии и методы повышения квалификации еще десятилетие назад характеризовались недостаточно оперативным реагированием на меняющиеся задачи и потребности инновационной образовательной политики государства [2]. Стали все чаще звучать позиции о важности личностного подхода, при котором много внимания уделяется субъектности, личностному развитию и профессиональной рефлексии как принципу повышения квалификации представителей системы образования. Противопоставляются системно-гуманитарный и системно-технологический подходы [2]. В среде психологов непрерывное обучение также является профессиональной нормой и особенно актуальным явлением в последние годы. Для профессиональной психологической среды позиции субъектности и профессиональной рефлексии в качестве подхода к повышению квалификации особенно релевантны. Здесь возникает солидарность с позицией П.Г. Щедровицкого: «Мы как бы выходим из сферы образования и образованности в сферу развития» [3].

На территории ГБУ «Московская служба психологической помощи населению» (далее – ГБУ МСППН) проводятся образовательные мероприятия для внешних специалистов и своих сотрудников, которые могут быть иллюстрацией подхода, соединяющего субъектность, профессиональную рефлексии и ответ на актуальные запросы контекста в узком и широком смысле. Непрерывный путь развития профессионала-психолога в Службе обеспечивается следующими направлениями: компактными целевыми образовательными программами и системой супервизионного сопровождения.

1. От практики к обучающим программам.

ГБУ МСППН существует с 2003 года, к 2016 году был накоплен большой опыт работы, появилась потребность его воплощения в образовательных программах для трансляции, становящегося все более актуальным, профессионального знания вовне, а также - для поступающих на работу или расширяющих направление деятельности внутри учреждения психологов. В подготовленный образовательный пакет вошли: «Дистанционные методы психологического консультирования. Практические аспекты», «Экстренная психологическая помощь. Практические аспекты», «Суицидология. Экстренное психологическое консультирование лиц, высказывающих суицидальные мысли, суицидальные намерения или имеющие неудачные или незавершенные суицидальные попытки», «Работа с острым горем, утратами и эмоционально незавершенными отношениями в психологическом консультировании

и психотерапии», «Основы мастерства: формирование внутреннего супервизора. Европейская интегративная модель».

Как видно, эти программы ориентируют профессионала, прежде всего, в работе с тяжелыми обращениями, дают возможность наращивать профессиональную уверенность, компетентность и реальную готовность к встрече с подобной проблематикой. Программа, основанная на европейской интегративной модели супервизии направлена на развитие и укрепление рефлексивной позиции в профессиональной деятельности, которая позволяет не только структурировать профессиональный опыт по различным параметрам, но и самостоятельно формировать новые личные учебные цели и задачи практикующему специалисту.

2. Оперативный образовательный ответ.

Начиная с 2020 года психологи Службы стали активно включаться в непривычные для них формы работы, выходя на незнакомые ранее площадки. Так, с осени 2020 года проводилась психологическая работа на горячей линии комплекса социального развития, работа в 4 временных госпиталях для ковид-инфицированных и на территории 8 городских клинических больниц в рамках взаимодействия ДТСЗН города Москвы и ДЗМ. Активно развивается направление онлайн работы посредством вебинаров и дистанционного консультирования. Запущено психологическое сопровождение программы «Московское долголетие» и программ, реализуемых в данный момент в отношении участников СВО и их родных. Каждое направление потребовало профессионально-образовательного сопровождения группы задействованных в работе специалистов.

Методы повышения квалификации, обеспечивающие готовность специалиста к профессиональному осуществлению деятельности состояли и в отношении актуальных направлений состоят из супервизорского сопровождения и регулярно организуемых обучающих семинаров/вебинаров/программ, за счет ресурсов сотрудников Службы и в рамках межведомственного взаимодействия. Так, были подготовлены и проведены под актуальные задачи семинары по психологическому сопровождению онкобольных пациентов, семинары по обучению работе на дистанционных площадках и проведению вебинаров, вебинар "Психологическая помощь близким мобилизованного в ситуации переживания утраты", обучение по программе «Основы оказания помощи при ПТСР» (в рамках взаимодействия с ГБУЗ «ПКБ № 1 ДЗМ»). Это иллюстрации оперативного образовательного ответа на актуальные профессиональные задачи за счет доступных ресурсов.

3. Интегративный подход к супервизии как система развития профессионала.

Основным методом, наращивающим профессиональные возможности и развитие психолога-консультанта в Службе, является метод супервизии,

построенный на принципах профессиональной рефлексии. Подобные подходы к развитию профессионала начали разрабатываться педагогами и психологами в 90-х гг. XX века. В самом общем виде, речь идет о субъектном подходе в обучении взрослых. В числе актуальных направлений сегодня, обеспечивающих профессиональную рефлексия психологов и других специалистов помогающих профессий, можно выделить «Интегративный подход к подготовке и непрерывному профессиональному развитию профессионалов, занятых в сфере оказания услуг населению в области психотерапии, социальной работы, образования, попечения и развития человеческих ресурсов», разрабатываемый голландским исследователем Л. Ван Кесселем, президентом-основателем Европейской ассоциации супервизоров (1997-2003). В работах автора защищается позиция супервизии как самостоятельного методологического подхода и отдельной дисциплины, целью которой является развитие профессионала через рефлексия и самостоятельное обозначение учебно-профессиональных тем для дальнейшего развития [4]. В психологической профессиональной среде супервизия – инструмент, помогающий практикующему в определенном подходе специалисту обрабатывать сложные случаи из своей практики в режиме диалога с опытным представителем этого подхода. Принципиальное отличие интегративной модели связано с тем, что она не замкнута в рамках одного из теоретических или терапевтических направлений, а обладает принципом относительной универсальности и дает возможность наращивать профессионалу из сферы помогающих профессий метапозицию в отношении осуществляемой им деятельности, в которой находят свое место и образовательные цели.

В данном подходе объектами супервизии являются профессиональное функционирование, которое представлено профессиональным измерением и процесс развивающего обучения – учебное измерение. Путем сопровождающих методических приемов профессионалу предлагают развиваться как рефлексивному практику, осваивающему ретроспективную, синхронную и предвосхищающую рефлексия, а также – метарефлексия (осмысление способа осмыслить), что позволяет быть более осознанным в работе, делать ее более целенаправленной и систематической. За счет этого наращивается компетентность и опознается потенциал для улучшения своего функционирования. Если перевести это на язык отечественной психологии, то мы можем провести аналогии с понятием зоны ближайшего развития. Отметим, что чем более осознанным является профессионал в деятельности, тем отчетливее он видит пути своего ближайшего развития.

Каждый профессионал осуществляет свою деятельность в определенных макро и микроусловиях, включен в нее посредством своей личности с ее особенностями и историей, ему необходимо соответствовать требованиям профессии, действовать в соответствии с методом в конкретной профессиональной ситуации. Личность профессионала, требования профессии, метод и конкретная профессиональная ситуация – элементы исследования. При этом выделяемые

составляющие плотно вплетены мысли, чувства, действия и намерения – также элементы исследования. И весь этот пакет предлагается осознавать в процессе супервизионного сопровождения для последующего профессионального роста [4].

Не углубляясь в методические нюансы, отметим, что в теоретической разработке и реализации описываемой модели заложены возможности определения зоны ближайшего развития и инициативы самого профессионала в выборе путей и конкретных содержаний обучения для улучшения своего функционирования в конкретных задачах, в том числе, когда они начинают меняться.

В ГБУ МСППН все сотрудники Отдела супервизии и дополнительного образования являются выпускниками описанной программы и осуществляют сопровождение консультирующих психологов на основании данной модели. Описываемая модель и опыт ее применения могли бы стать базой для исследования подходов к непрерывному образованию профессионалов, основанных на рефлексии, субъектности и развитии, обеспечивающих в том числе решение конкретных образовательных задач, которые вместо произвольного набора программ и знаний становятся подчиненными принципам личностного и профессионального развития.

Литература

1. Жаркова Е.Н. Подходы к реформированию системы повышения квалификации работников образования на рубеже XX-XXI веков // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 6. С. 80-86.
2. Муштавинская И.В. Современные подходы к повышению квалификации: рефлексивные технологии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 4 (1). С. 25-30.
3. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования – М: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 276 с.
4. Ван Кессель Л. Супервизия: необходимый вклад в качество профессиональной деятельности на примере концепции супервизии, применяемой в Нидерландах // Психологическая газета. Профессиональное интернет издание соискателя [Электронный ресурс]. – URL: <https://psy.su/feed/11464/?ysclid=lm66ppope5433830497> (дата обращения: 16.08.2023).

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

ИЗУЧЕНИЕ «ПЕТЕРБУРГСКОГО ТЕКСТА» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Мироник Ксения Владимировна

*аспирант второго курса
Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования,
заместитель директора по инновационной деятельности,
учитель литературы ЧОУ «Газпром школа Санкт-Петербург»,
лауреат медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО,
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: ksuhinus@gmail.com*

Аннотация: Настоящая статья посвящена изучению влияния феномена «Петербургского текста», корпуса художественных текстов известных петербургских писателей XIX и XX веков, на процесс обучения детей на уроках литературы. В ответ на вызовы времени и посредством обращения к «Петербургскому тексту», в 2011 году автором был разработан и внедрен в образовательный процесс нескольких школ, учащиеся которых посещали авторский курс-конструктор «Кросс-культурная коммуникация», ряд технологий и практик, которые позволяют последовательно вовлекать подростков в процессы чтения, обсуждения, осмысления и интерпретации прочитанного. На основании проведенного педагогического опроса автор приходит к выводу о том, что обращение к понятию «Петербургский текст», введение в школьное расписание курса «Кросс-культурная коммуникация», углубленная работа с литературоведческими понятиями «интертекст» и «хронотоп» позволяет учащимся выстроить глубоко личное отношение

к пространству, в котором они растут и воспитываются – не только к городу, но и к стране. Таким образом, с помощью применения указанных методических подходов на уроках литературы обучающиеся начинают вдумчиво читать художественную литературу, интересоваться историческим контекстом и использовать цифровые инструменты уместно и грамотно.

Ключевые слова: «Петербургский текст», «Кросс-культурная коммуникация», литературоведение, художественная литература, внеурочная деятельность, интертекст, хронотоп, цифровые технологии в образовании.

Понятие «Петербургский текст» было введено в литературоведческий дискурс доктором наук, академиком Владимиром Николаевичем Топоровым в 70-е годы XX века. Это своего рода корпус художественных текстов, в которых Петербург становится не только фоном повествования, но и полноценным героем. Можно вспомнить программные произведения А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, А.А. Ахматовой, А. Белого, И.А. Бродского и многих других писателей и поэтов, в которых Петербург влиял на мысли и судьбы персонажей: со временем эти образы складывались в культурные традиции и формировали отношение уже к настоящему – не литературному Петербургу. Величественный город традиционно определяется как мрачный, доводящий до безумия, пропитанный легендами и пророчествами. Для В.Н. Топорова очевидно, что «Петербург имеет свой “язык”... и может быть понят как своего рода гетерогенный текст, которому приписывается некий общий смысл, и на основании которого может быть реконструирована определенная система знаков, реализуемая в тексте» [5, с. 22].

Современных старшеклассников непросто вовлечь в процесс чтения художественной литературы, и их можно понять, ведь почти всегда восприятие текста происходит изолированно от исторического контекста или реалий современности. Подростку сложно погрузиться в художественные образы предшествующих эпох и увлечься ими, ведь реальность литературных произведений кажется слишком далекой от реальности мира школьника. Та самая «встреча» с пространством культуры, которая и является важной целью обучения, едва ли произойдет сама собой, и поэтому педагогическое сообщество не перестает трудиться над мотивацией подростков к чтению, разрабатывает технологии приобщения школьников к литературному творчеству, пытается преодолеть отсутствие у подростков связи между исследуемым текстом и контекстом. Доктор педагогических наук, профессор Н.М. Свирина пишет: «Диалог <...> старшеклассника с искусством возможен только на уроках, где тема помещена в

широкий культурный или историко-культурный контекст, контекст художественной культуры» [3, с. 182]. Поиск точек пересечения уникального хронотопа литературного произведения [2, с. 234] и индивидуального хронотопа школьника [6] на уроках литературы как раз и стал отправным пунктом исследования методологического потенциала понятия «Петербургский текст».

Обращение к «Петербургскому тексту» на уроках литературы в динамике формирования хронотопа видится весьма органичным, ведь узнавая в произведении реальный город, школьники-подростки, склонные зачастую к критической позиции по отношению к художественному вымыслу, с большей вероятностью смогут индивидуализировать повествование, приобщить образы, созданные автором, к своему образу мира, к пространству личных смыслов. Концепция В. Н. Топорова не только открывает новые исследовательские возможности при изучении русской литературы, но также позволяет разработать нетривиальные образовательные методики ее преподавания. А.М. Ранчин в статье «Петербургский текст Владимира Топорова» высказывается о значении этой важной работы так: «Можно не разделять топоровской метафизики, допустимо сомневаться в существовании “Петербургского текста”. Но нельзя переоценить те возможности, которые дарит чтение топоровских работ. Сочинения о Петербурге, оказавшись встроенными в грандиозное здание русской литературы, именуемое В.Н. Топоровым “Петербургским текстом”, обнаруживают иногда незаметные прежде – для взгляда близорукого или зашоренного – глубины смысла» [9]. Немного опережая логику повествования настоящей статьи, важно отметить, что обращение к научному нарративу В. Н. Топорова полезно не только учителю словесности: старшеклассники, медленно и вдумчиво анализируя вместе с педагогом даже небольшие фрагменты этого непростого материала, несомненно, обретают опыт восприятия многослойного повествования, учатся работать с терминологическим аппаратом и знакомятся с методикой анализа текстов художественной культуры, что, безусловно, поможет им на более качественном уровне выполнять аналитическую работу в отношении других текстов в рамках учебных задач.

Разумеется, отечественная научная педагогическая и методическая школы активно занимаются вопросами читательской и культурной мотивации. В качестве примера можно привести классические труды К.Д. Ушинского, В.И. Водовозова, В.Н. Сорока-Росинского, Д.С. Лихачева, Ш.А. Амонашвили, И.Е. Бряковой, Е.О. Галицких, в которых авторы говорят о важности актуализации связи с событийностью, необходимости сотворчества с молодыми людьми и неимперативного диалога с опорой на интересы школьника. Про важность включения образа города в уроки литературы пишут современные исследователи: Д.Н. Мурин, Н.М. Свирина, И.Н. Сухих, С.В. Федоров и др. Ряд зарубежных ученых (например, группа авторов под руководством профессора Жана-Шарля Шабанна), обращаясь к той же проблематике, даже выступает с предложением

изменить стандарты преподавания в европейских педагогических вузах и внедрить специальные междисциплинарные курсы и экзамены – именно для того, чтобы предмет «литература» не был оторванным от культуры, науки и жизни за пределами школьных стен [1]. Одновременно и в отечественных, и в зарубежных исследованиях в дефиците оказываются качественные и, что важно, не устаревающие стремительно работы, посвященные использованию цифровых образовательных инструментов на благо гуманитарных дисциплин. Отчасти это очевидно, поскольку цифровые инструменты стремительно развиваются и так же стремительно устаревают.

Важную роль в формировании юного пользователя цифровой среды – будущего представителя отечественной культуры – играет ориентация на визуальные и звуковые образы: современный молодой человек погружен в новые медиа, использует интертекстуальные отсылки, не всегда считываемые педагогом, создает собственные тексты (в том числе аудио, видео и синтетические). При этом редкие учителя выстраивают на уроках пространство для использования этих текстов в качестве результата решения учебной задачи. Учитель-словесник, стремящийся вовлечь в активный образовательный процесс как можно большее количество учеников, учитывающий особенности возрастной психологии, интересующийся конвергентной реальностью и формами существования в ней подростка, неизбежно стремится к привлечению в пространство урока разнообразного аудиовизуального материала. Кроме того, перед отечественной школой поставлена задача реализации национально-регионального компонента ФГОС, и чем более деликатно и изобретательно это воплощено, тем более грамотно осуществляется образование и воспитание человека, взросление которого происходит в городе с богатым культурным наследием. В этом смысле очевидно, что назрела необходимость, с одной стороны, интегрировать понятие «Петербургский текст» в контекст гуманитарного образования старших школьников, и, с другой, – разработать систему особых проектных и исследовательских практик, базирующихся на активных и интерактивных методах восприятия информации, методах проблемного обучения.

В ответ на вызовы времени и посредством обращения к «Петербургскому тексту», в 2011 году был разработан и внедрен в образовательный процесс школ, учащиеся которых посещали авторский курс-конструктор «Кросс-культурная коммуникация», ряд технологий и практик, которые позволяют последовательно вовлекать подростков в процессы чтения, обсуждения, осмысления и интерпретации прочитанного. Системно-деятельностный подход осуществляется в различных формах проектной работы, где систематически выстраиваются связи с культурным пространством региона и страны, формируется хороший художественный вкус и гражданская позиция молодого человека.

«Кросс-культурная коммуникация» – это своего рода микс литературы, истории искусства и основ философии, центром которого становится диалог с учащимися вокруг художественных произведений, где одним из героев оказывается Петербург. Курс-конструктор проводился (и продолжает проводиться в настоящее время) для учеников очень разных школ: от самой обычной районной до известных в стране гимназий. Курс реализовывался и в системе дополнительного образования, и – отдельными элементами – был интегрирован в уроки. Из года в год его наполнение менялось, отвечая на запрос, культурный и социальный опыт конкретных детей определенного возраста, но в основу курса всегда закладывалось изучение и осмысление понятия «Петербургский текст». Вместе с учениками анализировались различные тексты, кинематограф, живопись, музыка, тексты новой природы. За годы работы были выстроены крепкие партнерские отношения с учреждениями культуры и вузами: литературные и художественные музеи делились лекторами и приглашали проводить занятия на своих площадках, а научные сотрудники и студенты университетов сопровождали исследования школьников и выступали экспертами на конференциях. В процессе освоения курса школьники трудились над проектной работой и создавали многоуровневые по содержанию, сначала аналоговые, затем цифровые продукты. Это и циклы статей, посвященные путешествию в прошлое и настоящее города, и цифровые лонгриды, и коллекции открыток, и виртуальный музей, и аудиоэкскурсии.

В процессе реализации курса работа строится следующим образом: сначала учитель на уроке в рамках школьной программы, и затем – педагог на занятии с учащимися углубленно изучает тексты А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, А. Белого, поэтов серебряного века, блокадную прозу, тексты конца XX и начала XXI века. Параллельно проводится исследование контекста: изучение старшеклассниками исторических документов, воспоминаний современников, художественной критики, анализ процессов, происходивших в то или иное время в мире искусства. Так учащиеся обнаруживают смысловые параллели, тренируют «насмотренность» и собирают материал для реализации проектной работы. Вся эта деятельность имеет целью создание собственных текстов – в том числе аудиовизуальных.

В качестве примера приведу один из удачно реализованных проектов. Группа школьников 8-9 классов, углубленно изучая поэму А.С. Пушкина «Медный всадник», задумала создать аудиовизуальную выставку и коллекцию открыток. Сначала учащиеся работали с авторским словом: выбирали «знаковые» образы и выделяли в тексте лексемы, важные для формирования визуального материала. Затем вместе с педагогом изобразительного искусства подбирали и вырезали из журналов основу и элементы для иллюстративного материала: создавали фоны, распечатывали темные волны ноябрьской Невы, обращались к графике, фотографии и картам XIX века. Все это, включая распечатанные и вырезанные

слова, компоновалось в коллажной технике. Итоговые варианты сканировались и обрабатывались на компьютере, далее происходила верстка и подготовка макетов к печати. Также состоялись занятия с педагогом по радио, который помог школьникам записать «звуки текста»: это были и зачитанные учащимися фрагменты поэмы, и звуки ветра, плеск волн, шум дождя, и даже элементы современных электронных треков [Подробнее об этом см. 4]. Итогом работы стала экспозиция в пространстве школы, состоящая из плакатов формата А3 с размещенными на паспарту QR-кодами, переход по которым позволял всем посетителям выставки «услышать» пушкинский текст таким, каким его смогли осознать современные старшеклассники. Также в школьной типографии были выпущены авторские аудиовизуальные открытки [12], которые можно было отправить родителям или друзьям. В итоге участники курса «Кросс-культурная коммуникация» познакомились с элементами серьезного литературоведческого анализа, творчески переосмыслили важный художественный памятник, освоили процесс верстки, печати и постпечатной обработки, научились записывать и монтировать аудиодорожки, улучшили навыки публичных выступлений, проводя авторские экскурсии. Безусловно, у учителя словесности здесь появляется новая роль: он не только стремится заинтересовать современных школьников текстами отечественной культуры, но и становится модератором сложного процесса, в котором не последнюю роль играет его умение общаться с другими учителями и педагогами – профильными специалистами. Для школьников такое сотрудничество взрослых – важный воспитательный ориентир.

Приведу еще пример из области практики. Обращение к роману «Евгений Онегин» породило яркий проект. Группа учащихся 9-10 классов, изучая текст произведения, труды Ю. М. Лотмана, Д. Н. Мурина, И. Н. Сухих, фрагменты книги М. И. Пыляева «Старый Петербург», провела большую исследовательскую работу, на основе которой были созданы объемные тексты-путешествия в прошлое вслед за героем романа. На карте современного города школьники отметили маршрут Онегина и систематизировали информацию по трем блокам: Петербург Онегинский и Пушкинский, контекст XIX века и что на локации находится сейчас. Получившиеся тексты должны были приглашать читателя совершить воображаемое путешествие в прошлое – реальное и вымышленное, а также актуализировать для самих школьников и для всех, кто с этими текстами познакомится, значимость тех или иных мест сегодняшнего города. В повествование вплетались анекдоты, легенды, и даже глоссарий: старшеклассники составили список важных и модных для эпохи первой трети XIX века слов, которые помогут читателю (слушателю) не растеряться, оказавшись в салоне на Миллионной улице или в ресторане Talon. Так были созданы статьи для школьного журнала [7, С. 36-61], над иллюстративным материалом и версткой которого школьники также трудились, а в школьной радиостудии состоялась

запись подкаста «Прогулка с Онегиным», который доступен для всех на платформе izi.TRAVEL [8].

Поскольку одна из важных задач курса – расширить представление учащихся о пространстве культуры региона и страны, было бы странно проводить системную работу в отрыве от центров этой «петербургской» культуры, занимаясь исключительно в учебном кабинете, пусть и с возможностью совершать виртуальные прогулки по городу. Поэтому важную роль в этой образовательной и воспитательной практике играет умение и желание учителя (педагога) выстраивать коммуникацию с социальными партнерами: литературно-мемориальными и художественными музеями, культурными центрами региона, представителями университетов. Тут возможны разные форматы взаимодействия: приглашение спикеров (филологов, культурологов, историков и специалистов в области искусства, медиахудожников и пр.) в школу, организация лекций и мастер-классов, запись подкастов и телепередач; посещение группой учащихся лекций и практических занятий в вузах, музеях, теле- и радиоцентрах; индивидуальная работа с теми или иными специалистами, нацеленная на реализацию исследовательской деятельности старшеклассников; наконец, создание социально значимых проектов, их представление широкой общественности в рамках крупных региональных мероприятий.

К последнему, например, относится интересный кейс по созданию «Чемоданов литературных героев». Это яркий проект, кураторами которого стали сотрудники Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования и Литературно-мемориального музея им. Ф.И. Достоевского. Он – упрощенно – предполагал последовательное изучение школьниками на более глубоком уровне художественных текстов (в частности, не только в рамках уроков, но посредством посещения учащимися музейных занятий), исследование контекста эпохи, проведение образовательных путешествий по маршрутам героев, создание арт-объектов («мобильной мини-выставки, посвященной выбранному тексту» [Более подробно про проект «Литературный багаж» см. 10]), – чемоданов литературных персонажей. Результат групповой проектной работы демонстрировался горожанам на большом событии – праздновании Дня Достоевского [11]. В процессе участия в проекте старшеклассники на более качественном уровне учились анализировать тексты, обнаруживали важные контекстуальные связи (произведение переставало быть «оторванным» от действительности), тренировали навыки публичных выступлений. Несомненно, интеграция подобных практик в школьное (и/или дополнительное) образование может обогатить как уроки (занятия), так и в целом коммуникацию между учителем (педагогом) и учеником: взрослому в системе образования важно понимать, что ценным является не только самостоятельно разработанная практика, но и знание того, что происходит за рамками кабинета и школы, взаимодействие с

другими талантливыми взрослыми, имеющими иной, часто – не педагогический, опыт.

Обращение к понятию «Петербургский текст», введение в школьное расписание курса «Кросс-культурная коммуникация», углубленная работа с литературоведческими понятиями «интертекст» и «хронотоп» позволяет учащимся выстроить глубоко личное отношение к пространству, в котором они растут и воспитываются – не только к городу, но и к стране. Подростки начинают вдумчиво читать художественную литературу, они интересуются историческим контекстом, используют цифровые инструменты уместно и грамотно. Как показала практика, в проектную работу и сотворчество вовлекаются даже учащиеся, которым гуманитарные дисциплины не слишком интересны, но они проявляют себя в качестве технических специалистов, монтируя видео и звук, верстая сайты. Педагогическое наблюдение и опросы, анализ вовлеченности школьников в дополнительные занятия показали, что интерес к гуманитарному знанию из года в год растет. Чем шире культурное поле понимания учащимися сюжета художественного произведения, тем мотивированнее чтение.

Курс «Кросс-культурная коммуникация» прошел экспертизу и в 2020 году занял первое место на всероссийском методическом конкурсе. Проекты – результаты работ школьников – стали победителями региональных и федеральных конкурсов. Но что наиболее важно – разработанный курс может быть введен в практику любого образовательного учреждения, ведь для реализации описанной работы не нужно обладать сложной профессиональной техникой: достаточно компьютера, принтера, мобильного телефона и, конечно, желания педагога и учеников. Да, конечно, концепт «петербургский текст» уже существует в культуроведческом контексте, а тексты многих других городов на уровне литературоведения пока не выделяются в отдельное понятие. Но сама методика и описанные практики позволяют проводить подобную работу со школьниками, живущими в абсолютно любом городе. Только за прошедшие два года более ста педагогов и методистов со всей России запросили разработанные материалы для использования в собственной практике. Поэтому сейчас в разработке для последующей публикации находится авторская программа с банком готовых медиаматериалов для учителей-словесников, педагогов и студентов педагогических вузов.

Литература

1. *Chabanne J.C.* Enseigner la littérature en dialogue avec les arts: Confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques. – Presses universitaires de Namur, 2020.

2. *Бахтин М.М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 234-407.
3. Методика обучения литературе в школе: учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Н. М. Свириной. Кн. 2. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – 304 с.
4. *Мироник К.В.* Организация проектной деятельности учащихся по исследованию художественного образа Петербурга в поэме А.С. Пушкина «Медный всадник» в рамках реализации курса дополнительного образования «Кросс-культурная коммуникация» / Материалы межрегиональной (с международным участием) научно-практической конференции «Человек культуры в современном мире: воспитываем личность»: II Международные образовательные чтения, посвященные памяти доктора педагогических наук, профессора Н.Е. Щурковой. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2023. – С. 174-188.
5. *Топоров В.Н.* О понятии места, его внутренних связях, его контексте (значение, смысл, этимология) // Язык культуры: семантика и грамматика. – М., 2004. – С. 12–106.
6. *Фоминых Е.С.* Индивидуальный хронотоп: динамика личности в пространстве и времени жизни // Психология и психотехника. 2017. № 4. С. 97-103.
7. Журнал «Сильное начало» [Электронный ресурс]. – ЧОУ «Газпром Школа Санкт-Петербург». – № 2. – 2023. Режим доступа: <https://clck.ru/38kQBX>. (Дата обращения 09.02.2024).
8. Подкаст «Прогулка с Онегиным» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://clck.ru/38jzWt>. (Дата обращения 09.02.2024).
9. *Ранчин А.М.* Петербургский текст Владимира Топорова [Электронный ресурс]: журнал Литература. – № 16. – 2007. Режим доступа: <https://lit.lsept.ru/article.php?ID=200701615>. (Дата обращения 09.02.2024).
10. *Рапопорт А.Д.* Шкатулка Д'Артаньяна, зонт Достоевского и чемодан Иосифа Бродского [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.papmambook.ru/articles/3171/>. (Дата обращения 09.02.2024).
11. Статья «Праздник по-достоевски» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mbradio.ru/publication/2182>. (Дата обращения 09.02.2024).
12. Хранилище Google [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://clck.ru/38kRo4>. (Дата обращения 09.02.2024).

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМАТЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Морозов Сергей Викторович

*учитель русского языка и литературы
ГБОУ г. Москвы «Цифровая школа»,
методист Городского методического центра
Департамента образования и науки г. Москвы,
член Совета молодых ученых и специалистов РАО,
Москва, Россия*

E-mail: morozovsv@mosmetod.ru

Аннотация: В статье охарактеризована необходимость сопоставления литературы с другими видами искусств на школьных занятиях. Описана специфика художественной литературы как медиапродукта, являющегося неотъемлемой частью медиaprостранства, в которое включен современный обучающийся. Рассмотрены особенности творческого задания по разработке обложки или афиши художественного произведения. Дан пример творческого задания по составлению алгоритма чат-бота на основе сюжета художественного произведения. Представлено творческое задание по переделке текста, написанного в публицистическом стиле, в сказ.

Ключевые слова: литература, искусство, медиапродукт, творческое задание, дизайн.

На уроках литературы необходимо отталкиваться прежде всего от эстетической природы изучаемого предмета и учитывать его взаимосвязи с другими видами искусств. Особенно важное значение это имеет в 7–8 классах, когда приходит необходимость «открыть ученикам законы литературы как особого вида искусства» [2, ч. 1, с. 115–116]. Сопоставление с другими видами эстетической деятельности поможет обучающемуся постичь своеобразие художественной литературы и ее уникальные возможности. В то же время это позволит ему глубже понять ограничения, которые существуют в области художественного слова.

Одна из функций искусства заключается в том, чтобы обеспечивать коммуникацию между творцом (автором, художником, скульптором и др.)

и реципиентом (читатель, зритель и др.). С этой точки зрения искусство (и литературу в частности) можно трактовать как медиа, и тогда будет правомерно рассматривать художественное произведение и его отдельные аспекты как средство коммуникации. Учитывая расширение сферы эстетической деятельности человека в XIX–XX вв., появление новых видов искусств и расширение спектра возможных взаимодействий искусства с той или иной областью человеческой жизни в связи с ростом информационного пространства и научно-техническим прогрессом, можно сделать вывод о том, что учителю литературы важно уметь разбираться в разнообразии медиапродуктов, которые предоставляет современная эпоха. Дети активно взаимодействуют с медиaprостранством, и знание деталей этого взаимодействия может пригодиться молодому педагогу при выстраивании учебного процесса и формировании собственного подхода к обучению. При этом совсем не обязательно смотреть каждый блокбастер, который выходит на киноэкране, или посвящать все свое время прохождению видеоигр. Достаточно понимать сходство между такими разными медиапродуктами, как кинокомикс, компьютерная игра, популярное аниме или роман Л.Н. Толстого «Война и мир». В основе каждого из них лежит какая-то история, они имеют свою нарративную структуру, опирающуюся на яркие узнаваемые образы. Здесь следует также учитывать преемственность, так как большинство приемов рассказывания, представленных в современных медиапродуктах, складывались веками в рамках бытования текстов классической литературы; так, авторы популярной книги, посвященной разработке компьютерных игр с точки зрения их нарративной структуры, неоднократно апеллируют к авторитету Аристотеля и пересказывают фрагменты из его «Поэтики» [1].

Одним из достоинств художественного текста является его открытость, что выражается не только во множественности его интерпретаций, но и в возможности его перекодировки, или перевода, в другие знаковые системы. Как отмечает автор недавно вышедшего пособия по методике обучения литературе: «Задача педагога <...> состоит в преодолении односторонности репрезентации [своего опыта обучающимся]» [4, с. 14]. Причем самый яркий и распространенный пример этого можно найти в ближайшей сфере функционирования книжных текстов, а именно в сфере бытования их как типографских продуктов.

Взаимодействие потенциального читателя с литературным произведением начинается преимущественно со знакомства с заглавием и автором книги. Уже на этой стадии начинает формироваться горизонт ожидания. Комплексно эти элементы представлены в дизайне обложки, где к ним выборочно могут быть добавлены и другие элементы, например графические. Дизайнерское решение, которое лежит в ее основе, не может быть разработано в отрыве от содержания произведения и его интерпретации на уровне типографских средств. Однако спектр

средств, доступных дизайнеру обложки, значительно ограничен. В отличие от писателя, он располагает только плоскостью переплета, характеристики которого также определяются в зависимости от типографских признаков печатного издания. Отталкиваясь, с одной стороны, от сюжета и художественных особенностей произведения, а с другой – от формата издания и плотности используемой в нем бумаги, дизайнер должен найти такой образ (или их сочетание), который наиболее удачно передаст суть книги. Попробовать себя в роли дизайнера книжной обложки как раз и можно предложить обучающимся на заключительном уроке по изучению того или иного произведения.

Такое творческое задание подразумевает необходимость учитывать также родо-жанровую специфику изучаемого произведения. Знание основных особенностей эпических, лирических и драматических жанров позволяет учащемуся лучше определить тематику и проблематику, точнее охарактеризовать все своеобразие авторского подхода к построению художественного мира [3]. Как отмечают авторы учебника «Методика преподавания литературы»: «Совершенствование изучения произведений в родовой и жанровой специфике предполагает развитие способности наслаждаться искусством, воспринимать произведение в его художественной целостности и неповторимой значимости» [2, ч. 2, с. 3].

Показательной здесь является работа с таким родом литературы, как драма. Драматические произведения изначально предназначены для постановки на сцене и потому наиболее открыты к взаимодействию с театром, который сам по своей природе является искусством синтетическим и потому сильно связан с другими видами искусств.

Обучающимся можно предложить разработать дизайн афиши драматического произведения. Для этого они должны уметь анализировать замысел автора, выявлять главную мысль, заключенную в пьесе, образно представлять основной конфликт, выделять ключевые сюжетные моменты. Представленные ими визуальные решения могут радикально отличаться друг от друга и свидетельствовать о разной степени проникновения в авторский замысел (рис. 1). При этом большое значение могут иметь такие детали, как, например, определение жанра произведения на афише. На рисунке слева жанр «Грозы» определен как «трагедия». Что это – элемент дискуссии с автором или свидетельство незнания обучающимися того, что «Гроза» А.Н. Островского относится к жанру драмы? Это и предстоит выяснить учителю на этапе проверки выполнения творческих работ учащихся.

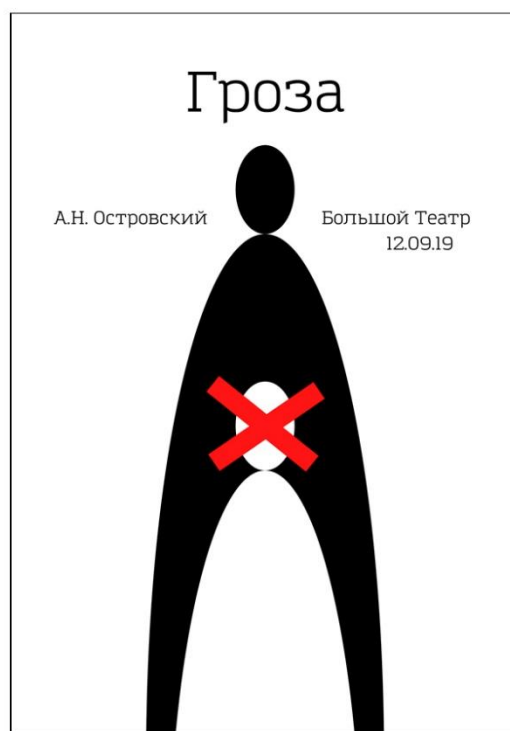
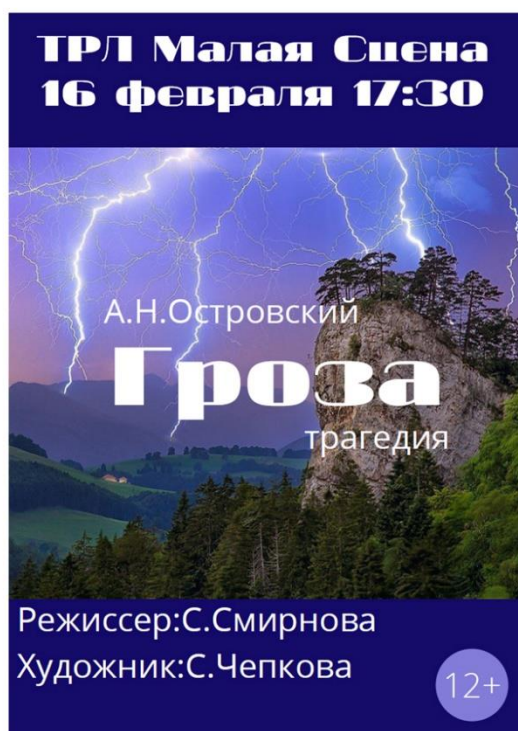


Рис. 1. Примеры выполнения творческого задания по разработке дизайна афиш к драме А.Н. Островского «Гроза». 10 класс.

При разработке дизайна афиши обучающийся должен указать название пьесы или спектакля, автора произведения и режиссера-постановщика, актеров и др. Знание этих особенностей расширит представления учащихся не только о функциональном назначении театрального плаката, но и о своеобразии драматического искусства в целом. К разновидностям этого задания можно отнести также дизайн иллюстрированного книжного разворота, создание обложки тематического журнала, посвященного определенному произведению или автору, и др. Подробнее о способах выполнения этого творческого задания можно ознакомиться в нашей опубликованной статье [3].

Открытость художественного текста предоставляет множество возможностей для учителя литературы. Так, в ходе изучения романа И.А. Гончарова «Обломов» можно предложить обучающимся следующие творческие задания на основе текста главы IX «Сон Обломова»:

1. Составить туристический буклет с описанием красот и преимуществ Обломовки для привлечения туда туристов, что подразумевает анализ пейзажа и тех элементов, из которых он может складываться. Также это хорошая возможность для освоения навыков работы с презентацией.

2. Создать интеллект-карту персонажа Илюши Обломова, указав основные факторы, повлиявшие на формирование его личности.

3. Сверстать лонгрид (интерактивную онлайн-статью с различными медиа-элементами), в котором рассказывается о быте и событиях в Обломовке.

Интересным заданием может быть составление алгоритма работы голосового помощника или чат-бота «Захар». Рассмотрим его формулировку:

1. Проанализируйте текст первой части романа И.А. Гончарова «Обломов» на предмет диалогов Захара, слуги Обломова, с другими персонажами.

2. На основе данного анализа смоделируйте ряд речевых ситуаций (ответы голосового помощника/чат-бота на вопросы пользователей).

3. Придумайте дизайн голосового помощника / чат-бота и оформите придуманные выше речевые ситуации в окне приложения.

Результаты выполнения такого задания обучающимися представлены на рисунках 2–3.

Вопросы - ответы	
Что вы можете спросить у Захара	Что он пробурчит
Привет, Захар!	Ведь вы звали?
молчание в течении часа	Ну полно лежать!
Хочешь уйти куда-нибудь?	Вы ничего не говорите, так что ж тут стоять-то даром?
Куда ты дел моё письмо/сообщение	Какое письмо/сообщение? Я ничего не видел.
Нашел письмо?	Нашёл. Я кинул его в спам
Убери контакт /имя/	Ну, это, пожалуй, убери
Это ты сломал диван?	Я не ломал. Оно само изломалось.
Захар, ты ничего не делаешь!	Уж коли я ничего не делаю... Я не буду ничего делать (
Ну и обижайся дальше	Я обиделся. Я уйду. *вернулся пьяным через 10 минут*
Захар, уберишь в доме	Ночная уборка – лучшая уборка (потому что ночью никто не убирается)

Рис. 2. Пример составления обучающимися алгоритма чат-бота «Захар» на основе произведения И.А. Гончарова «Обломов» в первой группе. 10 класс.

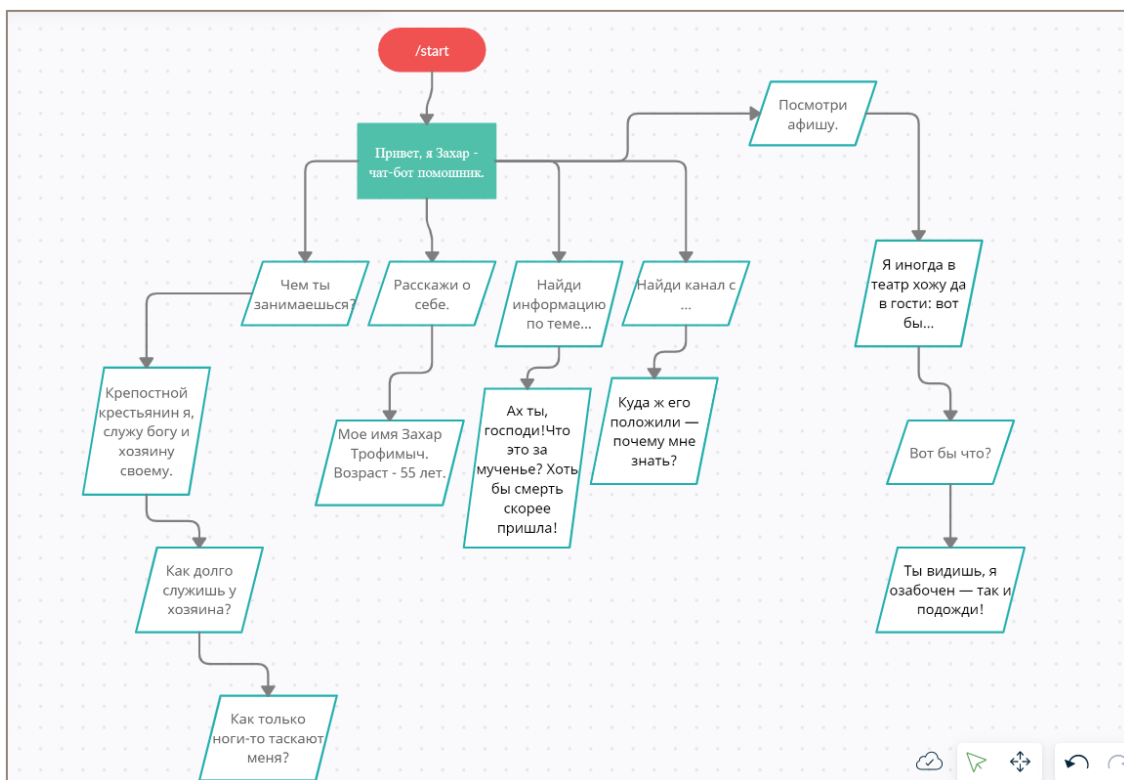


Рис. 3. Пример составления обучающимися алгоритма чат-бота «Захар» на основе произведения И.А. Гончарова «Обломов» во второй группе. 10 класс.

Такое творческое задание показывает, как можно объединить исключительно литературную тематику с реалиями современного информационного общества. Ряд подобных идей можно почерпнуть при изучении повести Н.С. Лескова «Левша», сюжет которой позволительно трактовать в том числе в контексте достижений научно-технического прогресса. Так, сформировать более полное представление о сказовой манере повествования у обучающихся поможет задание по переделке текста, написанного в публицистическом, официально-деловом или научном стиле, в сказ. При этом важно дать ученикам пример того, как это можно сделать.

Исходный текст:

Спутниковое радио – цифровое радио, осуществляющее вещание при помощи спутника связи. Преимущество спутникового радио в том, что оно охватывает большее географическое пространство. действует в любом месте, в котором существует прямая видимость между приемной антенной и ведущим вещание спутником. Местный ретранслятор, похожий по функциям на усилитель радиовещательного передатчика, делает возможным прием сигнала даже в тех местах, где отсутствует прямая видимость со спутником. Существует также автомобильная система спутникового радио.

Пример перевода в сказ:

А еще есть такое путниковое радево, на цифири сработанное, и всякий, кто слух имеет, его где хочет может услышать. Тока надо антенном особливую частоту ловить, что от небесного путника рождение имеет. Берешь с собой трямтрямлятор и музыкой дух услаждаешь, а при надобности известной и повозку самоходную можно с радевом подружить.

Приведенный пример трансформации исходного текста в сказ содержит как элементы народной этимологии, так и разговорные слова и выражения и устаревшие обороты, что соответствует определению сказовой речи, при этом первоначальный смысл остается прежним. Подобные творческие упражнения расширяют представления обучающихся о стилистическом богатстве и возможностях русской речи.

Таким образом, при разработке творческих заданий по литературе следует отталкиваться от эстетической природы изучаемого предмета и его открытости к переводу в другие знаковые системы, а также учитывать включенность обучающихся в современное медиапространство и разнообразие медиапродуктов, представленных в нем.

Литература

1. *Брайант Р.Д., Джильо К. Убейте дракона! Как писать блестящие сценарии для видеоигр / пер. с англ. О.И. Перфильева. М.: Эксмо, 2022. – 256 с.*
2. *Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. В 2 ч. М.: Просвещение, Владос, 1994. – 304 с.*
3. *Морозов С.В. Рождение образа. Медиа технологии на уроке литературы // Учительская газета. № 47. 23 ноября 2021 г. С. 5. URL: <https://ug.ru/rozhdenie-obraza/> (дата обращения: 04.04.2023).*
4. *Сомова Л.А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации: электронное учеб. пособие. Тольятти: Изд-во Тольяттинского государственного ун-та, 2014. – 247 с.*

КОРПУСНО-ТЕКСТОВАЯ ПАРАДИГМА ИДИОСТИЛЯ Ю.В. ТРИФОНОВА

Василенко Анастасия Геннадьевна

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка Института филологии
Московского педагогического государственного университета,
Москва, Россия*

E-mail: ag.vasilenko@mpgu.su

Аннотация: В статье представлены этапы реализации проекта, посвященного созданию и описанию корпусно-текстовой парадигмы идиостиля Ю.В. Трифонова. Результаты исследования уточняют и дополняют представления об устройстве текстовой лексической парадигмы: выявлены единицы, организующие иерархические, парадигматические, синтагматические и межуровневые взаимоотношения. Теоретически осмыслена и охарактеризована роль отдельных единиц в лексической организации художественного текста, их участие в формировании глубинной структуры произведения. Выявлены ключевые слова, сформирован список идиоглосс (ментально-когнитивных категорий). Результирующим этапом проекта станет многоаспектное описание ментально-когнитивных категорий, которое планируется репрезентовать в составе лингвистически аннотированного корпуса текстов Ю.В. Трифонова.

Ключевые слова: корпусно-текстовая парадигма, идиостиль, корпусная лингвистика, Ю.В. Трифонов.

Цель настоящего исследования: создание и описание корпусно-текстовой парадигмы идиостиля Ю.В. Трифонова. Дуальность темы напрямую обусловлена ее принадлежностью к двум актуальным лингвистическим направлениям: разработка современных лингвистических теорий и их приложений для описания языковых систем и изучения активных процессов в языках мира; создание корпусов текстов и баз данных. Актуальность работы определяется современным научным интересом к антропоцентрической модели корпусной парадигмы и многоаспектным подходом к исследованию художественного текста. Комбинация

данных направлений в рамках школьного и вузовского образования в полной мере отвечает задачам, обозначенным в Указе Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», который определяет цифровую трансформацию национальной целью, а одним из главных ее показателей обозначает достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, включая образование и науку [1]. Тема работы соответствует приоритетному направлению научных исследований в сфере наук об образовании «5.7.8.1. Перспективные направления формирования современной цифровой образовательной среды в РФ, гарантирующей высокое качество и доступность образовательных ресурсов для всех видов и уровней образования в условиях обеспечения необходимого уровня информационной безопасности», определенному в действующей Программе фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021–2030), утвержденной распоряжением Правительства РФ от 31.12.2020 г. № 3684-р.

Предмет исследования: корпусно-текстовая парадигма текстов Ю.В. Трифонова. В работе использовались методы наблюдения и лингвистического описания: контекстный, компонентный, дефиниционный, а также семантико-прагматический анализ текста, методы цифровой лингвистики (разметка корпуса); применялись элементы трансформационного и статистического методов.

Результаты исследования уточняют и дополняют представления об устройстве текстовой парадигмы: выявлены единицы, организующие иерархические, парадигматические, синтагматические и межуровневые взаимоотношения. Теоретически осмыслена и охарактеризована роль отдельных единиц в лексической организации художественного текста, их участие в формировании глубинной структуры произведения. Выявлены ключевые слова, сформирован список идиоглосс. При составлении словарных статей мы обращались к опыту исследовательского коллектива, разработавшего Многопараметровый Словарь языка Достоевского на основе идей Ю.Н. Караулова и Е.Л. Гинзбурга. Вслед за И.В. Ружицким [2] мы обращаемся к понятию «словарь языка писателя» в качестве метода изучения языковой личности. Для получения данных о частотности и сочетаемости лексических единиц использован инструментарий корпусных поисковых систем, позволяющих просмотреть сочетаемость слова, получить список семантически связанных лексических единиц. При представлении ключевых слов и словосочетаний с наиболее высоким показателем учтен критерий статистической меры ключевого слова. Фокус внимания направлен на фигуру автора, его идиостиль; на особенности языкового воплощения в тексте интенций писателя.

Результирующим этапом проекта станет многоаспектное описание ментально-когнитивных категорий, которое планируется репрезентовать в составе лингвистически аннотированного корпуса текстов Ю.В. Трифонова.

Юрий Валентинович Трифонов (28.08.1925–28.03.1981) – писатель, творчество которого занимает особое место в русской прозе XX века. «Расцвет прозы Ю.В. Трифонова пришелся на конец 1960х-1970е годы, но его присутствие в литературе ощущалось с начала 1950-х годов, с появления повести «Студенты»» [3, с.3]. Последние 40 лет интерес критиков и литературоведов к фигуре писателя и его творческому наследию переживал периоды подъема и спада. Отдельные тексты входили в списки классного чтения, речь о московских повестях «Обмен», «Дом на набережной».

Автор, прошедший путь от совершенно правоверного «советского писателя» к «писателю советской эпохи». Писатель, который всю жизнь прожил при советской власти, «однако живя среди людей с мифологическим сознанием, и сам, находясь внутри мифа, он последовательно разрушал этот миф изнутри» [4, с. 111].

В лингвистических работах тексты Ю.В. Трифонова преимущественно исследуются в аспекте художественной картины мира, а также служат источником для выделения лексики с культурным и идеологическим компонентами, выступая своеобразной «энциклопедией бытописания советской эпохи». Исследователи, обращаясь к творчеству писателя в контексте когнитивной лингвистики, рассматривают на материале его произведений репрезентации таких концептов, как «дом», «город», «смерть» и др. Ранее нами были выявлены лакуны в изучении лексикона писателя: существуют лишь отдельные наблюдения, посвященные употреблению лексических единиц, отражающих дух эпохи. В сферу внимания лингвистов и литературоведов попадали художественные тексты автора; вне зоны исследовательских интересов зачастую малая проза и публицистические произведения писателя. Устранению данных лакун способствует создание и разметка корпуса текстов писателя.

Научная новизна:

1. Комплексное многоаспектное филологическое изучение художественных и нехудожественных текстов писателя.
2. Отсутствие лингвистических и литературоведческих исследований по изучению и описанию малой прозы и публицистических произведений Ю.В. Трифонова.
3. Создание нового лингвистически аннотированного корпуса текстов писателя, создателя текстов, позволяющего не только изучать особенность

идиостиля автора, но и составлять задания по дисциплинам филологического профиля в школе и вузе с использованием материалов данного корпуса.

Лингвистический аппарат корпуса дает возможность удобного поиска любых слов и словосочетаний с учетом интересующих пользователя грамматических и семантических характеристик в текстах. Корпуса текстов писателей активно используются в учебной деятельности (корпусная педагогика). Использование лингвистически аннотированного корпуса текстов Ю.В. Трифонова на занятиях по дисциплинам «Русский язык» и «Литература» позволит не только составлять задания и упражнения с использованием корпусного материала, но и организовывать самостоятельную работу учащихся. Возможные направления организации работы: работа с лексической многозначностью (особенности употребления многозначного слова автором как характерная черта идиостиля писателя), новаторство (использование автором неологизмов, представление их в литературном языке), организация текстовой парадигмы (взаимодействие единиц внутри контекста, наличие интегральных сем). Исследовательская работа с корпусом может вестись как в рамках одного текста, так и применительно ко всем текстам автора (работа с гипертекстом, отслеживание эволюции идиостиля писателя), работа с заглавием произведения, лингвистическое комментирование текста и т.д.

Создание электронного корпуса предполагает преобразование текстов в цифровую форму, так как многие публицистические тексты автора (ранние и поздние) не переиздавались и являются библиографической редкостью. Выделенный факт актуализирует исследуемую научную проблему и подтверждает необходимость выполнения научно-технических процедур в связи с тем, что данные процедуры представляют собой основные этапы создания такого вида корпуса и способствуют решению конкретных лингво-методических задач: отбор языкового материала и анализ языковых единиц в текстах разных жанров данного автора (составление картотеки); проведение компьютерной обработки и распознавание текста (морфологическая, синтаксическая и семантическая разметки); разметка текста (согласно стандартам Text Encoding Initiative (TEI)); описание особенностей текстовой организации, ее роли в представлении идиостиля как целенаправленного речетворческого процесса (с опорой на данный Корпус, с использованием методов компьютерной обработки текста).

Новаторским в исследовательской работе является соединение компьютерных технологий и инструментария с актуальными лингвистическими направлениями исследования и описания языковых единиц всех уровней (компьютерной лингвистики, когнитивной лингвистики, коммуникативной лингвистики, лингвистики текста, семиотики и пр.).

Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания таких дисциплин, как «Теория текста», «Лингвистический анализ

художественного текста», «Филологический анализ художественного текста», на факультативных занятиях, спецкурсах и спецсеминарах, а также в процессе разработки учебно-методических пособий по исследуемой проблематике. Предлагаемая методика анализа структурных компонентов корпусно-текстовой парадигмы может быть использована в изучении лингвопоэтики, языковой организации художественных произведений и способов репрезентации текстовых смыслов.

Лингвистический аппарат корпуса («поиск»: грамматика, семантика, метатекст) даст возможность удобного нахождения слов и словосочетаний в Корпусе с учетом заданных пользователем их грамматических и семантических характеристик. Корпуса текстов писателей активно используются в учебной деятельности (корпусная педагогика, корпусная лингвистика, компьютерная лингвистика и т.д.). Использование лингвистически аннотированного Корпуса решает ряд прагматических задач: составление заданий, упражнений, текстов с использованием корпусного материала; организация самостоятельной работы учащихся; проведение контрольно-измерительных видов работ.

В ходе исследования открываются широкие перспективы многоаспектного описания идиостиля того или иного автора: проведение автоматизации исследований; выявление лингвистических эволюционных процессов; формирование культурной идентичности; создание и сохранение корпусных Баз данных (библиотечных и архивных ресурсов).

Резюмируем основные положения реализуемого проекта. Результаты исследования уточняют и дополняют представления об устройстве текстовой лексической парадигмы: выявлены единицы, организующие иерархические, парадигматические, синтагматические и межуровневые взаимоотношения. Теоретически осмыслена и охарактеризована роль отдельных единиц в лексической организации художественного текста, их участие в формировании глубинной структуры произведения. Выявлены ключевые слова, сформирован список идиоглосс (ментально-когнитивных категорий). Реализуемый в настоящее время этап: создание электронного Корпуса текстов Ю.В. Трифонова с прозрачной внутренней архитектурой и концептуальным пространством.

Литература

1. Приказ Минцифры России от 18.11.2020 № 600 «Об утверждении методик расчета целевых показателей национальной цели развития Российской Федерации «Цифровая трансформация» URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372437/ (дата обращения: 20.08.2023).
2. Ружицкий И.В. Язык Ф.М. Достоевского: идиоглоссарий, тезаурус, эйдос. – М.: Лексрус, 2015. – 543 с.

3. Суханов В.А. Романы Ю.В. Трифонова как художественное единство: дис. ... доктора филол. наук. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2001. – 324 с.

4. Экиштут С.А. Юрий Трифонов: Великая сила недосказанного. – М.: Молодая гвардия, 2014. – 398 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЖИВОЙ РЕЧИ, КАК ОСНОВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ РОССИИ

Хубракова Индра Владимировна

*кандидат филологических наук,
ассистент кафедры иностранных языков
Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова,
Улан-Удэ, Россия*

E-mail: indrakhub88@gmail.com

Аннотация: Развитие современных компьютерных технологий обучения иностранному языку выдвигает новые стандарты для обучения. В современном мире все чаще актуализируется новый подход к преподаванию, где место учителя могут занять роботизированные механизмы, обучающие программы, которыми могут воспользоваться обучаемые в любое время и в любых условиях. Данное обстоятельство требует новых подходов к обучению, которые могут стать неотъемлемым дополнением к качественному образованию. Таким образом, представляется целесообразным использование филологического материала в виде баз данных: текстовых или акустических, предназначенные для обеспечения решения конкретных прикладных задач в области речевых технологий и разнообразных систем обработки естественного языка. Данная статья представляет возможные направления моделирования живой речи, выступающей, как основа для создания компьютерных программ для обучения произношению языков народов России.

Ключевые слова: моделирования живой речи, компьютерные технологии, преподавание, обучение, произношение, обучающие программы, языки народов России, база данных, артикуляция, аллофоны, фонема.

Современные тенденции развития общества требуют создания новых подходов и методов к обучению, что является одним из ключевых факторов для развития актуального образовательного пространства, которое может

обеспечить потребности обучающихся: такие как мобильность, доступность, гибкость, многофункциональность.

В настоящее время во многих странах мира развернулась работа по организации филологического материала в виде баз данных [2]: текстовых или акустических. Большинство таких разрабатываемых акустических систем можно условно разделить по двум направлениям: для целей архивного хранения материала предназначенные для дальнейших исследований; для обеспечения решения конкретных прикладных задач в области речевых технологий и разнообразных систем обработки естественного языка. Разработка теории и алгоритмов речевого взаимодействия «человек-машина» на основе глубокого лингвистического анализа речи и текста способна внести существенный вклад в развитие многих отраслей науки и техники путём последующей разработки ряда других возможных практических применений, например, как голосовое оповещение на транспорте, вокзалах и аэропортах на территории Арктического региона и Дальнего Востока.

Первым этапом исследования было создание функциональных моделей всех гласных звуков в бурятском языке [6], которые в действительности отражают тенденции артикуляторного поведения гласных фонем не только в условиях изолированного произнесения, но и в условиях живой речи.

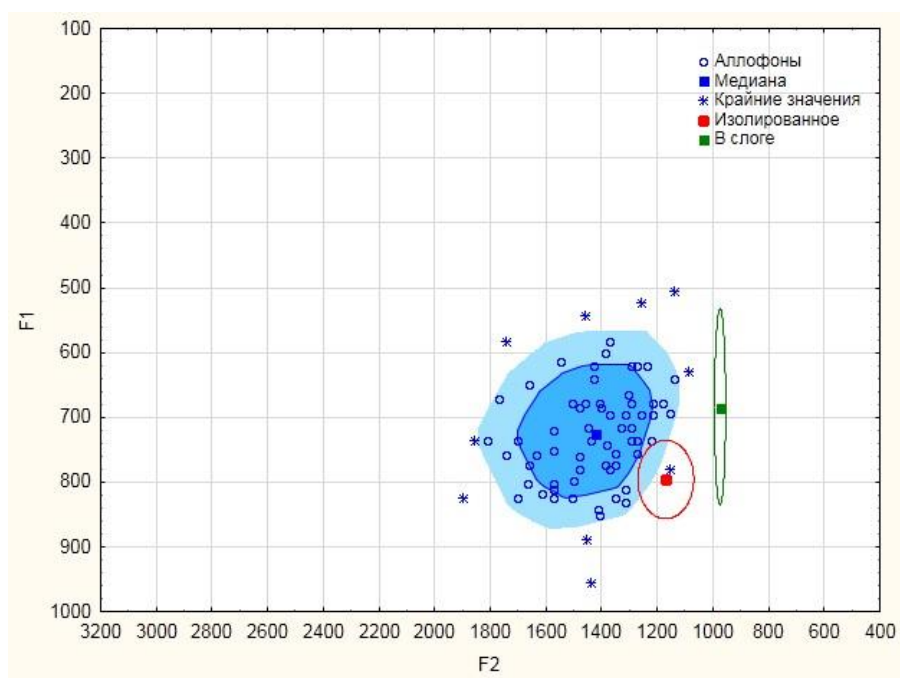


Рис. 1. Графическое представление вариативности аллофонов гласного /□:/ в формантном пространстве F1–F2. По оси абсцисс – F1; по оси ординат – F2.

Созданные нами модели отражают настоящие механизмы варьирования звуков в речи посредством исследования огромного массива данных и подробного анализа гласных фонем. Условием создания систем распознавания и синтеза звучащей речи на бурятском языке является моделирование процессов аллофонного варьирования гласных фонем при чтении фонетически представительного текста. Проведенное исследование позволило на основе детального анализа варьирования позиционных и комбинаторных аллофонов гласных фонем в связной речи установить зависимость звуковых единиц от позиционных и комбинаторных условий, создать акустико-фонетическую базу аллофонов гласных монофонгов бурятского языка и на этой основе разработать модели акустического комбинаторно-позиционного аллофонного варьирования и выявить закономерности варьирования аллофонов гласных фонем в условиях непрерывной речи.

Весь собранный материал был подвергнут статистическому анализу с применением параметрического метода по t- критерию Стьюдента для независимых выборок. Была проведена проверка распределения каждой выборки и были построены гистограммы для дальнейшего анализа. Всего было проведено 858 корректных измерений.

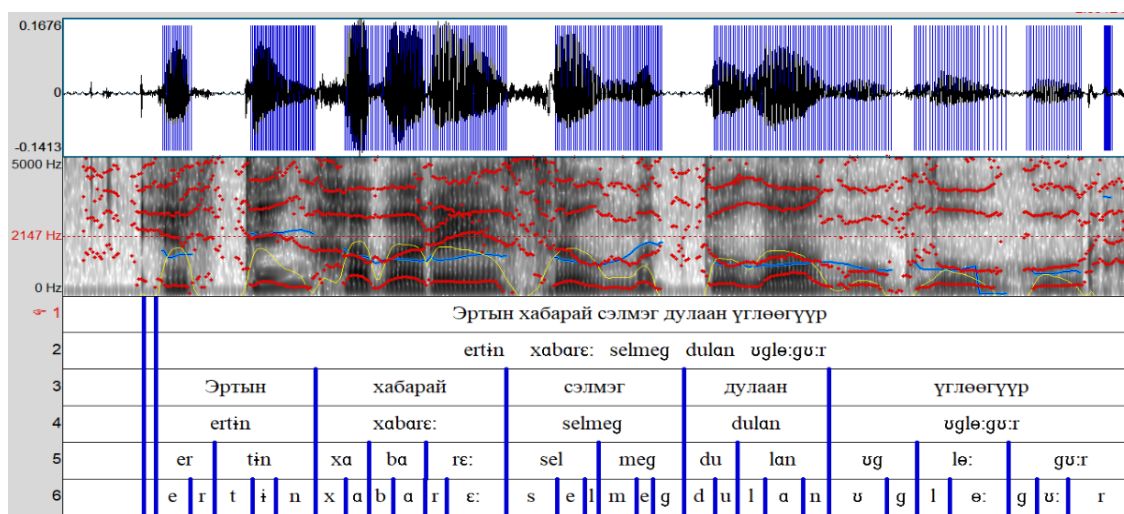


Рис. 2. Окно программы Praat с расшифровкой предложения экспериментального текста

По совокупности проведенных экспериментов и измерений частотных составляющих в формантном пространстве F1–F2 был получен большой информационный массив данных для моделирования вариативности позиционных и комбинаторных аллофонов в графической интерпретации.

В результате, было зафиксировано, что акустические параметры аллофонного варьирования гласных фонем, реализованных в контексте связного текста, имеют устойчивые акустические модели в зависимости от положения гласных в слове и имеют выраженные акустические модели в зависимости от комбинации гласных с согласными и другими гласными.

Проведенное экспериментально-фонетическое исследование основано на представительном материале, детальном анализе аллофонов, количественном и качественном исследовании материала, использовании последней версии экспериментально-фонетической компьютерной программы Praat [7], предназначенной для анализа, измерения, модифицирования и обработки речевого сигнала и предоставляет возможность измерять спектральные (формантные) характеристики звуковых сигналов, фиксировать длительность и интенсивность, высоту тона сигналов различной протяженности, анализировать звуки и интонацию любого естественного языка.

Весь комплекс процедур реализован на основе фонетически представительного текста как образцовой модели лингвистически и статистически сбалансированного экспериментально-фонетического текста. Детальность и тщательность комплексного анализа материала, а также корректность примененных методов подтверждают достоверность полученных результатов.

Таким образом, созданная акустико-фонетическая база данных, необходимая для решения актуальных вопросов по созданию компьютерных обучающих программ, содержит звуковые примеры. Одной из сфер применения акустико-фонетической базы данных могут быть: автоматические фонетические тренажеры, электронных словари, а также любые учебные пособия, содержащих звуковые примеры. База данных благодаря своей портативности, размер которой не превышает 1 Мб может быть внедрена в любое устройство с ограниченной памятью: электронный словарь, карманный компьютер, мобильное устройство и т.д. и использоваться для озвучивания неограниченного числа звуковых последовательностей.

Исследование проводится с применением новейших методик компьютерной обработки речевого сигнала и методов математической статистики, которые позволяют производить более точные и достоверные результаты эксперимента. Экспериментальный анализ и автоматическая обработка данных проводились на базе Бурятского государственного университета.

Экспериментальное исследование позволило не только собрать воедино весь накопленный огромный опыт, но и продолжить труды известных исследователей бурятского языка, таких как Игнатий Дмитриевич Бураев, Валентин Игнатьевич Золхоев, Л.Д. Раднаева и др.

Вторым этапом нашего исследования является создание обучающей программы по обнаружению произносительных ошибок [1], которое мы уже начали осуществлять совместно с кафедрой информационных систем и методов искусственного интеллекта. Целью обучающей программы является обнаружение ошибок в произношении студентов, которое бы позволило выделять в речи те участки произношения, которые требуют корректировки. Ошибки произношения, как правило, затрудняют восприятие речи носителем языка, и поэтому их необходимо в первую очередь распознать, а затем выдать правильный вариант произношения. Задача перед нами стоит объемная, но весьма интересная и самое главное реализуемая в рамках научного прогресса в области искусственного интеллекта. В предстоящей работе предполагается выявление типичных ошибок с целью создания необходимых инструментов для тренировки правильного произношения.

Литература

1. *Мещеряков Р.В., Тиунов С.Д., Лирмак Ю.М., Шевкунова А.Е.* Речевые технологии в задаче обучения студентов-носителей русского языка произношению на иностранном языке // Анализ разговорной русской речи (АРЗ- 2011): Труды пятого междисциплинарного семинара. СПб.: ГУАП, 2011. С. 78- 82.
2. *Раднаева Л.Д.* О формировании звукового корпуса бурятского языка / Л. Д. Раднаева // Полевая лингвистика. Интегральное моделирование звуковой формы естественных языков : материалы XXXVIII Международной филологической конференции (Санкт-Петербург, 16–20 марта 2009 г.). Санкт-Петербург, 2009. С. 113–127.
3. *Риверс М.* Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя // Глядя в будущее: первый советско американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков 17–21.10.89. М.: РЕМН МГЛУ, 2006.
4. *Хубракова И.В.* Технология сбора звуковых данных (на основе фонетически представительного текста бурятского языка) / И.В. Хубракова // Межкультурная коммуникация: проблемы, технологии и перспективы развития : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию кафедры иностранных языков естественнонаучного направления Бурятского государственного университета (Улан-Удэ, 22–26 апреля 2015 г.). 2015. С. 201–205.
5. *Хубракова И.В.* Особенности варьирования гласных в связной речи / И.В. Хубракова // Казанская наука. № 2. 2016. С. 84–86.

6. *Хубракова И.В.* Качественные характеристики позиционных аллофонов гласных фонем в связной речи / И. В. Хубракова // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2018. № 2–2. С. 54–62.

7. Praat: экспериментально-фонетическая компьютерная программа.
URL: www.fon.hum.uva.nl/praat.

8. Statistica: компьютерная программа URL: <http://statsoft.ru>.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ШКОЛЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИНЖЕНЕРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА БАЗЕ СИСТЕМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФИЗИКЕ

Полякова Галина Дмитриевна

*магистрант второго курса
факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова,
учитель физики и астрономии ГБОУ г. Москвы «Школа № 1248»,
председатель по МРСМП № 26 столичной ассоциации молодых педагогов,
член Совета учителей-блогеров при Общественном совете
при Министерстве просвещения Российской Федерации,
Москва, Россия*

E-mail: galine1994@gmail.com

Аннотация: В статье представлены результаты апробации разработанной методики по формированию основ инженерных компетенций учащихся средней школы на основе модели системного проектирования в рамках дополнительного образования по физике. На материалах проведенного исследования в средней общеобразовательной школе автор убедительно показывает необходимость формирования инженерных компетенций у школьников в основной школе, в частности, в 7-9 классах, где учащиеся только начинают проявлять склонность к различным отраслям знаний в рамках предмета физики.

Ключевые слова: инженерные компетенции, основное общее образование, системное проектирование, дополнительное образование, физика, экспериментальный курс «Физика на службе инженеров».

На современном этапе научно-технического прогресса, приоритет отдается инновационной деятельности, происходит рост потребности в инженерных кадрах, обладающих определенным «интеллектуальным потенциалом», способных осуществлять комплексную профессиональную деятельность в области инженерно-технического творчества.

Эта задача сформулирована в поручении Президента Российской Федерации: создание эффективной системы профессиональной ориентации молодежи, повышению престижа инженерных профессий, повышению квалификации инженерных кадров и качеству их подготовки [2].

Вопросам улучшения качества подготовки обучающихся инженерной направленности в вузах посвящено достаточно большое количество психолого-педагогических исследований, на уровне старшей школы в Москве появились «инженерные классы», однако готовность к инженерной деятельности следует рассматривать на более ранних ступенях образования.

Начинать формирование инженерных компетенций и закладывать фундамент для будущих инженеров необходимо в основной школе, где учащиеся только начинают проявлять склонность к различным отраслям знаний.

Само слово «компетенция» относят к результатам формирования определенного набора знаний, умений и навыков в определенной сфере деятельности после окончания вуза. Однако фундамент инженерных компетенций необходимо закладывать еще в основной школе. Не существует единого перечня инженерных компетенций, поэтому в исследовании проведен научно-методический анализ и выявлены инженерные компетенции выпускника вуза. Из этих компетенций были выделены и разделены по уровням компетенции, которые возможно начинать формировать еще в школе:

1 уровень:

- знать этапы, законы, принципы и методы системного проектирования;
- уметь применять знания, полученные на базовых школьных дисциплинах по естественным предметам и в первую очередь по физике;
- уметь выявлять и анализировать инженерную проблему;
- уметь применять знания методов системного проектирования в конкретных ситуациях и выдвигать техническое предложение;
- уметь планировать и проводить работы по созданию технических систем или объектов;

- иметь способность общаться на предметном уровне;
- обладать навыками выполнения и организации работы в соответствии с техническим заданием.

2 уровень:

- обладать умениями и навыками визуализации технических объектов с помощью графического изображения и трехмерного моделирования, в том числе с использованием компьютерных технологий;
- уметь применять знания методов системного проектирования в конкретных ситуациях, выдвигать техническое предложение и грамотно обосновывать принятие решений;
- уметь выполнять проектные работы самостоятельно и в коллективе;
- уметь анализировать полученный результат и оценивать результаты выполненной работы;
- иметь способность понимать влияние принятых технических решений в на конечный результат работ (в техническом, временном, экономическом и других контекстах);
- иметь навыки моделирования, использования физических приборов, конструирования.

3 уровень:

- уметь моделировать объекты с помощью программных средств;
- уметь осуществлять анализ и поиск возможностей использования готовых инженерных продуктов и осуществление их сопровождения;
- уметь связывать воедино и использовать отдельные части знания;
- уметь представлять и обсуждать различные подходы к решению инженерных задач, выбирать оптимальные решения;
- уметь и демонстрировать широкую эрудицию, необходимую для понимания глобальных и социальных последствий инженерных решений;
- проектировать технические системы, их компоненты или процессы в соответствии с поставленными задачами;
- уметь продуктивно работать в команде и общаться, как в рамках своей профессии, так и в обществе в целом.

Проанализировав существующие программы инженерной направленности в общеобразовательных учреждениях и различные подходы к их организации,

было выявлено, что они нацелены на формирование одного из компонентов инженерной компетенции, а их методологическая структура остается неопределенной, в связи, с чем сохраняются риски формальной и даже имитационной деятельности.

Исходя из выявленных в настоящее время противоречий между:

- задачей повышения качества подготовки инженерных кадров и недостаточной подготовкой их в общеобразовательных учреждениях;
- требованиями ФГОС к выпускнику и недостаточным количеством реализуемых современных программ, формирующих основы компетенций инженерной направленности;
- потребностью в формировании основ инженерных компетенций учащихся основной школы и отсутствием структурированной методики, позволяющей это осуществить.

Для разрешения противоречий была разработана методика формирования основ инженерных компетенций учащихся средней школы в рамках дополнительного образования по физике. Основу разработанной методики составляет подход системного проектирования.

Системное проектирование – современный подход к разработке продуктов проектной деятельности, который комплексно решает поставленные задачи, принимает во внимание взаимодействие всех объектов [3]. Данный метод используют в своей работе инженеры, он имеет определенную структуру, где за основу берется детальное рассмотрение разработки технической системы и сам процесс проектирования. Основные стадии которого представлены на рис.1.



Рис. 1.

Модель включает следующие компоненты: целевой, содержательно-структурный, процессуальный и диагностический. Модель методики основана на единстве теории и практики, идеях инженерного творчества, применения знаний из базового курса физики, реализует межпредметные связи и рассчитана на учеников 7-9 классов.

Модель методики основана на единстве теории и практики, идеях инженерного творчества, применения знаний из базового курса физики, реализует межпредметные связи и рассчитана на учеников 7-9 классов. В соответствии с разработанной моделью методики в рамках проведения педагогического эксперимента разработан и апробирован экспериментальный курс «Физика на службе инженеров». Курс включает в себя серию занятий по системному проектированию, линию уроков по основам моделирования, а также проекты по созданию собственного технического объекта.

В соответствии с разработанной моделью методики в рамках проведения педагогического эксперимента разработан и апробирован экспериментальный курс «Физика на службе инженеров». Курс включает в себя серию занятий по системному проектированию, линию уроков по основам моделирования, а также проекты по созданию собственного технического объекта.

Апробация методики проводилась в 3 этапа: констатирующий, обучающий, диагностический. В констатирующем этапе приняли участие 83 ученика и 42 педагога трех общеобразовательных организаций. Целью являлось выявление заинтересованности учащихся в инженерной профессии, необходимость создания нового образовательного поля в дополнительном образовании по физики инженерного направления.

Констатирующий эксперимент показал (рис. 2), что 72% опрошенных учеников проявляют интерес к инженерной деятельности, 24% планируют стать инженерами, 64% имеют желание, но сомневаются, в связи с незнанием о том, что их ожидает в данной профессии. При этом 94% указали, то посещали бы кружки не одного, а нескольких направлений. А 92% хотели бы опробовать себя в данной профессии еще в школе.



Рис. 2.

Анкетирование учителей показало (рис.3 и рис.4), что 45% считают необходимым формирование основ инженерных компетенций в школе. В трех образовательных организациях 81, 71 и 91% указали целесообразным формировать основы компетенций в средней школе. Главными проблемами на пути формирования основ компетенций педагоги выделили: недостаточное количество реализуемых программ и отсутствие структурированной методики.



Рис. 3.



Рис. 4.

Полученные данные также косвенно свидетельствуют о том, что подобных занятий, направленных на формирование основ инженерных компетенций учащихся средней школы в рамках дополнительного образования по физике, не проводилось. Следовательно, основы инженерных компетенций на этапе констатирующего эксперимента не могли быть сформированы у учеников 7-9 классов.

После чего на этапе обучающего эксперимента на 14 учащихся апробирован разработанный курс. После завершения модулей системного проектирования и 3д-моделирования, в соответствии с методологией системного проектирования

занятия которые проходили в форме практических занятий и «игровой форме» деятельности инженера.

Учащиеся получили от учителя, игравшего роль заказчика ТЗ по созданию автоматизированного прибора для домашнего выращивания продуктов. Сформировались 2 творческие группы, используя различные источники, провели анализ поставленной задачи. После краткого изложения технического предложения от двух групп, и получив консультации, приступили к созданию эскизного проекта, отражающего физическую суть и дизайн технического объекта. Эскизные проекты были представлены учителю-заказчику, совместно выявлены недостатки и преимущества каждого эскиза, и принято решение объединить усилия. Следующим этапом стал подбор материалов для проектирования объекта. Недостающие детали дети самостоятельно смоделировали на компьютере и распечатали на 3д-принтере, а затем приступили к сборке прибора (рис. 5 и рис. 6).



Рис. 5.

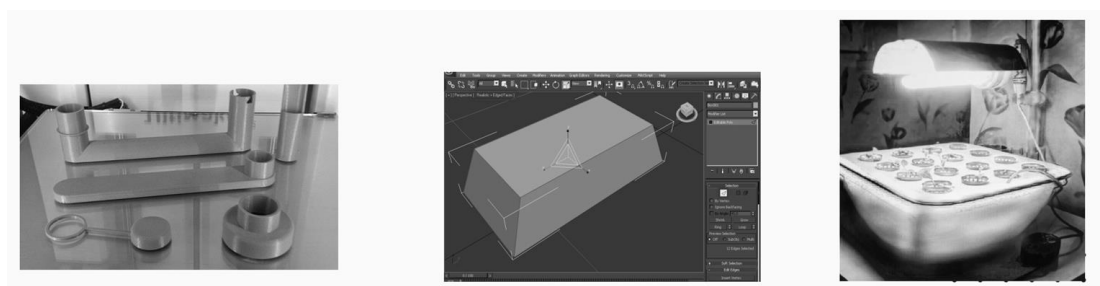


Рис. 6.

Контрольный этап включал в себя наблюдение за созданием проекта, двух контрольных работ завершающих модули занятий, и защиты проекта. Целью контрольного эксперимента являлось выявление уровня формирования основ инженерных компетенций учащихся в результате пройденного курса и разработки технического объекта, и позволил получить четкую видимость влияния разработанной методики на формирование основ инженерных компетенций. Также были разработаны критерии для определения уровня формирования основ инженерных компетенций.

Таким образом, из представленной диаграммы наглядно видно, что учащиеся контрольных групп показали успешные результаты в формировании основ инженерных компетенций. Также нужно заметить, что среди учащихся нет учеников, которые не смогли бы применить методы системного проектирования на практике и выдвинуть идею для решения технической задачи.

Обобщая результаты проведенного эксперимента можно утверждать, что внедрение разработанной методики способствует формированию основ инженерных компетенций. Таким образом, по результатам контрольного эксперимента гипотеза исследования подтвердилась.

Литература

1. *Пархоменко Т.Л.* Экспериментальная физика // Первое сентября. Физика. 2007. № 13. С. 11-14.
2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»: [Электронный ресурс] // URL: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/466/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/1884/12.05.07%D0%A3%D0%BA%D0%B0%D0%B7_599.pdf. Режим доступа: сайт Министерства высшего образования и науки Российской Федерации. (Дата обращения: 05.02.2024).
3. *Хорошев А.Н.* Введение в управление проектированием механических систем. Учебное пособие. Белгород, 1999. – 372 с.

БИОИНФОРМАТИКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Рыбина Анна Александровна

аспирант 3 года обучения

*Центра молекулярной и клеточной биологии Сколтеха,
член Совета молодых ученых и специалистов РАО,
Москва, Россия*

E-mail: rybinaann@gmail.com

Аннотация: В работе отмечается значимость естественно-научной грамотности в современном обществе и необходимость ее усиления, особенно в контексте изучения такого предмета, как биология. Автор анализирует результаты исследований PISA, указывая на низкую успеваемость российских школьников в этой области и на проблемы, связанные с пониманием процессов естественно-научного исследования. Для решения этого вопроса автором предлагается интегрировать биоинформатику в образовательный процесс, используя практико-ориентированный подход к изучению биологии. В статье также отмечается рост интереса к биоинформатике и нехватка специалистов в этой области, а также предлагаются методы внедрения биоинформатики в школьное и университетское образование, включая онлайн-курсы, проекты и образовательные программы. Автор подчеркивает, что изучение биоинформатики как специализированной дисциплины способствует более глубокому и практическому пониманию полного комплекса естественно-научных дисциплин и дает возможность подготовить высококвалифицированных специалистов к востребованным профессиям в России.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, PISA, образовательные программы, биология, биоинформатика.

Важность естественно-научной грамотности в современном мире трудно переоценить, поскольку она является фундаментальной основой для понимания основных научных концепций и успешной адаптации к изменениям в обществе и окружающей среде [1]. Международная программа по оценке образовательных

достижений учащихся PISA позволяет понять состояние естественно-научной грамотности школьников по всему миру, в том числе в России [1, р. 50].

Недавнее исследование результатов PISA-2015 показало, что российские школьники в среднем демонстрируют более низкую успеваемость в биологии (в «живых системах») по сравнению с другими естественно-научными дисциплинами (Рис. 1а) [2]. Авторы исследования предположили, что данная тенденция обусловлена ограниченной возможностью применения приобретенных знаний на практике, что делает их усвоение школьниками затруднительным [2]. Действительно, тестирование PISA-2015 по видам деятельности показало, что самые значительные затруднения у учащихся возникают в попытках понять саму процедуру естественнонаучного исследования (Рис. 1б). Более поздний доклад PISA-2018 показал, что в среднем успеваемость по естественным наукам в России существенно не меняется последние 12 лет, при этом средний балл продолжает оставаться ниже мирового уровня (Рис. 1в) [3].

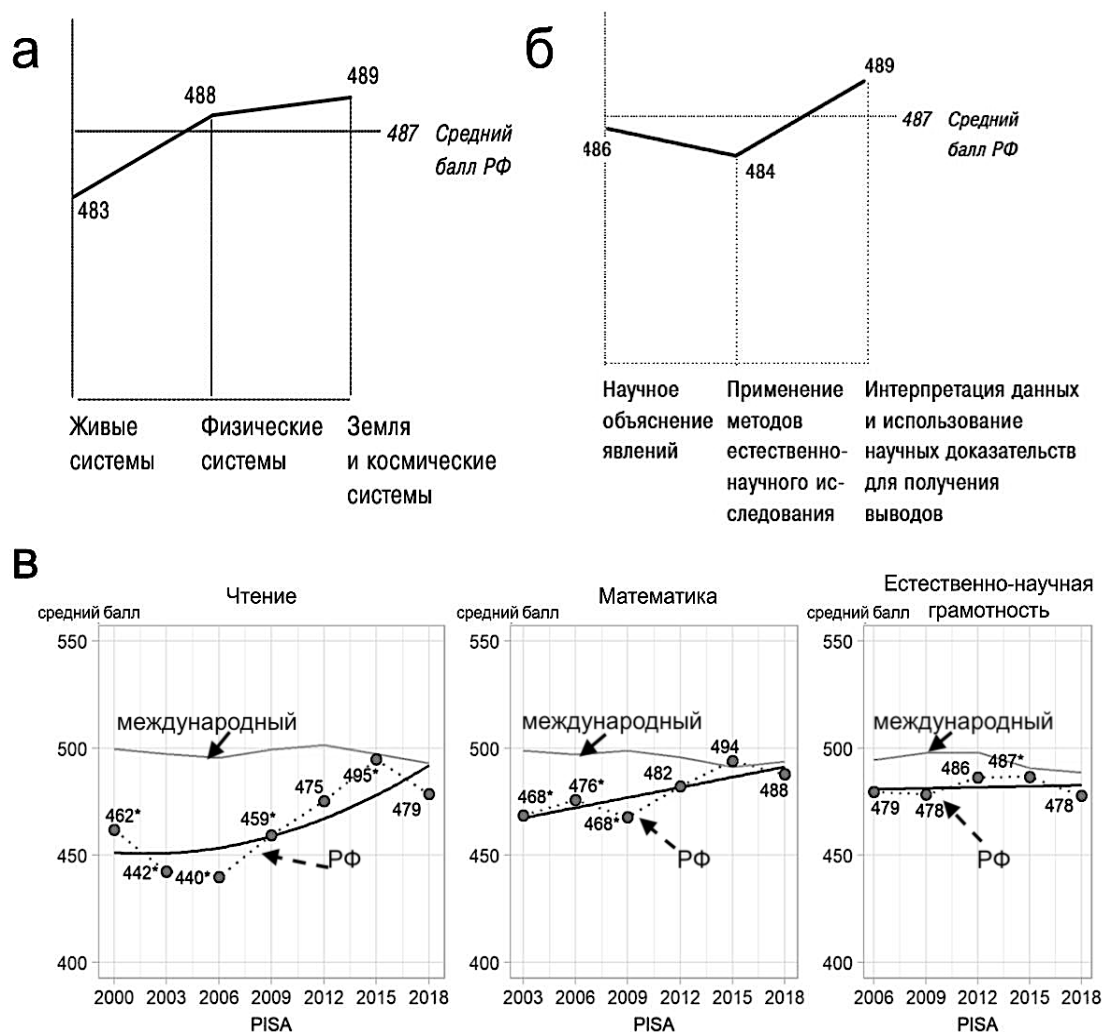


Рис. 1. Результаты PISA. (а, б) Показатели по естествознанию российских школьников по естествознанию согласно PISA-2015: по предметам и

содержательным областям (а) и по видам деятельности (б) (адаптировано из [2]).

(в) Тенденции в успеваемости по чтению, математике и естественным наукам:

Россия (прерывистая линия) демонстрирует показатели ниже среднего международного (сплошная линия) (адаптировано из [3]).

Таким образом, существует запрос на практико-ориентированный характер изучения естественнонаучных дисциплин, в особенности биологии. Цель данного доклада – обсудить возможность повышения естественнонаучной грамотности с помощью внедрения в образовательный процесс такой дисциплины как биоинформатика.

Биоинформатика – область научных знаний, которая объединяет биологию, компьютерные науки и статистику для анализа и интерпретации биологических данных. Примеры биологических данных включают в себя последовательности ДНК и РНК, последовательности и структуры белков. Среди основных направлений биоинформатических исследований можно выделить:

а) фундаментальные исследования в области молекулярной эволюции, разработки алгоритмов и методов анализа биологических данных и системной биологии;

б) биомедицина и биотехнологии (генетика, геномика, транскриптомика, разработка лекарств, изучение микробиоты);

в) сельское хозяйство (геномика и популяционная селекция растений и животных).

Стоит отметить, что биоинформатика – стремительно развивающаяся дисциплина. При среднегодовом темпе роста в 12,7% на глобальный рынок биоинформатики в 2023 году приходится 14,7 млрд долларов США, а к 2027 году ожидается прирост до 24,5 млрд долларов США [4]. При этом во всем мире наблюдается острая нехватка биоинформатиков [5]. Как отмечают авторы исследования [5], для решения данной проблемы необходимо внедрить биоинформатику в образовательный процесс на ранних стадиях обучения (средние и старшие классы школы, бакалавриат), что обеспечит более раннее и фундаментальное погружение в востребованную специальность.

Одним из основных преимуществ использования биоинформатики в учебном процессе является ее практико-ориентированность, а именно: практическое применение знаний из области биологии, статистики, математики и информатики; применение методов естественно-научного исследования; развитие навыков анализа и интерпретации данных. Интегрировать биоинформатику в учебный процесс в школах можно с помощью онлайн-курсов, проведением мастерских, школ, кружков на базе университетов

и исследовательских лабораторий с возможностью привлечь учащихся к реальным исследовательским проектам, а также проведением биоинформатических учебных проектов в рамках курса биологии или отдельной дисциплины.

Биоинформатические школьные проекты позволят применить на практике знания из математики (статистики), информатики (программирования) и биологии. Для этого требуется разработать учебную программу по биоинформатике, а также платформы для анализа биологических данных без глубоких знаний программирования. Направления в вузах, специализирующиеся в биологии, также нуждаются в разработке и внедрении программы по биоинформатике в учебный процесс. Дополнительным вариантом может быть проведение краткосрочных курсов, факультативов, интенсивов и школ по биоинформатике и программ переподготовки и повышения квалификации.

В качестве примеров успешных образовательных программ и проектов по биоинформатике можно упомянуть биоинформатические интенсивы для школьников в рамках проекта «Атлас микробных сообществ России» на базе лаборатории анализа метагеномов в Сколтехе [6]; образовательные программы от Института биоинформатики, ориентированные на студентов и выпускников вузов (годовая программа переподготовки, интенсивы, разработка онлайн-курсов, Летняя школа по биоинформатике) [7].

Таким образом, биоинформатика отвечает запросу на практико-ориентированность обучения естественно-научным дисциплинам в образовательных учреждениях. Внедрение биоинформатики в учебный процесс в школах и университетах позволит повысить естественно-научную грамотность и подготовить специалистов-биоинформатиков нового поколения.

Литература

1. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Paris: PISA, OECD Publishing, 2016. – 492 p.
2. *Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С.* Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 79-109.
3. OECD, PISA 2018 Database, Tables I. B1.10, I. B1.11 and I. B1.12 // PISA 2018 Results (Volume II). – Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b5fd1b8f-en/index.html?itemId=/content/publication/b5fd1b8f-en> (Accessed: 12 February 2024).
4. Bioinformatics Global Market Report 2023 // Available at: <https://www.globenewswire.com/news-release/2023/02/23/2614606/0/en/Bioinformatics-Global-Market-Report-2023.html> (Accessed: 12 February 2024).

5. *Attwood T.K., Blackford S., Brazas M.D., Davies A., Schneider M.V.* A global perspective on evolving bioinformatics and data science training needs, Briefings in Bioinformatics. Vol. 20. Issue 2. March 2019. Pp. 398-404.
6. Лаборатория анализа метагеномов // [Электронный ресурс] – URL: <https://studymeta.ru> (дата обращения: 12.02.2024 г.).
7. Институт биоинформатики // [Электронный ресурс] – URL: <https://bioinf.me/education> (дата обращения: 12.02.2024 г.).

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, ФОРМИРУЕМЫЕ В РАМКАХ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Салахова Алена Антоновна

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики обучения информатике
Института математики и информатики
Московского педагогического государственного университета,
лауреат медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО,
Москва, Россия*

E-mail: aa.salakhova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются цифровые компетенции в области искусственного интеллекта в виде планируемых предметных результатов обучения, формируемые при изучении основ искусственного интеллекта и анализа данных на уровне среднего общего образования в качестве целевого компонента предлагаемой методики обучения информатике.

Ключевые слова: искусственный интеллект, методика обучения информатике, среднее общее образование, цифровые компетенции, предметные результаты обучения информатике.

Искусственный интеллект (ИИ, Artificial Intelligence) – это не только актуальная в СМИ тема, но и наука и технология, освоение которой необходимо

для успешной самореализации выпускника в будущей профессиональной жизни в любом карьерном направлении. Искусственный интеллект и анализ больших данных рассматриваются как перспективные сквозные цифровые технологии в федеральном проекте «Цифровые технологии» [2], являющимся не только одним из важнейших проектов цифровизации страны, но и важным государственным ориентиром. Развитию потенциала страны в области ИИ посвящены многие документы 2023 и начавшегося 2024 годов. Проекты и исследования практически в любых областях, будь то медицина или экономика, рассматриваются сегодня в контексте анализа и управления большими данными. Понимание сущности интеллектуального анализа и его задач является критерием профессиональной успешности будущих абитуриентов и их конкурентным преимуществом на рынке труда.

Интерес государства и профессионального сообщества к технологиям искусственного интеллекта также свидетельствует о необходимости подготовки кадров для цифровой экономики, обладающих цифровыми компетенциями в области искусственного интеллекта и анализа данных. Эта задача влияет на формирование требований ко всем уровням системы образования. В том числе возрастает запрос на предпрофессиональное обучение старшеклассников как будущих представителей инженерных и цифровых специальностей, формирование у них цифровых компетенций в области искусственного интеллекта.

Тема искусственного интеллекта находит отражение во ФГОС СОО в косвенном формате и в обновленных ПООП СОО в явном виде, однако в качестве сильно ограниченного списка тем, недостаточного для погружения обучающихся. На основе анализа развития искусственного интеллекта как науки были выделены основные направления использования технологий искусственного интеллекта в образовании для изучения в школьной информатике. Затем были обоснованы и сформулированы *цифровые компетенции в виде планируемых результатов обучения*, формируемых при изучении основ искусственного интеллекта и анализа данных на уровне среднего общего образования в качестве целевого компонента методики обучения информатике. Подробное описание компетенций как образовательных результатов помогает учителю быстрее внедрять предлагаемую модель обучения, демонстрируя связи с другими темами и формируемыми в ходе их изучения результатами. На основании выделенных направлений использования технологий ИИ и цифровых компетенций в области ИИ была *разработана деятельностная интегративная модель методики обучения основам ИИ и анализа данных*.

Деятельностная модель методики обучения основам искусственного интеллекта и анализа данных включает целевую, содержательную и процессуальную компоненты:

- *Целевой компонент* представлен цифровыми компетенциями в виде планируемых результатов освоения основ ИИ и анализа данных и позволяет определить углубленный уровень образования для их освоения.
- *Содержательный компонент* представлен интеграцией тем основ искусственного интеллекта, компьютерного моделирования и программирования в курсе информатики на уровне среднего общего образования.
- *Процессуальный компонент* представлен реализацией интегративного содержания средствами современных технологий обучения (проекты, кейсы, игровые модули), включающие необходимые способы контроля (формирующее оценивание и итоговый контроль).

Методика обучения основам искусственного интеллекта и анализа данных опирается на интеграцию тем основ искусственного интеллекта, компьютерного моделирования и программирования в курсе информатики на уровне среднего общего образования.

Рассмотрим подробнее, что понимается под цифровыми компетенциями. **Цифровые компетенции** — это «способность решать разнообразные задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий, использовать и создавать контент при помощи цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми и компьютерное программирование» [1]. Сегодня в профессиональном сообществе их разделяют на следующие блоки: цифровая/информационная грамотность, коммуникация и сотрудничество в связке с безопасностью, работа с большим потоком информации и решение проблем, с которыми не смогут справиться машины [3]. Цифровые компетенции напрямую связаны с владением цифровыми технологиями в дальнейшем в жизни обучающегося. Формирование цифровых навыков влияет не только на подготовку специалистов ИТ-отрасли, но и на общий уровень цифровой грамотности граждан, их умение использовать и преобразовывать цифровые ресурсы, включая документооборот, обращение к справочным и информационным системам и использование ресурсов цифрового правительства [4].

Важно понимать, что некоторые предметные результаты оказываются объединены в смысловые блоки, чтобы образовать устойчивый многокомпонентный навык для перехода в компетенцию, либо вовсе объединяются с метапредметными или личностными результатами из-за сущности понятия компетенция.

Выделим и опишем цифровые компетенции, формируемые при изучении ИИ на углубленном уровне курса информатики, для удобства их использования педагогами при планировании и контроле результатов обучения. (См. Таблицу 1.)

Таблица 1.

**Планируемые результаты обучения искусственному интеллекту
и анализу данных**

Планируемые результаты обучения искусственному интеллекту и анализу данных	Дескрипторы (показатели) для контроля результатов обучения
– Понимать общие подходы к решению задач на выявление закономерностей, классификации и распознавания текста, речи.	– Уметь определять тип задач: классификации, регрессии, кластеризации, распознавания, выявления закономерностей. – Уметь приводить примеры таких задач, встречающихся в жизни.
– Различать понятия: «искусственный интеллект», «большие данные», «наука о данных», задачи искусственного интеллекта для прикладного применения.	– Объяснять различие понятий: «данные» – «большие данные» – «наука о данных». – Различать искусственный интеллект как науку и как технологию. – Выделять задачи искусственного интеллекта (онтологии, машинное обучение, средства машинного зрения, обработка текстов на естественных языках, автоматическое формирование логических выводов, робототехника). – Приводить примеры повседневного использования продуктов искусственного интеллекта.
– Понимать различие слабого и сильного ИИ, знать о существовании различных подходов к разработке интеллектуальных систем (восходящий и нисходящий подходы).	– Приводить примеры слабого и сильного ИИ. – Характеризовать существующие подходы (символьный, логический, фреймовый) к разработкам в области искусственного интеллекта и решаемым задачам.
– Перечислять основные этапы исследования данных.	– Уметь программировать на языке Python: использовать списки и другие структуры данных, подключать дополнительные модули, библиотеки.

– Знать суть процессов нормализации и стандартизации данных и уметь их применять. – Определять тип моделей, использующих интеллектуальные алгоритмы, для решения различных задач, ориентируясь на условия и характеристики данных.	– Владеть навыками подготовки документа в среде Jupyter Notebook, готовить и использовать ячейки, содержащие текст, программный код на языке Python, исполнять его. – Владеть навыками подключения необходимых библиотек для обработки данных (например, pandas, matplotlib, apyori, numpy, researchpy). – Уметь загружать данные из CSV-файлов средствами Pandas, при необходимости форматировать их. – Уметь работать с данными средствами Pandas. – Уметь визуализировать данные средствами matplotlib. – Уметь корректно разделять выборку на обучающую и тестовую. – Уметь обучить модель, используя методы CART, k-means, ближайших соседей, Apriori, регрессионного анализа. – Уметь оценивать точность модели для обучающей и тестовой выборки.
– Знать суть деятельности и основные понятия инженерии знаний (онтологии и т.д.). – Знать суть работы экспертных систем, – Создавать и использовать простые экспертные системы.	– Владеть навыками проектирования базы знаний: выделять факты, правила их создания, эвристики и пр. – Уметь подключать к Python библиотеки реализации экспертных систем прямого вывода (PyKnow, Experta). – Уметь реализовывать правила вывода - выделять условия и действия, записывать их на Python с использованием средств библиотек. – Выполнять проверку и отладку созданной экспертной системы для дальнейшего использования при реализации проектов.
– Владеть навыками использования готовых библиотек и алгоритмов реализации нейронных сетей.	– Уметь подключать в программе на Python необходимые библиотеки для обработки данных (TensorFlow). – Уметь загружать средствами TensorFlow размеченные наборы данных MNIST.

	– Уметь разделять выборку на обучающую и тестовую. – Иметь представление о различных типах слоев нейронной сети и уметь создавать нейронные сети различной структуры средствами TensorFlow. – Уметь обучить модель средствами TensorFlow, используя различные параметры скорости обучения, размеры мини-пакетов, метрики и методы оптимизации. – Уметь оценить точность полученной модели для обучающей и тестовой выборки.
--	--

Подобное объединение планируемых результатов обучения по нескольким темам (моделирование, программирование, базы данных, алгебра логики) позволило обосновать возможность интегративного подхода при реализации темы ИИ в курсе информатики. Для учителя это означает отсутствие необходимости выделения дополнительных часов в рамках ограниченного курса.

Результаты исследования нашли отражение в 3 статьях в журналах, включенных в Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК, 1 монографии, 16 публикациях, включенных в РИНЦ и 15 учебных пособиях для обучающихся основного общего и среднего общего образования. Они также докладывались на множестве научно-практических конференций, форумах и семинарах. Педагогический эксперимент проводился в три этапа на уроках информатики углублённого уровня в профильных классах на базе МБОУ «Лицей» г. Реутов. Для уточнения осведомлённости учителей и их опыта внедрения темы ИИ в курс информатики был проведён опрос 102 учителей из 6 регионов.

Для помощи педагогам были опубликованы монография и учебное пособие для обучающихся 10 классов:

- Калинин И.А, Самылкина Н.Н., Салахова А.А. Искусственный интеллект. 10-11 классы. Учебное пособие. М.: Просвещение, 2023 – 144 с.
- Самылкина, Н.Н. Обучение основам искусственного интеллекта и анализа данных в курсе информатики на уровне среднего общего образования / Н.Н. Самылкина, А.А. Салахова. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. – 242 с.

Литература

1. Обучение цифровым навыкам: модели цифровых компетенций // [Электронный ресурс] URL: http://obzory.hr-media.ru/cifrovye_navyki_sotrudnika (дата обращения: 02.12.2020)
2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 г. № 1632-р) // [Электронный ресурс] – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 24.11.2023).
3. *Самылкина, Н.Н.* Структура и содержание цифровых компетенций, формируемых в предпрофессиональном обучении. // Информатика в школе. 2020. № 4. С. 11-19.
4. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203) // [Электронный ресурс] URL: <http://government.ru/docs/8024/> (дата обращения: 10.08.2023).

О ФОРМИРОВАНИИ БАНКА ДАННЫХ ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

Мигачева Ольга Александровна

*младший научный сотрудник
института теоретической и математической физики
МГУ имени М.В. Ломоносова,
руководитель образовательных проектов некоммерческого фонда
развития науки и образования «Интеллект»,
член Совета молодых ученых и специалистов РАО,
Москва, Россия*

E-mail: migachevaoa@my.msu.ru

Аннотация: В статье поднимаются вопросы о важности формирования банка данных для применения методов искусственного интеллекта в образовании, обосновывается необходимость сбора данных в сфере образования, приводятся примеры задач для ключевых участников процессов сбора, обработки информации, разработки новых технологических и управленческих решений. Представлен обзор актуальных практик по работе с данными на уровне государственных структур и ведущих университетов, рассмотрены цифровые решения для организации сбора и хранения данных, а также получения доступа к данным.

Ключевые слова: банк данных, база данных, данные образовательной сферы, цифровые решения для образования, искусственный интеллект, машинное обучение, нейронные сети, системы управление базами данных.

Согласно совместному исследованию СберУниверситета и образовательной платформы GeekBrains о применении генеративного искусственного интеллекта в образовании [1]: «генеративный искусственный интеллект может встроиться во все этапы разработки и запуска образовательного решения», включая анализ (поиск новых тем и направлений), дизайн, разработку, внедрение и оценку. Генеративный искусственный интеллект - это тип искусственного интеллекта,

который позволяет создавать новый, оригинальный контент. Например, для образования это может быть генерация контента занятия: текстов, изображений, видео, создание индивидуальных траекторий обучения, имитация диалога с преподавателем с помощью чат-бота, помощь преподавателям при оценке работ и т.д.

Авторами статьи «Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений», опубликованной в журнале «Вопросы образования» в конце прошлого года проведен обзор публикаций о применении искусственного интеллекта в образовании [2]. Авторы статьи отмечают, что искусственный интеллект может применяться на каждом из этапов проектирования образовательного продукта. Могут решаться задачи не только по созданию нового контента, но и задачи предсказания и прогнозирования, например, предсказание успеваемости учащихся, возможного оттока студентов с учебного курса, отчисления студентов из учебного заведения.

Все эти примеры говорят о том, что искусственный интеллект может помочь как преподавателям на различных этапах образовательного процесса, так и ученикам для лучшего освоения материала. С помощью искусственного интеллекта преподаватели могут создавать образовательный контент занятий, отслеживать успеваемость учащихся, ученики могут получить персональные рекомендации по обучению. Развитие технологий игнорировать не стоит, и, скорее всего, не получится. Очевидно, что лучшая стратегия в данной ситуации – научиться грамотно использовать технологии, внедрять инновации в практическую деятельность и пользоваться преимуществами искусственного интеллекта.

Что же может сделать преподаватель для развития технологий искусственного интеллекта? Как специалисту в сфере образования адаптироваться к технологическим изменениям в мире? Важно:

- уметь работать с данными, проводить анализ, делать выводы на основе данных, визуализировать информацию;
- понимать возможности систем на базе искусственного интеллекта, для возможности применения этих инструментов на практике;
- быть готовым к пересмотру текущих стратегий проведения занятий и к новому подходу оценивания результатов учащихся;
- уметь выстроить диалог с разработчиками ИТ-решений;
- собирать и систематизировать имеющиеся данные.

На последнем пункте хотелось бы остановиться подробнее. В последние время все чаще говорят, что «данные – это новая нефть». Для чего и кому нужны данные образовательной сферы?

Во-первых, данные нужны менеджерам в сфере образования для принятия управленческих решений. Данные помогают выявить общие закономерности, определить тренды, установить области, которые требуют пристального внимания, подсветить проблемы.

В распоряжении Правительства Российской Федерации от 02.12.2021 № 3427-р [3] говорится о том, что в ходе реализации стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации, «будут внедрены следующие технологии:

... большие данные в части использования методов интеллектуального анализа значительных объемов информации для поддержки принятия управленческих решений и повышения качества данных («Создание и внедрение системы управления в образовательной организации»); ...».

Это свидетельствует об интересе органов государственного управления к данным в образовательной сфере, что подтверждает актуальность и важность вопроса о формировании банка образовательных данных.

Во-вторых, данные необходимы разработчикам ИТ-решений для автоматизации образовательных процессов, внедрения технологий на базе искусственного интеллекта в учебную практику.

Для успешной разработки и внедрения технологий на базе искусственного интеллекта в учебный процесс необходимы новые методы работы с данными, мощное оборудование и большой объем данных. Чтобы понимать, о каком количестве данных идет речь, обратимся к информации из открытых источников о том, на каких данных обучалась языковая модель GPT-3 [4]:

1. Common Crawl (410 миллиардов токенов). Это некоммерческая организация, которая сканирует интернет и делает данные доступными для всех.
2. WebText2 (19 миллиардов токенов). Это полный текст всех страниц с Reddit с 2005 по 2020 год, которые получили не менее 3 голосов.
3. Books1 (12 миллиардов токенов).
4. Books2 (55 миллиардов токенов).
5. Википедия (3 миллиарда токенов). Это почти вся англоязычная Википедия.

Токен – это несколько символов. Часто это просто слово, но иногда – знак препинания или часть слова.

В настоящее время объем доступной информации в научной деятельности, в деловой практике, в образовании и других областях растет лавинообразно.

Вся информация, которую можно увидеть на том или ином сайте в сети интернет, хранится на серверах – специализированных компьютерах, оснащенных большим запасом памяти. Большинство данных в интернете – неструктурированные: это фото, видео и тексты. Таких данных очень много. По данным Академии искусственного интеллекта для школьников [5] в 2012 году объем данных в сети впервые превысил зеттабайт – 10^{21} байт, примерно 18 триллионов фильмов в формате 4K. По прогнозам, к 2025 году в интернете будет уже 180 зеттабайт информации. Получается, что сейчас нет дефицита информации, скорее наблюдается ее переизбыток. И, естественно, разработчики могут использовать общедоступную информацию. Но для того, чтобы нейронная сеть работала наиболее корректно, для ее обучения лучше использовать специализированные для конкретной отрасли данные. Поэтому, я считаю, что задача по сбору образовательных данных является особо важной, это способствует совершенствованию технологий и упрощению работы сотрудников сферы образования в будущем. Для того чтобы сгенерировать объем образовательных данных, сопоставимый с примером для GPT-3, необходимо объединить усилия различных учебных заведений по всей стране.

В последнее время представители органов власти и крупного бизнеса говорят о создании баз данных, формировании датасетов под различные отрасли экономики. В частности, вопросы безопасной передачи информации, сбора и хранения данных активно обсуждались на конференции Data Fusion⁹ в апреле 2023 года на сессиях «Технологии обмена данными: неограниченные возможности vs скрытые угрозы», «Практика работы с искусственным интеллектом и данными в ключевых отраслях экономики и социальной сферы», «Доступность дата-сетов для искусственного интеллекта», «Управление данными: стратегия и тактика», «Новые технологии передачи данных».

На совещании Президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина с членами Правительства 19 июля 2023 года [6] Министр цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Максуд Игоревич Шадаев отметил, что сейчас на платформе «Гостех» создается государственная информационная система для организации работы с большими данными. Планируется, что в эту систему будут загружаться обезличенные датасеты. Это будут данные от органов власти и бизнеса. Данными будут пользоваться авторизованные разработчики нейросетей.

Уже сейчас существуют ресурсы, на которых представлены открытые датасеты, например:

⁹ См. подробнее: Конференция Data Fusion. URL: <https://data-fusion.ru> (дата обращения 04.08.2023).

- Открытые данные России¹⁰.
- Портал открытых данных Москвы¹¹.

На данных ресурсах данные разбиты на различные категории: здравоохранение, культура, образование и т.д.

В 2022 году редакция журнала «Вопросы образования» пригласила авторов исследований в области образования опубликовать на страницах журнала статьи о собранных исследователями базах данных [7]. Ожидается, что авторы будут делиться своим опытом сбора и организации хранения данных, расскажут о возникших трудностях, а трудностей действительно может быть не мало. При рассмотрении большого объема данных возникает закономерный вопрос – каким образом собирать и хранить данные, генерируемые в ходе образовательного процесса? Одна из проблем, возникающих при сборе данных в ходе учебного процесса, это отсутствие автоматизированных систем. При проведении онлайн-занятий достаточно легко зафиксировать посещаемость, вовлеченность ученика и педагога в учебный процесс. При проведении очного занятия это будет сделать сложнее. Вероятно, фиксировать информацию в базах данных придется учителям и преподавателям, что увеличивает их нагрузку. Эта проблема сформулирована в стратегическом направлении в области цифровой трансформации образования: «повышенная нагрузка на педагогических работников в результате работы с несколькими информационными системами и большим объемом данных, вводимых вручную». Если ученик выполняет задания онлайн, то также все результаты легко сохранить, при устном ответе или письменной работе это сделать уже сложнее. Если преподаватель будет отвлекаться от занятия на сбор данных образовательного процесса, это может плохо сказаться на качестве самого занятия. Без сомнения, один из возможных вариантов решения проблемы, это максимальная автоматизация учебного процесса, в том числе и офлайн занятий, наличие камер видео-наблюдения, автоматическая аудио- и видео- запись ответов учащихся. Но это, естественно, требует значительных финансовых затрат, а также решения юридического вопроса о сборе и хранении персональных данных.

Для эффективного использования собранных данных необходимо их упорядочить, хранить таким образом, чтобы можно было легко и быстро получить доступ к необходимой информации. Для этого существуют системы управления базами данных (СУБД). «Это программный комплекс, обеспечивающий централизованное хранение данных и предоставляющий приложениям услуги по обработке данных» [8, с. 20].

¹⁰ См. подробнее: Открытые данные России. URL: <https://data.gov.ru/taxonomy/term/8/datasets> (дата обращения 04.08.2023).

¹¹ См. подробнее: Портал открытых данных Москвы. URL: <https://data.mos.ru/opendata?categoryId=6> (дата обращения 04.08.2023).

Примеры популярных СУБД:

- PostgreSQL¹².
- MongoDB¹³.
- Redis¹⁴.
- MySQL¹⁵.
- SQLite¹⁶.

При выборе СУБД для проекта учитываются функциональные требования (интеграция с приложением), нефункциональные требования (производительность, масштабируемость, безопасность), сопровождение системы и бюджет проекта [8, с. 233-236].

В результате проведения межфакультетских курсов в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова «Введение в программирование», «Основы программирования и анализа данных на Python», «Машинное обучение для решения прикладных задач», «Введение в глубокое обучение» [9] были сгенерированы данные:

- результаты выполнения домашних работ (включая информацию о всех посылках, в том числе неудачных);
- результаты опросов по каждому занятию и по курсу в целом;
- вопросы студентов и ответы преподавателей и ассистентов.

Для хранения результатов учебной деятельности студентов используется свободная объектно-реляционная система управления базами данных PostgreSQL, опросы собираются с помощью инструмента Yandex Forms, отзывы и вопросы студентов хранятся в Excel-таблицах.

Данные подобного типа можно будет использовать в дальнейшем, для решения следующих задач: построение индивидуальных траекторий обучения, предсказание успеваемости, разработка рекомендательных систем, классификация отзывов и поиск негативных сообщений или спама, создание интеллектуального чат-бота, который может стать персональным помощником для учащегося.

¹² См. подробнее: PostgreSQL. URL: <https://www.postgresql.org> (дата обращения 04.08.2023).

¹³ См. подробнее: MongoDB. URL: <https://www.mongodb.com> (дата обращения 04.08.2023).

¹⁴ См. подробнее: Redis. URL: <https://redis.io/> (дата обращения 04.08.2023).

¹⁵ См. подробнее: MySQL. URL: <https://www.mysql.com/> (дата обращения 04.08.2023).

¹⁶ См. подробнее: SQLite. URL: <https://www.sqlite.org/index.html> (дата обращения 04.08.2023).

Литература

1. Управление изменениями в образовании: генеративный ИИ // СберУниверситет, GeekBrains [исследование]. 2023. URL: https://sberuniversity.ru/upload/research/Generativnyj_II_issledovanie_SU_i_GB.pdf (дата обращения: 04.08.2023).
2. Другова Е.А., Журавлева И.И., Захарова У.С., Сотникова В.Е., Яковлева К.И. Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 107-153.
3. Распоряжении Правительства Российской Федерации от 02.12.2021 № 3427-р // Официальный интернет-портал правовой информации. [Электронный ресурс] – URL: <http://actual.pravo.gov.ru/text.html#pnum=0001202112070025> (дата обращения: 04.08.2023).
4. Что такое языковые модели и как работает ChatGPT // [Электронный ресурс] – URL: <https://tproger.ru/articles/chto-takoe-yazykovye-modeli-i-kak-rabotaet-chatgpt/> (дата обращения: 04.08.2023).
5. Искусственный интеллект: теория и методика обучения в основной и старшей школе // Академия искусственного интеллекта для школьников (курс). [Электронный ресурс] – URL: <https://ai-academy.ru/teachers/courses/mashinnoe-obuchenie-i-metodika-formirovaniya-osnovnykh-ponyatiy-vvedenie-v-iskusstvennyy-intellekt/mashinnoe-obuchenie-i-metodika-formirovaniya-osnovnykh-ponyatiy-vvedenie-v-iskusstvennyy-intellekt/> (дата обращения: 04.08.2023).
6. Совещание с членами Правительства // Официальные сетевые ресурсы Президента России. [Электронный ресурс] – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/71699> (дата обращения: 04.08.2023).
7. Публикации о базах данных в сфере образования // От редакции «Вопросы образования». Вопросы образования. 2022. № 2. С. 8-11.
8. Новиков Б.А., Горшкова Е.А., Графеева Н.Г. Основы технологий баз данных. М.: ДМК Пресс, 2020. – 582 с.
9. Некоммерческий фонд развития науки и образования «Интеллект», официальный сайт. // [Электронный ресурс] – URL: <https://intellect-foundation.ru/programms/interfaculty/> (дата обращения: 04.08.2023).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ «СИНОНИМАЙЗЕРА»)

Стрейкмане Элина Романовна

*учитель русского языка и литературы
ГБОУ г. Москвы «Цифровая школа»,
методист Городского методического центра
Департамента образования и науки г. Москвы,
член Совета учителей-блогеров при Общественном совете
при Министерстве просвещения Российской Федерации,
победитель всероссийского конкурса «Учитель будущего» (2021),
победитель приоритетного национального проекта «Образование» (2021),
Москва, Россия*

E-mail: streykmaneer@mosmetod.ru

Аннотация: Приложение «Синонимайзер» помогает подобрать к словам синонимы для повышения процента уникальности написанного текста. Но продукт нейросети в данном случае далек от совершенства: афоризмы, фразеологизмы и другие образные выражения претерпевают буквальную замену компонентов, отчего теряется их смысл. В связи с этим работа с «Синонимайзером» на уроках способствует более глубокому пониманию особенностей лексической системы русского языка обучающимися.

Ключевые слова: нейросеть, текст, «Синонимайзер», фразеологизм, лексика, русский язык.

Современный урок сложно представить без цифровых инструментов. Необходимость чередовать виды деятельности для удержания внимания и мотивации обучающихся, специфика интересов учеников и распространенность технологий во всех сферах жизни диктуют нам необходимость обращаться к различным образовательным ресурсам в сети Интернет.

Приложения, работающие на основе нейросети, способны синтезировать и анализировать текст. Продукты искусственного интеллекта часто невозможно отличить от результатов человеческого труда. Например, итоговое сочинение, написанное нейросетью в декабре 2022 года, получило «зачет» от преподавателей-

профессионалов. Но тем не менее в области работы с текстом, словом компьютерные технологии по ряду некоторых причин отстают от человека – носителя языка.

Так, одной из слабых зон «Синонимайзера» – приложения, заменяющего слова синонимами, – является анализ фразеологизмов, афоризмов, метафор и прочих образных выражений. Программа позволяет работать с многозначными словами, в том числе с единицами с переносным значением, со средствами выразительности – то есть на практике постигать уникальные особенности лексики русского языка. В процессе обучения использование «Синонимайзера» не только мотивирует ребят на знакомство с цифровыми ресурсами, но и помогает анализировать языковую систему.

Опыт обработки фразеологических оборотов с помощью «Синонимайзера» показал: поскольку компьютер пренебрегает образностью выражений, знакомые нам сочетания искажаются до неузнаваемости, например, «лишиться мозга» – это «потерять голову», «отпечаток заболел» – «след простыл». А совсем неожиданное «через шланг» – всем знакомое «спустя рукава»: «спустя» – производный предлог, обозначающий отношение ко времени, синонимичный предлогу «через», а «рукав» – слово, близкое к значению «шланг» в примере «пожарный рукав». «Синонимайзер» работает по довольно простым заданным алгоритмам и просто механически производит замену одной лексической единицы на другую.

Таким образом, использование подобных приложений, способных анализировать и синтезировать тексты, помогает лучше понять механизм устройства лексико-грамматической системы какого-либо языка, в частности приведенная в качестве примера работа с «Синонимайзером» позволяет обучающимся глубже разобраться в уникальных особенностях лексического разнообразия русского языка.

Литература

1. EDCRUNCH: Образование в цифровую эпоху // Качество образования. 2017. № 4. С. 10-11.
2. Алексеева Т.В., Губина Л.В. Применение современных проектных продуктов в сфере образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3. (32). С. 24-28.
3. Веселов Г.Е. Новые грани вариативности образования // Аккредитация в образовании. 2020. № 6 (122). С. 10-13.
4. Исхакова А.Ф. Применение искусственного интеллекта // Вестник современных исследований. 2018. № 9.3 (24). С. 261-262.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бобков Александр Николаевич, сотрудник психологического центра НИЯУ МИФИ, член Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Россия. E-mail: alexbobkov95@yandex.ru

Боженкова Ксения Алексеевна, кандидат психологических наук, ведущий аналитик Центра развития инклюзивного образования Российской академии образования, старший научный сотрудник лаборатории технологий и средств психолого-педагогической абилитации Института коррекционной педагогики, член Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Россия. E-mail: brutskaya@ikp.email

Болдырева Наталья Анатольевна, начальник отдела интегративных психологических практик ГБУ «Московская служба психологической помощи населению» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы, Москва, Россия. E-mail: BoldyrevaNA1@social.mos.ru

Василенко Анастасия Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия. E-mail: ag.vasilenko@mpgu.su

Воронин Максим Валерьевич, кандидат юридических наук, доцент, доцент РАО, доцент кафедры правовой информатики юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, доцент Департамента международного и публичного права Финансового университета при Правительстве РФ, ведущий аналитик Центра образовательного законодательства и проблем правоприменения РАО, член Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Россия. E-mail: maksim.v.voronin@mail.ru

Динаев Алихан Мавладиевич, научный сотрудник факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, абсолютный победитель Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2018», Народный учитель Чеченской Республики, Грозный, Россия. E-mail: amdinaev@mail.ru

Егорова Анна Викторовна, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия. E-mail: egrvan18@gmail.com

Жданова Екатерина Сергеевна, кандидат исторических наук, преподаватель кафедры истории Церкви исторического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, член Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Россия. E-mail: zhdanovacaterina@gmail.com

Касаткина Екатерина Андреевна, аспирант 2 года обучения Дефектологического факультета Института детства Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия. E-mail: Ekaterinakasatkina@inbox.ru

Коновалов Антон Андреевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: anton-andreevi4@mail.ru

Краснощеков Никита Алексеевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, главный аналитик отдела координации научных исследований РАО, председатель Совета молодых ученых и специалистов РАО, член Координационного совета по делам молодежи в научной и образовательной сферах Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию, Москва, Россия. E-mail: krasnoschekovna@my.msu.ru

Малинина Евгения Андреевна, главный специалист Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования Российской академии образования, Москва, Россия. E-mail: zhenyamalinina@yandex.ru

Мигачева Ольга Александровна, младший научный сотрудник института теоретической и математической физики МГУ имени М.В. Ломоносова, руководитель образовательных проектов некоммерческого фонда развития науки и образования «Интеллект», член Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Россия. E-mail: migachevaoa@my.msu.ru

Мироник Ксения Владимировна, аспирант второго курса Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, заместитель директора по инновационной деятельности, учитель литературы ЧОУ «Газпром школа Санкт-Петербург», лауреат медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: ksuhinus@gmail.com

Морозов Сергей Викторович, учитель русского языка и литературы ГБОУ г. Москвы «Цифровая школа», методист Городского методического центра Департамента образования и науки г. Москвы, член Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Россия. E-mail: morozovsv@mosmethod.ru

Негрий Варвара Александровна, аспирант 3 года обучения, специалист по учебно-методической работе факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: v.negrii@gmail.com

Полякова Галина Дмитриевна, магистрант второго курса факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, учитель физики и астрономии ГБОУ г. Москвы «Школа № 1248», председатель по МРСМП № 26 столичной ассоциации молодых педагогов, член Совета учителей-блогеров при Общественном совете при Министерстве просвещения Российской Федерации, Москва, Россия. E-mail: galine1994@gmail.com

Потапова Юлия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, лауреат медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО, Омск, Россия. E-mail: kardova.jv@gmail.com

Пунаnceв Артем Алексеевич, старший преподаватель Института педагогики и психологии Мурманского арктического университета, лауреат медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО, Мурманск, Россия. E-mail: punancev.aa@mauniver.ru

Рыбина Анна Александровна, аспирант 3 года обучения Центра молекулярной и клеточной биологии Сколтеха, член Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Россия. E-mail: rybinaann@gmail.com

Салахова Алена Антоновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения информатике Института математики и информатики Московского педагогического государственного университета, лауреат медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО, Москва, Россия. E-mail: aa.salakhova@yandex.ru

Скрибцова Надежда Анатольевна, заместитель начальника Отдела проектного менеджмента ГБУ «Московская служба психологической помощи населению» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы, член Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Россия. E-mail: nadezhda.skribtsova@msph.ru

Соколова Ирина Владимировна, аспирант 3 курса психологического факультета ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», начальник отдела проектного менеджмента ГБУ «Московская служба психологической помощи населению» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы, член Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Россия. E-mail: irinasokolova_psy@inbox.ru

Стрейкмане Элина Романовна, учитель русского языка и литературы ГБОУ г. Москвы «Цифровая школа», методист Городского методического центра Департамента образования и науки г. Москвы, член Совета учителей-блогеров при Общественном совете при Министерстве просвещения Российской Федерации, победитель всероссийского конкурса «Учитель будущего» (2021), победитель приоритетного национального проекта «Образование» (2021), Москва, Россия. E-mail: streykmaneer@mosmetod.ru

Тихомирова Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, академик РАО, научный руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования Российской академии образования, Москва, Россия. E-mail: tikho@mail.ru

Хубракова Индра Владимировна, кандидат филологических наук, ассистент кафедры иностранных языков Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова, Улан-Удэ, Россия. E-mail: indrakhub88@gmail.com

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
СБОРНИК СТАТЕЙ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ – 2023

Рекомендовано Российской академией образования

Под научной редакцией О.Ю. Васильевой

Ответственный редактор: Н.А. Краснощеков

Объем 9,88 усл.п.л.

Формат 60x90/16 Гарнитура Times New Roman

Электронное издание

Подписано в печать 31.05.2024 г.

Отпечатано в типографии. Тираж: 300 экз.

Российская академия образования,
119121, Москва, ул. Погодинская, дом 8

ISBN 978-5-6048497-2-9

ISBN 978-5-6048497-2-9



9 785604 849729