ПЕДАГОГИКА Том 89 5 2025

Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

Учредители
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

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

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

Научные редакторы:
М.В.Бородько
Л.В.Кутьева

Ответственный секретарь
Э.Р.Бозиева

Технический редактор
К.М.Тудуева

© ООО «Педагогика», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Лазарев В.С., Мартиросян Б.П.
Уроки развития общего образования в России в конце XX – первой четверти XXI вв. 5

Рыжаков М.В., Грибанова К.Е.
Школа и педагогическая наука: история, идеи, решения 14

Тазетдинов Р.Р., Фролов О.В.
Воспитание культуры социально безопасного поведения подростков в условиях кризиса школьных коммуникаций 28

Напсо М.Д.
Кибербуллинг как форма агрессии в молодежной среде 37

Шубникова Е.Г.
Социально-психологическое тестирование на раннее выявление употребления психоактивных веществ 44

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Зелинский К.В., Сергеев Н.К.
Духовно-нравственное становление человека: вечный поиск (размышления по поводу новой книги) 56

Гузова А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А., Дедова О.В.
Мультисенсорный подход к обучению иностранному языку в рамках инклюзивного образования 65

Данченко С.П.
Возможности ОБЗР в достижении результатов освоения федеральной рабочей программы 72

Юречко О.В.
Русская народная игра как средство развития и воспитания (на примере лапты) 81

Адрес редакции:
119121, Москва,
ул. Погодинская, д. 8.
Телефоны: **(499) 248-6971;**
(499) 248-5149
E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
Наш сайт:
http://pedagogika-rao.ru

Журнал зарегистрирован
в Комитете РФ по печати.
Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.
№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)
Периодичность 12 номеров в год
Язык публикаций: рус.
Журнал входит в перечень ВАК,
индексируется в РИНЦ

Отпечатано в АО «Первая
Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область,
г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.
Сайт: www.chpd.ru
телефон 8 (495) 988-63-76,
т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать
15.05.2025
Формат 70×100 1/16
Печать офсетная
Бумага офсетная
Усл.печ.л. 9,6
Тираж 1000 экз.
Заказ № 0000
Цена каталожная

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Колокольникова З.У., Коренева В.В.
Кейс-метод и его применение в практике будущих педагогов-психологов (на примере инструктивного лагеря)..... 89

Киракосян М.Ж.
Внедрение цифровых технологий
в обучение персонала 99

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Калинина Е.А.
Правовые основы введения физического воспитания в российские учебные заведения в XIX в. 105

Помелов В.Б.
М.Б.Чистяков: более полувека в педагогическом строю..... 112

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Го Чжижо, Шишов С.Е.
Роль искусственного интеллекта в трансформации педагогических практик: опыт китайских и российских вузов 120

Уважаемые читатели! На нашем сайте
http://www.pedagogika-rao.ru вы можете ознакомиться
с электронными версиями номеров нашего журнала

PEDAGOGICS
The journal of the Russian Academy of Education

Vol. 89 5 2025

© **Pedagogika (Pedagogics)** since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
The Russian Academy of Education

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutyova

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Kamilla M. Tudueva

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

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

CONTENTS

SCIENTIFIC REPORTS

Lazarev V.S., Martirosyan B.P.
Lessons of general education development in Russia in the late 20th – first quarter of the 21st centuries 5

Ryzhakov M.V., Gribanova K.E.
School and pedagogical science: history, ideas, solutions 14

Tazetdinov R.R., Frolov O.V.
On forming the culture of socially safe behavior in adolescents under the terms of school communications crisis 28

Napso M.D.
Cyberbullying as a form of aggression in the youth environment ... 37

Shubnikova E.G.
Social-psychological testing for early detection of psychoactive substance use 44

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Zelinsky K.V., Sergeyev N.K.
Spiritual and moral development of a person: eternal search (reflections on a new book) 56

Guzova A.V., Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A., Dedova O.V.
Multisensory approach to teaching a foreign language within the framework of inclusive education 65

Danchenko S.P.
Possibilities of the academic discipline "Fundamentals of Security and Defense of the Motherland" in achieving the results of the federal work program 72

Yurechko O.V.
Russian folk game as a means of development and education ('lapta' case-study) 81

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Kolokolnikova Z.U., Koreneva V.V.
Case method and its application in the practice of future educational psychologists (by example of an instructional camp) 89

Kirakosyan M.Zh.
Implementation of digital technologies in staff training 99

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

ISSN 0869-561X (Print)
12 issues per year

Languages: Russian

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

Signed to the press 15.05.2025
Format 70×100 1/16
Offset printing
Offset paper
Copies printed – 1000

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Kalinina E.A.
Legal basis for the introduction of physical education in Russian educational institutions in the 19th century 105

Pomelov V.B.
M.B. Chistyakov: more than half a century in the pedagogical system 112

COMPARATIVE PEDAGOGY

Guo Zhizhuo, Shishov S.E.
The role of artificial intelligence in the transformation of pedagogical practices: experience of Chinese and Russian universities 120

Editorial Board

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

Editorial Council

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

Уроки развития общего образования в России в конце XX – первой четверти XXI вв.

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

Мартиросян Борис Пастерович – д-р пед. наук, профессор, академик РАО, Президент Государственного университета просвещения (Москва, Россия).

Аннотация. *В статье анализируется опыт реформирования и модернизации российской системы общего образования за последние три десятилетия. Указывается, что реализованные в этой системе программы изменений в большинстве случаев не достигли ожидаемых результатов. По мнению авторов, основной причиной этого является неэффективность действующих механизмов внедрения инноваций, что обусловливает низкий уровень готовности образовательных организаций к развитию.*

Ключевые слова. *Программы модернизация системы общего образования, развитие школы, готовность школ к развитию, качество инновационной деятельности, качество управления изменениями, цифровая трансформация общего образования.*

Уже в середине XX в. исследователи отмечали нарастание несоответствия между изменяющимися общественными запросами к системе образования и ее возможностями отвечать на эти вызовы. В конце 1960-х гг. один из наиболее авторитетных исследователей в области образования того времени Ф.Кумбс в своей известной книге «Кризис образования в современном мире» писал, что кризис образования носит глобальный характер. «В зависимости от условий, сложившихся в различных странах, – отмечал он, – кризис проявляется в разной форме, сильнее или слабее. Но его внутренние пружины в одинаковой мере проступают во всех странах» [1; 2]

Во многих странах предпринимались реформы, ставившие главной целью повышение качества образования, которые, однако, повсеместно не приводили к желаемым результатам. Через 20 лет Ф.Кумбс опубликовал новую книгу под тем же названием, но с добавлением: «Взгляд из 80-х годов». В ней он показал, что проблемы образования не только не решены, но стали еще острее.

Позднее отечественные исследователи также констатировали, что «о кризисе школы говорят во всех цивилизованных странах – США, Англии и др., причем раскрытие признаков кризиса всюду более или менее сходно: снижение престижности знаний, уровня успеваемости, значительный процент функциональной неграмотности, невысокая квалификация учителей и т.д.» [1; 3].

В последние годы существования СССР была предпринята попытка разработать программу реформирования системы общего образования. В 1988 г. по приказу председателя Государственного комитета по народному образованию был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа», в который вошли ученые–педагоги, психологи, философы, социологи, экономисты, юристы, учителя и директора школ. Основными задачами ВНИКа были определение путей реальной демократизации школы, системы управления ею, поиск надежных средств защиты учительского творчества, а также отстаивание права школы на самоопределение, поиск, эксперимент.

ВНИКом были разработаны: Концепция общего среднего образования; Положение о средней общеобразовательной школе; Положение о советах по народному образованию; Положение об экспериментальной педагогической площадке в системе народного образования и др. документы. Эти документы были приняты Гособразованием СССР и Всесоюзным съездом учителей.

В новой России идеи ВНИК «Школа» легли в основу разработанной в 1991 г. Министерством образования РСФСР и принятой Всероссийским совещанием работников образования Программы стабилизации и развития российского образования в переходный период и принятого в 1992 г. Закона РФ «Об образовании». Это положило начало процессу реформирования российской системы общего образования.

Принятие нового закона поставило школы в качественно иные условия жизни, значительно повысив их самостоятельность. Отвечая на вызовы времени, многие школы России модернизировали свою деятельность. Спектр осуществляемых в школах преобразований был очень широк: от смены образовательной модели и формата самой школы до локальных изменений в содержании учебных программ и методах преподавания отдельных предметов.

Одним из ключевых направлений изменений в школьном образовании того времени стала его *дифференциация*. Она проявлялась как в увеличении числа форм образовательных учреждений, реализующих программы гимназического и лицейского образования, так и в расширении спектра разноуровневых программ по отдельным предметам.

Важной тенденцией этого периода стало повышение *вариативности* образовательных программ на всех уровнях школьного образования.

Широкое распространение получила *профилизация* старшей ступени школы как форма проявления дифференциации и вариативности образования. В первые годы XXI в. эта тенденция значительно усилилась.

Еще одной заметной особенностью стало усиление внимания к *гуманитарной* составляющей общего образования.

Наряду с изменением содержания образования происходили и изменения в его технологиях. Хотя урок и оставался основной формой учебного процесса, однако он существенно модифицировался. Новые технологии обучения были ориентированы на активизацию самостоятельной работы учащихся и включение их в процессы решения проблем, исследования и сотрудничества. Они реализовывались через учебно-поисковую, исследовательскую, учебно-игровую, моделирующую деятельности, а также через диалог.

Наиболее значительные изменения в работе школ происходили при смене образовательной модели на одной или сразу всех ступенях обучения. Было создано более десятка авторских школ, основанных на оригинальных идеях их создателей.

Однако с увеличением интенсивности изменений все чаще становилось очевидным, что они далеко не всегда приводят к положительным результатам, что одно и то же новшество в разных образовательных учреждениях может давать разные результаты, а в некоторых случаях школы отказывались от внедренных новшеств и возвращались к прежней практике, что нововведения нередко встречали сопротивление тех, кто с ними должен был работать. Эти и другие факты свидетельствовали о наличии существенных проблем в обеспечении эффективности процессов изменений в образовании.

Но самое главное – массовая школа, изменяясь, по сути оставалась той же, что и в советское время, т.е. реализующей ассоциативно-репродуктивную модель образования, главная задача которой – трансляция готовых знаний.

В первое десятилетие XXI в. давление на школы со стороны властных структур и общественности продолжалось. От них требовали качественного обновления, не удовлетворяясь их текущим состоянием.

Это нашло отражение в комплексе нормативно-правовых актов, посвященных развитию образования.

В 2000 г. была принята Национальная доктрина образования в РФ. В ней определялись стратегия и направления развития системы образования в России до 2025 г. [4]. Доктрина предусматривала, что российское образование должно выйти на принципиально новый уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества. Это означало необходимость интенсификации инновационных процессов в образовании. Об этом говорилось на посвященном реформе образования заседании Государственного совета РФ в августе 2001 г., а позднее нашло отражение в принятых Правительством РФ Концепции модернизации российского образования и Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг.

Понимание руководством страны необходимости осуществления системных качественных изменений в системе общего образования нашло отражение в принятых в 2009, 2010 и 2012 гг. Федеральных государственных образовательных стандартах начального, основного и полного (среднего) образования (ФГОС). Реализация требований стандарта предполагала переход на принципиально новую модель общего образования.

В преамбуле к каждому ФГОС прямо указывалось, что в его основе лежит системно-деятельностный подход к обучению. Это означало, что должна была принципиально измениться позиция учеников в учебном процессе: они должны были перейти с позиции обучаемых на позицию обучающихся.

Принятые ФГОС ориентировали на достижение качественно иных по сравнению с прежними результатов образования. Они определяли требования не только к предметным результатам (освоению знаний), но и к достижению метапредметных результатов, которые предполагали формирование у учеников способности быть субъектом познавательных, регулятивных и коммуникативных действий. Одной из важнейших в общем образовании стала задача научить детей учиться.

Изменение целей образования требовало пересмотра всех других компонентов образовательной системы: содержания образовательных программ, образовательных технологий, дидактических средств, методов оценки результатов образования, установок и компетенций педагогов. Однако на момент утверждения ФГОС существовали ограничения, без снятия которых нельзя было рассчитывать на успех провозглашенной реформы [5; 6].

Факторы, ограничивавшие возможности полноценной реализации требований ФГОС, состояли в следующем:

1) нормативная модель образовательной деятельности, заданная ФГОС, не была обеспечена дидактическими средствами ее реализации. Устанавливая требования к метапредметным результатам, ФГОС фактически требует удвоения содержания образования. Если же обратиться к школьным образовательным программам, которые якобы разработаны в соответствии с требованиями ФГОС, то этого второго содержания в них не было;

2) нормативная модель образовательной деятельности, заданная ФГОС, не была обеспечена адекватными образовательными технологиями. Введение ФГОС наряду с удвоением содержания образования требовало новых организационных форм проведения занятий и принципиально новых образовательных технологий;

3) отсутствовал адекватный требованиям ФГОС комплекс контрольно-измерительных средств оценки результатов образования. Введенный в 2001 г. ЕГЭ, ставший с 2009 г. единственной формой выпускных экзаменов в школе и основной формой вступительных экзаменов в вузы, фактически концентрировал основное внимание школ на осуществление предметной подготовки;

4) уставшие от череды «реформ» учительство и директорский корпус в массе не видели необходимости в радикальных изменениях в системе образования и не были мотивированы на них. По своему менталитету большая часть учительства и директорского корпуса на момент введения ФГОС не были готовы к радикальной смене модели образовательной деятельности школы;

5) школы, из-за низкого качества управления инновационными процессами в них, на начало введения ФГОС в массе не обладали способностью осуществлять модернизацию своей образовательной деятельности в соответствии с требованиями нового стандарта.

В дальнейшем задачи развития общего образования ставились в разработанных Правительством РФ программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. (отмененной в 2017 г.), государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на период 2018–2025 гг. и Национальном проекте «Образование» 2019–2024 гг.

Однако, как показывали результаты ЕГЭ и Международных сравнительных исследований по методике PISA, качественных изменений в результатах общего образования не произошло.

Согласно исследованию PISA, Россия занимала по всем тестам места ниже средних и динамика изменения результатов не давала повода для оптимизма. По математике в 2012 г. Россия занимала 31–39 места из 65 участников исследования, в 2015 г. – 22–24 из 70, в 2018 г. – 27–35 из 70. По естествознанию в 2012 г. Россия занимала 34–38 места из 65, в 2015 г. – 30–34 из 70, в 2018 г. – 30–37 из 70. По чтению в 2012 г. Россия занимала 38–42 место из 65, в 2015 г. – 19–32 из 70, в 2018 г. – 26–36 из 70. В 2018 г. по математике снижение составило 6 баллов, по естествознанию – 9, а больше всего показатели снизились по чтению – на 16 баллов.

В России в целом росла доля учащихся, которые не достигали необходимого минимума функциональной грамотности. В 2018 г. почти треть всех учащихся не дошли до минимального порога хотя бы по одному из видов грамотности: читательской, математической или естественнонаучной. Неграмотных по всем трем предметным областям стало 12%. [7]. Но самое главное – ученики в массе так и не стали учащимися, они остались обучаемыми.

Качественное изменение отечественной школы сегодня связывают с так называемой цифровой трансформацией. В перечне основных задач Национального проекта «Образование» на 2019–2024 гг. значилось создание к 2024 г. современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

Под цифровой трансформацией школы понимают системное обновление в быстро развивающейся цифровой образовательной среде требуемых образовательных результатов, содержания образования, организационных форм и методов учебной работы, оценивания образовательных результатов, направленное на: 1) подготовку обучающихся к жизни и деятельности в условиях цифровой цивилизации; 2) использование потенциала цифровых технологий для повышения эффективности образовательного процесса [8].

Утверждается, что по масштабности как проблем, решаемых новыми образовательными технологиями, так и самих будущих изменений в образовании цифровая революция XXI в. может быть сопоставима разве что с появлением печатной книги и массовой школы в прошедших веках [9].

Согласно взглядам сторонников цифровой трансформации школы, для того, чтобы справиться с ожидаемыми вызовами, российская система образования должна перейти к новой модели – современной и экономически эффективной персонализированной, ориентированной на результат организации образовательного процесса.

Основная идея будущей цифровой школы – персонализация образования. В цифровой

школе меняются роли учащихся и педагогов. Учащийся должен взять на себя ряд задач по управлению собственной учебной работой в совокупности с ответственностью за ее результаты. Планирование, ход учебного процесса и оценка его результативности будут строится вокруг персональных планов освоения учебного материала и личностного развития каждого обучаемого. Учащиеся будут планировать свою учебную деятельность совместно со своими учителями (наставниками, воспитателями, тьюторами). Наставник на еженедельных встречах с каждым учащимся будет отслеживать ход его работы по движению к поставленным целям. При обнаружении затруднений учащийся совместно с наставником будут корректировать и/или уточнять личный учебный план на следующую неделю.

Деятельность педагога разделяется на выполнение двух ролей: учителя–предметника (специалиста в отдельной предметной области) и педагога–наставника (воспитателя или тьютора), который помогает обучаемым организовать свою работу, достичь требуемых надпредметных результатов, формировать образовательные результаты XXI в. Главная задача наставника – помогать личностному росту учащегося, формированию и развитию его способностей, отработке навыков учебной работы. Наставники призваны помогать учащимся ставить перед собой учебные задачи, поддерживать и направлять их в процессе учебной работы, помогать развивать способности.

Возрастает значение командной работы педагогов. Педагоги призваны объединять усилия, чтобы вовлечь каждого учащегося в активную учебную работу.

По этой концептуальной модели уже строится Московская электронная школа (МЭШ). Учитель в МЭШ – это наставник, который направляет и ориентирует детей в цифровом пространстве. Он сам выбирает формат учебника и сценарий урока и определяет, в чем технологии могут ему помочь. Внедрение технологий для преподавателя означает, что бумажной волокиты становится меньше. Оценки в электронный журнал проставляются в пару кликов с любого гаджета, а методический план автоматически подгружается из ранее загруженного календарно-тематического планирования. Текущие средние баллы рассчитываются компьютером, что помогает родителям сориентироваться в общей успеваемости ребенка. Предполагается, что в дальнейшем программа возьмет на себя проверку контрольных и домашних работ и прочую рутину. У учителя остается больше времени для общения с учениками и творчества, для того, чтобы задействовать техническую оснащенность класса и сделать уроки интереснее. В Библиотеке МЭШ размещено более 23 тыс. сценариев уроков по разным предметам. Каждый из них разработан в трех вариантах: для интерактивной панели, устройств учеников и ноутбука учителя. С помощью конструктора урока преподаватель может выбрать лучшие сценарии коллег, скомпилировать сценарий из них или создать свой уникальный материал [10].

Описанная модель цифровой трансформации школы подвергается во многом обоснованной критике. Оппоненты указывают на слабую научную обоснованность предлагаемых идей трансформации школы и необходимость их тщательной экспериментальной проверки[1]. Ссылаясь на результаты исследований, они констатируют, что применение цифровых технологий не приводит к улучшению результатов образования,

[1] «В мире нет педагогической или психолого-педагогической теории цифрового обучения, на которую могли бы опираться школьные учителя, преподаватели колледжей и вузов при его проектировании и использовании, тогда как ни один инженер не возьмется проектировать какое-то техническое устройство без опоры на физическую (химическую, биологическую) теорию. Как нет и убедительных доказательств повышения качества образования посредством использования цифрового обучения» [11].

создает угрозы для здоровья и психического развития учащихся.

Аналитики «The Wall Street Journal» после изучения итогов работы 400 виртуальных «цифровых» школ в США в 2017 г. сообщили, что 80% обучающихся в «цифровых школах» имеют низкие показатели успеваемости. Исследователи также обращают внимание на то, что у детей цифрового поколения мысли фрагментарны, а суждения поверхностны, дети хуже могут формулировать собственные мысли. Если школьник или студент не имеет развитой практики живого общения, формирования и формулирования мысли в речи, у него полноценное мышление не формируется.

Оппоненты цифровизации обучения также отмечают, что здесь вообще не идет речь о воспитании, тогда как вместе с обучением они должны составлять две стороны одной «медали» – образования.

Будет ли школа XXI в. построена по цифровой модели или последняя подвергнется трансформации – покажет будущее. Применение цифровых технологий, несомненно, открывает значительные возможности для построения школы, качественно отличающейся от существующей и позволяющей получать результаты образования, недоступные для нее. Но потенциал цифровых технологий нужно еще правильно использовать.

Опыт 1990-х гг. и первых десятилетий XXI в., а также специальные исследования показывают, что в массе образовательные учреждения демонстрируют невысокую способность к осуществлению изменений и что механизмы инновационной деятельности в них нуждаются в существенной модернизации.

В 2006 г. в докладе рабочей группы на заседании Госсовета «О развитии образования в Российской Федерации» отмечалось, что реализация задач модернизации образования в 2001–2005 гг. дала ему возможность выйти на уровень стабильного функционирования, но вместе с тем большая часть мер, запланированных на первом этапе модернизации российского образования, не была осуществлена. Причинами этого назывались неэффективные методы осуществления изменений, отсутствие заинтересованности в модернизации образования со стороны различных общественных сил, недостаточная поддержка преобразований со стороны региональных властей [12].

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг. констатировалось, что низкая квалификация значительной части административно-управленческого персонала в системе образования не позволяет осуществлять развитие системы на основании внедрения эффективных форм и технологий организации и управления [13]. В ней же отмечалось отсутствие в отечественной системе образования механизмов определения, поддержки и распространения лучших образцов инновационной образовательной деятельности.

Важнейший урок развития системы общего образования за последние 30 лет состоит в том, что в ней на всех уровнях не созданы эффективные механизмы инновационной деятельности. Однако без этого нельзя рассчитывать, что школы смогут соответствовать вызовам времени.

В современных условиях готовность школы к развитию – важнейшее ее качество. Оно понимается как свойство образовательной системы осуществлять целенаправленные изменения в своих компонентах (целях, содержании, технологиях, формах, средствах, условиях образовательной деятельности) и структуре в соответствии с объективными потребностями и возможностями повышения своей результативности и эффективности.

В специальных исследованиях были выявлены значительные различия в том, как образовательные учреждения с разной степенью ориентированности на развитие строят свою инновационную деятельность [2; 14; 15].

Построение эффективных механизмов развития школы – одна из важнейших задач руководителей, а умение управлять изменениями – одно из важнейших их качеств. Руководитель должен обладать компетенциями, необходимыми для эффективного управления инновационной деятельностью. Удачно высказался на этот счет один из крупнейших авторитетов в области управления изменениями в организациях Дж.Коттер: «Скорость изменений – движущая сила. Грамотное руководство изменениями – единственно достойный ответ» [6; 16].

Исходя из опыта развития школ, приходится констатировать, что развитость умения управлять изменениями оставляет желать лучшего у многих их руководителей. Управление – профессиональная деятельность, и ей нужно учиться. Если мы хотим, чтобы школы развивались в соответствии с требованиями времени, необходимо повышать качество управленческой подготовки их руководителей. Это еще один важнейший урок прошедших трех десятилетий развития системы общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кумбс Ф.* Кризис образования в современном мире. М., 1970. 261 с.

2. *Лазарев В.С., Афанасьева Т.П., Елисеева И.А.* Инновационная деятельность в школах развивающего обучения. М.: Авторский Клуб, 2015. 136 с.

3. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под. ред. И.Я.Лернера и И.К.Журавлева. М., 1994. 131 с.

4. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года (утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751). [Электронный ресурс]. URL: https://uo-teshem.rtyva.ru/wp-content/uploads/2021/07/03194768-cfa4-408d-b25f-de14d397ffce.pdf (дата обращения 12.02.2025).

5. *Лазарев В.С.* Внедрение стандартов общего образования: не решенные и не решаемые проблемы // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 6–13.

6. *Лазарев В.С.* ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации // Педагогика. 2015. № 4. С. 10–19.

7. *Адамович К.А., Капуза А.В., Захаров А.Б., Фрумин И.Д.* Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 28 с.

8. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю.Уварова, И.Д.Фрумина. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. 342 с.

9. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. [Электронный ресурс]. URL: https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/360763569.pdf (дата обращения 05.04.2025).

10. Как устроена Московская электронная школа. [Электронный ресурс]. URL: https://vc.ru/ditmos/44467-kak-ustroena-moskovskaya-elektronnaya-shkola (дата обращения 04.02.2025).

11. *Вербицкий А.А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы. [Электронный ресурс]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения 11.04.2025).

12. Доклад «Инновационное развитие образования – основа повышения конкурентоспособности России». [Электронный ресурс]. URL: http://archive.kremlin.ru/text/appears2/2006/03/24/104571.shtml (дата обращения 24.02.2025).

13. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ed.gov.ru/files/materials/1799/RPR1340.doc (дата обращения 14.03.2025).

14. *Мартиросян Б.П.* Оценка инновационной деятельности школы. М., 2003. 276 с.

15. *Харисова Л.А., Шукаева Т.М.* Восприимчивость учреждений общего образования к новшествам и методы ее повышения: Монография. Казань: РИЦ, 2011. 305 с.

16. *Коттер Д.* Впереди перемен: Как успешно провести организационные преобразования. М: Альпина Паблишер, 2019. 261с.

Дата поступления – 12.04.2025

Lessons of general education development in Russia in the late of the 20th – first quarter of the 21st centuries

Valery S. Lazarev – Dr. Sci. (Psychology), professor, Academician of the RAE, professor of Surgut State Pedagogical University (Moscow, Russia); Inido-vallaz@mail.ru

Boris P. Martirosyan – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, Academician of the RAE, president of the State University of Education (Moscow, Russia)

Abstract. *The article examines the experience of reforming and modernizing the domestic general education system for the period of three decades. It is concluded that the programs of changes implemented in this system in most cases did not lead to the desired results. According to the authors, the reason is seen in the inefficiency of existing mechanisms for innovation, which determined the low level of educational organizations' readiness for development.*

Key words. *General education system modernization programs, school development, school readiness for development, quality of innovation, quality of change management, digital transformation of general education.*

REFERENCES

1. *Kumbs F.* Krizis obrazovaniya v sovremennom mire [Crisis of education in the modern world]. Moscow, 1970. 261 p.

2. *Lazarev V.S., Afanas'eva T.P., Eliseeva I.A.* Innovatsionnaya deyatel'nost' v shkolakh razvivayushchego obucheniya [Innovative activities in schools of developmental education]. Moscow: Avtorskii Klub, 2015. 136 p.

3. Prognosticheskaya kontseptsiya tselei i soderzhaniya obrazovaniya [The prognostic concept of goals and the content of education]. Eds. I.Ya.Lerner, I.K.Zhuravlev. Moscow, 1994. 131 p.

4. Natsional'naya doktrina obrazovaniya v RF do 2025 goda (utv. Postanovleniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 4 oktyabrya 2000 g. № 751) [National Doctrine of Education in the Russian Federation until 2025 (approved by Decree of the Government of the Russian Federation of October 4, 2000 No. 751)]. URL: https://uo-teshem.rtyva.ru/wp-content/uploads/2021/07/03194768-cfa4-408d-b25f-de14d397ffce.pdf (accessed 12.02.2025).

5. *Lazarev V.S.* Vnedrenie standartov obshchego obrazovaniya: ne reshennye i ne reshaemye problem [Implementation of general education standards: not solved and not solved problems]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science]. 2014. No. 5. P. 6–13.

6. *Lazarev V.S.* FGOS obshchego obrazovaniya: blesk deklaratsii i perspektivy realizatsii [General Education: the brilliance of declarations and prospects for implementation]. Pedagogika [Pedagogics]. 2015. No. 4. P. 10–19.

7. *Adamovich K.A., Kapuza A.V., Zakharov A.B., Frumin I.D.* Osnovnye rezul'taty rossiiskikh uchashchikhsya v mezhdunarodnom issledovanii chitatel'skoi, matematicheskoi i estestvennonauchnoi gramotnosti PISA–2018 i ikh interpretatsiya [The main results of Russian students in the international study of the reader, mathematical and natural science literacy PISA–2018 and their interpretation]. Moscow: NIU VShE, 2019. 28 p.

8. Trudnosti i perspektivy tsifrovoi transformatsii obrazovaniya [Difficulties and prospects of digital transformation of education]. Eds. A.Yu.Uvarov, I.D.Frumin. Moscow: Izdatel'skii dom Vysshei shk. ekonomiki, 2019. 342 p.

9. Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya: doklad Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vysshei shkoly ekonomiki [Twelve decisions for a new education: a report of the Center for Strategic Devel-

opment and the Higher School of Economics]. URL: https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/360763569.pdf (accessed 05.04.2025).

10. Kak ustroena Moskovskaya elektronnaya shkola [How the Moscow Electronic School works]. URL: https://vc.ru/ditmos/44467-kak-ustroena-moskovskaya-elektronnaya-shkola (accessed 04.02.2025).

11. *Verbitskii A.A*. Tsifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy [Digital training: problems, risks and prospects]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (accessed 11.04.2025).

12. Doklad «Innovatsionnoe razvitie obrazovaniya – osnova povysheniya konkurentosposobnosti Rossii» [The report "Innovative development of education is the basis for increasing the competitiveness of Russia"]. http://archive.kremlin.ru/text/appears2/2006/03/24/104571.shtml (accessed 24.02.2025).

13. Kontseptsiya Federal'noi tselevoi programmy razvitiya obrazovaniya na 2006–2010 gg. [Concept of the Federal Target Program for the Development of Education for 2006–2010]. URL: http://www.ed.gov.ru/files/materials/1799/RPR1340.doc (accessed 14.03.2025).

14. Martirosyan B.P. Otsenka innovatsionnoi deyatel'nosti shkoly [Assessment of the innovative activity of the school]. M0scow, 2003. 276 p.

15. *Kharisova L.A., Shukaeva T.M*. Vospriimchivost' uchrezhdenii obshchego obrazovaniya k novshestvam i metody ee povysheniya: Monografiya [The susceptibility of general education institutions for innovations and methods of its increase: Monograph]. Kazan': RITs, 2011. 305 p.

16. *Kotter D.* Vperedi peremen: Kak uspeshno provesti organizatsionnye preobrazovaniya [Ahead of the changes: how to successfully conduct organizational transformations]. Moscow: Al'pina Pablisher, 2019. 261p.

Submitted – 12.04.2025

Школа и педагогическая наука: история, идеи, решения

Рыжаков Михаил Викторович – академик РАО, д-р пед. наук, профессор (Москва, Россия); mv.ryzhakov48@mail.ru

Грибанова Ксения Евгеньевна – главный специалист Отделения общего среднего образования РАО (Москва, Россия); xegribanova@yandex.ru

Аннотация. *Обзор знаковых научных исследований, определивших развитие отечественной общеобразовательной школы и педагогической науки и проводившихся в рамках научной деятельности Отделения общего среднего образования в составе Российской Академии образования с момента его создания в 1944 г. и по настоящее время.*

Ключевые слова. *Отделение общего среднего образования, Российская академия образования, научные исследования, школа.*

В череде мероприятий, посвященных 80-летнему юбилею Российской академии образования, в меньшей степени были освещены юбилеи ее основных структурных подразделений, среди которых следует отметить Отделение общего среднего образования (неоднократно меняло свое название). Его деятельность ведет отсчет с 1944 г., когда в структуре Академии педагогических наук РСФСР (Постановление Совнаркома РСФСР от 14 февраля 1944 года № 138) были созданы три отделения: педагогики, психологии и методов обучения. Отделение методов обучения возглавил профессор Московского государственного университета, лауреат Государственной премии СССР, действительный член АПН РСФСР А.Я.Хинчин, который руководил им до 1948 г. Однако в 1948 г. Президиум АПН РСФСР по ряду организационно-материальных причин принял решение о закрытии всех трех отделений.

В 1964–65 гг. Академия значительно расширила сферу своей деятельности, увеличилось число научных учреждений и экспериментальных школ, что позволило Президиуму вернуться к практике работы отделений. Решением Общего собрания в структуре АПН РСФСР были вновь созданы три отделения: теории и истории педагогики, психологии и возрастной физиологии, а также дидактики и частных методик. Последнее из них возглавил Э.И.Моносзон – действительный член АПН РСФСР (с 1965 г.), академик АПН СССР (с 1968 г.), доктор педагогических наук, профессор.

Отделение общего среднего образования было создано для научно-методического обеспечения деятельности системы общего образования – крупнейшей подсистемы отечественного образования, единственного его уровня, являющегося всеобщим и обязательным. Деятельность Отделения сыграла значительную роль в успехах отечественной общеобразовательной школы.

Все ключевые реформы школьного образования советского периода были тесно связаны с работой Академии и ее отделений. Важнейшими вехами стали переход от обязательного начального к неполному среднему, а затем к всеобщему среднему образованию. Несмотря на значительные потери, понесенные в годы Великой Отечественной войны, была выстроена система образования, научно-методическое обеспечение которой осуществлялось Академией педагогических наук СССР, ее отделениями и институтами.

История Отделения общего среднего образования в разные периоды отличалась доминирующей научной тематикой, ключевыми идеями и целями, крупными задачами и комплексными программами. В связи с этим представляется целесообразным выделить несколько этапов его развития:

первый этап (1944 – начало 1960-х гг.) – создание Академии, формирование научных основ педагогики и методики обучения, обеспечение системы общего образования научно-методической поддержкой. Завершением данного периода стало постановление Правительства о создании комиссии по разработке нового содержания общего среднего образования;

второй этап (конец 1970-х – конец 1980-х гг.) – завершающий период советской педагогики, сопровождаемый распадом СССР и началом перестройки педагогической науки в условиях социальных преобразований в стране;

третий этап (1990-е – 2000-е гг.) – становление новой российской идеологии, последовательно сменяющейся демократической, затем либеральной и позднее неолиберальной концепциями, отражающими изменения в экономической модели и общественных отношениях, включая сферу образования;

четвертый этап (с 2010-х гг. – по настоящее время) – рефлексия и осмысление проведенных преобразований. Этот период характеризуется анализом их последствий и оценкой достигнутых результатов, некоторые из которых вызывают осторожный оптимизм.

В дореволюционной России фактически отсутствовали специализированные научные учреждения в области педагогики, соответствующие высшие учебные заведения и даже профильные кафедры. Университетский диплом давал его обладателю право на преподавательскую деятельность. Лишь накануне революции на частные средства были открыты пять высших педагогических курсов в Москве, Санкт-Петербурге и Киеве. Кроме того, около десяти учреждений занимались вопросами педагогики и психологии. В первое послеоктябрьское пятилетие в стране были организованы первые государственные научно-педагогические учреждения. В 1922 г. был основан НИИ методов школьной работы (нынешний Институт содержания и методов обучения) при Народном комиссариате просвещения. Одновременно был учрежден НИИ теории и истории педагогики.

Спустя 20 лет, в тяжелейшие годы Великой отечественной войны (1943 г., октябрь) принимается решение о создании Академии педагогических наук РСФСР. НИИ методов школьной работы и НИИ теории и истории педагогики стали базой новой академии и основой двух ее отделений. В состав Академии вошли также НИИ психологии, НИИ дефектологии, музей народного образования, государственная библиотека по народному образованию. Уже в 1944 г. было принято решение о наборе в докторантуру и аспирантуру по 20 человек соответственно.

Период до создания Академии и начальный этап ее деятельности емко охарактеризовал И.А.Каиров:: «Педагогика индивидуального действия все больше становилась педагогикой коллективного творчества». Однако отсутствие координации, единства подходов и методологической целостности замедляло развитие образовательных наук.. В 1941 г. министр В.П.Потемкин издал приказ «Об улучшении преподавания педагогики и постановки педагогической практики в педвузах». Была создана специальная секция при Наркомпросе, начинали формироваться базовые школы. Возглавил эту работу И.А.Каиров. Так система подошла к созданию Академии педагогических наук страны, с деятельностью которой тесно связаны все основные достижения отечественного общего образования.

Академия и ее отделения были нацелены на решение фундаментальных научно-педагогических задач. Среди ключевых направлений исследований можно выделить:

- взаимосвязь культуры, науки, техники и учебных дисциплин;
- определение целей и содержания школьного образования и оценку его качества;
- единство обучения, воспитания и развития учащихся;
- преемственность в образовании, межпредметные и внутрипредметные связи;
- методы и формы организации учебного процесса;
- сочетание классной и внеклассной образовательной работы;
- нормализацию учебной нагрузки;
- интеграцию и дифференциацию обучения;
- разработку учебников и учебных программ.

Необходимо отметить, что все эти научные исследования осуществлялись в условиях значительных реформ в школьной системе, включая переход к всеобщему начальному, затем неполному среднему и, наконец, полному среднему образованию. Работы проводились в тесном сотрудничестве с другими институтами Академии под руководством ее Президиума.

Конец 1950-х – начало 1960-х гг. стало периодом экономического подъема СССР. Страна укрепляла свои позиции как одна из ведущих мировых экономик, достигала успехов в станкостроении, машиностроении, атомной энергетике и космонавтике. В невиданные сроки восстановившаяся после кровопролитной войны с фашизмом, наша страна уверенно смотрела в будущее. Образовательная система сыграла значительную роль в этих достижениях: за четыре десятилетия страна прошла путь от полуграмотности до всеобщего среднего образования.

В середине 1960-х гг. было принято решение силами двух академий (АН СССР и АПН СССР) осуществить модернизацию содержания общего среднего образования с тем, чтобы оно более адекватно отвечало вызовам времени, требованиям научно-технического прогресса, задачам развития страны.

Самым известным, знаковым термином данных преобразований стал термин «фундаментализация». Была создана комиссия под руководством вице-президента АПН А.И.Маркушевича, в которую вошли многие члены отделения (А.М.Арсеньев, М.П.Кашин, И.Д.Зверев, А.Н.Колмогоров, А.А.Миролюбов и др.). «Рабочим аппаратом» комиссии (по словам академика А.М.Арсеньева) стал НИИ СиМО.

Комиссия разработала основные направления совершенствования образовательных программ, которые получили поддержку со стороны государственных органов. Результатом работы стали новые учебные программы по всем предметам и обновленный учебный план. В 1968/69 учебном году школы начали переход на новые программы, а в 1970 г. были изданы методические пособия для учителей. В организации и экспертизе этой работы активное участие принимало Отделение общего среднего образования.

Необходимо сказать о значительных научных результатах данной работы. Кроме углубленного изучения предметов, развивалась проблематика факультативных курсов, оформившаяся позднее в одно из важнейших направлений исследований – дифференциацию обучения. Усилилась краеведческая составляющая в образовании. Наконец, на многие десятилетия стала едва ли не основной тематика «методики формирования понятий». Количество статей, диссертаций, книг по ней не поддается исчислению. Возможно, крупнейшим достижением явилось создание к концу 1980-х гг. единых учебников по всем школьным предметам. Их авторы и сами книги – золотой фонд отечественной науки и практики.

Обсуждаемый период развития школы и истории Отделения – это еще и время, когда в стране были разработаны и реализованы системы политехнического образования школьников и профориентационной работы в школе. Старшая ступень стала «школой с производственным обучением». Работы Института трудового обучения и профориентации намного опередили свое время, став во многом истоком развития в дальнейшем специализированных школ и современной системы профильного обучения (П.Р.Атутов, В.А.Поляков, И.А.Сасова, В.М.Казакевич и др.). Примерно в это же время разрабатывалась «кабинетная система обучения», создавалась государственная система и классификация средств обучения и учебного оборудования (Институт школьного оборудования и технических средств обучения – С.Г.Шаповаленко, Т.С.Назарова, Н.М.Шахмаев, Е.С.Полат, Л.С.Зазнобина, Л.П.Прессман и др.)

Отдельного внимания заслуживают уникальные методики и учебно-методические комплекты по изучению русского языка в национальных школах (Н.М.Шанский, Е.А.Быстрова, М.В.Черкезова, А.П.Окунева и др.). Тот факт, что русский язык во многих странах бывшего СССР является вторым государственным и языком бытового общения – во многом заслуга Института изучения русского языка в национальной школе Отделения общего среднего образования АПН СССР.

Аналогичной оценки заслуживают исследования по формированию мировоззрения школьников, по итогам которых были опубликованы монография и рекомендации по всем учебным предметам – Э.И.Моносзон, Л.Н.Боголюбов, А.Ю.Лазебникова, Н.Н.Егорова, Т.П.Герасимова, И.А.Сасова и др.

В рамках исследований Научно-исследовательского института содержания и методов обучения (НИИ СиМО, позже ИСМО РАО) и отделения была создана первая в мире концепция курса и учебная программа по информатике (тогда – кибернетике), опубликованная в 1965 г. – В.С.Леднев, А.А.Кузнецов.

Переход средней школы на новое содержание общего среднего образования – системный переход – поднял новые психолого-педагогические и школоведческие проблемы, которые на многие годы определили основную тематику работы Отделения, кандидатских и докторских диссертаций, семинаров и совещаний на разных уровнях. Назовем только некоторые из них: повышение научного уровня и формирование научных понятий по всем предметам, факультативные курсы и методики их преподавания, реализация (новое прочтение) политехнического принципа обучения, трудовой подготовки обучающихся, углубленное изучение отдельных учебных предметов и др. Часто актуальная проблематика «оформлялась» в научные советы, создаваемые при Отделении, например совет по изучению факультативных курсов, совет по проблемам углубленного обучения, совет по проблемам политехнического образования и т.д. Советами руководили лидеры направлений: А.М.Арсеньев, А.Т.Кинкулькин, О.Ф.Кабардин, Д.А.Эпштейн, П.Р.Атутов и др.

В это же время начались системные разработки по проблеме количественных, математических и инструментальных методов педагогических исследований. По инициативе вице-президента В.Г.Зубова была создана соответствующая лаборатория, а ее руководителем был назначен И.И.Логвинов.

Развитие средней общеобразовательной школы шло весьма интенсивно. Все понимали, что должен произойти переход ко всеобщему обязательному полному среднему образованию. Со всей очевидностью формировалась проблема преемственности среднего и высшего образования, и прежде всего перехода (и его

обеспечения) от среднего к высшему профессиональному образованию. Сейчас это бы назвали преемственностью цензов или уровней образования.

Исследование, которое во многом повлияло на научную тематику последующих лет и десятилетий, – о едином уровне общего среднего образования. К концу 1870-х гг. в стране сложились три типа учебных заведений, дающих общее среднее образование: общеобразовательная школа (дневная, вечерняя, сменная), специальные средние учебные заведения (техникумы, медицинские, педагогические, музыкальные, художественные, театральные и др. училища), средние профессионально-технические училища, где сочеталось обучение рабочим профессиям с общим средним образованием. При этом качество общеобразовательной составляющей различалось кардинально, заметно уступая школе. Высшие учебные заведения при приеме ориентировались на школьный уровень, в результате чего для огромного числа абитуриентов задача поступления становилась почти невыполнимой. Это входило в противоречие с установкой государства на формирование «беступиковой» системы обучения.

На этом историческом и политическом фоне были начаты исследования по поиску механизмов, обеспечивающих реальную эквивалентность общеобразовательной подготовки, получаемой в разных типах учебных заведений, дающих общее среднее образование. Это была разработка так называемого «единого уровня общего среднего образования» (В.М.Монахов, А.А.Пинский, Л.Н.Боголюбов, Е.К.Страут, Е.Е.Минченков, Л.В.Реброва и др.) – возможно, самое крупное, комплексное и многолетнее исследование Отделения. Перечислим его основные направления (проблемы): создание общей концепции; анализ учебной нагрузки школьников (8–10 кл.) и студентов; оценка общеобразовательной подготовки по естественно-математическим и гуманитарным дисциплинам в школе, ССУЗ и ПТУ; структура и содержание учебных планов; разработка базисных программ по предметам; принципы построения базисных типовых и функциональных учебных программ и др.

Для реализации единого уровня был предложен подход, получивший название двухступенчатого. Он предусматривал выделение инвариантного и вариативного компонентов содержания образования. Соответственно, было предложено два типа учебных программ: базисные и функциональные. Исследования единого уровня дали результаты, которые затем были использованы в более поздних исследованиях. В частности, была сформулирована (А.А.Пинский) и решена задача оптимизации учебного плана (В.С.Леднев). А.С.Чесноковым, Е.К.Страутом, И.М.Курдюмовой была разработана общая схема и методология анализа объема учебной нагрузки учащихся. Важным и крайне перспективным результатом стало исследование проблемы требований к подготовке учащихся. И они были разработаны по каждому учебному предмету. Впервые начал широко обсуждаться термин «компетенция», речь шла об учебных коммуникативных компетенциях в обучении иностранному языку (И.А.Зимняя).

Закономерным итогом развития исследований единого уровня стали работы, выполненные большим коллективом под руководством И.И.Кулибабы. В середине 1980-х гг. был подготовлен еще один обобщающий труд под руководством А.А.Кузнецова. В нем проведен систематический анализ подходов к классификации умений, рассмотрены способы и формы задания требований к подготовке учащихся на основе сформулированного авторами предметно-деятельностного подхода.

Исследования по проблеме единого уровня дали обширный, фундаментальный материал для работ последующих лет.

И в первую очередь – для разработки стандартов, изучения проблем нормализации нагрузки, профильного обучения в старших классах, Единого государственного экзамена. Перечислим известные всем сегодня термины и понятия, рожденные в ходе исследований «единого уровня»: единое образовательное пространство; обязательный минимум содержания; требования к уровню подготовки выпускников; базовый и углубленный уровень (программ, требований); предметно-деятельностный подход; учебные компетенции; базисный учебный план; базисные учебные программы; фундаментальное ядро содержания общего образования; планируемые результаты обучения. Создание единого уровня было завершено, был подготовлен документ под названием «Единый уровень содержания общеобразовательной подготовки выпускников средних учебных заведений» (1987 г.), который стал нормативным. Впоследствии содержание документа существенно не менялось, но его название было изменено на «Базовый уровень».

В это же время Отделением, его институтами в содружестве с институтами психологии, физиологии и гигиены, социологами и дефектологами было реализовано еще одно знаковое комплексное исследование. Речь идет о нормализации учебной нагрузки школьников, это первое и последнее комплексное исследование проблемы, которая была сформулирована государством еще в 1932 г. (Постановление СНК РСФСР от 15.02.1932 г. «Об упорядочении внутреннего распорядка в массовой школе»). Методами современной социологии изучалось отношение к перегрузке учащихся их родителей, педагогических работников. Опросники, использование доступных статистических данных, интервью, стенограммы встреч и бесед позволили не только обрисовать общее состояние проблемы «изнутри», через видение участников образовательного процесса, но и выделить основные участки для более углубленного изучения. Параллельно физиологи и гигиенисты исследовали состояние здоровья учащихся в разных аспектах и даже в определенной динамике, что было очень трудно сделать. Тем не менее именно в рамках этого исследования родился и затем активно развивался тезис о том, что за период школьного обучения здоровье детей заметно ухудшается. А к окончанию школы практически здоровыми можно было считать не более 20–25% учащихся. В последующие годы данный вывод дал начало множеству исследований, направленных на поиск путей сохранения здоровья школьников в ходе образовательного процесса.

Методисты, дидакты, школоведы исследовали вопросы организации учебного процесса, методов обучения, учебной литературы, соотношения классных и домашних заданий и т.д. на уровне школ в целом, отдельных учебных предметов и их циклов. Полученные данные не оставляли сомнения в том, что основные причины перегрузки, которые поддаются контролю и корректировке, находятся в нерациональной организации и недостаточной методической подготовке учителей и педагогических коллективов. По результатам исследования была издана монография «Нормализация учебной нагрузки школьников: экспериментальное физиолого-гигиеническое исследование» под редакцией М.В.Антроновой и В.Н.Козлова (1988 г.) и следом – серия книг по отдельным учебным предметам.

Но в стране уже шла перестройка, «демократические» преобразования ломали устои школьного дела, появился термин «официальная педагогика» с очевидной отрицательной коннотацией, бурное развитие получило движение педагогов–новаторов, методические рецепты которых «с колес» переносились в школьную практику, получив громкое название «педагогических инноваций». Из множества рекомендаций исследования по нормализации

остались лишь нормы предельной допустимой учебной нагрузки обучающихся, которые действуют до настоящего времени. Но было сделано главное – сформировалось комплексное видение проблемы, а также понимание того, что и решения должны быть комплексными. А это, в свою очередь, предполагает, что научно-практические задачи должны быть поставлены на государственном уровне. Ведь школа становится едва ли не главным фактором ухудшающегося здоровья нации. Однако подобных задач никто уже не ставил. Страна начала активный переход к новому способу производства, радикальной перестройке всех сфер жизни общества. Речь уже шла о сохранении того, что стало называться «единым образовательным пространством страны».

По итогам исследования была создана монография и ряд методических пособий по отдельным учебным предметам. Сегодня полезно вспомнить основные его выводы. Первый и главный – о том, что содержание образования и учебный план (того времени) не являются основным фактором перегрузки учащихся. Причины кроются в неравномерности распределения нагрузки в течение года, в нерациональном распределении заданий в классе и дома, в произвольном соотношении теоретических и практических компонентов, в непродуманном расписании, в недостаточном методическом мастерстве учителя. Были разработаны рекомендации издателям и авторам учебников, учителям, директорам и завучам школ, родителям, начались работы по созданию методик «без домашних заданий». Однако проблема обострилась в связи с введением ЕГЭ, тотальным натаскиванием и репетиторством, снятием всяческих ограничений по объему учебников и их номенклатуре. Единое прежде образовательное пространство начало распадаться вместе с экономикой страны.

Безусловно, в этот период самым значимыми исследованиями следует признать создание Федеральных государственных образовательных стандартов и разработку концепции и последующего внедрения системы профильного обучения в старших классах средней школы. Мы не упоминаем о «едином государственном экзамене», потому что ни Отделение, ни Академия системно не были задействованы в этих разработках. Представлен был в основном ИСМО РАО, руководители лабораторий которого были приглашены возглавлять предметные комиссии ЕГЭ.

Разработки проблем ЕГЭ, профильной школы, 12-летней школы, стандартов и концепции модернизации российского образования проходили практически одновременно с 1994 по 2005 г.. Начало работ по ЕГЭ проходило с активным участием Академии. В частности, был проанализирован и оценен опыт выпускных и вступительных экзаменов в 59 ведущих странах мира; проведены многочисленные анкетирования (более 400 школ в 63 регионах страны); подготовлено концептуальное обоснование форм и методов аттестации выпускников школ. По заданию Министерства разработаны первые контрольно-измерительные материалы (КИМы) по русскому языку, истории, обществознанию, биологии, химии, физике, географии, математике. Параллельно в тесной взаимосвязи, на общих концептуальных идеях проводились смежные перечисленные выше разработки. Основным коллективом всех этих проектов была одна и та же группа ученых: В.С.Леднев, Н.Д.Никандров, А.А.Кузнецов, И.В.Роберт, А.В.Хуторской, И.Л.Бим, Т.С.Назарова, Н.Ф.Виноградова, А.А.Миролюбов, Д.И.Фельдштейн, Л.Н.Боголюбов, Ю.И.Дик, Г.В.Дорофеев, М.В.Рыжаков и др.

Теоретические исследования сопровождались серьезной опытно-экспериментальной работой. Достаточно обратиться к материалом проведенного Академией эксперимента в ряде школ (СОШ №204 – дир. Г.М.Клименко, Пущинская СОШ

– дир. В.А.Залим, центр образования «Горки» – дир. Е.И.Шаргородский) по обучению детей с шести лет, доказавшего возможность и целесообразность такого решения. В соответствии с разработанными программами эксперимент был организован в 1, 2, 5, 7, 10, 11 классах по всем учебным предметам. Возможно даже утверждать, что многие концептуальные решения по профильному обучению и, на первом этапе, ЕГЭ сформировались в ходе исследований по 12-летней школе. Позже концепция 12-летней школы была доложена и одобрена Всероссийским совещанием работников образования в Кремле в 2000 г. (О концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) – доклад Н.Д.Никандрова, президента Российской академии образования).

Чтобы понять масштаб проводимых работ, достаточно перечислить только некоторые опубликованные по данной тематике книги (1997–2002 гг.): «Российская общеобразовательная школа: проблемы и перспективы»; «Базисный план и концептуальные подходы к стандартам 12-летней школы»; «На пути к 12-летней школе»; «12-летняя школа: проблемы и перспективы развития общего среднего образования»; «Ученик в обновляющейся школе» и многие другие.

Все перечисленные выше концептуальные и практические разработки институтов Отделения своими корнями уходят в проблемы исследований «единого уровня» и, особенно, концепции дифференцированного образования: монография «Проблема дифференциации и индивидуализации обучения в советской школе (1987 г.), в числе авторов докладов М.А.Прокофьев, В.А.Орлов, О.Ф.Кабардин, А.М.Абрамов и др. Концепция была утверждена в 1990 г. Таким образом, можно с достаточной долей уверенности утверждать, что хронологически и содержательно перечисленные выше исследования преемственно развивают друг друга, продвигая вперед науку и практику.

О том, что в это время происходило в системе образования, с исчерпывающей полнотой можно узнать, ознакомившись с работой О.Ю.Васильевой, В.С.Басюка, С.В.Ивановой «Современная российская школа: этапы становления (1980–2020-е гг.). История создания школьных стандартов полностью вписывается в контекст так называемых реформ, а фактически – системного разрушения нашей школы под различными лозунгами «непрофессиональными и предательскими» решениями «либеральной группы оппортунистов» (как этих руководителей образования называют авторы данной статьи).

В начале 1992 г. министром был назначен Е.В.Ткаченко. Прекрасно зная складывающуюся ситуацию в образовании, понимая ключевую роль средней школы в сохранении общественных устоев, он в инициативном порядке принял участие в подготовке постановления Правительства РФ №174 от 28.02.1994 «Об утверждении порядка разработки, утверждения и введения в действие федеральных компонентов государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования». И уже 1 июня 1994 г. был объявлен конкурс на разработку стандартов, который проводился в три этапа. На первом этапе оценивались общие концепции стандартов. Всего было представлено пять общих концепций и три концепции по отдельным направлениям функционирования системы образования. Концепция, представленная авторским коллективом Института общеобразовательной школы РАО (авторы В.С.Леднев, М.В.Рыжаков, С.Е.Шишов), была утверждена в качестве победителя и как основа для разработки проектов федеральных компонентов государственных образовательных стандартов по образовательным областям в ходе последующих этапов конкурса распоряжением министра образования РФ от 08.02.1995 г. Кон-

цепция была опубликована в «Учительской газете», во всех предметных журналах, широко обсуждалась в профессиональной и общественной среде.

На следующих этапах конкурса были определены победители в разработке федеральных компонентов по отдельным образовательным областям. Оставалось принятие проектов стандартов как государственной нормы федеральным законом.

Министр образования Е.В.Ткаченко нашел в этот момент самую эффективную возможность попытаться сохранить единство образовательного пространства страны, поскольку:

1) стандарты разрабатывались как государственная норма;

2) это были стандарты содержания (или содержательные стандарты) – обязательный минимум + требования к уровню подготовки выпускников;

3) сердцевиной стандарта стал базисный учебный план, определяющий общую композицию содержания и временные рамки федерального, национально-регионального и школьного компонентов;

4) принятием стандарта основного общего образования создавались естественные основы для разработки стандартов старшей школы, к которым мы должны были прийти непременно.

Это было созидание механизмов, которые с одной стороны, закрепили бы позитивные тенденции (а они были), а с другой – не дали бы им превратиться в свою противоположность: демократизации – в анархию, вариативности – в хаос и бессистемность, регионализации – в региональный сепаратизм, гуманизации и личностной ориентации – в эгоцентризм учащегося и педагога, дифференциации обучения – в дифференциацию учащихся.

Проекты стандартов были приняты в качестве временных, были изданы в двух томах отдельной книгой и опубликованы во всех предметных журналах. Конкурсная основа разработки стандартов была реализована. Но установить их в качестве государственной нормы можно было только в соотвествии с законом «Об образовании» посредством федерального закона. Закон был разработан, внесен комитетом Совета Федерации на рассмотрение Госдумы (Федеральный закон «О государственном образовательном стандарте основного общего образования» – В.А.Грачев, Е.В.Буслов, В.С.Леднев, И.И.Мельников, М.В.Рыжаков, О.Н.Смолин. Сост. Е.В.Буслов, М.В.Рыжаков, 1997).

Насколько непростой в научном плане была поставленная задача, свидетельствует только краткое описание понимания термина «стандарт» разными авторами тех лет. Например, «стандарт как средство, гармонизирующее развитие личности», «стандарт как форма конвенциального обозначения изучаемых тем» или «стандарт как зона фиксации в коммуникационной среде, отвечающая уровнем и притязаниям договаривающихся сторон», или «стандарт как обновленный “образ” и “дух” образования», «стандарт как фиксация перспектив развития в ключе психо-, социо- и образовательной генетики» или «стандарт – стандарт мыследеятельности». От принятия постановления Правительства № 174 до публикации проекта закона «О государственном образовательном стандарте основного общего образования» прошло чуть более трех лет, а российская школа и педагогическая наука прошли путь от удивления от нового термина к привычному его использованию как естественному атрибуту системы образования и ее языка.

Уже в XXI в. были разработаны стандарты второго и третьего поколений, но их создание базировалось на фундаменте первых стандартов, созданных РАО и ее Отделением общего среднего образования.

Что же в концептуальном плане оставила разработка первых в стране стандартов общего образования? Прежде всего, само понимание термина «стандарт», его основных

функций, места в системе, общей направленности, границ применения. Понимание и наполнение терминов «федеральный, национально-региональный» и «школьный» компоненты. Их практическое значение заключалось в том, что начали создаваться серии программ и учебников по национально-региональному компоненту во множестве субъектов Российской Федерации. Сформировался внушительный корпус авторов учебников, методистов, издателей и издательств, нацеленных на обеспечение национально-регионального наполнения стандарта. Сформировалось и стало нормой существование «базисного учебного плана» – основного документа, фиксирующего генеральную структуру содержания общего образования. Новым наполнением окреп термин «оценка качества подготовки обучающихся», когда теоретические разработки предшествующих лет (М.И.Грабарь, К.А.Краснянская, А.И.Кулибаба, А.А.Кузнецов и др.) стали основой так называемого «базового уровня общеобразовательной подготовки», а затем и основой создания служб оценки качества образования в регионах, учреждения государственной аттестационной службы с собственным институтом педагогических измерений (С.С.Кравцов, А.В.Зырянова, А.Г.Капустняк и др.).

Обязательный минимум содержания основных общеобразовательных программ стал основой для создания системы экспертизы школьных учебников, ее общей методики, которой успешно пользовались соответствующие комиссии РАН и РАО многие годы.

Термин «единое образовательное пространство» не только прижился, но и стал едва ли не основным «трендом» в настоящее время. Разработчики стандарта поняли, обосновали и утвердили системообразующую роль содержания общего образования в двух его ипостасях:

1) как средства стабилизации и укрепления системы, охраны качества образования;

2) как средства реформирования образования, которое в неумелых руках может привести к разрушению системы как целого.

Одним из самых значимых научных результатов работы Академии и Отделения стала разработка теории и ее развертывания в практику в тематике профильного обучения в старших классах средней школы (А.А.Пинский, А.А.Кузнецов, Е.Л.Рачевский, А.Г.Каспаржак, М.В.Рыжаков, И.И.Колисниченко, С.С.Кравцов и др.). Становление данной проблематики было подготовлено всем ходом развития педагогической науки, с одной стороны, и решениями руководства страны – с другой.

Описанные выше исследования по проблеме единого уровня, нормализации нагрузки, стандартов, создали естественную концептуальную и практическую базу для серьезных изменений в работе старшей школы.

Весной 2004 г. были утверждены новые стандарты общего образования (в том числе и для старшей школы); ранее, в 2001 г., принята концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. В соответствии с этими документами были развернуты исследования по созданию в России системы профильного обучения в старших классах средней школы, начат соответствующий педагогический эксперимент.

Как и все описанные выше проекты, исследование носило комплексный характер, начиная с создания общей концепции и заканчивая конкретными методическими рекомендациями школам и органам управления образованием по новым, концептуальным идеям развития.

Системой профильного обучения отечественная школа должна была принять завершенный вид, позволяющий выполнение основных целей реформ, предусмотренных руководством страны. Это, безусловно, был новый облик старшей школы, динамичный, современный, ориентированный на реализацию склонностей, задат-

ков, интересов и возможностей учащихся. Концептуальные и методические разработки проекта обогатили школу и науку новыми представлениями, идеями и разработками, которые сегодня стали практикой образования.

Именно в рамках данного проекта появились термины «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальный учебный план», «индивидуальный учебный график». С целью «связать» государственную итоговую аттестацию (ЕГЭ) с содержанием обучения было предложено деление предметов на базовые общеобразовательные и профильные общеобразовательные (повышенного уровня) в рамках четырех примерных профилей обучения: естественно-математического, социально-экономического, гуманитарного и технологического. Это позволило предложить совершенно новое решение по итоговой аттестации учащихся. Оно состоит в том, что изучение каждого предмета возможно на двух уровнях – базовом и профильном. Если учащийся не ставит перед собой задачу продолжения образования в вузе, то он может при сдаче ЕГЭ ограничиться базовым уровнем и, в случае успеха, получить аттестат зрелости, т.е. выполнить общеобразовательный ценз. Если ставится задача продолжения образования, то ЕГЭ потребуется сдавать на профильном (повышенном) уровне. Соответственно, предлагались изменения шкалы оценки: дихотомическая (зачет-незачет) для базового уровня и рейтинговая (например, 100-бальная) для профильного уровня. Это требовало изменения подходов к разработке КИМов. Тогда решение принято не было. И только в настоящее время к этим предложениям руководители образования, похоже, прислушались. Можно предположить, что в случае сохранения ЕГЭ как основной формы итоговой аттестации обучающихся, последняя будет эволюционировать в рамках концепции профильного обучения 2002 г.

Следует еще раз отметить, что предлагаемыми в концепции профильного обучения системными решениями возможно было предотвратить, возможно, самый главный порок нынешнего ЕГЭ – несоответствие содержания обучения содержанию контрольно-измерительных материалов. Результат – взяточничество, тотальное репетиторство, натаскивание на результат, введение дополнительных вступительных экзаменов в вузах. Все это – тотальная дискредитация заявленных государством в программных документах целей образования и его результатов, прямой вред мировоззрению и нравственным устоям молодого поколения граждан России.

Характеризуя столь значительный для нашего Отделения проект, следует, еще раз отмечая его комплексный характер, сказать о трех инновациях, которые были предложены авторским коллективом. Речь идет о предпрофильной подготовке учащихся, моделях организации профильного обучения и «портфолио», или портфеля достижений школьника. Реализация идей профилизации на старшей ступени ставила выпускника основной школы перед проблемой предварительного выбора-самоопределения в отношении выбираемых в старших классах профилей подготовки.

В ходе масштабных методических, социологических, школоведческих исследований была разработана «базовая модель предпрофильной подготовки», предполагавшая методически оправданные нововведения в девятых классах как по содержанию, так и по организации обучения. Системно эти проблемы изложены в работах А.Ж.Жафярова и С.Н.Чистяковой. Были подготовлены и опубликованы методические и учебные материалы для учащихся девятых классов, которые проходили апробацию более чем в 150 школах в ряде субъектов РФ, участвующих в эксперименте. Подведение итогов этого эксперимента планировалось на 2004 г., а введение в школы страны на 2005 и последующие годы.

Существенной чертой концепции профильного обучения являлась ее ориентация на многообразие форм реализации. Были выделены и охарактеризованы несколько вариантов (моделей) организации профильного обучения. В самом общем виде можно выделить «модель внутришкольной профилизации» (однопрофильная и многопрофильная школа) и «модель сетевой организации» (в двух основных вариантах: объединением нескольких школ вокруг наиболее сильной школы, которая становится для объединения ресурсным центром и кооперации школы с иными образовательными организациями дополнительного, среднего, высшего, начального профессионального образования). В регионах изложенные подходы нашли понимание и поддержку. Назовем, в частности Пушкинский район Московской области, г. Тольятти, г. Старая Русса и Старорусский район и др.

Были разработаны соответствующие модели для сельской школы. В частности, модели: «Базовая опорная школа с сетью филиалов», «Передвижная лаборатория», «Социокультурный комплекс», «Ассоциация образовательных учреждений», «Аголицей». Фактически, в рамках общей концепции была разработана концепция реструктуризации сети образовательных учреждений, расположенных в сельской местности, призванная найти оптимальное решение для развития, создать условия доступного и качественного образования сельских школьников.

В рамках исследований была предложена новая видовая структура общеобразовательных учреждений. Был составлен и утвержден примерный план-график перехода на профильное обучение. Утверждены примерные учебные планы для возможных профилей, актуальные и в настоящее время. С учетом того, что система профильного обучения требовала иной организации образовательного процесса и оценки его результатов, были разработаны методические рекомендации по модульно-рейтинговой системе профильного обучения в школе (Модульно-рейтинговая система в профильном обучении: методические рекомендации. Под ред. М.В.Рыжакова, М., 2005). Проводилась широкая разъяснительная работа (лекции, семинары, мастер-классы и т.д.) разрабатывались элективные и предпрофильные курсы, рекомендации по использованию «портфолио», составлению и проведению «малого ЕГЭ» в девятых классах, который в настоящее время приобрел форму ОГЭ.

Постановлением Правительства РФ введение системы профильного обучения было начато в 2006 г. (Постановление Правительства РФ от 9 июня 2003 г. № 334 «О проведении эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования»). К сожалению, богатый научно-практический материал, идеи разработчиков не нашли должной реализации в практике. Был выбран самый простой и не затратный вариант предметной профилизации. Однако ситуация постепенно меняется, и надо полагать, что основные идеи профильной школы еще найдут свою реализацию в практике.

Уже более 40 лет наша страна участвует в международных сравнительных исследованиях. В этой связи отметим, что все международные сравнительные исследования качества образования PIRLS, TIMSS, PISA и др. проводились силами ИСМО РАО и нашего Отделения (В.Г.Разумовский, Ю.И.Дик, Г.С.Ковалева, К.А.Краснянская, Е.А.Седова, А.Ю.Пентин, Е.С.Смирнова и др.). Отмечая абсолютно пионерные работы ИСМО РАО и отделения в развитии международных сравнительных исследований уровня подготовки обучающихся, было бы вполне справедливым отметить роль Института и Отделения в участии нашей страны в международных олимпиадах

по отдельным учебным предметам. Вся эта деятельность зарождалась в стенах института и его экспериментальных школах в п. Черноголовка Московской области в рамках уже упоминавшегося исследования проблем дифференциации и деятельности соответствующего совета при нашем отделении. В течение более 40 лет (с 1970 г.) наши сотрудники руководили сборными командами СССР (О.Ф.Кабардин, В.А.Орлов). Только к началу 2000-х гг. в олимпиадах по физике сборная СССР 16 раз занимала первое место. В течение 10 лет сборная команда (уже Российской Федерации) завоевывала полный комплект медалей – 30 золотых, 19 серебряных, 6 бронзовых, а отечественные специалисты успешно занимались подготовкой сборных команд ряда стран мира.

В настоящем обзоре охарактеризованы лишь основные работы Отделения, знаковые вехи в жизни нашей школы и педагогической науки, в которых его вклад не подлежит сомнению. Практически все перечисленные выше выдающиеся ученые и практики в разные годы являлись членами Отделения общего среднего образования Российской академии образования и сотрудниками ее институтов.

Существенной отличительной особенностью работы отделений академии (АПН СССР, РАО) является то, что они были, наряду с институтами (которых было более 30), главными структурными подразделениями, осуществляющими основной вид деятельности Академии – научные исследования. Эти исследования проводились по государственным программам, и каждое отделение осуществляло планирование, руководство, контроль и отчетность об их выполнении перед руководством Академии и Правительством страны.

На протяжении 60 лет деятельность Отделения была неразрывно связана с деятельностью Института содержания и методов обучения (ИСМО РАО) – ведущего института в структуре Академии педагогических наук СССР. Отделение координировало деятельность ряда других научно-исследовательских институтов, среди которых в разные годы были: Институт трудового обучения и профориентации, Институт преподавания русского языка в национальной школе, Институт школьного оборудования и технических средств обучения, Институт общего образования взрослых, Институт электронных программно-методических средств обучения, Институт развития образовательных систем, Институт психолого-педагогических проблем детства, Институт управления образованием, Институт стратегических исследований в образовании,Институт научной информации и мониторинга и др.

За годы своего существования Отделение общего среднего образования неоднократно меняло свое название, в котором отражалось его соотвествие направлениям научных исследований и сфере его деятельности, но суть оставалаь наизменной – разработка государственно-значимых проблем содержания образования, методов и средств обучения детей, подростков и юношества: Отделение методов обучения (отделение методик преподавания основных дисциплин в начальной и средней школе), 1944–1948 гг.; Отделение дидактики и частных методик, 1965–1989 гг.; Отделение общего образования 1990–1991 гг.; Отделение общего среднего образования, с 1993 г. по настоящее время.

Возглавляли Отделение выдающиеся ученые – классики и соверменники педагогической и методической науки: А.Я.Хинчин (1944–48), Э.И.Моносзон (1964–68), И.Д.Зверев (1968–81), В.Г.Разумовский (1981–92), Г.Д.Глейзер (1993–97), В.С.Леднев (1997–2000), А.А.Кузнецов (2000–08), М.В.Рыжаков (2008–09), С.П.Ломов (2009–17), В.П.Дронов (2017–19, 2021–22), Б.А.Карев (2019–21), Л.Л.Босова (2022–24).

В период с 1944 по 2024 г. в Отделении состояло более 200 членов Академии, кото-

рые работали на только в структуре АПН (впоследствии Российской академии образования), но и в других научно-исследовательских и образовательных учреждениях нашей страны.

В настоящее время деятельность Отделения общего среднего образования определяется нормативными актами и стратегическими документами федерального уровня (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2020 г. № 3684-р «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период 2021-2030 годы и др.) и фундаментальными исследованиями в области обучения, воспитания и развития по уровням общего образования (дошкольному, начальному, основному и среднему), а также прикладными исследованиями в сфере реализации государственной политики и стратегических направлений развития системы общего образования, дидактики, методик учебных предметов и образовательной деятельности. Члены Отделения осуществляют широкий комплекс актуальных практико-ориентированных исследований, обращенных к научному обоснованию и совершенствованию как педагогической науки, так и системы российского образования.

Будем надеяться, что потенциал Отделения общего среднего образования не исчерпан и еще многое предстоит сделать.

Дата поступления – 27.02.2025

School and pedagogical science: history, ideas, solutions

Mikhail V. Ryzhakov – Dr. Sci. (Pedagogics), Academician of the Russian Academy of Education, Professor (Moscow, Russia); mv.ryzhakov48@mail.ru

Ksenia E. Gribanova – chief specialist of the Department of General Secondary Education, the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); xegribanova@yandex.ru

Abstract. *The authors present a review of significant scientific research that determined the development of national comprehensive school and pedagogical science. The work was carried out within the framework of scientific activities in the Department of General Secondary Education which has been structural division of the Russian Academy of Education from its creation in 1944 to the present days.*

Key words. *Department of General Secondary Education, the Russian Academy of Education (the RAE), scientific research, school.*

Submitted – 27.02.2025

Воспитание культуры социально безопасного поведения подростков в условиях кризиса школьных коммуникаций

Тазетдинов Радмил Ринатович – соискатель кафедры общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета, учитель английского языка (Республика Башкортостан, Россия); e-mail: divorcedin2015@yandex.ru

Фролов Олег Викторович – д-р пед. наук, проф. кафедры общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета (Оренбург, Россия); e-mail:fov-osu@rambler.ru

Аннотация. *Авторы рассматривают воспитание культуры социально безопасного поведения как процесс, основанный на гуманистическом восприятии субъектами образовательного процесса нормативных интенций поведения, обеспечивающих эффективное решение педагогических задач в условиях кризиса школьных коммуникаций.*

Аргументируя свои размышления, авторы утверждают, что в школьной практике педагогического взаимодействия воспитание культуры социально безопасного поведения гарантирует конструктивный педагогический диалог только на принятии сторонами (педагогами и обучающимися) разделяемых моральных и этических ценностей. В педагогическом взаимодействии подчеркивается важность этических связей и отношений, где культура субъектов воспитания формирует культуру личности отдельного подростка.

Статья основана на обзоре научной литературы, а также личном опыте авторов и носит исключительно постановочный и дискуссионный характер.

Ключевые слова. *Воспитание, взаимодействие, гуманизм, коммуникации, культура, школа, педагог, подросток, поведение, ценность, безопасность.*

В современных условиях вольной трактовки ценностей «добра» и «зла», когда «родственность, духовная связь, работа по культивированию и поддержанию любви» [1, с. 13] утрачивают традиционное измерение, актуализируется роль педагогики как искусства, помогающего «оживить» человека, побудить его видеть и «пропускать» через себя счастье и несчастья, боль и радость Другого, помочь «настроиться» на его чувства.

Указанное обстоятельство проблематизирует воспитание культуры социально безопасного поведения подростков в пространстве школы, где, к сожалению, преобладают исторически контекстуализированные воспитательные технологии, основанные на внешнем императивном стимулировании должного поведения, являющиеся внешними по отношению к ним и, таким образом, лишенными смысла и межсубъектного обмена.

Утверждение А.В.Кирьяковой о том, что культурное пространство школы, раздираемое аксиологическими противоречиями, приводит к кризису во взаимодействии, характеризуемому неравенством в эмоциональных связях субъектов [2, с. 34], подтверждается нашими наблюдениями, результатами проведенного опроса, в котором звучат оценки педагогов и обучающихся, носящие взаимно обвинительный характер.

Приведем высказывания обучающихся:

- «наши учителя никогда не сомневаются в том, что все делают правильно:

оскорбить нас – правильно, обозвать – правильно, снизить оценку – тоже правильно… Возразить нельзя. Сразу крик» (Иван П., 16 лет);

- «всегда хочется высказать свое мнение, но, как часто говорит учительница литературы, цитируя Грибоедова, "в мои лета не должно сметь свое суждение иметь!"» (Анна К., 16 лет);

- «может, школа и "второй дом", но часто хочется обойти его стороной. Как представлю, что в очередной раз услышу, что я неуч, что "тебе не об университете надо думать, а о каком-нибудь плохоньком колледже…". Почему? Вот так и хочется сделать учителю что-нибудь, мягко выражаясь, плохое… Как говорил герой фильма "Жмурки" по кличке Саймон, которого в детстве бил отец: "Мне его (отца) до сих пор хочется убить!"» (Марк В., 17 лет);

- «не доверяю учителям, среди них много обманщиков. Боюсь быть откровенным!» (Павел Д., 16 лет);

- «часто хочется поступить вопреки учительским "хотелкам": прийти не в форме, а в яркой одежде; вообще не прийти на "Разговоры о важном"; не подчиниться, когда тебе говорят: "Сядь как следует!" (а как следует?), а наоборот, сесть так, чтобы было удобно» (Галина Ф., 16 лет);

- «недавно я прочитала, что учительница не отпустила школьницу из "началки" (начальная школа – авт.) с урока в туалет… Чудовищно! Потом над девочкой смеялся весь класс. Понятно, из-за чего. Ну и учительница! Я бы в такую чем-нибудь запустила» (Валентина С., 15 лет);

- «раньше я не понимала, почему некоторые одноклассники дерзят учителю, делают все наоборот. Потом поняла. Да потому что учителя сами "приглашают" нас к конфликту. Одна орет как резаная, другая тетрадки швыряет прямо в лицо, третий – пинает (ох, уж этот физкультурник!) … И всегда и во всем виноваты мы. Они – никогда» (Светлана Ч., 16 лет).

Не менее резко высказывают свою позицию педагоги:

- «работать в школе стало невыносимо. И дети, и родители, которые у них на "подхвате", слишком умными стали. Голос повысить – не смей! Замечания воспринимают как оскорбление личности. Господи, тоже мне – личности! Чуть что – сразу бегут жаловаться! Посмотрели бы сначала на себя!» (Г.А., учитель математики, стаж 21 год);

- «признаюсь честно, тихо ненавижу школу, этот площадной балаган; еле сдерживаюсь, чтобы не дай Бог не обозвать, не нахамить в ответ на хамство этих маленьких … не буду говорить кого, а то еще обвинят… Высосали всю кровь. И кто им внушил, что они все могут? Что они в школе главные?» (П.Л., учитель русского языка и литературы, стаж 17 лет);

- «сегодня школа – это колония агрессивных зверьков» (Р.Д., учитель математики, стаж 22 года);

- «отвечая на Ваш вопрос о том, что такое современная школа, скажу коротко: чудовищная мясорубка, в которой прежде всего милые детки ежедневно "перекручивают" твои честь, достоинство, профессиональную значимость. Твою личность, в конце концов. Они (учащиеся – авт.) откровенно нас, учителей, говоря их языком, "хейтят", открыто насмехаются над нами, зная, что им ничего за это не будет. Придут родители и защитят этих "милых детишек". Да, срываешься, когда уже становится совсем невыносимо» (С.В., учитель иностранного языка, стаж 23 года);

- «ментальные основания современных учеников проявляются в откровенном варварстве по отношению к учителю. Я не консерватор и ни в коем случае не склонна настаивать на ограничении личной свободы учеников, проявлении ими своей индивидуальности (недавно прочитала и запомнила красивую фразу: "в пространстве альтернатив их самореализации" – ох, как красиво вы, ученые, пишете в своих статьях), но, скажите, можно

ли терпеть и не сопротивляться? Думаю, что сопротивление неизбежно. И необходимо. А формы? Тут порой не задумываешься над их выбором» (Р.Д., учитель истории, стаж 14 лет);

- «школа постепенно, но уверенно становится ареной нашей, учительской, борьбы с учениками и их родителями. И это борьба не за их знания. Это борьба за наше учительское выживание в невыносимых условиях, когда мы должны "затачивать" себя, по выражению нашего директора, под каждого ребенка. "Затачивать", забывая о том, что ты тоже человек, который заслуживает уважения» (В.Ш., учитель химии, стаж 26 лет).

Как видим, «поток всеохватывающей взаимности» становится не более чем блистательной метафорой, по отношению к которой многие педагоги и обучающиеся выражают скептицизм.

Наши наблюдения показывают, что современные педагоги, не обладая в достаточной степени культурой социально безопасного поведения, не понимая (или не желая понять) «стремительный, трудный, запутанный, мгновенно удовлетворяемый мир» подростков (С.Д.Пшимус), весьма часто проявляют неспособность справиться с их проблемным поведением. Прибегая к методам педагогики подавления, они сталкиваются с естественным «подростковым мятежом» [3, с. 22] против «неправильного взрослого мира», реализуемым в различных формах неповиновения: низкой успеваемости, множественных нарушений дисциплины, открыто выражаемом недовольстве требованиями педагога, отчужденности, в результате чего их профессиональные достижения оказываются под вопросом или даже возможно разрушению личности [4, с. 381].

Анализируя неудачные подростковые коммуникации, С.Д.Пшимус пишет: «Быть бунтарем и тем самым создать новую личность – это очень важная и актуальная задача для подростков. Можно считать, что, проявляя бунтарство, подростки целенаправленно пытаются создать ингруппу и аутгруппу (в которой находятся их педагоги и родители), чтобы обрести независимость и власть, которых у них, как правило, очень мало» [5, с. 102].

«Подростковый период, – отмечает Е.Алдашева, – это период взросления, изменения внешности и неприятия себя, конфликтов и непонимания даже со стороны самых близких, поиска и открытия своих новых способностей» [6, с. 4], что нельзя не учитывать, выстраивая школьные коммуникации, исключая из практики императивный учительский субъективизм, рассматривая подростка только как предмет долженствования.

В.М.Розин отмечает: «Безусловно, "понимание черт характера другого человека", "рефлексивность" и "самоактуализация» – необходимы для современного человека, но … значительно больше необходима духовная связь...» [7, с. 19], а не учительская диктатура «с длительным сроком хранения», ориентированная на перестройку школьного социума без опоры на культуру подростков.

Соглашаясь с мнением исследователя, в то же время обратим внимание на то, что творимое подростками зло, нередко в формах «разинщины или пугачевщины» (Н.А.Хренов), направленное на педагогов, усиливает культурный раскол как следствие тоталитарного взаимодействия, приводя к разнузданной демонстрации социально опасного поведения, когда коллективная энергия подростков легко превращается в разрушительную силу, «загоняя в угол» и педагога, и подростков, сочувствующих ему, но не спорящих с реальностью, «поглощающей нравственность» (Б.Первозванная), принимая ее как неизбежность, ибо привычка к несвободе, зависимости от внешнего давления большинства лишают их возможности в принятии самостоятельных решений и проявлении поступков.

Под социально опасным поведением мы понимаем совокупность социально регулируемых (на уровне конкретной личности и группы) антисоциальных форм проявления сознания, выражающихся в репрессивных действиях по отношению к биологической (физической) и нравственной (моральной) природе человека.

В проведенном нами аналитическом обзоре современных отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме социально опасного поведения подростков, проявляемого в школьной, отметим – достаточно травматичной среде, мы не выявили принципиальных разногласий в определении его сущности. Исследователи обозначают подростковое социально опасное поведение как действия, отрицающие общепринятые принципы порядка [8]; детализируют внешнее проявление социально опасного поведения следующими характеристиками: неприличный внешний вид (часто раздражающий педагога – *авт.*), отрицание учительского авторитета («мы здесь что-то учителя не увидели»), академическая нечестность, нарушение общепринятых школьных требований (целью которых является разрушение внутренней упорядоченности учебного процесса – *авт.*) [9, с. 292]. Отмечается, что вербальная агрессивность, как одна из наиболее часто проявляемых субъектами образовательного процесса форм социально опасного поведения, не способствует социальному взаимодействию и взаимной привлекательности в решении общих с педагогом задач в школьной среде [10, с. 148].

Оценивая проявления психических свойств подростковой личности в коммуникативных процессах, ученые рассматривают социально опасное поведение как «результат исчерпанности освоенных человеком безопасных поведенческих стратегий» [11, с. 21]. Функциональной доминантой социально опасного поведения считают результат отсутствия опыта безопасного поведения [12, с. 199], который может быть сформирован только в эмоционально благоприятной образовательной среде, где поощряется позитивное социальное взаимодействие между подростками и взрослыми, происходит безусловное соблюдение норм группового этикета.

Педагоги должны рассматривать профессиональную деятельность как обеспечивающую *психосоциальное развитие* подростков, содержанием которого является сопереживание учителям и одноклассникам, контроль импульсивного поведения (управление эмоциями) [13]. Выработка навыков самосознания, самоменеджмента, социальной осведомленности, ответственного принятия решений для понимания эмоций других людей является необходимым условием диалога, меняющего аксиологический каркас школьной культуры, обеспечивающий компромиссную платформу отношения человека к человеку [14]. «Образование означает нечто большее, чем просто освоение содержания. Успешные школы создают социальную среду для эффективного формирования коммуникативных навыков XXI века: управления эмоциями, эффективного решения проблем и поддержания позитивных отношений» [15, с. 10], потому как «человеческая сторона обучения, основанная на эмоциях, включающая решение личных проблем, коллективное общение и самопознание, имеет не меньшее значение, чем развитие академических знаний» [16].

Многочисленные исследования показали, что роль отношений между педагогами и обучающимися является мощнейшим предиктором поведения подростков, способным либо усложнить, либо облегчить социализацию. Мы разделяем мнение исследователей, убежденных в том, что «эмпатия, доверие и принятие индивидуальных культур в отношениях между педагогами и подростками способствуют

их эмоциональному развитию, воспитывая у них чувство человечности [17], раскрывая «резерв сердечности» (Е.Ульман).

Оценивая современную школьную культуру как культуру напряженного ценностного диалога, полагаем, что социально опасное поведение подростков является результатом изменения структуры их мышления и поведения в условиях снижения гуманизирующей способности педагогов оказывать влияние на обучающихся. В контексте такого диалога с подростковой аудиторией, для которой особенно актуальны вопросы морального выбора, необходимо следовать принципиально новой стилистике воспитательного взаимодействия, исключающей превращение школы в босхианский ад.

Основы такой стилистики – в гениальной мысли Н.В.Гоголя: «чтобы воспитывать другого, мы должны воспитать прежде всего себя» [18, с. 349]. Когда подростки видят, что учителя с энтузиазмом относятся к работе, неравнодушны к проблемам их взросления, стремятся помочь, проявляя уважение по отношению к ним, тогда такой коммуникативный опыт становится заразительным, распространяясь на ученический коллектив [19].

Беспомощное, лишенное искренности, складывающееся из нравоучительства и игры на чувствах подростка отношение («Так делать нельзя!», а именно – курить («это вредно для вашего здоровья»), обижать слабых и беззащитных («как ты можешь так поступать по отношению к девушке!?), неуважительно относиться к старшим («как ты смеешь со мной так разговаривать!?»), не работать, когда, например, «*все* принимают участие в субботнике, а ты что, лучше других»?); портить школьное имущество («вот дома можешь хоть все поломать, а здесь не твой дом, здесь – школа!»); пространные высказывания на уроке и вне его «о чести, доблести, геройстве» и т.д.) делает его еще и циничным, пошлым, когда подростки видят, как педагог курит, грубит, стоит в стороне, «управляя» действиями учеников, покрикивая и т.п., и не способствует воспитанию культуры социально безопасного поведения подростков.

«…любая этическая система должна учитывать то обстоятельство, что люди несовершенны. Мы не похожи на отлаженный компьютер, куда достаточно вставить диск с моральными законами и принципами, чтобы получить на выходе безупречное их выполнение… Нам недостаточно лишенного поддержки разума, чтобы жить так, как следует…» [20, с. 287]. Тем не менее, забота и проявление уважения к обучающимся подросткам как показатели высокого уровня педагогического служения являются предиктором их удовлетворенности отношениями с педагогами и позволят, на наш взгляд, предупредить проявления социально опасного поведения в отношениях между ними (буллинг, скулшутинг, вейпинг и др.), влекущие отрицательные последствия в виде эмоциональных переживаний пострадавших; нарушения процесса социализации; конфликтное взаимодействие между педагогом и родителями, чаще принимающих позицию подростков и традиционно обвиняющих школу.

Полагаем, что важнейшей задачей педагогики является *воспитание культуры социально безопасного поведения как основанной на принципах человекопонимания эмоционально-смысловой программе выстраивания отношений между педагогами и обучающимися подростками* через изменение (отказ) от архаичных и догматичных представлений о том, что нравственное поведение подростка (спорный вопрос о том, какое поведение нравственно, а какое – нет!) может быть обеспечено страхом перед последствиями нарушения установленных в школе норм и правил. Ощущение педагогом себя вне культурного мира подростков, которых он воспитывает, часто приводит к реальным неудачам в общении. Подростки, создавая свою идентичность и проходя процесс социализации

[21, с. 174] нарушают принцип относительной автономии и отдают приоритет индивидуальному выбору, что делает общение с педагогами затруднительным.

Необходимость изменения стратегии воспитания через усвоение норм культуры социально безопасного поведения требует признания школьного воспитательного процесса как имеющего личностное значение для подростка и педагога смыслового взаимодействия, основанного на сочувствии, сопереживании, эмоциональной близости и эмпатии.

Воспитание культуры социально безопасного поведения в школьной практике затруднено различными причинами сложных педагогических коммуникаций. Отметим некоторые из них:

– субъективизм педагога в определении потребностей подростков в содержании воспитательной работы, которые часто отказываются от «деревянных театриков для забав» (О.Фукс), мимикрируя, утверждая, что «это интересно», в пользу реальных практических дел, отвечающих их интересам и энергии;

– «взаимно обвинительный» формат коммуникаций подростка и педагога как особенность современной школьной культуры, когда субъекты, в целях оправдания своих действий, обвиняют оппонента, исключая возможность «дать голос каждому» (А.Горбунова);

– использование морально устаревшего воспитательного инструментария, основанного на *призывах* к дружелюбию, милосердию, пониманию и т.д., не обеспеченных реальным поведением самого педагога, проявляющего не самые лучшие человеческие качества в сложных, травматичных для психики подростка ситуациях, оставляя его один на один со своими страхами;

– преобладание конвенциональных стандартов учительских интонаций, когда «голос учительской культуры» звучит не просто громко и убедительно, аксиологически блокируя мнение подростка, заставляя либо, соглашаясь, терпеть, либо сопротивляться.

Таким образом, формирование культуры социально безопасного поведения у подростков является не только социально-педагогической задачей современной школы, но и профессиональной проблемой самого педагога. Ее решение предполагает осознание участниками образовательного процесса эмоционально-чувственной составляющей их взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Розин В.М.* Некоторые особенности современного искусства // Культура культуры. 2024. № 3.

2. *Кирьякова А.В.* Механизмы ориентации личности в мире ценностей // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 7.

3. *Маслинская С.* Бить или молчать? // Новое литературное обозрение. 2021. № 4.

4. *Zins J.E., Payton J.W., Weissberg R.P., O'Brien M.U.* Social and emotional learning and successful school performance // The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns. Eds. G.Matthews, M.Zeidner, R.D.Roberts, New York: Oxford University Press. P. 376–395.

5. *Przymus S.D.* Semiotically deconstructing parental and adolescent failed communication: It's not what they're saying, it's their words // American Journal of Social Sciences and Humanities. 2024. № 9 (2). P. 98–104.

6. *Алдашева Е.* Юлия Беляева выпускает в Красноярском ТЮЗе «притчу для подростков и их родителей» // Театръ. 2025. № 3.

7. *Розин В.М.* Некоторые особенности современного искусства // Культура культуры. 2024. № 3.

8. *Denga I.D., Erojikwe E.L* Child psychology: Development and education. Calabar: Eti-Nwa Associates, 2018.

9. *Kilbom L.C., Labbe E.E.* Magnetic resonance imaging scanning response during scan and at one month follow up // Medical Journal. 1990. № 13 (3). P. 291–407.

10. *Bekiari A., Spyropoulou S.* Exploration of verbal aggressiveness and interpersonal attraction through social network analysis: Using university physical education class as an illustration // Open Journal of Social Sciences. 2016. № 4 (06). [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.4236/jss.2016.46016.

11. *Бадмаева В.Д., Карауш И.С., Чибисова И.А., Федонкин А.А.* Социально опасное поведение подростков: клинико-психопатологические и психологические характеристики, роль деструктивного контента // Психология и право. 2023. Т. 13. № 3.

12. *Селиванова О.А., Гладкова Л.Н.* Соотношение понятий «социально безопасное» и «социально опасное» поведение несовершеннолетних в современной педагогической науке // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. № 1 (1). ¬

13. *Anderson M.* Social-emotional learning and academics: Better together. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/oct15/vol73/num02/SocialEmotional_Learning_and_Academics@_Better_Together.aspx.

14. *Casel P.* Advancing social and emotional. [Электронный ресурс]. URL: https://www.edutopia.org/social-emotional-learning-history.

15. *Sorbet R.S., Notar C.E.* Positive Classroom Design through Social-Emotional Learning: Building a Community of Learners // American Journal of Education and Learning. 2022. № 7 (1). P. 1–13.

16. *Hoffman C.R.* Social and emotional learning: A case study of the practices and systems within a caring middle school community. Doctoral Dissertation ProQuest Digital Dissertations.

17. *Colley D., Cooper P.* Attachment and emotional development in the classroom: Theory and practice. London: Jessica Kingsley Publishers, 2017.

18. *Гоголь Н.В.* Выбранные места из переписки с друзьями. М.: Рипол Классик, 1990.

19. *Silver P.* Educational administration: Theoretical perspectives on practice and research. New York: Harper & Row, 1998.

20. *Гудинг Д., Леннокс Дж.* Мировоззрение: Для чего мы живем и каково наше место в мире. Ярославль: ДИА-пресс, 2000.

21. *Schieffelin B.B., Ochs E.* Language socialization // Annual Review of Anthropology. 2003. № 15

Дата поступления – 12.04.2025

On forming the culture of socially safe behavior in adolescents under the terms of school communications crisis

Radmil R. Tazetdinov – co-researcher of the Department of General and Professional Pedagogy, Orenburg State University; English language teacher (Republic of Bashkortostan, Russia); divorcedin2015@yandex.ru

Oleg V. Frolov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Department of General and Professional Pedagogy, Orenburg State University (Orenburg, Russia); fov-osu@rambler.ru

Abstract. *The authors consider formation of the culture of socially safe behavior as a process based on the humanistic perception of the normative intentions of behavior by the subjects of educational process. This process provides an effective solution of pedagogical tasks in the conditions of school communications crisis. The authors argue that in the school practice of pedagogical interaction the process of forming the culture of socially safe behavior guarantees a constructive pedagogical dialogue only on the basis of the parties' (teachers and students) acceptance of shared moral and ethical values. In pedagogical interaction the importance of ethical ties and relations is emphasized, as the culture of the subjects of educational process forms the culture of teenager's personality. The article is based on a review of scientific literature as well as the authors' personal experiences; it suggests a discussion.*

Key words. *Upbringing, interaction, humanism, communication, culture, school, teacher, adolescent, behavior, value, safety.*

REFERENCES

1. *Rozin V.M.* Nekotorye osobennosti sovremennogo iskusstva [Some features of modern art]. *Kul'tura kul'tury* [Culture of Culture]. 2024. No. 3.

2. *Kiryakova A.V.* Mekhanizmy orientacii lichnosti v mire cennostej [Mechanisms of personality orientation in the world of values]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Orenburg State University]. 2012. No. 7.

3. *Maslinskaya S.* Bit' ili molchat'? [To beat or to keep silent?]. *Novoye literaturnoe obozrenie [*New literary review]. 2021. No. 4.

4. *Zins J.E., Payton J.W., Weissberg R.P., O'Brien M.U.* Social and emotional learning and successful school performance. The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns. Eds. G.Matthews, M.Zeidner, R.D.Roberts. New York: Oxford University Press. P. 376–395.

5. *Przymus S.D.* Semiotically deconstructing parental and adolescent failed communication: It's not what they're saying, it's their words. American Journal of Social Sciences and Humanities. 2024. No. 9 (2). P. 98–104.

6. *Aldasheva E.* Yuliya Belyaeva vypuskaet v Krasnoyarskom TYuZe «pritchu dlya podrostkov i ih roditelej» [Yulia Belyaeva produces in Krasnoyarsk TYZ "parable for teenagers and their parents"]. *Teatr* [Theater]. 2025. No. 3.

7. *Rozin V.M.* Nekotorye osobennosti sovremennogo iskusstva [Some features of modern art]. *Kul'tura kul'tury* [Culture of Culture]. 2024. No. 3.

8. *Denga I.D., Erojikwe E.L.* Child psychology: Development and education. Calabar: Eti-Nwa Associates, 2018.

9. *Kilbom L.C., Labbe E.E.* (1990). Magnetic resonance imaging scanning response during scan and at one month follow up. Medical Journal. 1990. No. 13 (3). P. 291–407.

10. *Bekiari A., Spyropoulou S.* Exploration of verbal aggressiveness and interpersonal attraction through social network analysis: Using university physical education class as an illustration. Open Journal of Social Sciences. 2016. No. 4 (06). C.148. URL: https://doi.org/10.4236/jss.2016.46016.

11. *Badmaeva V.D., Karaush I.S., Chibisova I.A., Fedonkin A.A.* Social'no opasnoe povedenie podrostkov: kliniko-psihopatologicheskie i psihologicheskie harakteristiki, rol' destruktivnogo kontenta [Socially dangerous behavior of adolescents: clinical and psychopathological and psychological characteristics, the role of destructive content]. *Psihologiya i pravo* [Psychology and Law]. 2023. Vol. 13. No. 3.

12. *Selivanova, O.A., Gladkova, L.N.* Sootnoshenie ponyatij «social'no bezopasnoe» i «social'no opasnoe» povedenie nesovershennoletnih v sovremennoj pedagogicheskoj nauke [Correlation of concepts "socially safe" and "socially dangerous" behavior of minors in modern pedagogical science]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates* [Vestnik of Tyumen State University. Humanitarian researches. Humanitates]. 2015. Vol. 1. No. 1(1).

13. *Anderson M.* Social-emotional learning and academics: Better together. URL: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/oct15/vol73/num02/SocialEmotional_Learning_and_Academics@_Better_Together.aspx.

14. *Casel P.* Advancing social and emotional. URL: https://www.edutopia.org/social-emotional-learning-history.

15. *Sorbet R.S., Notar C.E.* Positive Classroom Design through Social-Emotional Learning: Building a Community of Learners. American Journal of Education and Learning. 2022. No. 7 (1). P. 1–13.

16. *Hoffman C.R.* Social and emotional learning: A case study of the practices and systems within a caring middle school community. Doctoral Dissertation ProQuest Digital Dissertations.

17. *Colley D., Cooper P.* Attachment and emotional development in the classroom: Theory and practice. London: Jessica Kingsley Publishers, 2017.

18. *Gogol N.V.* Vybrannye mesta iz perepiski s druz'yami [Selected Places from Correspondence with Friends]. Moscow: Ripol Classic, 1990.

19. *Silver P.* Educational administration: Theoretical perspectives on practice and research. New York: Harper & Row, 1998.

20. *Gooding D., Lennox J.* Mirovozzrenie: Dlya chego my zhivem i kakovo nashe mesto v mire [Worldview: What we live for and what is our place in the world]. Yaroslavl: DIA-press, 2000.

21. *Schieffelin B.B., Ochs E.* Language socialization. Annual Review of Anthropology. 2003. No. 15.

Submitted – 12.04.2025

Кибербуллинг как форма агрессии в молодежной среде

Напсо Марианна Давлетовна – д-р социол. наук, профессор, Северо-Кавказская государственная академия (Черкесск, Россия); napso.marianna@mail.ru

Аннотация. *В статье анализируется феномен кибербуллинга, исследуются условия и факторы, придающие данному социальному феномену востребованность в подростковой и молодежной среде. Показывается негативное воздействие практик кибертравли на сознание и поведение, на мировоззрение и ценностные установки молодых людей. Обращается внимание на необходимость педагогического и психологического осмысления кибербуллинга.*

Ключевые слова. *Буллинг, кибербуллинг, киберагрессия, кибермоббинг, кибервиктимность, троллинг, фейк, риск.*

С развитием информационно-коммуникационных технологий возникли новые формы насилия и агрессии, которые негативно сказываются на социальном, психологическом и эмоциональном самочувствии молодых людей. Эволюция кибербуллинга напрямую связана с совершенствованием электронных инструментов, что приводит к появлению все более изощренных его форм.

Буллинг всегда существовал в подростковой и молодежной среде, видоизменяясь под влиянием особенностей социального контекста. Поскольку большая часть жизни современной молодежи протекает в пространстве интернета, кибербуллинг приобретает «преимущества» в сравнении с традиционными практиками буллинга. Это усиливает риски и угрозы, которые не только негативно сказываются на сознании и поведении, но и подрывают нравственное и психологическое здоровье. В результате такого воздействия могут развиваться когнитивные нарушения, способствующие появлению девиантного поведения, которое часть молодежи начинает воспринимать как норму.

Проблематике кибербуллинга посвящено немало работ социально-философского, социологического, юридического, педагогического и психологического характера. Это объясняется сложностью самого феномена, его амбивалентной природой, противоречивым воздействием на индивида и общество в целом. Множественные трактовки кибербуллинга отражают его основные характеристики, характер влияния на мышление, образ жизни и поведенческие стратегии подростков и молодежи. По мнению ряда исследователей, смысл кибертравли состоит в осуществлении «поддержки преднамеренного, повторяющегося и враждебного поведения отдельного лица или группы, направленного на причинение вреда другим» [1]. Присущие кибербуллингу «повторение, анонимность, дистанционность, большое количество свидетелей ... размытые границы отношений между жертвой и агрессором» [2, с. 96] способствуют недосягаемости агрессора; соответственно, «жертва» не в состоянии реагировать на запугивания и преследования должным образом. Специалисты указывают на то, что средством избегания киберагрессии может стать тщательно разработанный кодекс поведения в сети, который представляет особую актуальность в среде молодых людей, обнаруживающих недостаточность «пользовательской компетентности и понимания необходимости поддержания определенной этики общения…» [3, с. 177]. По-

скольку кибербуллинг относится к числу наиболее распространенных онлайн-рисков, возникает проблема определения границ «между правомерным выражением негативного мнения и кибербуллингом в условиях отсутствия в российском законодательстве необходимого правового регулирования в данной сфере» [4, с. 96].

Феномен кибертравли является предметом психолого-педагогических размышлений, поскольку агрессия все больше перемещается в область виртуальности, в которой коммуникационные взаимодействия получают новое измерение и новые формы. Это ставит образовательную систему перед необходимостью осмысления практик кибербуллинга и нахождения наиболее эффективных способов, позволяющих преодолеть его негативные последствия. Речь идет не только об обеспечении цифровой компетентности, но и о формировании ответственного мотивационного отношения к использованию цифровых технологий. Педагогическая деятельность должна быть направлена на минимизацию издержек, связанных с возникновением киберзависимости, являющейся одной из причин виртуальной травли в том числе. Кроме того, важен учет психологических последствий киберагрессии, приводящих к возникновению разных форм деструкций – социальных, ментальных, когнитивных, которые втягивают в орбиту своего воздействия всех участников онлайн-взаимодействий.

Смысловое содержание кибербуллинга достаточно разнообразно: это «моральное и психологическое насилие, доминирование и принуждение … запугивание и вымогательство» [5, с. 298]. Использование цифровых инструментов многократно усиливает риски, которым подвергаются все общество и его системы. Агрессивность, свойственная подросткам, получает большее развитие в пространстве сетей, и с этим невозможно не считаться. Агрессия проявляется не только в отношении конкретных лиц, на ее основе формируется тотальное неприятие всего, что происходит вокруг. Так формируется пространство недоверия, озлобленности, страха – для молодых людей это оборачивается негативными действиями и последствиями, в том числе радикального характера. Поступок конкретного человека и действия групп индивидов имеют разное воздействие на социум: тотальность кибербуллинга приводит к глубоким девиациям и делинквентности.

Наша цель заключается в рассмотрении феномена кибербуллинга, исследовании его педагогическим и психологическим инструментарием, анализе его востребованности в среде подростков и молодых людей. Применение диалектических принципов объективности, системности, конкретности, а также общенаучных и логических методов позволяет выявить амбивалентную природу и особенности кибертравли, показать ее травмирующее воздействие на всех участников онлайн-коммуникаций, проследить характер вызываемых виртуальной агрессией последствий и их влияние на образ жизни, формы самоидентификации, социально-психологическое и нравственное самочувствие индивидов.

Кибербуллинг является социальным феноменом, развитие которого обусловлено использованием цифровых технологий. Он является своеобразным продолжением практик буллинга, реализуемых в виртуальной среде, что придает ему особую специфичность, а значит – требует нахождения соответствующих способов борьбы с его проявлениями и последствиями. Кибербуллинг получил распространение в первую очередь в подростковой и молодежной среде, в которой травля, как известно, является одним из способов, с одной стороны, нападения, а с другой – самозащиты. Некоторые ученые считают, что кибербуллинг – это «яркое, динамично развивающееся, новое явле-

ние» [6, с. 304], требующее научного осмысления в силу тотальности воздействия на сознание и поведение молодых людей. Необходимость исследования киберагрессии среди подростков в образовательной среде вызвана последствиями социального и психоэмоционального характера, которые создают угрозы их безопасности. Эти риски касаются всех участников онлайн-взаимодействий – и преследователей, и их жертв, которые оказываются в пространстве разнообразных девиаций, приводящих к «переформатированию» мышления и социальных действий.

Не ставя под сомнение важность использования в современной жизни электронных инструментов, отметим, что молодые люди подпадают под их зависимость, освободиться от которой становится все сложнее. Преимущества, которые предоставляет цифровое образование, очевидны, как очевидно и то, что свобода деятельности в интернет-пространстве нередко транслируется в реальную жизнь. Так кибербуллинг и буллинг становятся повседневными практиками, с помощью которых молодые люди решают многие проблемы. Коммуникации в виртуальном и реальном мире приобретают негативный оттенок. Возможности кибербуллинга бесконечны, как бесконечны возможности виртуальной реальности. В повседневности последствия буллинга как бы «налицо», они могут вызывать различные реакции не только негативного, но и иного свойства, а именно: душевные переживания, чувство неловкости за содеянное и т.д. Что касается киберзапугивания, его проявления не всегда воспринимаются индивидом болезненно, в результате понимаемая им свобода оборачивается вседозволенностью. Этому способствует присущая виртуальной реальности анонимность: индивид оказывается защищенным сетью, а объектом (или жертвами) его травли могут стать многие, хотя при реальной травле преследователь, возможно, не в состоянии оказывать какое-либо давление на другого человека. Поэтому масштабы кибербуллинга имеют тенденцию к расширению, и это не может не вызывать опасений.

Кибербуллинг обладает массой способов осуществляния травли – от негативных действий, распространения слухов, сведений, порочащих честь и достоинство, создания фейков до насаждения практик, следствием которых становятся трансформации сознания и возникновение суицидальных стремлений. Киберзапугивание, особенно в отношении слабовольного человека, приводит к усилению негативных психологических и эмоциональных состояний: индивид ощущает себя брошенным на произвол судьбы, не востребованным никем, одиноким. Такие проявления приводят к формированию чувств обиды, тревоги, досады, что отражается, когда речь идет о подростке, на его успеваемости, на характере отношений со сверстниками и педагогами и т. д. Однако осуществляемая травля отражается и на самочувствии преследователей, которое приобретает болезненные черты. Ответом на виртуальные действия травли могут быть действия и самой жертвы, тем более что виртуальная среда позволяет это делать. Так преследователь и жертва меняются местами, что сложно осуществлять в ситуации буллинга. Подростки и молодежь, использующие практики традиционной травли, нередко прибегают к киберагрессии, «рассчитывая на анонимность… Не исключено, что жертвы кибербуллинга могут участвовать в совершении традиционных издевательств» [7, с. 156].

Масштабы кибербуллинга «впечатляют», поскольку он создает большое пространство негативных девиаций в среде подростков и молодых людей. В этой связи образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью предупреждения и решения вопросов, имеющих отношение к буллингу и кибертравле. Речь идет в первую очередь об организации воспитатель-

ной деятельности таким образом, чтобы толерантное, терпимое, уважительное отношение к Другому, умение идти на компромисс, отражать агрессивные нападки стали нормами традиционного и онлайн-общения. Не последнюю роль играют цифровая компетентность и цифровая этика, умение вести себя в пространстве виртуальной реальности, видеть возникающие в нем угрозы, поскольку «кибербуллинг – это особая форма травли. Она отличается от обычной. И проблемы создает особые» [8]. Поэтому связка «школа–родители» более чем важна, особенно в вопросах контроля за поведением подростков в сети, которое должно быть продуктивным и целерациональным. Речь идет об организации не только учебной деятельности, но и досуга, который в основном происходит в виртуале.

Возникновению кибербуллинга способствуют многие факторы –специфика микро- и макросреды; особенности индивидуального развития; способность противостоять провокациям и актам травли, контролировать свои эмоции; степень и качество вовлеченности в онлайн-коммуникации и т.д. Слабость либо отсутствие доверительных отношений между обучающимися и педагогами (а также родителями) создает «стену отчуждения», которая увеличивает риски возникновения различных форм агрессии. Кроме того, возможны риски негативной социализации и адаптации к социальному контексту (реальному и виртуальному), а также появление «психических расстройств у эмоционально лабильных школьников» [9, с. 423]. Поэтому чем выше уровень доброжелательности к подросткам, тем ниже вероятность буллинга и кибербуллинга, на что указывают результаты социологических опросов, проводившихся в разное время в образовательных учреждениях различного типа.

Важными являются психологические аспекты кибербуллинга, на что обращают внимание специалисты. В ситуации, когда индивид (подросток, молодой человек) постоянно подвергается травле, возникают нарушения в личностном развитии, итогом которых становятся заниженная самооценка, недооценка своих способностей и возможностей, в том числе и в области социального общения, что не может не сказываться на психическом здоровье. Интернет способствует усилению травли, поскольку располагает многочисленными инструментами воздействия. Переплетение реального и виртуального миров приводит к возникновению так называемого гибридного существования, которое серьезным образом трансформирует психику молодежи. Очевидно, что кибербуллинг в таких условиях является фактором, продуцирующим угрозы, хотя «со стороны ситуация может представляться благополучной. По этой же причине реальный масштаб явления не очевиден и нуждается в оценке и регулярном уточнении» [10, с. 169]. Поскольку масштабы буллинга и кибербуллинга в образовательных учреждениях имеют тенденцию к росту, первостепенными являются вопросы профилактической работы, в особенности с теми, кто оказался в положении жертвы, чье сознание и поведение несут на себе печать травмирующего воздействия киберагрессии.

Сложность преодоления рисков кибербуллинга обусловлена возникновением цифровой зависимости, которая изменяет не только мышление, но и поведение молодежи. То, что интернет и социальные сети представляют ценность для молодых людей, не вызывает никаких сомнений, поскольку они стремятся к «репликации образа Я в Интернете или воплощении в роль, которая создана в Сети» [11, с. 130]. Цифровая аддикция повышает степень опасности возникающих рисков, для понимания которых молодым людям недостает цифровой компетентности, умения распознавать угрозы, отличить реальное от вымышленного, фейкового. Не послед-

нюю роль играет склонность к киберагрессии у подростков, которая имеет разное выражение на этапах взросления, что требует применения дифференцированного подхода к исследованию кибербуллинга у той или иной категории молодых людей. Физическая, социальная и психоэмоциональная неготовность подростков адекватно реагировать на возможные риски, недостаточное понимание содержащегося в интернет-материалах деструктивного контента создают пространство негативизма, который нередко воспринимается как проявление мужественности. Данное обстоятельство требует, как считают исследователи, необходимости повышения «рискологической компетентности школьников в пользовании интернетом» [12, с. 27].

Кибербуулингу подвергаются многие, но особое распространение он получил в среде подростков 12–14 лет, которые ведут активное онлайн-общение, поскольку значительное время проводят в интернете. Согласно социологическим данным, более 70% российских подростков обладают своим индивидуальным профилем. При этом многие из них не отдают себе отчета в том, что подвергают себя различным отрицательным воздействиям и рискам, которые связаны «с отсутствием конфиденциальности, нарушением личных границ и возможностью злоупотребления доступной информацией, а также способов их избегания или преодоления» [13, с. 86]. Социальные последствия кибернасилия касаются не только подростков и молодых людей, в среде которых его проявления особенно ощутимы, но общества в целом, вызывая деструкции разного рода – физические, социальные, духовные, ментальные, когнитивные, медицинские. С расширением масштабов киберагрессии усиливаются процессы, чреватые десоциализацией, дезадаптацией, дезинтеграцией, которые объективно ведут к усилению враждебности, конфликтности. Для подростков эти процессы оборачиваются возникновением травм различного свойства, которые придают их существованию противоречивый характер. Подвергаются трансформациям мировоззрение и мировосприятие, возникают сложности в межличностных взаимодействиях, а в ситуации жертвы индивид переживает ощущения безысходности, ненужности, невостребованности. И как результат – кризис личности, невозможность нахождения путей, которые способствовали бы ее утверждению в качестве субъекта, обладающего высоким статусом, пропагандируемым в интернете и социальных сетях как символ успешности.

Форм виртуальной травли, помимо кибербуллинга, множество. Это кибермоббинг – преднамеренная дискредитация человека с использованием компрометирующих материалов, которая осуществляется с применением IT-технологий; троллинг – агрессивная, оскорбительная и издевательская форма поведения в сети, направленная на унижение и преследование индивида; абьюзинг – применение физического и психического насилия по отношению к человеку независимо от его возрастной или гендерной принадлежности. Преследование или угнетение индивида в реальном и цифровом мире, накладываясь друг на друга, формируют множественные риски, которые расширяют пространство негативных последствий «глобального» характера.

Заключение. Кибербуллинг — серьезная социальная проблема современного общества, особенно актуальная среди подростков и молодежи. Часто воспринимаемый как инструмент разрешения конфликтов, он приводит к серьезным негативным последствиям, меняя образ жизни, поведение и систему ценностей молодых людей. Сочетаясь с традиционным буллингом и другими формами агрессии, в том числе широко распространенными в интернете, кибербуллинг усиливает процессы десоциализации и дезадаптации, прово-

цируя девиантное поведение. Это ставит перед педагогическим сообществом задачу по разработке эффективных мер, направленных на снижение рисков киберагрессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белси Б.* Киберзапугивание: возникающая угроза для поколения «Всегда на связи». [Электронный ресурс]. URL: https://billbelsey.com/?p=1827(дата обращения 21.03.2025).

2. *Вихман А.А.* Личностные предикторы кибервиктимности и кибербуллинга в юношеском возрасте // Психология и право. 2023. Т.13. № 1. С. 94–106.

3. *Бочавер А.А., Хломов Г.Д.* Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 177–191.

4. *Иванова К.А., Степанов А.А., Немчинова Е.В.* Кибербуллинг как девиация права граждан на свободу мнения в сети Интернет // Актуальные проблемы российского права. 2019. № 1. С. 96–101.

5. *Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А.* Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 3. С. 293–311.

6. *Хачикян Е.И., Заборина М.А., Фролова Е.А.* Кибербуллинг как психолого-педагогическая проблема 21 века // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. С. 304–307.

7. *Бородина В.Н., Петимко А.И.* Кибербуллинг среди подростков в образовательной среде как предмет исследования // Мир культуры, науки, образования. 2021. № 6 (91). С. 155–157.

8. *Пэтчин Д., Хиндуя С.* Написанное остается. Как сделать интернет-общение безопасным и комфортным. [Электронный ресурс]. URL: https://www.litres.ru/book/justin-w-patchin/napisannoe-ostaetsya-kak-sdelat-internet-obschenie-bezopa-62735366/chitat-onlayn/ (дата обращения 21.03.2025).

9. *Ануфриева Е.В., Набойченко Е.С., Ковтун О.П. Буллинг* и кибербуллинг: проблема современного подростка // Педиатрическая фармакология. 2021. № 18 (5). С. 423–429.

10. *Назаров В.Л., Авербух Н.В., Буйначева А.В.* Буллинг и кибербуллинг в современной школе // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 2. С. 169–205.

11. *Патраков Э.В.* Подростки и Интернет: реакции родителей // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 129–144.

12. *Панов В.И., Патраков Э.В.* Представления педагогов и подростков о рис- ках во взаимодействиях в интернет-среде // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 16–29.

13. *Симхович В.А.* Кибербуллинг как социальная проблема современного общества. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1724748506 (дата обращения 21.03.2025).

Дата поступления – 29.03.2025

Cyberbullying as a form of aggression in the youth environment

Marianna D. Napso – Dr. Sci. (Sociology), Professor, North-Caucasus State Academy (Cherkessk, Russia); napso.marianna@mail.ru

Abstract. *The article analyses the phenomenon of cyberbullying, explores the conditions and factors that make this social phenomenon popular among teenagers and young people. The negative impact of cyberbullying practices on the consciousness and behaviour, worldview and values of young people is shown. Attention is drawn to the need for pedagogical and psychological understanding of cyberbullying.*

Key words. *Bullying, cyberbullying, cyberaggression, cybermobbing, cybervictimisation, trolling, fake, risk.*

REFERENCES

1. *Belsi B.* Kiberzapugivanie: voznikayushhaya ugroza dlya pokoleniya «Vsegda na svyazi» [Cyberbullying: an emerging threat to the "Always-on" generation]. URL: https://billbelsey.com/?p=1827(accessed 21.03.2025).

2. *Vixman A.A.* Lichnostny`e prediktory` kiberviktimnosti i kiberbullinga v yunosheskom vozraste [Personal predictors of cybervictimisation and cyberbullying in adolescence]. *Psixologiya i parvo* [Psychology and Law]. 2023. T. 13. No. 1. P. 94–106.

3. *Bochaver A.A., Xlomov G.D.* Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremenny`x texnologij [Cyberbullying: bullying in the space of modern technology]. *Psixologiya. Zhurnal Vy`sshej shkoly` e`konomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics]. 2014. T. 11. No. 3. P. 177–191.

4. *Ivanova K.A., Stepanov A.A., Nemchinova E.V.* Kiberbulling kak deviaciya prava grazhdan na svobodu mneniya v seti Internet [Cyberbullying as a deviation of citizens' right to freedom of opinion on the Internet]. *Aktual`ny`e problemy` rossijskogo prava* [Actual problems of Russian law]. 2019. No.1. P. 96–101.

5. *Makarova E.A., Makarova E.L., Maxrina E.A.* Psixologicheskie osobennosti kiberbullinga kak formy` internet-prestupleniya [Psychological features of cyberbullying as a form of Internet crime]. *Rossijskij psixologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal]. 2016. T. 13. No. 3. P. 293–311.

6. *Xachikyan E.I., Zaborina M.A., Frolova E.A.* Kibberbulling kak psixologo-pedagogicheskaya problema 21 veka [Cyberbullying as a psycho-pedagogical problem of the 21st century]. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. 2021. No. 73-1. P. 304–307.

7. *Borodina V.N., Petimko A.I.* Kiberbulling sredi podrostkov v obrazovatel`noj srede kak predmet issledovaniya [Cyberbullying among adolescents in the educational environment as a subject of research]. *Mir kul`tury`, nauki, obrazovaniya* [World of Culture, Science, Education]. 2021. No. 6 (91). P. 155–157.

8. *Pe`tchin D., Xinduya S.* Napisannoe ostaetsya. Kak sdelat` internet-obshhenie bezopasny`m i komfortny`m [What's written stays written. How to make online communication safe and comfortable]. URL: https://www.litres.ru/book/justin-w-patchin/napisannoe-ostaetsya-kak-sdelat-internet-obschenie-bezopa-62735366/chitat-onlayn/ (accessed 21.03.2025).

9. *Anufrieva E.V., Nabojchenko E.S., Kovtun O.P.* Bulling i kiberbulling: problema sovremennogo podrostka [Bullying and cyberbullying: the problem of the modern teenager]. *Pediatricheskaya farmakologiya* [Pediatric pharmacology]. 2021. No. 18 (5). P. 423–429.

10. *Nazarov V.L., Averbux N.V., Bujnacheva A.V.* Bulling i kiberbulling v sovremennoj shkole [Bullying and cyberbullying in today's schools]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science]. 2022 T. 24. No. 2. P. 169–205.

11. *Patrakov E`.V.* Podrostki i Internet: reakcii roditelej [Teenagers and the Internet: parents' reactions]. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. 2019. No. 72. P. 129–144.

12. *Panov V.I., Patrakov E`.V.* Predstavleniya pedagogov i podrostkov o ris kax o vzaimodejstviyax v internet-srede [The ideas of teachers and adolescents about risks in interactions in the Internet environment]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2020. T. 25. No. 3. P. 16–29.

13. *Simxovich V.A.* Kiberbulling kak social`naya problema sovremennogo obshhestva [Cyberbullying as a social problem of modern society]. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1724748506 (accessed 21.03.2025).

Submitted – 29.03.2025

Социально-психологическое тестирование на раннее выявление употребления психоактивных веществ

Шубникова Екатерина Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева (Чебоксары, Россия); ivsuf@rambler.ru

Аннотация.*В статье представлен анализ четырех этапов развития одной из форм профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде – социально-психологического тестирования (СПТ). В основу сравнительного анализа положены цели СПТ, его научное обоснование, инструменты психодиагностики, содержательная характеристика полученных результатов, возможности их использования в превентивной педагогической деятельности. Показано, что произошла трансформация критериев оценки психологической готовности к аддикции – от отдельных маркеров вовлеченности обучающихся в потребление наркотиков к анализу соотношения факторов риска или протективных факторов в единой системе продуктивного адаптивного поведения.*

Ключевые слова. *Социально-психологическое тестирование, аддиктивное поведение, факторы риска, факторы защиты, рискованное поведение, педагогическая профилактика, превенция, образовательная среда.*

На основе решений заседания Совета Безопасности РФ (протокол от 08.09.2009) и рекомендаций Приказа Минобрнауки РФ № 1474 (от 12.04.2011) в Российской Федерации началась работа по организации анонимного психологического тестирования обучающихся образовательных учреждений разных уровней образования «на предмет потребления наркотических средств, психотропных и других токсических веществ» [1]. В 2013 г. в ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах» вносится ст. 53.4, где раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ определено как одна из форм его профилактики и осуществляется на основе социально-психологического тестирования (СПТ) и профилактических медицинских осмотров обучающихся образовательных организаций.

Таким образом, целевым ориентиром первого этапа введения СПТ (2011–15 гг.) становится раннее выявление обучающихся, употребляющих психоактивные вещества (ПАВ).

Однако наркологи Т.В.Клименко, А.А.Козлов отмечали, что наиболее спорным вопросом процедуры выявления наркопотребителей в образовательных учреждениях является тестирование, которое может быть проведено разными методами – социологические опросы, психологическое тестирование, экспресс-тесты, химико-токсикологические методы. Ученые указывали, что первые два метода эффективны для мониторинга наркоситуации и установления наркологической напряженности среды в условиях анонимности, но выявление конкретных потребителей с их помощью невозможно. Мало того, социологические опросники и психологические анкеты, разработанные для эпидемиологического анализа заболевания и выявления уровня его распространенности, содержат большой объем информации о наркотических средствах и могут спровоцировать нездоровый интерес учащихся к проблеме, поэтому

они категорически не подходят для массовых исследований школьников и студентов без научного изучения и экспертизы [2]. Т.В. Клименко, А. А.Козлов справедливо утверждали, что только химико-токсикологические методы являются эффективными для выявления наркопотребителей, однако необходимость введения обязательного медицинского тестирования на наркотики в образовательных учреждениях вызывала серьезные разногласия даже среди наркологов [2; 3].

Обсуждая надежность и эффективность социологических опросов для выявления наркопотребления, Л.А.Цветкова, Р.Г.Дубровский отмечали, что добровольность и анонимность дают возможность разделения выборки подростков и молодежи на группы на основе зависимой переменной «наличие опыта употребления каких-либо веществ» и включения в опросники списка препаратов, а затем определения статистически значимых различий демографических, поведенческих и других индикаторов между ними для планирования дальнейшей профилактической деятельности. Авторы указывали, что на основе социологических и психологических инструментов диагностики невозможно никаким другим способом выявить наркопотребление, кроме как задать вопрос напрямую [4].

На первом этапе «проб и ошибок» (2011–15 гг.) выбор инструментов для проведения социально-психологического тестирования был предоставлен органам исполнительной власти субъектов РФ, поэтому использовались совершенно разные психодиагностические методики и социологические опросники для выявления потребителей наркотических средств. Например, в методических рекомендациях И.В.Габер в качестве инструментов были рекомендованы: опросник «Группа риска наркозависимости» (ГРН) (методика «Выявление групп риска наркозависимости в старшем подростковом возрасте») Б.И.Хасана и др.; методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н.Орла; «Методика многофакторного исследования личности» Р.Б.Кэттелла; «Выявление подростков, склонных к наркотизации, методом семантического дифференциала» А.В.Иванова, С.В.Ивановой; «Методика исходной оценки риска наркотизации» Г.В.Латышева и др. [5].

Отметим, что на первом этапе для организации психологического тестирования были рекомендованы психодиагностические методики и опросники, которые содержали либо прямые вопросы об употреблении психоактивных веществ, либо провокационные, выявляющие интерес к проблеме наркопотребления; наличие знакомых, употребляющих наркотики; знание различных видов наркотических веществ; склонность к нарушению норм и правил и рискованному поведению, якобы указывающие на высокую вероятность наркозависимости. Однако, принимая во внимание «склонность к сокрытию зависимости» [6], а также свойственное подросткам стремление к демонстративному поведению, результаты психодиагностики оказывались противоречивыми и нуждались в тщательном анализе. Низкую эффективность психодиагностического тестирования для раннего выявления наркопотребителей показывало и последующее наркологическое обследование выявленных подростков группы риска: данные о возможном употреблении ПАВ в большинстве случаев не подтверждались [7].

На этом этапе уже наметился методологический разлом между целевыми ориентирами социально-психологического и наркологического этапов тестирования, т.к. психодиагностические инструменты не давали возможности раннего выявления наркопотребителей, однако позволяли определить ряд факторов риска, которые могут привести к аддиктивным формам поведения школьников и студентов. Этот разлом наблюдается в целях и задачах организации первичной и вторичной видов профилактической деятельности в образовательной

среде. Педагоги–психологи и социальные педагоги образовательных организаций могут и должны оказывать квалифицированную помощь обучающимся еще до начала употребления ПАВ, на этапе выявления психологических трудностей и причин развития аддикций либо на этапе «единичных проб», но при систематическом наркопотреблении их компетенций становится явно недостаточно.

Серьезной проблемой стало отсутствие открытого представления и обсуждения результатов тестирования в разных регионах РФ, что затрудняло анализ полученных данных и невозможность их использования для организации профилактической деятельности. Поскольку в субъектах Российской Федерации были выбраны совершенно разные психодиагностические методики для тестирования на предмет потребления психоактивных веществ, соответственно, полученные данные с трудом поддавались хоть какому-то анализу и сравнению, в некоторых регионах результаты вообще не публиковались [8; 9]. Нам удалось найти лишь исследования И.В.Габер, в которых был представлен анализ результатов дистанционного социально-психологического тестирования школьников 13–17 лет Новосибирской области в 2013 и 2014 гг. по методикам Г.В.Латышева, Б.И.Хасана, однако и здесь данные были показаны не в полном объеме, что не дает возможности проведения сравнительного анализа результатов по всем шкалам и определения на его основе стратегий эффективной педагогической превенции [10; 11].

Наконец, многие психодиагностические инструменты оказались мало пригодными для дальнейшей организации первичной профилактики аддикций в образовательных организациях, ведь недостаточно констатировать факт употребления, необходимо определить причины зависимого поведения обучающихся и создать специфическую систему превенции употребления ПАВ. Выбор методик и шкал диагностики должен быть взаимосвязан с мишенями превентивных программ в образовательной среде и служить основой для проверки их эффективности [12–14].

Таким образом, на первом этапе внедрения социально-психологического тестирования были выявлены острые проблемы, требующие разработки теоретико-методологического обоснования его целевых ориентиров и выбора психодиагностического инструментария: 1) несоответствие поставленной цели и возможностей раннего выявления потребления наркотических средств, психотропных и других токсичных веществ с помощью психодиагностических методик; 2) принципиальные различия целей и задач социально-психологического и наркологического этапов тестирования школьников и студентов для организации системы превентивной деятельности в условиях образовательных организаций; 3) отсутствие единых психодиагностических методик и опросников для тестирования, противоречивость и недостоверность полученных с их помощью данных; 4) недоступность результатов диагностики разных категорий обучающихся в различных субъектах Российской Федерации для научного обсуждения и сравнительного анализа; 5) отсутствие единых критериев оценки эффективности превентивной педагогической деятельности в образовательной среде, а также взаимосвязи психодиагностических методик с критериями оценки программ профилактики; 6) неготовность педагогов к анализу полученных данных социально-психологического тестирования и к организации профилактики употребления ПАВ в образовательной среде на основе его результатов и др.

На втором этапе с 2016 по 2019 гг. в основу социально-психологического тестирования был положен единый «Методический комплекс для выделения вероятностных предикторов возможного вовлечения обучающихся в потребление наркотиков» (далее «Методический комплекс»), подготовленный научным кол-

лективом психологического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова (Ю.П.Зинченко, А.Ш.Тхостов, Е.И.Рассказова и др.). Ученые отмечали, что комплекс состоит из нескольких вопросов разных тестовых методик и диагностирует лишь некоторые личностные характеристики, выявленные на основе предварительного научного анализа, которые характерны для старшеклассников, употребляющих ПАВ. Другими словами, в основу методического комплекса была положена идея сравнения двух групп школьников, одна из которых точно обладает зависимой переменной «употребление наркотических веществ» [15].

Тщательный анализ результатов апробации предложенного методического комплекса был представлен в 2018 г. в статье Е.Г.Деменко, Е.И.Рассказовой, А.Ш.Тхостова, Е.А.Брюна, В.В.Аршиновой [16]. Авторами на основе анализа психологических исследований, в основном зарубежных, предполагалось, что предикторами употребления наркотических веществ должны выступать трудности произвольной регуляции, импульсивность, антисоциальные тенденции, поиск ощущений и стремление к новизне, предпочтение пассивных копинг-стратегий и нарушение взаимоотношений с родителями. Однако сравнительный анализ трех групп старшеклассников показал противоречивые результаты:

– с одной стороны, стремление к новизне, поиску ощущений и рискованному поведению становятся нормативными проявлениями современных подростков и, соответственно, их высокий уровень вряд ли может быть фактором риска вовлечения несовершеннолетних этого возраста в употребление наркотических веществ;

– с другой стороны, у части подростков, вовлеченных в употребление ПАВ, вопреки многим психологическим исследованиям выявлены инверсионные показатели – они отвечают, что не стремятся к новизне и рискованному поведению, не действуют импульсивно, хорошо контролируют свои эмоциональные состояния, а в трудных ситуациях обращаются за поддержкой и не избегают трудностей [16].

Заметим, что при повторной попытке доработки «Методического комплекса» в 2023 г. Е.И.Рассказовой, Е.Г.Деменко, А.И.Фроловой при сравнении групп вновь были получены противоречивые данные: подростки и представители юношеского возраста, вовлеченные в употребление ПАВ, были более склонны к технологическим аддикциям, антисоциальным тенденциям, нарушениям отношений с родителями, однако в меньшей степени признавали трудности регуляции эмоций, стремление к риску и новизне. Результаты в отношении контроля эмоций, по признанию авторов, противоречили полученным ранее значениям (в 2018 г.) – в клинической группе показатели оказались ниже, чем в первой контрольной группе московских школьников 13–17 лет [17].

В этот период И.В.Габер, В.В.Зарецкий отмечали, что охват обучающихся социально-психологическим тестированием с 2015 по 2018 гг. непрерывно растет, но диагностический «Методический комплекс» МГУ использовался только в 40% субъектов РФ. В целом, в 70% регионов России применялось более 30 различных психодиагностических инструментов, а доля обучающихся группы риска колеблется от 0,2% до 70% (!) принявших участие в СПТ [18; 19].

Таким образом, теоретические предположения ученых о том, что на основе предварительного анализа возможно выявление свойственных наркопотребителям личностных характеристик, а на их основе – установление вероятностных предикторов (маркеров) вовлечения детей и подростков в наркопотребление, позволяющих четко обнаружить их в процессе социально-психологического тестирования, пока не нашли своего подтверждения, что потребовало дальнейшего научного анализа и поиска новых диагностических инструментов. Этим во многом обоснована смена на следующем этапе вектора цели социально-психологи-

ческого тестирования в образовательной среде. Целевой ориентир «раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ» требовал уточнения – социально-психологическое тестирование однозначно не позволяет выявить факт потребления! Поэтому правомерна точка зрения И.В.Габер и В.В.Зарецкого о необходимости поворота цели социально-психологического тестирования от контроля поведения к анализу развития личности.

По мнению ученых, отбор инструментов тестирования должен опираться не столько на выраженность социально-психологических факторов риска аддикций, сколько на уровень сформированности здоровых установок личности, характеристик ее идентичности, субъектности, продуктивности стратегий совладающего поведения, уровня развития других личностных ресурсов, т.е. факторов защиты от употребления ПАВ. Именно развитие этих протективных факторов у обучающихся и лежит в основе первичной профилактической деятельности педагогов в образовательной среде [18].

Новый вектор цели психодиагностики стал ключевой причиной начала третьего этапа социально-психологического тестирования (2019–2023 гг.). С 2019 г. по решению Министерства просвещения РФ вводится «Единая методика социально-психологического тестирования обучающихся» (ЕМ СПТ 2019), разработанная Д.В.Журавлевым и А.В.Киселевой, которая предназначена для оценки вероятности вовлечения в аддиктивное поведение на основе соотношения факторов риска и протективных факторов, выявляет латентную и явную рискогенность социально-психологических условий, определяющих уровень психологической готовности к зависимостям у лиц подросткового и юношеского возраста [20].

В 2022 г. в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ А.В.Смирновым, И.А.Симоновой, И.А. Поппом, Л.А.Максимовой проведен психометрический анализ данных, полученных на основе использования «ЕМ СПТ 2019» в семи субъектах России в 2021 г. [21]. Авторы подтвердили, что все формы методики имеют «высокие показатели синхронности, внутренней согласованности и устойчивости результатов», а также выявили высокий уровень содержательного совпадения шкал с базовыми психологическими компонентами симптомокомплексов «Аддиктивный» и «Пограничный», выделенных А.В.Смирновым в структуре интегральной индивидуальности [21– 23].

При анализе организации социально-психологического тестирования за несколько лет были выявлены проблемы, затрудняющие процесс его использования в диагностической работе в образовательных организациях:

1) методика содержит достаточно большое количество утверждений (110–140), школьники и даже студенты с трудом удерживают внимание при чтении и оценке своей позиции, «усталость» снижает эффективность психодиагностики, именно этим, на наш взгляд, обусловлен достаточно высокий процент монотонных, необдуманных или стереотипных, механических ответов (стратегии «Пройти тест как-нибудь, чтобы отвязались», «Ответы по умолчанию») или маскирующих монотонный выбор отрицательных ответов (стратегия «Всегда НЕТ») [23];

2) высокое количество недостоверных ответов объясняется жесткой фильтрацией на основе четырех индикаторов методики, в том числе по шкале социальной желательности;

3) сложность обработки и интерпретации результатов диагностики для педагогов образовательных организаций;

4) отсутствие содержательного анализа данных результатов тестирования на региональном и федеральном уровнях и др.

Еще одной важной проблемой являются возможности использования результатов данной методики для выявления эффективности профилактической педагогической

деятельности. С этой целью обозначенные в шкалах методики факторы должны быть обозначены в планах профилактики употребления ПАВ как своего рода мишени превенции аддикций в образовательных организациях, иначе связь между психодиагностикой и профилактикой не прослеживается. Кстати, авторами «ЕМ СПТ 2019» Д.В.Журавлевым, А.В.Киселевой были предложены пять направлений превентивной деятельности, однако их необходимо дополнить конкретными технологиями развития факторов, обозначенных шкалами методики [24].

В 2023 г. начался новый – четвертый этап нашей саги «О Единой методике социально-психологического тестирования». В «Методических рекомендациях по применению единой методики социально-психологического тестирования обучающихся, направленного **на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ**» утверждается, что новый инструмент ЕМ СПТ 2023 был доработан в ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (УрГПУ) с опорой на методику МГУ им. М.В.Ломоносова (2015 г.) и доработанный сотрудниками ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей» (2019 г.) [25]. Сразу отметим, что ЕМ СПТ 2019 создана Д.В.Журавлевым и А.В.Киселевой и является самостоятельной психодиагностической методикой, как и «Методический комплекс» МГУ 2015. Это разные методики, и ни одна из них не является доработкой другой.

Мы намеренно выделили жирным шрифтом в названии единой методики социально-психологического тестирования ее целевое предназначение. Однако новая методика ЕМ СПТ 2023 способна, по утверждению ученых УрГПУ, диагностировать не только вероятность аддикций, но и другие виды рискового поведения школьников. Феномен рискового поведения намного шире понятия «зависимое поведение».

В ЕМ СПТ 2019 цель была определена четко и конкретно: методика выявляет скрытую и явную рискогенность социально-психологических условий, повышающих психологическую готовность к зависимому поведению в подростковом и юношеском возрасте. Вероятность вовлечения в аддиктивные паттерны определяется на основе соотношения восьми факторов риска (ФР) и пяти факторов защиты (ФЗ) [20]. Цель ЕМ СПТ 2023 была расширена: доработанная методика, по мнению ученых УрГПУ, способна диагностировать не только риск аддиктивного (зависимого) поведения, но и иные формы (скорее, виды) рискового поведения школьников и студентов. К ним авторы относят: аддиктивное поведение (наркомания, алкоголизм, интернет- и компьютеромания, адреналиномания); деструктивное и аутодеструктивное поведение (суицид, буллинг, расстройства пищевого поведения); поведение, связанное с деструктивным характером социальных групп – интернет-среда, социальные сети, вовлечение в деструктивные организации [26].

Однако возникает вопрос: на каком основании произошло такое расширение целевых ориентиров методики? Почему тогда не поменялось название методики? Ведь ранее речь шла только о выявлении вероятности вовлечения в различного вида химические и нехимические аддикции. А теперь мы решили «лечить» все болезни переходного возраста «одной таблеткой»? В смысле – выявлять все проблемы одной методикой? Сегодня мы снова готовим «сборную солянку» и пытаемся убить одним выстрелом даже не двух, а десятерых зайцев – не только алкоголизм, наркоманию, интернет- и компьютероманию, адреналиномания, расстройства пищевого поведения, но и суицид, буллинг, деструктивное и делинквентное поведение. Но тогда, следуя логике исследований А.В.Смирнова [22], необходимо изучение содержания базовых психологических компонентов каждого вида рискованного поведения, иначе как мы сможем отделить их друг от друга? Или этого не предполагается?

Мы уже писали о том, что новый вариант ЕМ СПТ 2023 подвергся значительным преобразованиям, названия некоторых шкал и их содержательное наполнение изменилось, количество утверждений увеличилось (до 130–170), предложен новый механизм интерпретации результатов [26; 27]. Действительно, многие замечания, высказанные после психометрического анализа А.В.Смирновым, И.А.Симоновой, И.А.Поппом, Л.А.Максимовой [21], были устранены, но появились новые вопросы и остались старые проблемы. Как будет организована педагогическая профилактика – отдельно по каждому виду рискованного поведения или по всем вместе в единой программе превенции?

В результате проведенного анализа в качестве выводов покажем проблемы современного этапа развития социально-психологической диагностики рискованного поведения школьников и студентов:

– первоначальная цель социально-психологического тестирования в образовательной среде – раннее выявление наркопотребителей – изменила свой вектор с контроля поведения на развитие ресурсов личности, а на современном этапе трансформирована на выявление многих видов рискованного поведения школьников и студентов. На наш взгляд, такое расширение привело к растворению главного целевого ориентира («Вместе с водой выплеснули и ребенка!») – выявление уровня психологической готовности к употреблению ПАВ у обучающихся на основе соотношения рискогенных и протективных факторов;

– от хаотичного выбора психодиагностических инструментов мы пришли к пониманию необходимости «единой методики социально-психологического тестирования» на наркоустойчивость, однако необходимо теоретически и экспериментально обосновать вклад и значение каждого из факторов (шкалы ЕМ СПТ), влияющего на выявление готовности к потреблению психоактивных веществ, в единой системе поведения обучающихся, на основе изучения соотношения и взаимосвязи базовых психологических компонентов в структуре аддиктивной, пограничной, независимой интегральной индивидуальности личности;

– увеличение количества утверждений (до 130–170) и, соответственно, повышение трудоемкости выполнения методики для несовершеннолетних приумножают риск получения недостоверных ответов у школьников и студентов, количество шкал необходимо скорректировать на основе базовых психологических компонентов аддиктивной стратегии поведения;

– необходимо четко обозначить взаимосвязь психодиагностики и профилактики в планах воспитательной работы образовательных организаций, факторы риска и факторы защиты (шкалы ЕМ СПТ) должны быть мишенями превентивной педагогической деятельности, на основе которых и будет определяться ее эффективность. С этой целью для создания единого профилактического пространства необходимо в «Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде», обновление которой ожидается в 2026 г., дать научное обоснование критериев оценки профилактической деятельности именно на основе результатов социально-психологического тестирования, связав их с конкретными шкалами методики;

– важно не только представлять результаты диагностики по ЕМ СПТ в образовательной организации, регионе, стране, хотя это тоже чрезвычайно значимо, но и проводить мониторинг и содержательный анализ результатов во взаимосвязи с направлениями и технологиями педагогической профилактики для определения эффективных стратегий превенции на разных возрастных этапах развития личности на всех уровнях профилактического пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Протокол заседания Совета Безопасности Российской Федерации от 8 сентября 2009 г.

«О приоритетных направлениях совершенствования государственной политики в области противодействия незаконному обороту наркотиков» // Наркология. 2009. № 11. С. 14–19.

2. *Клименко Т.В., Козлов А.А.* Правовые и процедурные аспекты организации государственной системы тестирования учащихся образовательных учреждений на потребление наркотиков // Наркология. 2011. № 5. С. 77–84.

3. *Менделевич В.Д.* Нецелесообразность тестирования учащихся на наркотики: научные аргументы против антинаркологических утопий, благих намерений и псевдогражданственности // Наркология. 2011. № 9. С. 78–82.

4. *Цветкова Л.А., Дубровский Р.Г.* Методические подходы к изучению наркопотребления в системе образования // Наркология. 2018. № 10. С. 63–69.

5. Методические рекомендации по проведению социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях Новосибирской области / Авт.-сост. И.В.Габер. Новосибирск, 2014. 66 с. [Электронный ресурс]. URL: https://syugyut.dagestanschool.ru/file /download?id=122 (дата обращения 01.03.2025).

6. *Смирнов А.В.* Стремление к сокрытию аддикции как проблема психодиагностики аддиктивного поведения // Образование и наука. 2010. № 9 (77). С. 48–55.

7. *Макаров А.В., Мирошниченко Е.Л.* Тестирование учащихся на наркотики как метод профилактики и раннего выявления наркопотребителей // Вопросы наркологии. 2016. № 7–8. С. 24–33.

8. *Самсонова Г.Х., Шубникова Е.Г.* Социально-психологическое тестирование школьников и студентов Чувашской Республики по раннему выявлению склонности к аддиктивному поведению // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития: Сб. науч. статей / Отв. ред. Е.Г.Шубникова. Чебоксары, 2018. С. 42–56.

9. *Шубникова Е.Г.* Анализ результатов социально-психологического тестирования школьников в профилактике зависимостей // Дорожно-транспортный комплекс: состояние, проблемы и перспективы развития: Сб. научн. трудов. Чебоксары, 2022. С. 227–234.

10. *Габер И.В.* Интенсивность факторов риска наркотизации подростков в школах с различным уровнем организации профилактической деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 244–249.

11. *Габер И.В.* Опыт социально-психологического тестирования обучающихся и оценки эффективности профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде // Профилактика зависимостей. 2015. № 3. С. 35–46.

12. *Шубникова Е.Г.* Подготовка социальных педагогов к профилактике аддиктивного поведения детей в свете требований современных стандартов // Социальная педагогика. 2016. № 6. С. 61–63.

13. *Шубникова Е.Г.* Проблемы проектирования профилактической деятельности образовательной организации на основе социально-психологического тестирования обучающихся // Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества: Сб. науч. трудов. Чебоксары, 2022. С. 443–453.

14. *Шубникова Е.Г.* Проблемы социально-психологического тестирования школьников: обоснование факторов защиты и факторов риска употребления ПАВ // Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества: Сб. науч. трудов. Чебоксары, 2020. С. 227–236.

15. Методические рекомендации по применению методического комплекса для выделения вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств. М., 2015. 46 с. [Электронный ресурс]. URL: http://data2.lact.ru/f1/s/39/174/basic/1660/878/metodicheskie_rekomendatsii_po_testirovaniyu.pdf?t=1506575177 (дата обращения 04.03.2025).

16. *Деменко Е.Г., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш., Брюн Е.А., Аршинова В.В.* Психологическая диагностика факторов риска вовлечения подростков в употребление наркотических веществ: разработка методического комплекса. Часть 2. Критериальная валидность шкал и анализ профилей // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2018. № 4. С. 26–34.

17. *Рассказова Е.И., Деменко Е.Г., Фролова А.И.* Психологическая диагностика риска вовлеченности в потребление наркотических веществ: апробация второй версии методического комплекса // Новые психологические исследования. 2023. № 4. С. 115–130.

18. *Габер И.В., Зарецкий В.В.* Новый вектор цели социально-психологического тестирования обучающихся: от контроля к развитию // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2018. № 4. С. 43–53.

19. *Зарецкий В.В., Габер И.В.* Развитие нормативных правовых и организационных основ деятельности по профилактике употребления психоактивных веществ среди обучающихся в Российской Федерации // Профилактика зависимостей. 2018. № 4 (16). С. 1–9.

20. *Журавлев Д.В.* и др. Руководство по использованию методики социально-психологического тестирования. М., 2019. 44 с. [Электронный ресурс]. URL: https://resurs-yar.ru/files/slujba/testirivanie/ruk_mockow2019.pdf (дата обращения 02.03.2025).

21. *Смирнов А.В. Симонова И.А., Попп И.А., Максимова Л.А.* Психометрический анализ результатов применения в Российской Федерации единой методики социально-психологического тестирования несовершеннолетних // Science for Education Today. 2022. Т. 12. № 1. С. 7–28.

22. *Смирнов А.В.* Психология аддиктивного поведения: Монография. Екатеринбург, 2014. 379 с.

23. *Смирнов А.В., Максимова Л.А., Симонова И.А.* Аддиктивное поведение обучающихся: опыт раннего выявления и социально-психологические характеристики // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 9. С. 174–211.

24. *Журавлев Д.В., Киселева А.В., Мищенко О.В.* Особенности планирования и проведения профилактики девиантного поведения обучающихся на основе результатов социально-психологического тестирования. Комплексное управление рисками социализации (КУРС). Диагностический компонент: Метод. пособие. Курган, 2020. 181 с.

25. Методические рекомендации по подготовке и проведению социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования, расположенных на территории Иркутской области. Иркутск, 2023. 86 с. [Электронный ресурс]. URL: http://xn--j1ajdw.xn--38-6kcadhwnl3cfdx.xn--p1ai/images/cms/data/spt202324/metodicheskie_rekomendacii_po_provedeniyu_spt_2023.pdf (дата обращения 08.03.2025).

26. Изменения и дополнения к методическим рекомендациям по применению единой методики социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление немедицинского потребления средств и психотропных веществ. Екатеринбург, 2024. 26 с.

27. *Шубникова Е.Г.* Новый вариант единой методики социально-психологического тестирования 2023: новые шкалы и новые вопросы // Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества: Сб. науч. трудов. Чебоксары, 2023. С. 444–454.

Дата поступления – 31.03.2025

Social-psychological testing for early detection of psychoactive substance use

Ekaterina G. Shubnikova – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Chuvash State Pedagogical University named after I.Yakovlev (Cheboksary, Russia); ivsuf@rambler.ru

Abstract. *The article presents an analysis of four stages of development of one of the forms of prevention of psychoactive substance use in the educational environment – social-psychological testing (SPT). The comparative analysis is based on the goals of SPT, its scientific justification, psychodiagnostic tools,*

substantive characteristics of the obtained results, and the possibilities of their use in preventive pedagogical activities. It is shown that there was a transformation of the criteria for assessing psychological readiness for addiction – from individual markers of students' involvement in drug use to the analysis of the ratio of risk factors or protective factors in a uniform system of productive adaptive behavior.

Key words.*Socio-psychological testing, addictive behavior, risk factors, protective factors, risky behavior, pedagogical prevention, prevention, educational environment.*

REFERENCES

1. Protokol zasedanija Soveta Bezopasnosti Rossijskoj Federacii ot 8 sentjabrja 2009 g. «O prioritetnyh napravlenijah sovershenstvovanija gosudarstvennoj politiki v oblasti protivodejstvija nezakonnomu oborotu narkotikov» [Minutes of the meeting of the Security Council of the Russian Federation of September 8, 2009 "On priority areas for improving state policy in the field of combating illegal drug trafficking"]. *Narkologija* [Narcology]. 2009. No. 11. P. 14–19.

2. *Klimenko T.V., Kozlov A.A.* Pravovye i procedurnye aspekty organizacii gosudarstvennoj sistemy testirovanija uchashhihsja obrazovatel'nyh uchrezhdenij na potreblenie narkotikov [Legal and procedural aspects of the organization of the state system of testing students of educational institutions for drug use]. *Narkologija* [Narcology]. 2011. No. 5. P. 77–84.

3. *Mendelevich V.D.* Necelesoobraznost' testirovanija uchashhihsja na narkotiki: nauchnye argumenty protiv antinarkologicheskih utopij, blagih namerenij i psevdograzhdanstvennosti [The Inappropriateness of Student Drug Testing: Scientific Arguments Against Anti-Drug Utopias, Good Intentions, and Pseudo-Citizenship]. *Narkologija* [Narcology]. 2011. No. 9. P. 78–82.

4. *Cvetkova L.A., Dubrovskij R.G.* Metodicheskie podhody k izucheniju narkopotreblenija v sisteme obrazovanija [Methodological approaches to the study of drug use in the education system]. *Narkologija* [Narcology]. 2018. No. 10. P. 63–69.

5. Metodicheskie rekomendacii po provedeniju social'no-psihologicheskogo testirovanija lic, obuchajushhihsja v obshheobrazovatel'nyh organizacijah Novosibirskoj oblasti [Methodological recommendations for conducting social and psychological testing of individuals studying in general education organizations of the Novosibirsk Region. Author-compiler I.V.Gaber]. Novosibirsk, 2014. 66 p. URL: https://syugyut.dagestanschool.ru/file/download?id=122 (accessed 01.03.2025).

6. *Smirnov A.V.* Stremlenie k sokrytiju addikcii kak problema psihodiagnostiki addiktivnogo povedenija [The desire to conceal addiction as a problem of psychodiagnostics of addictive behavior]. Obrazovanie i nauka [Education and Science]. 2010. No. 9 (77). P. 48–55.

7. *Makarov A.V., Miroshnichenko E.L.* Testirovanie uchashhihsja na narkotiki kak metod profilaktiki i rannego vyjavlenija narkopotrebitelej [Drug testing of students as a method of prevention and early detection of drug users]. *Voprosy narkologii* [Questions of narcology]. 2016. No. 7-8. P. 24–33.

8. *Samsonova G.H., Shubnikova E.G.* Social'no-psihologicheskoe testirovanie shkol'nikov i studentov Chuvashskoj Respubliki po rannemu vyjavleniju sklonnosti k addiktivnomu povedeniju [Social and psychological testing of schoolchildren and students of the Chuvash Republic for early detection of a tendency to addictive behavior]. *Psihologija i social'naja pedagogika: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija: Sb. nauch. st. Otv. red. E.G.Shubnikova* [Psychology and social pedagogy: current state and development prospects: collection of scientific articles. Chief editor E.G.Shubnikova]. Cheboksary, 2018. P. 42–56.

9. *Shubnikova E.G.* Analiz rezul'tatov social'no-psihologicheskogo testirovanija shkol'nikov v profilaktike zavisimostej [Analysis of the results of social and psychological testing of schoolchildren in the prevention of addictions]. *Dorozhno-transportnyj kompleks: sostojanie, problemy i perspektivy razvitija: Sb. nauch. tr.* [Road transport complex: status, problems and development prospects: Collection of scientific articles]. Cheboksary, 2022. P. 227–234.

10. *Gaber I.V.* Intensivnost' faktorov riska narkotizacii podrostkov v shkolah s razlichnym urovnem organizacii profilakticheskoj dejatel'nosti [Intensity of risk factors for drug addiction among adolescents in schools with different levels of organization of preventive activities]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2014. No. 6. P. 244–249.

11. *Gaber I.V.* Opyt social'no-psihologicheskogo testirovanija obuchajushhihsja i ocenki jeffektivnosti profilaktiki upotreblenija psihoaktivnyh veshhestv v obrazovatel'noj srede [Experience of social and psychological testing of students and assessment of the effectiveness of prevention of psychoactive substance use in the educational environment]. *Profilaktika zavisimostej* [Prevention of addictions]. 2015. No. 3. P. 35–46.

12.*Shubnikova E.G.* Podgotovka social'nyh pedagogov k profilaktike addiktivnogo povedenija detej v svete trebovanij sovremennyh standartov [Training social educators to prevent addictive behavior in children in light of modern standards]. *Social'naja pedagogika* [Social pedagogy]. 2016. No. 6. P. 61–63.

13. *Shubnikova E.G.* Problemy proektirovanija profilakticheskoj dejatel'nosti obrazovatel'noj organizacii na osnove social'no-psihologicheskogo testirovanija obuchajushhihsja [Problems of designing preventive activities of an educational organization based on socio-psychological testing of students]. *Gosudarstvennaja politika Rossijskoj Federacii v sfere bor'by s terrorizmom, korrupciej i narkotizaciej obshhestva: Sb. nauch. tr.* [State policy of the Russian Federation in the sphere of combating terrorism, corruption and drug addiction in society: Collection of scientific articles]. Cheboksary, 2022. P. 443–453.

14. *Shubnikova E.G.* Problemy social'no-psihologicheskogo testirovanija shkol'nikov: obosnovanie faktorov zashhity i faktorov riska upotreblenija PAV [Problems of social and psychological testing of schoolchildren: substantiation of protective factors and risk factors for substance use]. *Gosudarstvennaja politika Rossijskoj Federacii v sfere bor'by s terrorizmom, korrupciej i narkotizaciej obshhestva: Sb. nauch. tr.* [State policy of the Russian Federation in the sphere of combating terrorism, corruption and drug addiction in society: Collection of scientific articles]. Cheboksary, 2020. P. 227–236.

15. Metodicheskie rekomendacii po primeneniju metodicheskogo kompleksa dlja vydelenija verojatnostnyh prediktorov vozmozhnogo vovlechenija shkol'nikov v potreblenie narkoticheskih sredstv [Methodological recommendations for the use of a methodological complex for identifying probabilistic predictors of possible involvement of schoolchildren in drug use]. Moscow, 2015. 46 p. URL: http://data2.lact.ru/f1/s/39/174/basic/1660/878/metodicheskie_rekomendatsii_po_testirovaniyu.pdf?t=1506575177 (accessed 04.03.2025).

16. *Demenko E.G., Rasskazova E.I., Thostov A.Sh., Brjun E.A., Arshinova V.V.* Psihologicheskaja diagnostika faktorov riska vovlechenija podrostkov v upotreblenie narkoticheskih veshhestv : razrabotka metodicheskogo kompleksa. Chast' 2. Kriterial'naja validnost' shkal i analiz profilej [Psychological diagnostics of risk factors for adolescent involvement in drug use: development of a methodological complex. Part 2. Criterial validity of scales and profile analysis]. *Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii* [Review of Psychiatry and Medical Psychology]. 2018. No. 4. P. 26–34.

17. *Rasskazova E.I., Demenko E.G., Frolova A.I.* Psihologicheskaja diagnostika riska vovlechennosti u potreblenie narkoticheskih veshhestv: aprobacija vtoroj versii metodicheskogo kompleksa [Psychological diagnostics of the risk of involvement in drug use: testing the second version of the methodological complex]. *Novye psihologicheskie issledovanija* [New psychological research]. 2023. No. 4. P. 115–130.

18. *Gaber I.V., Zareckij V.V.* Novyj vektor celi social'no-psihologicheskogo testirovanija obuchajushhihsja: ot kontrolja k razvitiju [New vector of the goal of social and psychological testing of students: from control to development]. *Voprosy psihicheskogo zdorov'ja detej i podrostkov* [Mental health issues in children and adolescents]. 2018. No. 4. P. 43–53.

19. *Zareckij V.V., Gaber I.V.* Razvitie normativnyh pravovyh i organizacionnyh osnov dejatel'nosti po profilaktike upotreblenija psihoaktivnyh veshhestv sredi obuchajushhihsja v Rossijskoj Federa-

cii [Development of regulatory, legal and organizational frameworks for activities to prevent the use of psychoactive substances among students in the Russian Federation]. *Profilaktika zavisimostej* [Prevention of addictions]. 2018. No. 4 (16). P. 1–9.

20. *D.V.Zhuravlev* and others. Rukovodstvo po ispol'zovaniju metodiki social'no-psihologicheskogo testirovanija [Guide to the use of the methodology of social and psychological testing]. Moscow, 2019. 44 p. URL: https://resurs-yar.ru/files/slujba/testirivanie/ruk_mockow2019.pdf (accessed 02.03.2025).

21. *Smirnov A.V., Simonova I.A., Popp I.A., Maksimova L.A.* Psihometricheskij analiz rezul'tatov primenenija v Rossijskoj Federacii edinoj metodiki social'no-psihologicheskogo testirovanija nesovershennoletnih [Psychometric analysis of the results of application in the Russian Federation of a unified methodology for social-psychological testing of minors]. Science for Education Today. 2022. T. 12. No. 1. P. 7–28.

22. *Smirnov A.V.* Psihologija addiktivnogo povedenija: Monografija [Psychology of addictive behavior: Monograph]. Ekaterinburg, 2014. 379 p.

23. *Smirnov A.V., Maksimova L.A., Simonova I.A.* Addiktivnoe povedenie obuchajushhihsja: opyt rannego vyjavlenija i social'no-psihologicheskie harakteristiki [Addictive behavior of students: early detection experience and social-psychological characteristics]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2022. T. 24. No. 9. P. 174–211.

24. *Zhuravlev D.V., Kiseleva A.V., Mishhenko O.V.* Osobennosti planirovanija i provedenija profilaktiki deviantnogo povedenija obuchajushhihsja na osnove rezul'tatov social'no-psihologicheskogo testirovanija. Kompleksnoe upravlenie riskami socializacii (KURS). Diagnosticheskij komponent: Metodicheskoe posobie [Features of planning and proving prevention of deviant behavior by training based on the results of social-psychological testing. Integrated management of socialization risks (IURS). Diagnostic component: Methodological manual]. Kurgan, 2020. 181 p.

25. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke po podgotovke i provedeniju social'no-psihologicheskogo testirovanija lic, obuchajushhihsja v obshheobrazovatel'nyh organizacijah i professional'nyh obrazovatel'nyh organizacijah, a takzhe v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovanija, raspolozhennyh na territorii Irkutskoj oblasti [Methodological recommendations for the preparation and conduct of social and psychological testing of individuals studying in general education organizations and professional educational organizations, as well as in higher education organizations located in the Irkutsk region]. Irkutsk, 2023. 86 p. URL: http://xn--j1ajdw.xn--38-6kcadhwnl3cfdx.xn--p1ai/images/cms/data/spt202324/metodicheskie_ rekomendacii _po provedeniyu_ spt_2023.pdf (accessed 08.03.2025).

26. Izmenenija i dopolnenija k metodicheskim rekomendacijam po primeneniju edinoj metodiki social'no-psihologicheskogo testirovanija obuchajushhihsja, napravlennogo na rannee vyjavlenie nemedicinskogo potreblenija sredstv i psihotropnyh veshhestv [Amendments and additions to the methodological recommendations for the application of a unified methodology for social and psychological testing of students aimed at the early detection of non-medical use of drugs and psychotropic substances]. Ekaterinburg, 2024. 26 p.

27. *Shubnikova E.G.* Novyj variant edinoj metodiki social'no-psihologicheskogo testirovanija 2023: novye shkaly i novye voprosy [New version of the unified methodology of social-psychological testing 2023: new scales and new questions]. *Gosudarstvennaja politika Rossijskoj Federacii v sfere bor'by s terrorizmom, korrupciej i narkotizaciej obshhestva: Sb. nauch. tr.* [State policy of the Russian Federation in the sphere of combating terrorism, corruption and drug addiction in society: Collection of scientific articles]. Cheboksary, 2023. P. 444–454.

Submitted – 31.03.2025

Духовно-нравственное становление человека: вечный поиск (размышления по поводу новой книги)

Зелинский Константин Владленович – канд. пед. наук, руководитель отдела религиозного образования и катехизации Урюпинской епархии РПЦ; руководитель лаборатории Волгоградского научно-образовательного центра РАО (Волгоград, Россия); zmvk@yandex.ru

Сергеев Николай Константинович – академик РАО, д-р пед. наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, директор Волгоградского научно-образовательного центра РАО (Волгоград, Россия); nks@vspu

Аннотация. *В статье, посвященной анализу учебного пособия воронежских ученых, содержатся размышления о природе духовно-нравственного становления человека, специфике решаемых этим процессом задач в истории педагогики и в современных условиях. Раскрываются сущность противоречий и сложностей, сопровождающих процесс развития духовности и нравственности личности, потенциал отечественной культуры и условия эффективности практического опыта духовно-нравственного развития личности.*

Ключевые слова. *Человеческое бытие, воспитание, духовно-нравственное становление, контекст формирования, сущность, духовность, нравственность, идентичность, современные вызовы.*

В 2024 г. увидела свет новая книга воронежских ученых «Духовно-нравственное становление человека. Специальный курс: Учебное пособие» [1]. В аннотации к пособию написано, что этот «специальный курс вводит читателей в научную, историческую, культурную дискуссию о современных проблемах отечественного образования, о феномене Человека и его духовно-нравственном становлении». Несомненно, представленная тема духовно-нравственного становления человека, с одной стороны, – тема животрепещущая и близкая каждому человеку, занимающемуся воспитанием детей и молодежи; с другой стороны, это тема, которая либо отставляется в сторону за неимением времени ею серьезно заниматься, либо через декларирование (отчеты, формальные мероприятия) профанируется.

Не секрет, что современное российское общество стоит перед серьезной проблемой искаженности нравственного состояния подрастающего поколения. Размываются представления о добре и справедливости, подвергаются деформации вечные ценности (любовь, милосердие), господствует предельный индивидуализм с его доминантой на материально-вещных отношениях, процветает культ силы, пользы и наслаждения, становясь базой для нарциссического образа жизни, не желающего замечать мир и человека, наличествует «уход» от мира реальности в мир виртуальный. И это несмотря на то, что государство принимает множественные законы, способствующие усилению воспитательной работы в образовательных учреждениях[1], благодаря которым повсеместно происходит расшире-

[1] Например: Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru//document/cons_dos_LAW_358792/.

ние социальных институтов, озабоченных проблемами нравственности среди детей и молодежи, задействуется все больше специалистов в области воспитательной работы. Все это не может не вызывать беспокойства и тревоги за будущее наших детей и нашей Отчизны.

Решение представленных проблем не может быть легким. Проблемы нравственного бытия человека – извечные и, по всей видимости, никогда не будут иметь своего завершения.

Во-первых, эти проблемы решают с незапамятных времен – от Платона и Аристотеля, Демокрита и Эпикура, Г.Гегеля и И.Канта, И.Фихте и Ж.-Ж. Руссо, В.С.Соловьева и С.Л.Франка, В.В.Зеньковского и С.И.Гессена, А.Швейцера и Э.Фромма, Э.В.Ильенкова и М.К.Мамардашвили до ученых современности. Написано множество философских и этических трудов, рассматривающих человеческое бытие с разных сторон в попытках подобрать «ключик» счастья, осмысления жизни и подлинного существования человека. Чего только стоит категорический императив великого И.Канта: *«1. Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства. 2. Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого как к цели, и никогда — только как к средству»*. Казалось бы, все тщательно прописано: слушай, изучай, исполняй и живи в соответствии с выдвинутыми принципами, и будет тебе счастье и радость. Однако, даже «живя со строгою моралью и никому не сделав в мире зла» (Н.А.Некрасов), человек не стал добрее, милосерднее, справедливее и целомудреннее. Более того, мир погружается в еще больший водоворот зла и ненависти. В нем так же, как и раньше, пребывают зависть, презрение, жадность, себялюбие, славолюбие и сластолюбие. За многие века проблемы нравственного бытия не решены.

Во-вторых, жизнь сложна и изменчива, как сложен, изменчив и даже непредсказуем сам человек. Он – существо особого порядка: многомерен и «плюрален» (Б.П.Вышеславцев), бесконечен и конечен (А.С.Арсеньев), «великий мир» (митр. Амфилохий Радович) и «микрокосм» (Аристотель), «вольноотпущенник природы» (Гердер), но и природой обусловленный. Человек – существо личностно-общественное (микросоциум), т.е. соборное (В.С.Соловьев) и личностно-духовное (Н.А.Бердяев, С.Л.Франк), обладающее «способностью входить в живое единство со всем», увы, не только благом, и вмещать в себя бесконечную тайну мироздания, подниматься до высот самоотверженности и ниспадать в яму животности. Именно поэтому отношения человека со всем сущим – с миром, с самим собой, с другим человеком, культурой – столь непредсказуемы, что не позволяют выстроить раз и навсегда зафиксированную уникальную философско-этическую формулу, воспитательную схему, совершенную педагогическую технологию или создать особый «тигель», в котором будет выплавляться Человек.

В-третьих, каждая эпоха, каждая цивилизация по-разному видели, понимали и чувствовали человека, определяли смысл его бытия и, в зависимости от этого видения и понимания, выстраивали пути и нравственного воспитывания, и духовного совершенствования человека. А учитывая, что совершенству нет предела, то нет предела и разрешению проблем нравственного бытия.

Если проблемы нравственного бытия не могут иметь завершения, может быть, тогда и не стоит городить «огород» под названием духовно-нравственное воспитание и становление человека? Не достаточно ли тех книг и педагогических открытий, которые уже представлены миру и миром признаны? Ведь были же

и удачные опыты. Стоит лишь к ним обратиться и «оживить» на практике.

Нет, не достаточно! Любая эпоха предъявляет человечеству присущие только конкретному времени вызовы, суть которых в неизменной формуле: быть человеку или не быть! Если посмотреть на современные вызовы мира, то они готовы сломать духовный мир не только ребенка, но и взрослого, по сути это глобальная атака на человека и человечество. Тотальная цифровизация, обилие деструктивной информации, демонстрация насилия и жестокости, призывы к гламуру и «вечной» развлекательности, манипулирование сознанием вплоть до самоубийств (не забыт «Синий кит»!) и фашизация отдельных сообществ, призывающих к экстремизму и терроризму, и многое другое. Это вызовы, которые необходимо преодолевать, чтобы сохранился человек. И преодолевать их возможно только посредством современных исследований духовно-нравственного бытия и воспитания человека, фиксируя новые открытия в научных трудах и книгах и воплощая их в образовательной практике. Отдельные исследования, проводимые в этой области, конечно, вносят свой вклад в решение проблем воспитания. Однако не будучи систематизированными, они превращаются в набор пазлов от разных картинок.

Воронежские ученые под руководством Е.П.Белозерцева сумели под одной обложкой «Духовно-нравственное становление человека» [1] объединить и систематизировать, а по сути – создать единую картину самых разнообразных граней духовно-нравственного становления человека. Если учесть, что представленное пособие продолжает начатое межрегиональной просветительской общественной организацией «Объединение православных ученых» в научном издании «Духовно-нравственное становление человека: беседы с преподавателями и студентами» исследование проблем человеческого бытия, то вдвойне ценнее становится их коллективный, можно даже сказать соборный, труд.

В пособии представлены 13 занятий, 13 возможностей собрать «строительный материал» не только для теоретического осмысления феномена духовно-нравственного становления человека, но и для построения практики духовно-нравственного воспитания. Но сразу же возникает вопрос: а можно ли исчерпать всю проблематику духовно-нравственного становления человека в 13-ти занятиях? Ответ однозначен: конечно же нет! И авторы пособия прекрасно это понимают. Поэтому каждое занятие – это погружение в глубину самого феномена духовно-нравственного становления человека, попытка проникнуть в сущность явления. Каждое занятие – это вопрос, поиск–исследование, дискуссия. Каждое занятие – это и встреча–откровение. При этом сама встреча не прописана в тексте пособия (ее и невозможно прописать), но подразумевается, поскольку может возникнуть как озарение через предстояние глубинным пластам бытия или как благоговение перед духовной высотой другого человека, явления или события.

Уже в самом названии пособия «Духовно-нравственное становление человека» мы видим в первую очередь не утверждение незыблемых истин, а вопросы: «что есть духовное?», «что есть нравственное?», «что есть становление?» и «что есть человек?». И это не может не подкупать. Детальное знакомство с пособием убеждает, что оно лишено морализаторства, назидательности и догматизма. В этом случае хочется вместе с авторами размышлять и искать. Без поиска ответов на эти вопросы вряд ли возможно понять сущность духовно-нравственного становления человека.

Попробуем рассмотреть основные позиции пособия. Условно все его содержание можно разделить на три блока: а) становление человека в отечественной культуре; б)

сущность духовно-нравственного становления человека; в) практический опыт духовно-нравственного становления человека.

Уже в первых темах (становление человека в отечественном искусстве, отечественной литературе, в историко-педагогическом знании) представляется человек во всем многообразии душевной и духовной жизни:

- рассматриваются антропологические идеалы культуры и их отражение в искусстве, преображенный человек и его жизненный путь, красота человека как эстетическая и нравственная категория, становление человека в житийной литературе и иконописи (Занятие 2, автор В.О.Гусакова);

- подробно представлены архетипы русского национального характера, судьба Человека и судьбы России на примере повести И.А.Бунина «Суходол», влияние среды на становление человека в романе «Жизнь Арсеньева» и педагогический потенциал российской региональный культуры (Занятие 3, автор Е.В.Бунеева);

- изучаются цели воспитания по К.Д.Ушинскому, В.В.Розанову, С.Гессену, а также с точки зрения родителей (занятие 4, автор Л.Э.Заварзина). Немалое внимание уделено воспитанию личности в народной школе Н.Ф.Бунакова, воспитанию доброго общественника П.Ф.Каптерева, неутомимого борца «за нравственный идеал» К.Н.Вентцеля (занятие 4, автор Л.Э.Заварзина).

Обилие образов и примеров становления человека создает не только возможности для сравнения и критического осмысления материала, но и представляет условие многообразного восприятия и отражения действительности в предметно-временных, пространственных и смысловых формах. Понятно, что человек по-прежнему неуловим философско-позитивистскими «клешнями». Человек неуловим и через набор качеств. Человек не есть пазловый конструктор, из частичек которого воспитатели пытаются сложить человека. Обратим внимание, что, по мысли В.В.Зеньковского, «физическое здоровье, культура ума и чувств, сильный характер, здоровые социальные навыки не спасают от возможности глубоких, часто трагических конфликтов в душе человека» [2, с. 31], а значит, все эти пазлы в виде физического здоровья, культуры ума и чувств и др. не дают нам полноценного понимания человека. Поэтому мы можем сказать, что образ человека проступает не через утверждение того, *что* есть человек и какие качества в нем наличествуют (это лишь внешняя оболочка), а через понимание и даже чувствование того, чем человек не является, – так называемое апофатическое познание, или познание через отрицание. А такое познание, такое понимание и такое ощущение дает непосредственно литература и искусство, что и представлено авторами в темах первого блока. Стоит добавить, что в свое время в книге «Психологические основы педагогики» В.П.Зинченко сказал, что искусство есть «дотеоретическая этика» [3, с. 327]. Этика в данном случае представляется не как теория нормативной регуляции человеческого поведения, а как онтологическое состояние пребывания человека в мире, как этос, как способ жизни человека.

Если в первом блоке рассматривается человек через искусство, литературу и историю, то второй блок объединяет в себе темы предпосылок, контекстов, феномена и нормативно-правовых основ духовно-нравственного становления человека. Этот блок, на наш взгляд, является центральным в пособии. Здесь осуществляется попытка понять, «какая педагогика необходима для духовно-нравственного становления человека» [1, с. 133]. Для этого подробно рассматривается развитие национально-государственного образования в России через «образ и смысл русской школы» Е.П.Белозерцева, «педагогику любви» Г.Н.Волкова, «педагогику и психо-

логию ненасилия в образовательном пространстве» В.А.Сатарова и В.Г.Маралова, «новую педагогию изящной словесности для грядущего» Л.В.Тодорова, «педагогику русского космизма» Е.А.Плеханова, «педагогику невмешательства» А.А.Гагаева, «педагогику со-Образности» А.А.Остапенко и др. Представлена к разбору и осмыслению также «Национальная доктрина образования в РФ», написанная группой ученых под руководством В.И.Слободчикова [4].

Казалось бы, избыточное количество представленных научных трудов современных ученых имеет поверхностный характер и может помешать более глубокому проникновению в сущность духовно-нравственного становления человека. Однако такой избыток не случаен. Он дает возможность охватить обширное пространство научно-педагогических исследований и увидеть многообразие тем духовно-нравственного становления человека. Поскольку духовно-нравственная сфера занимает весьма обширное пространство, постольку она нуждается в тематизме. Только тема определяет направление как теоретического исследования, так и практического воплощения теории на практике. Благодаря конкретизации темы можно увидеть научно-теоретические позиции авторов той или иной концепции и, соответственно, оценить их. Есть же разница, например, между темой «воспитание человека культуры» (Е.В.Бондаревская) и темой «со-Образной педагогики» (А.А.Остапенко), «педагогикой невмешательства» (А.А.Гагаев) и «концепцией воспитания человека в Российской Федерации» [5]. А все эти темы и находятся непосредственно в пространстве духовной сферы. При этом сама тема не сиротствует в пространстве духовной сферы, не отделяется от нее, не замыкается в собственной предметной клетке, но, акцентируя внимание на каком-либо предмете теоретического исследования и воспитательной практики, привлекает разнообразные грани и силы духовной сферы в свою плоскость. Проблема тематизма духовно-нравственного становления человека еще нуждается в серьезном исследовании и, возможно, будет представлена в иных пособиях по духовно-нравственному становлению человека.

Однако второй блок занятий ценен не только исследованием научных трудов ученых, но и интересными открытиями и серьезной словарной работой. Так, авторами (в данном случае Е.П.Белозерцевым) выявлены *три контекста духовно-нравственного становления человека в современном гуманитарном знании* (светско-обывательский, научно-академический и религиозно-теологический) и *три контекста в профессионально-педагогическом дискурсе* (научно-педагогический, научно-антропологический, антропо-образовательный). В контекстах гуманитарного знания, по мнению авторов, не все благополучно: *светско-обывательский контекст* – дробный, нецелостный; *научно-академический* – замусорен иноязычными понятиями, лишен мировоззренческих оснований; *религиозно-теологический* замкнут исключительно, как считают авторы, на святоотеческом наследии [1, с. 234]. Попытка объединить все три контекста, взяв из них самое лучшее, может привести к состоянию героев крыловской басни «Лебедь, рак и щука», где каждый тянет в свою сторону, а воз пребывает «и ныне там». Однако три других контекста, а именно контексты профессионально-педагогического дискурса (научно-педагогический, научно-антропологический и антропо-образовательный) за счет идеи триединой природы человека и триединого контекста гуманитарного знания обладают целостностью и могут стать тем стержнем теории духовно-нравственного становления человека, который привлечет к себе и объединит разнообразное содержание и, соответственно, тематизм духовно-нравственного воспитания человека.

Серьезная словарная работа, проведенная авторами пособия, отражает важнейший принцип «основательного знания фундаментальных понятий, умения их интерпретировать и использовать в профессионально-педагогических ситуациях». В силу этого принципа лексическому и этимологическому анализу подверглись следующие понятия и слова: *воспитание, восхождение, становление, развитие, формирование, сущность, духовность, нравственность, любовь, соборность, патриотизм*. Благодаря исследованию содержания вышеприведенных понятий в пособии обозначаются: а) различия между категориями «духовное становление» и «душевное развитие», «духовное воспитание» и «нравственное воспитание» (А.А.Остапенко); б) признаки духовно-нравственного становления, такие как любовь, соборность, патриотизм.

Нам осталось затронуть условный третий блок занятий, который посвящен непосредственно практике. В этот блок входят следующие темы: «Идентичность как критерий духовно-нравственного становления человека», «Духовно-нравственное становление будущих специалистов в условиях военного учебного центра», «Опыт организации и проведения студенческой олимпиады по духовно-нравственной культуре» и «Педагогическое сопровождение духовно-нравственного становления человека». Практика, как известно, – важнейшее условие проверки теоретических позиций. И тот факт, что в пособии имеются занятия, выведенные из практического опыта, делает пособие цельным, значимым и востребованным. Объем пособия, да и его концепция, к сожалению, не позволили описать большее число разнообразных практик духовно-нравственного становления человека, показать методики и данные диагностики. Но это работа для будущего.

Из всего набора практических тем, казалось бы, выбивается занятие о критериях идентичности (занятие 10, автор А.Н.Махинин). Но если внимательно посмотреть на данное занятие, то читатель как раз-таки имеет возможность познакомиться с разнообразными педагогическими практиками формирования идентичности. В пособии представлены 12 практик, хотя их, возможно, может быть и больше. Это практики: общения, стимулирования идентификации, категоризации, инициирования и удержания общностей, членства в группе и группообразования, поддержания авторитетов, организации поликультурного взаимодействия, спровоцированной неопределенности, проектирования ситуация неопределенности, социокультурного выбора, презентации идентичности, соревнования, культурно-досуговой деятельности.

Но не только наличием представленных практик является интересным занятие, посвященное идентичности. Оно интересно фактом того, что идентичность включена в сферу духовно-нравственного становления человека. Ведь идентичность – это не только «плоть и кровь», но и состояние человеческой души, *осознание* и осмысление себя в мире и в единстве с духом народа своего: с его историей, событиями, культурой, верой, победами и поражениями, достижениями и падениями. Вне идентичности дух человека (его духовность) «скукоживается» и умаляется. Пушкинское «самостоянье» как залог человеческого величия основано именно на идентичности *(Любовь к родному пепелищу, / Любовь к отеческим гробам)*. Самостоянье – это когда человек крепко стоит на «ногах», а значит, в нем уже произошел акт становления; добавим – акт духовно-нравственного становления. Особенно это важно для современной российской действительности, для цивилизации Русского мира.

Мы не будем подробно останавливаться на понятии «Русский мир». Отметим только, что многие почему-то остерегаются его, нередко считая, что оно ущемляет иные

народы, проживающие на территории России, как бы их принижают. Авторы пособия не боятся использовать это понятие, и в первую очередь потому, что никакого ущемления иных народов нет. «Русский мир», по их мнению, является общим «цивилизационным пространством на территории исторической Руси, покоящимся на трех столпах: а) русская культура и русский язык; б) православие; в) общая историческая память и общие взгляды на общественное развитие» [1, с. 315]. Недаром одно из занятий пособия посвящено языковой картине русского мира в период становления новой мировой архитектуры. В этом занятии представлены мысли Д.С.Лихачева о родном языке, Н.Н.Скатова о русской культуре и определяется значимость русского языка в деле укрепления российской государственности (занятие 9, автор Е.В.Бунеева). Но нам для полноты картины хотелось добавить несколько слов о «Русском мире».

В журнале «Народное образование» опубликована статья «Спаять любовью», где рассматривается понятие «Русский мир». Основываясь на Концепции внешней политики Российской Федерации, где определяется «особое положение России как самобытного государства–цивилизации, обширной евразийской и евро-тихоокеанской державы, сплотившей русский и другие народы, составляющие культурно-цивилизационную общность Русского мира», авторы статьи дали следующее определение: «Русский мир – это неслиянно-нераздельное единство **межрелигиозного согласия** традиционных конфессий (Вера), **межнационального братства** самобытных народов (Народ), **геополитеческое содружество** братских стран (Отечество)» [6, с. 33]. Представленная краткая формула имеет свою глубину, но ее основа – Вера, Народ, Отечество, их триединство. Человек Русского мира, вне зависимости от национальной или религиозной принадлежности, «никогда не будет захватчиком, но встанет неприступной стеной для всякого покусившегося на его святыни (веру), на его сограждан (народ) и на его земли (Отечество)». Фобиям нет и не должно быть места в понятии «Русский мир» и его содержании. А идентичность, несомненно, – и условие, и критерий, и содержание духовно-нравственного становления человека, что очень хорошо представлено в пособии.

Мы провели краткий обзор всего пособия. И можем с уверенностью сказать, что авторский коллектив потрудился на славу, проведена масштабная работа по осмыслению того, *что* есть духовно-нравственное становление человека. Проанализированы философские, богословские и педагогические труды, подробно рассмотрены понятия, поставлены серьезные вопросы для дальнейших поисков, исследований, дискуссий. Можно констатировать, что это, возможно, еще не фундамент нового здания, но это добротный «строительный материал», из которого в дальнейшем может быть возведен фундамент и выстроено здание духовно-нравственного становления человека. Если бы «строительного материала» не было, то невозможно было даже задумываться о построении фундамента.

Прежде чем поставить точку в наших размышлениях, навеянных учебным пособием «Духовно-нравственное становление человека», хотелось в качестве дальнейшей дискуссии поставить несколько вопросов.

Духовная сфера – это целостное пространство, которое включает в себя и Истину, и Красоту, и Добро. Стоит ли дробить на части духовную сферу, отрывая от ее тела самые разнообразные кусочки в виде нравственности, эстетики, научности и т.д. В своей книге «Столп и утверждение истины» П.Флоренский справедливо, на наш взгляд, отметил, что «Истина, Добро и Красота – эта метафизическая триада есть не три разных начала, а одно. Это одна и та же духовная жизнь, но под разными углами зрения рассматриваемая»

[7, с. 75]. Возможно, рассматривая только духовно-нравственное, мы теряем иные грани духовности, чем и ущемляем себя в духовной жизни. Не будет ли искаженным само становление (самостояние), если мы акцентируем внимание только на духовно-нравственном? Но если согласиться, что духовное нельзя дробить на части, оно должно быть представлено целостно, то, может быть, нравственность нуждается в духовном? Но тогда эта нужда должна обращаться ко всей сфере духовного: и истинности, и красоте, и добру. Если нравственное поведение не согласно истине, то является ли оно нравственным?

А вот и обратный вопрос: сама нравственность разве не обладает признаками духовности? Обратимся к «Толковому словарю живого великорусского языка» [8], где написано: «Нрав – одна половина или одно из двух основных свойств духа человека: ум и нрав слитно образуют дух». «Нравственный – противоположный телесному, плотскому; духовный, душевный», а потому нравственный быт человека важнее вещественного. Тогда не масленое ли мы маслим, применяя понятие «духовно-нравственное»? Конечно, эти вопросы не к самому пособию и не к его авторам. Повторим, авторы провели колоссальную и интересную работу. Эти вопросы к самим себе и ко всем, а также к дальнейшей дискуссии в поиске истины.

И еще одна немаловажная, на наш взгляд, мысль. Духовно-нравственное не может быть абстракцией (выше мы уже писали о тематизме), в таком случае должны быть поставлены вопросы, вне которых духовно-нравственное не будет иметь фундаментальных оснований. Такие вопросы были представлены В.И.Слободчиковым и Е.И.Исаевым [9]: «*Во-имя Кого?* – это вопрос об абсолютном смысле бытия человека… *Во имя чего?* – это прямой вопрос о ценностях своей родовой культуры и ее со-бытии с другими культурами… *Для чего?* – это вопрос о цели человеческого деяния, о той точке в культурно-историческом пространстве, куда необходимо попасть и получить желаемые результаты… *Почему?* – вопрос о причине видимых или неявных, но естественных событий и обстоятельств человеческой реальности» [9, с. 35].

Возможно, поставив такие вопросы и найдя на них ответы, исследователь или преподаватель сможет определить не только путь становления Человека, но и содержание, методы, средства созидательной со-бытийной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белозерцев Е.П., Бунеева Е.В., Горбачева С.С.* и др. Духовно-нравственное становление Человека. Специальный курс: Учеб. пособие. Воронеж: Воронежская областная типография, 2024. 440 с.

2. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа-Пресс, 1996. 272 с.

3. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова). М.: Гардарики, 2002. 431 с.

4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект / Под ред. В.И.Слободчикова. М., 2022. 32 с.

5. Концепция воспитания человека в Российской Федерации. Проект / Под ред. В.И.Слободчикова. М., 2022. 35 с.

6. *Слободчиков В.И., Остапенко А.А., Зелинский К.В.* Спаять любовью: Основополагающие начала русского мира как самобытной цивилизации // Народное образование. 2024. № 8. С. 31–38.

7. *Флоренский П.А.* Столп и утверждение истины. Т. 1. М.: Правда, 1990. 491 с.

8. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. СПб.; М.: М.О.Вольф, 1881.

9. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.

Дата поступления – 08.04.2025

Spiritual and moral development of a person: eternal search (reflections on a new book)

Konstantin V. Zelinsky – Cand. Sci. (Pedagogics), head of the department of religious education and catechization of the Uryupinsky diocese of the Russian Orthodox Church; head of the laboratory of the Volgograd Scientific and Educational Center of the RAE (Volgograd, Russia); zmvk@yandex.ru

Nikolay K. Sergeyev – Dr. Sci. (Pedagogics), Academician of the RAE, professor, Volgograd State Social and Pedagogical University, Director of the Volgograd Scientific and Educational Center of the RAE (Volgograd, Russia); nks@vspu.ru

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the textbook by Voronezh scientists. It presents the reflections on the nature of the spiritual and moral development of a person, the specifics of the tasks solved within this process in the history of pedagogy and in modern conditions. It reveals the essence of the contradictions and difficulties accompanying the process of development of spirituality and morality of a person, the potential of the national culture and the conditions of effectiveness of practical experience of spiritual and moral development of a personality.*

Key words. *Human existence, upbringing, spiritual and moral development, context of formation, essence, spirituality, morality, identity, modern challenges.*

REFERENCES

1. *Belozertsev E.P., Buneeva E.V., Gorbacheva S.S.* et al. Dukhovno-nravstvennoe stanovlenie Cheloveka. Spetsial'nyi kurs: Uchebnoe posobie [The spiritual and moral formation of man. Special course: Textbook]. Eds. E.P.Belozertsev, A.N.Makhinin. Voronezh: Voronezhskaia oblastnaia tipografiia, 2024. 440 p.

2. *Zen'kovskii V.V.* Problemy vospitaniia v svete khristianskoi antropologii [Problems of education in the light of Christian anthropology]. Moscow: Shkola-Press, 1996. 272 p.

3. *Zinchenko V.P.* Psikhologicheskie osnovy pedagogiki (psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniia sistemy razvivaiushchego obucheniia D.B.El'konina – V.V.Davydova) [The psychological foundations of pedagogy (psychological and pedagogical foundations of building a system of developing training of D.B.Elkonin – V.V.Davydov)]. Moscow: Gardariki, 2002. 431 p.

4. Natsional'naia doktrina obrazovaniia v Rossiiskoi Federatsii. Proekt [National Doctrine of Education in the Russian Federation. Project]. Ed. V.I.Slobodchikov. Moscow, 2022. 32 p.

5. Kontseptsiia vospitaniia cheloveka v Rossiiskoi Federatsii. Proekt [The concept of human education in the Russian Federation. Project]. Ed. V.I.Slobodchikov. Moscow, 2022. 35 p.

6. *Slobodchikov V.I., Ostapenko A.A., Zelinskii K.V.* Spaiat' liubov'iu: Osnovopolagaiushchie nachala russkogo mira kak samobytnoi tsivilizatsii [Spin love: the fundamental principles of the Russian world as an original civilization]. *Narodnoe obrazovanie* [Popular education]. 2024. No. 8. P. 31–38.

7. *Florenskii P. A.* Stolp i utverzhdenie istiny [Pillar and affirmation of truth]. T. 1. Moscow: Pravda, 1990. 491 p.

8. *Dal' V.I.* Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]. T. 2. Saint Petersburg; Moscow: M.O.Vol'f, 1881.

9. *Isaev E.I., Slobodchikov V.I.* Psikhologiia obrazovaniia cheloveka: Stanovlenie subektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh: Uchebnoe posobie [Psychology of human education: the formation of subjectivity in educational processes: Textbook]. Moscow: Izd-vo PSTGU, 2013. 432 p.

Submitted – 08.04.2025

Ультисенсорный подход к обучению иностранному языку в рамках инклюзивного образования

Гузова Александра Викторовна – канд. пед. наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия); sashenka_0879@mail.ru

Савицкая Наталья Васильевна – канд. пед. наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия); n.sawa@yandex.ru

Круковская Оксана Александровна – канд. пед. наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия); okruk@bk.ru

Дедова Ольга Витальевна – старший преподаватель, Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия); olgadedova2007@gmail.com

Аннотация. *Статья посвящена изучению педагогического потенциала мультисенсорного подхода к обучению иностранному языку в рамках инклюзивного образования. Авторами обосновывается актуальность и практическая значимость темы исследования. Проводится обзор исследований, направленных на поиск эмпирических доказательств эффективности мультисенсорного подхода к обучению детей с особыми образовательными потребностями иностранному языку. Предлагается концепция фрейм-стади, как универсальной технологии обучения детей данной категории базовой иноязычной лексике, с задействованием элементов мультисенсорного подхода.*

Ключевые слова. *Мультисенсорный подход, иностранный язык, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, фрейминг, базовая иноязычная лексика, технология цифрового фреймирования, доказательная педагогика.*

В последние годы мир сталкивается с рядом кризисов, связанных с одним из крупнейших геополитических конфликтов в новейшей истории. Эти кризисы в разной степени влияют на процессы и результаты деятельности ключевых социальных институтов. В попытке адаптировать отраслевые модели публичного управления и их взаимосвязи к новым реалиям на федеральном уровне принимаются решения, направленные, в частности, на национализацию данных институтов. Это выражается в постепенном отказе от идей, продуктов и алгоритмов, ранее заимствованных для прогностического развития российского государства. Показательным примером является сфера образования. Одним из убедительных свидетельств данного процесса служит инициированная реформа, предусматривающая отказ от Болонской системы образования в период 2023–26 гг.

Менее радикальными, однако существенными для нашего исследования являются постепенная реструктуризация программ обучения иностранному (английскому) языку в российских школах, выраженная, например, в сокращении количества учебных часов [1; 2]; переориентация на изучение смешанных языков, основанных на английском и языках «дружественных» стран (например, Индии, ЮАР); замена английского языка на государственные языки этих стран (например, китайский) и т.п. Кроме того, следует отметить многочисленные инициативы представителей законодательной и исполнительной власти, направленные на исключение иностранного (английского) языка из школьной программы.

Подобные решения могут создать прецедент к полному разрыву преемственности в изучении иностранного языка между двумя ступенями образования [3], а также исключению (существенному затруднению) возможности овладения базовыми навыками иноязычной коммуникативной компетенции детей с особыми образовательными потребностями (ООП), усвоения ими базовых знаний, формирования базовых умений, что требует индивидуального целевого педагогического подхода [4–6]. Объектом нашего изучения являются условно здоровые дети, имеющие избирательные нарушения способностей к овладению навыками письма и (или) чтения, и (или) аудирования, и (или) говорения, также распознавания/интерпретации речи (логопаты) вследствие нарушения работы соответствующего сенсорного механизма. Данная категория детей преобладает в сегменте обучающихся в инклюзивно-ориентированных образовательных организациях [7; 8].

Вышесказанное свидетельствует о необходимости поиска и последующей интеграции в концептуальную (методологическую) модель иноязычного обучения *универсального педагогического подхода*, применение которого в рамках школьного курса иностранного (английского) языка позволило бы достичь необходимого предметного (метапредметного) результата даже в условиях экстернальности (временной ресурс) и с учетом дифференцированной аудитории (инклюзивный ресурс). Обзор ретроспективного международного опыта обучения детей с ООП иностранному языку позволил нам увидеть высокий потенциал так называемого мультисенсорного подхода [9–11].

Мультисенсорный подход (multisensory approach) представляет собой совокупность методов, инструментов и технологий обучения, использование которых предполагает задействование одновременно всех или большинства сенсорных каналов (зрительного, слухового, вкусового, обонятельного, тактильного и пр.), которые отвечают за восприятие и анализ информации (по И.П.Павлову). Основой данного подхода является теория английского психолога Х.Гарднера о множественном интеллекте (1985), в последующем адаптированная для образовательных целей американским нейропсихиатром С.Ортоном и педагогом–психологом А.Гиллингем в ходе их исследований причин возникновения дислексии и дисграфии. В настоящее время выделяют следующие основные виды реализации мультисенсорного подхода, в том числе в инклюзивном образовании: использование движений собственного тела, работа с предметами, применение наглядных материалов, изготовление поделок и выполнение ручного труда (крафты), сторителлинг [12; 13].

Одним из аргументов в пользу универсальности мультисенсорного подхода является его доказанная эффективность при обучении людей различных возрастов, вне зависимости от предметной области и доминирующего канала восприятия информации. Так, например, интерес представляет исследование М.Н.Нордина, направленное на изучение влияния цвета учебного пособия (цветное или черно-белое) на эффективность чтения и запоминание стихов у детей–билингвов различных возрастов с аутизмом, имеющих нарушения устной и письменной речи. В экспериментальной группе, где обучение проходило с опорой на предложенную организаторами мультисенсорную VAKT-стратегию, была выявлена положительная динамика (улучшение визуальной рецепции, запоминания, фонологического восприятия) вследствие формирования у обучающихся сенсомоторной рефлексии[14].

Подобные результаты подтверждают и другие авторы, указывая на то, что мультисенсорный подход, среди прочего, способствует развитию индивидуальных особенностей обучающихся (например,

отдельных гибких навыков, таких как креативность), формированию и развитию внутренней мотивации к обучению иностранному языку и(или) другим предметам на неродном им языке, повышению мыслительной активности и пр. [15–17]. Согласно мнению А.С.Бовшик и С.О.Гайворовской, получению указанных и иных эффектов будут способствовать ориентация на скаффолдинг (поддержку педагога), сотрудничество всех участников образовательного процесса, доступность и последовательность основного материала и инструкций педагога, индивидуализация форм репрезентации информации (с учетом достоинств мультисенсорного подхода), эмоциональная вовлеченность обучающихся (в последнем случае рекомендуется применение игровых методов сообразно возрасту обучающихся) [18].

Большинство рассмотренных нами исследований, в том числе по вопросам обучения иностранному (английскому) языку, посвящено эффективности применения мультисенсорного подхода в аудитории детей с нарушениями речи, что обусловлено ретроспективным фактором. Так, Ю.В.Газетдиновой описаны результаты апробации методики Ортона–Гиллингем в практике обучения младших школьников с дислексией. Автором впервые подтверждена эффективность использования мультисенсорного подхода и разработана структура урока. По итогам педагогического эксперимента доказана положительная тенденция, выраженная в нивелировании нарушений, вызванных дислексией при чтении и письме, а также нормирование орфографического навыка [19].

Локальный педагогический опыт указывает на возможность работы с обучающимися с нарушениями способностей к овладению навыками аудирования. Описываются результаты эксперимента, в рамках которого для обучения естественным наукам младших школьников использовалось устройство, преобразующее звуковую информацию в вибрацию (песни цикад), позволяющую расширить диапазон восприятия учебного материала слабослышащими детьми, в комплексе с его визуализацией и кинестизацией (осязание) [20]. С нашей точки зрения, подобный подход вполне может быть использован для обучения детей с ООП иноязычной лексике по темам, связанным с окружающим миром. Особый интерес представляют исследования, в рамках которых рассматривается влияние интерактивной (с дигитальной компонентой) мультисенсорной среды на эффективность обучения детей с особыми образовательными потребностями [21].

Важно синхронизировать во времени стимулы, например, визуальные и тактильные; это оказывает положительное влияние на эффективность распознавания и восприятия информации при отсутствии возможности получения ее традиционным способом [22]. Однако в данном направлении требуется проведение дополнительных как теоретико-методологических, так и эмпирических исследований. На перспективу предлагается формулировка концепции *фрейм-стади* (*frame study* – исследование кадра, рамки).

С точки зрения междисциплинарной науки, это способ организации концептуального пространства, каждый элемент которого (отдельные концепты) структурирован конкретными фреймами – доминантными или вспомогательными. Фреймворк-иерархию (фреймовую сеть, фреймовый каркас) формируют: суперфреймы (высший уровень) (например, «Free Time»), фреймы («Types of hobbies»), подфреймы («Summer Hobbies»), микрофреймы («Outdoor Hobbies») и слоты (низший уровень) («Summer cottage hobbies»). Как указывает И.В.Одинцова, «фреймы предвосхищают, перерабатывают и упорядочивают поступающую информацию», тогда как появление нового знания «обу-

словливает возникновение новых фреймов или коррекцию старых» [23]. Следовательно, в сознании обучающегося в процессе изучения отдельной темы курса иностранного (английского) языка происходит определенный перцептивный цикл, отражающий его когнитивное развитие [24].

Задачей педагога является построение одной и той же онтологии (смысла) множество раз, однако в измененном формате (принцип рефрейминга). Таким образом, основными этапами обучения по конкретной теме станут: фиксация слотов в учебном материале (рассказ обучающихся о том, как они провели лето, на родном языке, использование базовой лексики на иностранном языке), конкретизация изучаемой темы (микрофрейма) с поступательным увеличением количества слотов до необходимых пределов (поиск новых), предупреждая перегрузку обучающихся (оптимально с применением аудиовизуального или иного метода/технологии обучения с учетом способностей обучающихся, учитывающих задействование как минимум двух анализаторов).

Изучение фактически каждого отдельного слота (или другого элемента фреймворк-иерархии) должно происходить в рамках мультисенсорной среды, что предположительно позволит нивелировать недостаток способностей детей с ООП к овладению навыками письма и(или) чтения, и(или) аудирования, и(или) говорения, распознаванию/интерпретации речи и, таким образом, достичь необходимых предметных (мета-предметных) результатов по дисциплине «Иностранный язык» по итогам обучения в инклюзивно-ориентированной образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Куклина А.И.* К вопросу о сохранении качества обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в условиях сокращения академических часов // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 97–2. С. 42–45.

2. *Пахмутова Е.Д., Лаптева И.В., Прожога А.В.* Учебные стратегии для непрерывного языкового обучения (неязыковой вуз) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 7–1(73). С. 197–203.

3. *Краснощекова Г.А.* Теория и практика языкового образования студентов технических вузов: Монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2018. 72 с.

4. *Ненашева А.С.* К вопросу обучения иностранному языку детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. 2024. № 4. С. 73–76.

5. *Евстропова Н.С., Ракова Е.В.* Стратегии обучения иностранному языку в условиях инклюзивного образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 4 (44). С. 60–73.

6. *Howard K.B.* Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign language's classroom // Support for Learning. 2023. Vol. 00. P. 1–8.

7. *Коростелева А.А.* Дети с особенностями развития в отечественной и зарубежной школе через призму современного мониторинга // Наука и школа. 2019. № 4. С. 50–55.

8. *Богданова Т.Г., Назарова Н.М.* Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями. М.: Юрайт, 2024. 224 с.

9. *Sparks R.L., Miller K.S.* Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: a review // Dyslexia. 2000. Apr.–Jun. Vol. 6 (2). P. 124–32.

10. *Soumadi M.M., Hayajneh O.* Capital Structure and Corporate Performance: Empirical Study on the Public Jordanian Shareholdings Firms Listed in Amman Stock Market // Research Journal of Finance and Accounting. 2012. Vol. 6. P. 1–9.

11. *Nemes M.* Teaching a second language to learners with mild intellectual disabilities – a Hungarian case study // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Art. 1450095.

12. *Нельзина Е.Н., Волошина А.И.* Приемы мультисенсорного обучения лексической стороне англоязычной речи в начальной школе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. № 16. С. 233–238.

13. *Бовшик А.С., Гайворонская С.О.* Инклюзивный потенциал сторителлинга при обучении иностранному языку // Филологические науки в МГИМО. 2022. № 8 (1). С. 80–93.

14. *Nordin M.N., Ismail S.Z., Yusuf R.,* et al. A Review of Multisensory Theory on The Learning of Students with Special Education Needs with Visual Impairment // International journal of academic research in business and social sciences. 2024. Vol. 14. No. 3. P. 103–109.

15. *Romaine A.* The Role of Multi-Sensory Learning in Elementary Classrooms on Student Development // Undergraduate Review. 2023. Vol. 17. P. 59–72.

16. *Hazaymeh W.A., Khasawneh M.A.S.* Exploring the Efficacy of Multisensory Techniques in Enhancing Reading Fluency for Dyslexic English Language Learners // World Journal of English Language. 2025. Vol. 15. No. 1. P. 146–159.

17. *Alenizi M.A.* Effectiveness of a Program Based on A Multi-Sensory Strategy in Developing Visual Perception of Primary School Learners with Learning Disabilities: A Contextual Study of Arabic Learners // International Journal of Educational Psychology. 2023. Vol. 8 (1). P. 72–104.

18. *Fan Y., Chong D.K., Li Y.* Beyond play: A comparative study of multi-sensory and traditional toys in child education // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Art. 1182660.

19. *Газетдинова Ю.В.* Мультисенсорный подход как способ обучения чтению и письму на английском языке младших школьников с дислексией // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Том 9. Выпуск 6. С. 554–560.

20. *Namatame M., Kanebako J., Kusunoki F., Inagaki S.* Effectiveness of Multisensory Methods in Learning Onomatopoeia for the Hearing // Impaired Computer Supported Education. 2019. P. 1–13.

21. *Gianotti M., Marini M.S., Beccaluva E.A.,* et al. Multisensory Training Intervention for Hearing Impaired Children: Preliminary Results of a Pilot Study // Extended Abstracts of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI EA '24). Association for Computing Machinery, New York. NY, 2024. Art. 246. P. 1–7.

22. *Oh Y., Schwalm M., Kalpin N.* Multisensory benefits for speech recognition in noisy environments // Front Neurosci. 2022. Oct. 20. Vol. 16.

23. *Одинцова И.В.* Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике // МИРС. 2012. № 1. С. 73–80.

24. *Аветисян Н.Б., Горбунова Т.А.* Новые педагогические технологии в преподавании иностранных языков в вузе (французский и немецкий языки) // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 16 мая 2024 г. М.: ФГБОУ ВО МПУ, 2024. С. 60–66.

Дата поступления – 10.03.2025

Multisensory approach to teaching a foreign language in the framework of inclusive education

Alexandra V. Guzova – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia); sashenka_0879@mail.ru

Natalya V. Savitskaya – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia); n.sawa@yandex.ru

Oksana A. Krukovskaya – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia); okruk@bk.ru

Olga V. Dedova – Senior Educator, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia); olgadedova2007@gmail.com

Abstract. *The article is devoted to the study of pedagogical potential of a multisensory approach to teaching a foreign language in the framework of inclusive education. The authors substantiate the relevance and practical significance of the research topic. The authors present a review of studies aimed at finding empirical evidence of the effectiveness of a multisensory approach to teaching a foreign language for children with special educational needs. The concept of frame study is proposed as a universal technology for teaching children of this category basic foreign language vocabulary, using elements of a multisensory approach.*

Key words. *Multisensory approach, foreign language, inclusive education, children with special educational needs, framing, basic foreign language vocabulary, digital framing technology, evidence-based pedagogy.*

REFERENCES

1.*Kuklina A.I.* K voprosu o sohranenii kachestva obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze v usloviyah sokrashcheniya akademicheskih chasov [To the issue of maintaining the quality of teaching foreign languages at a non -linguistic university in the context of reducing academic hours]. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the development of science and education]. 2023. No. 97–2. P. 42–45.

2. *Pahmutova E.D., Lapteva I.V., Prozhoga A.V.* Uchebnye strategii dlya nepreryvnogo yazykovogo obucheniya (neyazykovoj vuz) [Training strategies for continuous language learning (non-linguistic university)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Issues of theory and practice]. 2017. No. 7–1(73). P. 197–203.

3. *Krasnoshchekova G.A.* Teoriya i praktika yazykovogo obrazovaniya studentov tekhnicheskih vuzov: Monografiya [Theory and practice of language education of students of technical universities: monograph]. Cheboksary: ID «Sreda», 2018. 72 p.

4. *Nenasheva A.S.* K voprosu obucheniya inostrannomu yazyku detej s OVZ v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya v obshcheobrazovatel'noj shkole [On the issue of teaching a foreign language of children with disabilities in the conditions of inclusive education in a comprehensive school]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 2024. No. 4. P. 73–76.

5. *Evstropova N.S., Rakova E.V.* Strategii obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [Strategies for teaching a foreign language in the context of inclusive education]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences]. 2019. No. 4 (44). P. 60–73.

6. *Howard K.B.* Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign language's classroom. Support for Learning. 2023. Vol. 00. P. 1–8.

7. *Korosteleva A.A.* Deti s osobennostyami razvitiya v otechestvennoj i zarubezhnoj shkole cherez prizmu sovremennogo monitoringa [Children with developmental features in the domestic and foreign school through the prism of modern monitoring]. *Nauka i shkola* [Science and School]. 2019. No. 4. P. 50–55.

8. *Bogdanova T.G., Nazarova N.M.* Inklyuzivnoe obuchenie lic s sensornymi narusheniyami [Inclusive training of people with sensory disorders]. Moscow: Yurajt, 2024. 224 p.

9. *Sparks R.L., Miller K.S.* Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: a review. Dyslexia. 2000. Apr.–Jun. Vol. 6 (2). P. 124–32.

10. *Soumadi M.M., Hayajneh O.* Capital Structure and Corporate Performance: Empirical Study on the Public Jordanian Shareholdings Firms Listed in Amman Stock Market. Research Journal of Finance and Accounting. 2012. Vol. 6. P. 1–9.

11. *Nemes M.* Teaching a second language to learners with mild intellectual disabilities – a Hungarian case study. Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Art. 1450095.

12. *Nel'zina E.N., Voloshina A.I.* Priemy mul'tisensornogo obucheniya leksicheskoj storone angloyazychnoj rechi v nachal'noj shkole [Techniques for multileesan education of the lexical side of English-speaking speech in primary school]. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov* [Problems of Romano-German philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages]. 2020. No. 16. P. 233–238.

13. *Bovshik A.S., Gajvoronskaya S.O.* Inklyuzivnyj potencial storitellinga pri obuchenii inostrannomu yazyku [Inclusive potential of storytelling in teaching a foreign language]. *Filologicheskie nauki v MGIMO* [Philological sciences in MGIMO]. 2022. No. 8 (1). P. 80–93.

14. *Nordin M.N., Ismail S.Z., Yusuf R.*, et al. A Review of Multisensory Theory on The Learning of Students with Special Education Needs with Visual Impairment. International journal of academic research in business and social sciences. 2024. Vol. 14. No. 3. P. 103–109.

15. *Romaine A.* The Role of Multi-Sensory Learning in Elementary Classrooms on Student Development. Undergraduate Review. 2023. Vol. 17. P. 59–72.

16. *Hazaymeh W.A., Khasawneh M.A.S.* Exploring the Efficacy of Multisensory Techniques in Enhancing Reading Fluency for Dyslexic English Language Learners. World Journal of English Language. 2025. Vol. 15. No. 1. P. 146–159.

17. *Alenizi M.A.* Effectiveness of a Program Based on A Multi-Sensory Strategy in Developing Visual Perception of Primary School Learners with Learning Disabilities: A Contextual Study of Arabic Learners. International Journal of Educational Psychology. 2023. Vol. 8 (1). P. 72–104.

18. *Fan Y., Chong D.K., Li Y.* Beyond play: A comparative study of multi-sensory and traditional toys in child education. Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Art. 1182660.

19. *Gazetdinova Yu.V.* Mul'tisensornyj podhod kak sposob obucheniya chteniyu i pis'mu na anglijskom yazyke mladshih shkol'nikov s disleksiej [A multi -speaking approach as a way to teach reading and writing in English younger students with dyslexia]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Issues of theory and practice]. 2024. T. 9. Vyp. 6. P. 554–560.

20. *Namatame M., Kanebako J., Kusunoki F., Inagaki S.* Effectiveness of Multisensory Methods in Learning Onomatopoeia for the Hearing. Impaired Computer Supported Education. 2019. P. 1–13.

21. *Gianotti M., Marini M.S., Beccaluva E.A.* et al. Multisensory Training Intervention for Hearing Impaired Children: Preliminary Results of a Pilot Study. Extended Abstracts of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI EA \'24). Association for Computing Machinery, New York. NY, 2024. Art. 246. P. 1–7.

22. *Oh Y., Schwalm M., Kalpin N.* Multisensory benefits for speech recognition in noisy environments. Front Neurosci. 2022. Oct. 20. Vol. 16.

23. *Odincova I.V.* Frejm, frejming i refrejming v lingvodidaktike [Frame, framing and reframing in linguodidactics]. MIRS. 2012. No. 1. P. 73–80.

24. *Avetisyan N.B., Gorbunova T.A.* Novye pedagogicheskie tekhnologii v prepodavanii inostrannyh yazykov v vuze (francuzskij i nemeckij yazyki) [New pedagogical technologies in teaching foreign languages at a university (French and German)]. *Aktual'nye problemy obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze* [Actual problems of teaching foreign languages at a non-linguistic university]: Materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 16 maya 2024 g. Moscow: FGBOU VO MPU, 2024. P. 60–66.

Submitted – 10.03.2025

Возможности ОБЗР в достижении результатов освоения федеральной рабочей программы

Данченко Сергей Петрович – канд. пед. наук, преподаватель-организатор ОБЗР, школа № 417 Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Россия); dse52@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматриваются возможности учебной дисциплины «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) в достижении результатов освоения федеральной рабочей программы (ФРП), характеризуются возникшие в связи с этим процессом проблемы. Представлен проведенный сравнительный анализ предметных результатов ФРП ОБЗР с результатами предметов, имеющих дидактические компоненты, связанные с безопасностью, прописанными в федеральном государственный образовательный стандарте основного общего образования (ФГОС ООО).*

Ключевые слова. *Основы безопасности и защиты Родины, федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, федеральная рабочая программа, помощь педагогам, программный модуль, материальная база, оборудование, результаты освоения ОБЗР.*

В ходе первого года обучения новому предмету «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) вполне обоснованно возник ряд вопросов и по содержанию, и по возможностям достижения запланированных результатов его освоения. Рассмотрим связанные с этим проблемы.

Во-первых, в настоящее время еще ***нет методических пособий для оказания помощи педагогам в проведении уроков «Основы безопасности и защиты Родины».*** В связи с этим в группе ВК интернета организовались три устойчивых общественных сообщества. На востребованность их деятельности указывает то, что в каждом из них, судя по отзывам, – тысячи подписчиков-преподавателей. Чтобы оценить работу сообществ, мы просмотрели все записанные до 1 февраля 2025 г. отзывы учителей: большинство из них выражают благодарность за предоставление материалов к текущим урокам, также высказывают суждения о различных аспектах ОБЗР. Отзывы, мнения, замечания специалистов из различных российских школ о содержании нового предмета в какой-то мере отражают оценку федеральной рабочей программы (ФРП) для 8–11 классов по ОБЗР. Представим выборочно некоторые из них.

«На важнейшую тему “Пожарная безопасность в быту” выделен один час, а на две психологические темы, которые ближе к другому предмету, – по два часа на каждую».

«Много тем дублируется: на них отводится по 2 часа. Но есть и другие темы, не менее важные».

«Длительность урока – 40 минут. Если излагать материал подробно, например, по теме “Основы технической подготовки и связи”, то этого времени мало».

«Даем какие-то знания, которые не имеют прикладной важности и не вызывают интереса у учеников. Какая психология? Дети не могут запомнить алгоритм оказания первой помощи при остановке сердца!»

«В учебнике по ОБЖ для 10 класса под редакцией А.Т.Смирнова было все по порядку. Новый материал по ОБЗР школьники воспринимают с трудом, но поверхностно его излагать не хочется.

А ведь нужны не только теория, но практика, навыки».

«Научить будущих защитников Родины тактике боя – цель важная. Только как этому научишь с помощью одного на всех автомата и за один час?»

«Почему в 8 классе нужно изучать тактику мотострелкового отделения и уставы, а в 11 классе этого нет?»

Данные отзывы ценны тем, что их авторы выражают объективное мнение. Действительно, в новой программе по ОБЗР значительно сжалось содержание некоторых тем, то есть на уроке рассматривается большой объем материала. Например, в ФРП для 8 класса запланирован урок «Безопасные действия при автономном существовании в природной среде» модуля № 7 «Безопасность в природной среде». В содержание этого занятия включены следующие подтемы: «Автономные условия, их особенности и опасности, правила подготовки к длительному автономному существованию», «Порядок действий при автономном существовании в природной среде», «Правила ориентирования на местности, способы подачи сигналов бедствия». Материал для изучения интересный, но объемный, а его нужно изложить за один урок, кроме того, предусматривается практическая работа обучающихся для получения соответствующих навыков. За отведенное время практически невозможно получить обратную связь от обучающихся. А школьники на занятии в соответствии с программой должны «*вырабатывать навыки безопасных действий при автономном пребывании в природной среде: ориентирование на местности, в том числе работа с компасом и картой, обеспечение ночлега и питания, разведения костра, подачи сигналов бедствия*» [1, с. 48].

Во-вторых, вызывает сомнение ***включение в программу основной школы модуля № 2 «Военная подготовка. Основы военных знаний».*** В соответствии с законом «О воинской обязанности и военной службе» обязательную подготовку по основам военной службы проходят только юноши в рамках освоения образовательной программы среднего общего образования, о чем ранее мы уже говорили [2]. Таким образом, нарушается вышеуказанный закон. Также спорным является соответствие материала данного модуля возрастным особенностям обучающихся 8 и 9 классов.

В-третьих, многие преподаватели, общаясь в интернет-группах, отмечают ***отсутствие материальной базы, необходимой для обучения новой дисциплине.*** Вопрос материального обеспечения постепенно решается. В ноябре 2024 г. Министерством просвещения издан приказ № 838 о перечне средств, необходимых при оснащении общеобразовательных организаций, в том числе кабинета ОБЗР (подраздел 21 перечня) [3]. По сравнению с прежним перечнем оборудования для кабинета ОБЖ (приказ Министерства просвещения № 804), в него включены модуль разработки и технологий БПЛА; модели и макеты гранат, автомата, огнетушителей, простейшего укрытия и др. Объем оборудования кабинета ОБЗР довольно внушительный.

В-четвертых, ***кроме приобретения оборудования для оснащения кабинета ОБЗР, важно в программе найти для него место и учебное время для его эффективного применения.*** Это означает, что оборудование должно быть не только демонстрационным, но и стать средством обучения: ученикам нужно осваивать умения и навыки работы с ним.

В качестве примера рассмотрим «Цифровую лабораторию по основам безопасности жизнедеятельности и защиты Родины». К сожалению, предлагаемая тематика зачастую не предназначена для ОБЗР, что значительно снижает эффективность пользования данной лабораторией [4]. Поэтому желательно в разделе «Тематическое планирование» программы по ОБЗР указывать оборудование, необходимое

на уроке в графе программы «Основные виды деятельности обучающихся», как это сделано при проведении опытов, лабораторных работ по другим предметам. Так, в ФРП по физике деятельность обучающихся на уроке «Физические величины» с использованием необходимого физического оборудования включает следующие измерения: «линейных размеров тел и промежутков времени с учетом погрешностей»; «объема жидкости и твердого тела»; «температуры при помощи жидкостного термометра и датчика температуры» [5]. Как видно, четко обозначены действия обучающихся и необходимое оборудование.

В-пятых, ***достижение результатов обучения ОБЗР определяется возможностью их оценки, то есть сравнением достигнутого обучающимися уровня овладения предметом с результатами, прописанными в рабочей программе.*** Именно это положение и записано в ФРП ОБЗР: «Достижение результатов освоения программы обеспечивается посредством включения в указанную программу предметных результатов освоения модулей учебного предмета "Основы безопасности и защиты Родины"»[1].

Чтобы определить, насколько сами предметные результаты четко и понятно изложены в программе, мы провели *сравнительный анализ* предметных результатов ФРП ОБЗР с результатами предметов, имеющих дидактические компоненты, связанные с безопасностью, прописанными в ФГОС ООО [6]. Сопоставлялись ключевые слова, обозначающие уровень достижения определенного предметного результата, связанного с безопасностью, а именно, уровень знаний, умений или навыков. Нумерация предметных результатов приведена в соответствии с ФГОС ООО.

45.7.3. По учебному предмету «Химия» (на базовом уровне):

11) *владение* (синонимы: «*уметь* обращаться, пользоваться, иметь, управлять») [7] правилами безопасного обращения с веществами, используемыми в повседневной жизни, правилами поведения в целях сбережения здоровья и окружающей природной среды; понимание вреда (опасности) воздействия на живые организмы определенных веществ, способов уменьшения и предотвращения их вредного воздействия; понимание значения жиров, белков, углеводов для организма человека.

45.7.2. По учебному предмету «Физика»:

10) *умение* использовать знания о физических явлениях в повседневной жизни для обеспечения безопасности при обращении с бытовыми приборами и техническими устройствами, сохранения здоровья и соблюдения норм экологического поведения в окружающей среде; понимание необходимости применения достижений физики и технологий для рационального природопользования.

45.6.2. По учебному предмету «Обществознание»:

3) *умение* приводить примеры (в том числе моделировать ситуации) деятельности людей, социальных объектов, явлений, процессов определенного типа в различных сферах общественной жизни, их структурных элементов и проявлений основных функций; разного типа социальных отношений; ситуаций, регулируемых различными видами социальных норм, в том числе связанных с правонарушениями и наступлением юридической ответственности; связи политических потрясений и социально-экономического кризиса в государстве;

13) *умение* оценивать собственные поступки и поведение других людей с точки зрения их соответствия моральным, правовым и иным видам социальных норм, экономической рациональности (включая вопросы, связанные с личными финансами и предпринимательской деятельностью, для оценки рисков осуществления финансовых мошенничеств, применения

недобросовестных практик); осознание неприемлемости всех форм антиобщественного поведения.

45.7.5. По учебному предмету «Биология»:

18) *умение* использовать приобретенные знания и навыки для здорового образа жизни, сбалансированного питания и физической активности; неприятие вредных привычек и зависимостей; умение противодействовать лженаучным манипуляциям в области здоровья;

19) *овладение* приемами оказания первой помощи человеку, выращивания культурных растений и ухода за домашними животными.

45.5.3. По учебному предмету «Информатика»:

12) *освоение* и соблюдение требований безопасной эксплуатации технических средств информационно-коммуникационных технологий;

13) *умение* соблюдать сетевой этикет, базовые нормы информационной этики и права при работе с приложениями на любых устройствах и в сети Интернет, выбирать безопасные стратегии поведения в сети;

14) *умения* примененять различные средства защиты от вредоносного программного обеспечения, обеспечивать личную безопасность при использовании ресурсов сети Интернет, в том числе защищать персональную информацию от несанкционированного доступа и его последствий (разглашения, подмены, утраты данных) с учетом основных технологических и социально-психологических аспектов использования сети Интернет (сетевая анонимность, цифровой след, аутентичность субъектов и ресурсов, опасность вредоносного кода);

15) *умение* распознавать попытки и предупреждать вовлечение себя и окружающих в деструктивные и криминальные формы сетевой активности (в том числе кибербуллинг[1], фишинг[2]).

45.10. 1. По учебному предмету «Основы безопасности и защиты Родины»:

1) сформированность представлений о значении ... ;

2) освоение знаний о мероприятиях ... , формирование представлений ... , знание ... ;

3) сформированность чувства гордости за свою Родину... , освоение знаний ... ;

4) сформированность представлений о назначении ... ;

5) овладение основными положениями Устава ... и умение их применять при выполнении обязанностей воинской службы;

6) сформированность представлений о культуре безопасности жизнедеятельности, знание универсальных правил безопасного поведения, готовность применять их на практике, используя освоенные знания и умения, освоение основ проектирования собственной безопасной жизнедеятельности;

7) знание правил дорожного движения ... и умение их применять;

8) сформированность представлений ... ; умение оценивать и прогнозировать ... ;

9) освоение основ медицинских знаний; умение оказывать первую помощь; сформированность социально ... ;

10) сформированность представлений о правилах ... , овладение знаниями ... , умения распознавать ... ;

11) сформированность представлений об информационных и компьютерных угрозах ... знаний о правилах ... ;

12) освоение знаний ... , сформированность представлений ... , умение распозна-

[1] *Кибербуллинг* – травля кого-либо, осуществляемая посредством интернета и других современных средств коммуникации.

[2] *Фишинг* – вид интернет-мошенничества, целью которого является получение доступа к конфиденциальным данным пользователей – логинам и паролям.

вать опасности вовлечения; знания правил безопасного поведения ...

13) сформированность активной жизненной позиции ... , умений и навыков личного участия ...

14) понимание роли государства ...

Из сравнения предметных результатов по вопросам безопасности следует, что во всех вышеприведенных предметах, кроме ОБЗР, в основном оцениваются умения обучающихся. В ОБЗР в качестве результатов выступают: по большинству вопросов – *сформированность представлений*, в меньшей степени – *знания, умения и навыки.*

Что обозначает понятие «сформированность представлений»? И.П.Подласый называет *формирование* процессом становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов, среди которых один из важнейших – *воспитание*. Уровень формирования личности в процессе воспитания в большей мере отражает *сформированность* заданных личностных качеств [8]. Личностные результаты достигаются в основном в ходе воспитательной деятельности, и критерии оценивания не имеют показателей достижения того или иного уровня развития личности.

Объективно оценивать сформированность надпредметных, общедидактических показателей обученности позволяет система П.И.Пидкасистого [9, с. 360–362], в которую входят:

1) *показатель сформированности знаний* – включает владение понятиями, фактами, теорией, закономерностями и правилами, методами и процедурами;

2) *показатель сформированности умений* – обычно представляет выполнение конкретных действий и комплекса действий, составляющих данное умение;

3) *показатель сформированности навыков* – совпадает с предыдущим, но предполагает автоматизацию действий (поэтому оценивается еще и время их выполнения).

Вероятно, понятнее было бы выражать предметные результаты через достижение определенных умений и навыков, то есть конкретизировать, какие предметные результаты должны быть достигнуты обучающимся (вместо «сформированности представлений»).

Научной базой нового учебного предмета ОБЗР является общая теория безопасности, исходя из которой он должен обеспечивать безопасность личности, общества, государства [10]. Теоретические вопросы, основные термины безопасности представлены в ФРП модулем № 3 «Культура безопасности жизнедеятельности в современном обществе». В данном модуле, в частности, раскрываются понятия «опасность», «безопасность», «риск», «культура безопасности жизнедеятельности»; источники и факторы опасности, их классификация; общие принципы безопасного поведения; понятия опасной и чрезвычайной ситуации». В связи с этим модуль, включающий фундаментальные понятия теории безопасности, логичнее назвать «Теоретические основы безопасности». Культура безопасности жизнедеятельности – обобщенное понятие. Оно не только формируется знаниями, умениями, навыками, компетенциями, освоенными в ОБЗР, ОБЖ, БЖД, но также воспитывается под влиянием семьи, социальной среды, средств массовой информации и др. Поэтому изучение ОБЗР не обеспечивает формирование культуры безопасности, а участвует в этом процессе. Выделять культуру безопасности из содержания предмета некорректно. ОБЗР, участвуя в формировании культуры безопасного поведения, может обеспечить достижение уровня функциональной грамотности – способности использовать знания, приобретенные навыки в жизненных ситуациях.

В-шестых, ***возникла уникальная ситуация с учебниками по ОБЗР, точнее, с их отсутствием***. Как известно, функциональные возможности учеб-

ника являются одним из средств повышения мотивации учения. Именно в нем «при множестве источников информации … прослеживается структура учебного предмета»; он «ориентирует на отбор вопросов и заданий для закрепления материала в дополнительных источниках», «должен быть хорошо иллюстрирован (диаграммы, рисунки, таблицы, обучающие схемы, фотографии, задания разного уровня для развития учащихся), соответствовать ФГОС; насыщен теоретическим материалом; структурированной информацией, справочным аппаратом». Важно его «качественное оформление» [11, с. 17].

В настоящее время при переходе на единые федеральные программы возникла необходимость разработки новых учебников, их перечень был утвержден Министерством просвещения в ноябре 2024 г. (предположительно он является переходным, до появления учебников, соответствующих ФРП) [12]. В различные разделы перечня включены практически все учебные книги по ОБЖ. Срок их использования заканчивается в связи с окончанием пятилетнего срока действия экспертных заключений в 2026–27 гг. Поэтому приобрести новые учебники по ОБЗР школы не смогут до окончания пятилетнего срока использования уже имеющихся книг по ОБЖ ст. 1 ФЗ «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»). [13, ст. 3, п. 5; 14, ст. 1]. Отчасти такое положение сложилось из-за неоправданного выпуска в течение периода до двух лет нескольких учебников по ОБЖ, имеющих незначительные отличия.

В сложившихся условиях преподаватели самостоятельно помогают друг другу через интернет: предоставляют разработанные материалы к урокам. Но они ждут появления качественных учебников по ОБЗР – без ошибок, мотивирующих учение, а не таких, о которых писал П.А.Вяземский еще в 1876 г.:

Меня за книгу засадили,
С трудом читается она:
В ней смесь и вымысла и были,
Плох вымысел, и быль скучна.
Как много в книге опечаток!
Как много непонятных мест!
Сил и охоты недостаток
Читать ее в один присест…[3]

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Основы безопасности и защиты Родины» (для 8–9 классов образовательных организаций). М., 2024. 60 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-obzr_8-9_26032024.pdf?ysclid=m6nvdu7ktc371467489.

2. *Данченко С.П., Костецкая Г.А.* «Основы безопасности и защиты Родины»: в ожидании нового курса // Педагогика. 2024. № 4. С.73–83.

3. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, соответствующих современным условиям обучения, необходимых при оснащении общеобразовательных организаций в целях реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации "Развитие образования", направленных на содействие созданию (создание) в субъектах Российской Федерации новых (дополнительных) мест в общеобразовательных организациях, модернизацию инфраструктуры общего образования, школьных систем образования, критериев его формирования и требований к функциональному оснащению общеобразовательных организаций» (от 28.11.2024 № 838) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minprosvescheniya-Rossii-ot-28.11.2024-N-838.

4. *Данченко С.П.* Цифровизация при обучении основам безопасности и защиты Родины // Педагогика. 2024. №10. С. 49–54.

5. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Физика (базовый

[3] Стихотворение «Загадка» из цикла «Хандра с проблесками».

уровень) (для 7–9 классов общеобразовательных организаций)». М, 2023 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://schoolnum4.gosuslugi.ru/netcat_files/ 30/69/fizika_7_9_klass_podpisannyy.pdf?ysclid=m6ry0krdav259737584.

6. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования от 31 мая 2021 г. № 287 (с изменениями и дополнениями от18 июля, 8 ноября 2022 г., 27 декабря 2023 г., 22 января, 19 февраля 2024 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=m6ryl723r3221623519/

7. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок. 11000 синоним. рядов. 11-е изд., перераб. и доп. М., 2001 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https:// www. lesjeunesrussisants.fr/dictionnaires/documents/ DICTIONNAIRE_ RUSSE_DES_SYNONYMES-ALEXANDROVA.pdf.

8. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2006. 365 с.

9. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. М., 1998. 332 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https:// gpa.cfuv.ru/ courses/ os-ped-mast/Doc/ Книги%20в%20формате%20(pdf)/ Педагогика%20под%20ред.%20Пидкасистого%20П.И.PDF.

10. *Данченко С.П., Костецкая Г.А.* Становление и развитие школьного курса ОБЖ // Педагогика. 2022. № 5. С. 69–76.

11. *Перминова Л.М.* Трансформация функций школьного учебника в условиях нелинейности развития образования // Педагогика. 2024. № 12. С.16–26.

12. Приказ Минпросвещения РФ «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и установлении предельного срока использования исключенных учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий» (от 05.11.2024 № 769) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202412120011.

13. ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» (от 30.12.2020 г. № 517-ФЗ) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/bank/46283.

14. ФЗ «Об обязательных требованиях в Российской Федерации» (от 31.07.2020 № 247-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https:// www. consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358670/?ysclid=m6tc5paj3w848083221.

Дата поступления – 1.02.25

Possibilities of the academic discipline "Fundamentals of Security and Defense of the Motherland" in achieving the results of the federal work program

Sergey P. Danchenko – Cand. Sci. (Pedagogics); teacher-organizer of the school subject "Fundamentals of Security and Defense of the Motherland", School No. 417 of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia); dse52@mail.ru

Abstract. *The article examines the possibilities of the academic discipline "Fundamentals of Security and Defense of the Motherland" (FSDM) in achieving the results of the federal work program, and describes the problems that have arisen in connection with this process. The article presents a comparative*

analysis of the subject results taking into consideration didactic components related to security and prescribed in the federal state educational standard of basic general education.

Key words. *Fundamentals of Security and Defense of the Motherland (FSDM), federal state educational standard of basic general education, federal work program, assistance to teachers, program module, material base, equipment, results of mastering FSDM.*

REFERENCES

1. Federal`naya rabochaya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya «Osnovy` bezopasnosti i zashhity` Rodiny`» (dlya 8–9 klassov obrazovatel`ny`x organizacij). [Federal work program of basic general education "Fundamentals of security and protection of the Motherland" (for grades 8-9 of educational organizations)]. Moscow, 2024. 60 p. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-obzr_8-9_26032024.pdf?ysclid= m6nvdu7 ktc371467489.

2. *Danchenko S.P., Kosteczkaya G.A.* "Osnovy` bezopasnosti i zashhity` Rodiny": v ozhidanii novogo kursa ["Fundamentals of security and protection of the Motherland": in anticipation of a new course]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2024. No. 4. P. 73–83.

3. Prikaz Ministerstva prosveshheniya RF «Ob utverzhdenii perechnya sredstv obucheniya i vospitaniya, sootvetstvuyushhix sovremenny`m usloviyam obucheniya, neobxodimy`x pri osnashhenii obshheobrazovatel`ny`x organizacij v celyax realizacii meropriyatij gosudarstvennoj programmy` Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya", napravlenny`x na sodejstvie sozdaniyu (sozdanie) v sub``ektax Rossijskoj Federacii novy`x (dopolnitel`ny`x) mest v obshheobrazovatel`ny`x organizaciyax, modernizaciyu infrastruktury` obshhego obrazovaniya, shkol`ny`x sistem obrazovaniya, kriteriev ego formirovaniya i trebovanij k funkcional`nomu osnashheniyu obshheobrazovatel`ny`x organizacij» (ot 28.11.2024 № 838) [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation "On Approval of the List of teaching and upbringing Tools Appropriate to Modern Learning conditions Necessary for Equipping General Education Institutions in order to implement the measures of the State program of the Russian Federation "Development of Education" aimed at Facilitating the creation of new (additional) places in general education institutions in the Subjects of the Russian Federation, modernization of the infrastructure of general education, school education systems, criteria for its formation and requirements for the functional equipment of educational institutions" (dated 11/28/2024 No. 838)]. Available at: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minprosvescheniya-Rossii-ot-28.11.2024-N-838.

4. *Danchenko S.P.* Cifrovizaciya pri obuchenii osnovam bezopasnosti i zashhity` Rodiny` [Digitalization in teaching the basics of security and protection of the Motherland]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2024. No.10. P. 49–54.

5. Federal`naya rabochaya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya «Fizika (bazovy`j uroven`»)(dlya 7–9 klassov obshheobrazovatel`ny`x organizacij) [Federal work program of basic general education "Physics (basic level) (for grades 7-9 of general education organizations)"]. Moscow, 2023. Available at: https://schoolnum4.gosuslugi.ru/netcat_files/ 30/69/fizika_7_9_klass_ podpisannyy. pdf?ysclid=m6ry0krdav259737584.

6. Prikaz Ministerstva prosveshheniya RF «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya ot 31 maya 2021 g. № 287 (s izmeneniyami i dopolneniyami ot18 iyulya, 8 noyabrya 2022 g., 27 dekabrya 2023 g., 22 yanvarya, 19 fevralya 2024 g.) [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation "On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education dated May 31, 2021 No. 287 (with amendments and additions dated July 18, November 8, 2022, December 27, 2023, January 22, February 19, 2024)]. Available at: https://base.garant.ru/ 401433920/ 53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=m6ryl723r3221623519.

7. *Aleksandrova Z.E. S*lovar` sinonimov russkogo yazy`ka: Prakticheskij spravochnik: Ok. 11000 sinonim. ryadov. 11-e izd., pererab. i dop. [Dictionary of synonyms of the Russian language: A practi-

cal reference: Approx. 11000 synonym. rows. 11th ed., revised and additional]. Moscow, 2001. Available at: https:// www. lesjeunesrussisants.fr/dictionnaires/ documents/ DICTIONNAIRE_ RUSSE_ DES_SYNONYMES-ALEXANDROVA.pdf.

8. *Podlasy`j I.P.* Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov: ucheb. posobie dlya studentov vuzov [Pedagogy: 100 questions – 100 answers: textbook. handbook for university students]. Moscow, 2006. 365 p.

9. Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskix vuzov i pedagogicheskix kolledzhej / Pod red. P.I.Pidkasistogo [Pedagogy. Textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges / Ed. by P.I.Pidkasistogo]. Moscow, 1998. 332 p. Available at: https:// gpa.cfuv.ru/ courses/ os-ped-mast/ Doc/ Knigi%20v%20formate%20(pdf)/ Pedagogika% 20pod%20red. %20Pidkasistogo%20P.I.PDF.

10. *Danchenko S.P., Kosteczkaya G.A.* Stanovlenie i razvitie shkol`nogo kursa OBZh [Formation and development of the school course of OBZH]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2022. No. 5. P. 69–76.

11. *Perminova L.M.* Transformaciya funkcij shkol`nogo uchebnika v usloviyax nelinejnosti razvitiya obrazovaniya [Transformation of school textbook functions in the context of nonlinear educational development]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2024. No. 12. P.16–26.

12. Prikaz Minprosveshheniya RF «Ob utverzhdenii federal`nogo perechnya uchebnikov, dopushhenny`x k ispol`zovaniyu pri realizacii imeyushhix gosudarstvennuyu akkreditaciyu obrazovatel`ny`x programm nachal`nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya organizaciyami, osushhestvlyayushhimi obrazovatel`nuyu deyatel`nost`, i ustanovlenii predel`nogo sroka ispol`zovaniya isklyuchenny`x uchebnikov i razrabotanny`x v komplekte s nimi uchebny`x posobij» (ot 05.11.2024 № 769) [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation "On Approval of the Federal List of textbooks Approved for Use in the Implementation of State-Accredited educational programs of primary General, Basic General, and Secondary General Education by Organizations Engaged in Educational Activities, and Setting a Deadline for the use of excluded textbooks and textbooks Developed with them" (dated 05.11.2024 No. 769)]. Available at: http://publication. pravo.gov.ru/ document/0001202412120011.

13. FZ «O vnesenii izmenenij v Federal`ny`j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» i otdel`ny`e zakonodatel`ny`e akty` Rossijskoj Federacii» (ot 30.12.2020 g. № 517-FZ) [Federal Law "On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" and Certain Legislative Acts of the Russian Federation" (dated December 30, 2020, No. 517-FZ)]. Available at: http:// www.kremlin.ru/acts/bank/46283.

14. FZ «Ob obyazatel`ny`x trebovaniyax v Rossijskoj Federacii» (ot 31.07.2020 № 247-FZ (poslednyaya redakciya) [Federal Law "On Mandatory Requirements in the Russian Federation" (dated 07/31/2020 No. 247-FZ (latest edition)]. Available at: https:// www. consultant.ru/ document/cons_ doc_LAW_358670/?ysclid=m6tc5paj3w848083221.

Submitted – 1.02.25

Русская народная игра как средство развития и воспитания (на примере лапты)

Юречко Ольга Валентиновна – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет (Россия, Благовещенск); olga19674@yandex.ru

Аннотация. *В статье рассматривается русская народная игра как средство развития и воспитания (на примере лапты). Характеризуются возникновение лапты, специфика в разные исторические периоды и возрождение в нашей стране сегодня. Проанализированы различные аспекты воспитания средствами данной игры. Показаны возможности ее использования в современном учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы (на примере Амурской области).*

Ключевые слова. *Русские народные игры, лапта, двигательная активность, традиции, воспитание, развитие, учебно-воспитательный процесс, методика, идентичность, титульная нация, культурный код, морально-нравственные качества личности, патриотизм.*

В отечественной системе образования всегда огромное значение придавалось воспитанию как процессу, направленному на формирование личности, при этом эффективными воспитательными средствами были и остаются народные обычаи, традиции, исконно русские забавы, игры. Передаваемые из поколения в поколение народные игры видоизменялись и совершенствовались, но они сохранили лучшие национальные традиции, своеобразие и огромный педагогический потенциал, являя собой «самую эффективную практическую педагогику» [1, с.147].

В разные исторические периоды были популярны разные игры, в том числе с мячом или битой: *вышибалы* (распространилась еще в Древней Руси), *коняшки* (напоминают современное поло, но один игрок «скачет» верхом на другом), *шалыга* (славянский прообраз футбола), *клюшкование* (или *погоня* – на Вятке, *свинка* – в Приуралье и т.п.; прототип русского хоккея). Многовековую историю имеют *городки* (похожи на современный гольф) и *лапта.*

В настоящее время лапта незаслуженно подзабыта, но упоминания о ней встречаются в летописях XII–XIV вв.; деревянные биты (они по форме напоминали лопату) и самодельные кожаные мячи (их шили из кожи и набивали конским волосом, мхом или шерстью) найдены при раскопках в Великом Новгороде, в слоях, относящихся к XIV в.

По мнению современных ученых, подвижные игры, связанные с двигательной деятельностью, особенно полезны для воспитания и развития подрастающего поколения [2], и в Древней Руси они были не забавами, а служили средством подготовки детей к боевой или трудовой деятельности.

Так, в старину, во время вражеского нашествия, все население укрывалось за городскими стенами, и, только захватив город, можно было завладеть прилегающими к нему землями. Набеги на русские города совершали кочевые племена, жившие на окраинах Руси. В случае нападения связь между городами осуществлялась через гонцов, которым приходилось пробираться через стан врага, осадившего город, и территорию, на которой их также поджидала опасность. Продвигались гонцы в одиночку или небольшими группами из двух-трех человек. Необходимо было не просто уйти из города, но и вернуться обратно, приведя подкрепление или принеся какие-то вести.

Многие умения, необходимые воинам и гонцам, отрабатывались в ходе игры в лапту. Ее правила таковы. Участники – две команды. Ударом биты нужно послать мяч в поле, перебежать его до противоположной стороны (кона) и вернуться обратно («в город»), не дав противнику осалить себя мячом. За каждую перебежку команде начисляются очки. Выигрывает команда, набравшая больше очков за установленное время.

Так же, как гонец старался проскочить мимо врагов, не вступая с ними в схватку, игрок должен был оставить лапту («меч») «в городе» и пробежать по полю, не вступая в единоборство с соперниками. Уворачиваясь от мяча, он приобретал навыки, необходимые при уклонении от ударов и метательного оружия. Добравшись до кона, воин находился у своих, поэтому был в безопасности и мог оставаться там какое-то время (отдыхая или собирая подмогу), подобно этому и поэтому игроков, перебежавших поле, выбивать на кону нельзя.

Лапта напоминала военную подготовку. Метанием в игроков мяча отрабатывалось умение метать во время боя копья и камни в подвижную цель. Передачи друг другу мяча учат взаимопомощи и выручке в бою, когда камень или копье перебрасывались тому, у кого его нет и кому оно более необходимо. Не дав гонцу пробежать, осаждавшие получают возможность завладеть городом, но и осажденные просто так не сдаются. Лапта учила совместным действиям: как только выбивают перебегающего, начинается борьба за город.

Как средство военной подготовки для поддержания боевой (физической) формы и выработки согласованности тактических действий в обороне и нападении лапта использовалась во времена Петра I в Преображенском, Семеновском и Шевардинском полках. Для простого народа в этот период игра была формой активного времяпрепровождения, способствовала физическому развитию и воспитанию подрастающего поколения.

Интерес к лапте возрос в XX в. Так, А.И.Куприн в статье, опубликованной в 1916 г. в газете «Геркулес», писал, что эта народная игра – «одна из самых интересных и полезных», в ней нужны «верность своей команде, находчивость, внимательность, изворотливость, глубокое дыхание, быстрый бег, меткий глаз, твердость удара рук и вечная уверенность в том, что тебя не победят», в ней нет места «трусам и лентяям». Писатель усердно рекомендовал «эту родную русскую игру не только как механическое упражнение, но и как безобидную забаву, в которой вырабатывается товарищеская спайка: „своего выручай“…»[3, с. 1].

После революции 1917 г., в сложный период становления молодого советского государства, на лапту как на действенное средство воспитания, образования и развития обратил внимание Н.И.Подвойский[1]: игру включили в программу допризывной подготовки (1919 г.). В 1926 г. была попытка сформулировать ее первые официальные правила, а первые официальные соревнования по этой игре начали проводиться только в середине XX в.

В современных реалиях цель игры сводится к набору наибольшего количества очков за перебежки и осаливание соперников. Участвуют две команды – до 10 игроков в каждой (шестеро играющих и четверо запасных). Большая лапта проводится на открытом воздухе, на травяных и земляных полях; малая – в закрытых пространствах (в манежах и спортзалах). Цель участников малой игры – поочередно или группами добежать до кона

[1] *Подвойский Николай Ильич* (1880–1948) — русский революционер, большевик, советский партийный, военный и государственный деятель. В 1919–23 гг. – начальник Всеобуча и частей особого назначения, член Реввоенсовета ряда армий.

и вернуться назад, в «город». Цель игроков в поле – не дать противнику осуществить такую перебежку, осалить соперника из «города» и таким образом самим в него попасть. Игрок из полевых, стоя на специальном месте, подбрасывает мяч внутри «города» для каждого городского игрока по очереди. Городские должны битой выбить снаряд в поле. Перед «городом» – штрафная зона. Если мяч попадет в нее, удар не засчитывается, и городская команда переезжает в поле. Именно после удара уже пробившим по мячу игрокам разрешается бежать к кону и обратно. Пойманный мяч без касания земли приносит команде одно очко. Перебежка из «города» до кона и обратно дает два очка. Выигрывает команда, набравшая большее количество очков к концу игры. Большая лапта длится два тайма по 30 минут с одним пятиминутным перерывом; малая – два тайма по 20 минут с таким же перерывом.

Современная версия лапты все больше напоминает спортивную дисциплину, на необходимость ее внедрения в педагогическую практику воспитания и обучения подрастающего поколения указывают многие ученые и методисты (Р.М.Валиахметов,Е.А.Гаврилов, Е.В.Готовцев, В.А.Лепешкин, Г.Н.Германов, Е.В.Шевко, И.Г.Шарыгина, О.В.Юречко и др.). Интерес к этой игре сегодня возрос по ряду причин: в ней учитываются запросы самих занимающихся; нет необходимости в сложном техническом оснащении для занятий; оказывается положительное влияние на здоровье детей и подростков; у игроков формируются национальное самосознание, значимые духовных и этических качества.

Исследователи справедливо отмечают, что, если бы у нас действительно было желание использовать мягкую силу по расширению сфер своих интересов, то лапта стала бы прекрасным инструментом культурного влияния; эта игра нужна только сверхдержаве, которая ценит свою идентичность [4]. Размышляя о нашей идентичности, известный популяризатор лапты И.Панюшов сказал: «Почему мы не поем свои песни, не танцуем свои танцы, знаем мало сказок и поговорок? Хочу подчеркнуть, что это касается во многом титульной нации[2] – русских. Другие национальности сумели сохранить свою идентичность, свои игры, единоборства, проводят фестивали по своим играм. Национальная власть в республиках отдает приоритет местным дисциплинам, элементам своего культурного кода. А мы в один момент отдали свою культуру в жертву интернационального движения, построения безнационального общества, позже – в жертву олимпийского движения, сегодня глобальные процессы сметают остатки самоидентичности. Это большая проблема…» [5].

Мы разделяем эту точку зрения, поэтому считаем, что педагогическое сообщество должно поддержать широкое внедрение в учебно-воспитательный процесс в школе лапты как средства всестороннего развития учащихся, обучения их технико-тактическим приемам, воспитания у них воли, интереса к народному творчеству, народной игре, которая является доступным и мало затратным средством увеличения двигательной активности детей, улучшения их здоровья, формирования прикладных умений и навыков, лучших морально-нравственных качеств личности.

А.С.Макаренко, размышляя о воспитании участников игр, писал: «…нужно вызывать у мальчика или девочки гордость не только своим личным успехом, главным же образом гордость успеха команды или организации. Нужно также умерять всякую хвастливость, воспитывать уважение к силе противника, обращать вни-

[2] *Титульная нация* – часть населения государства или субъекта федерации, национальность которой определяет официальное наименование данного государства.

мание на организованность, тренировку, дисциплину в команде. Нужно, наконец, добиваться спокойного отношения к удачам и неудачам» [6]. Эти слова отражают нравственно-этическую суть лапты, высокий эмоциональный накал которой создает ту среду, в которой ребенок учится правильно вести себя с соперниками и со зрителями, контролировать свои эмоции, взаимодействует с партнерами. Такие качества обязательно пригодятся в обычных жизненных ситуациях и незаменимы в преодолении стрессовых ситуаций.

Конечно же, лапта содействует включению школьников в конкурентную спортивную среду, но в игровой деятельности они оценивают свои результаты через призму коллективных отношений, соотносят их с групповыми целями и общим делом, что воспитывает чувства солидарности, товарищества, ответственности за действия друг друга, формирует дух командной борьбы. Кроме того, в ходе игры происходит общение, самовыражение и выражение эмоций; накапливается опыт, формируются отношения, шлифуются такие значимые волевые и моральные качества, как сознательность, активность, целеустремленность, выдержка, самообладание, умение управлять эмоциями, сдерживать свои эгоистические порывы.

В аспекте трудового воспитания лапту можно рассматривать с позиций формирования жизненно важных умений и навыков: школьники сами могут участвовать в изготовлении инвентаря для занятий (мячи, биты, ограничители и т.п.)

Несомненна значимая роль этой игры в гражданском и военно-патриотическом воспитании. Современные школьники должны знать, что их ровесники даже в суровые годы Великой Отечественной войны в тылу, в оккупации, в белорусских партизанских отрядах, в финских концлагерях Петрозаводска играли в лапту. Самодельные биты и тряпичный мяч позволяли на какое-то время забыть, что идет война, возвращали к родным традициям.

Игры, которая изначально носит военно-прикладной характер, использовалась как форма физической подготовки бойцов Красной Армии [7]. Битой служила малая лопата (обязательно в чехле), все участники имели оружие (автомат, карабин или их макеты), которое у игроков поля находилось за спиной, у перебегающих – в руках. Бьющий игрок при выполнении удара вешает автомат за спину, начиная перебежку, его снимает (разрешается делать это на ходу); при попадании в перебегающего игроки поля должны тут же снять оружие, а игроки «города», наоборот, надеть.

Участие в военно-прикладных играх нужно и современным школьникам, которым предстоит решать задачи самозащиты, взаимовыручки, поддержки, оказания помощи в сложных жизненных ситуациях.

Опыт предшествующих поколений – фундамент, на котором строиться отечественная воспитательная система. Существенное значение в ней отводится физическому воспитанию, основными задачами которого является гармоническое развитие человека, укрепление его здоровья, повышение функциональных возможностей, совершенствование двигательных умений и навыков, волевой регуляции и самовоспитания. В этом отношении лапта со своей простотой и огромным игровым потенциалом незаменима, особенно в раннем школьном возрасте: бег, разнообразие двигательных приемов создают благоприятную почву для эффективного развития физических навыков и качеств, в том числе необходимых спортсмену (реакции, скорости, точности, концентрации внимания, игрового мышления, командного взаимодействия).

Однако, к сожалению, в современном цифровом обществе отмечается падение у детей и подростков интереса к подвижным играм. Это связано, прежде всего,

с интенсификацией учебного процесса, высокой загруженностью школьников информацией. Происходит подмена реальных игр виртуальными, что значительно снижает двигательную активность, порождает отклонения и в физическом, и в ментальном здоровье, негативно сказывается на эмоциональном и нравственном развитии подрастающего поколения. Такие игры, зачастую построенные на основе чуждого российской ментальности материала, транслируют специально созданных героев и ситуации, формирующие ценности, не свойственные отечественным народным традициям, размывающие национальную идентичность новых поколений [8].

Переломить сложившуюся ситуацию можно за счет внедрения в учебно-воспитательный процесс народных игр, в том числе лапты. В последнее время принимаются попытки ее возрождения, включения в школьную программу по физической культуре в рамках регионального компонента в качестве средства дополнительного образования детей. При этом занятия могут носить и чисто оздоровительный, и спортивный характер. Мы считаем, что эту народную игру можно применять на уроках физической культуры, причем в городских и в сельских школах. Опыт внедрения лапты в учебно-воспитательный процесс в общеобразовательных школах Амурской области представлен нами в журналах «Физическая культура в школе», «Теория и практика физической культуры»[9; 10]; также разработано техническое обеспечение игры[3].

В 1922 г. Министерство просвещения Российской Федерации опубликовало на сайте методические рекомендации, нацеливающие на более широкое применение средств игры в школьной практике [11]. Модуль одобрен решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию и включен в реестр примерных основных общеобразовательных программ министерства просвещения Российской Федерации.

Образовательный модуль «Лапта» реализуется на этапах начального общего, основного общего и среднего общего образования. Согласно примерной рабочей программе он может изучаться на уроках физкультуры в 1–4, 5–9 и 10–11 классах. При планировании занятий лаптой на уроке предлагается осваивать базовые основы техники игры в следующем объеме: в 1–4 классах – 136 часов, в 5–9 классах – 170 часов, в 10–11 классах – 68 часов. Всего курс составит 374 часа.

Учитель физкультуры может творчески использовать учебный материал по обучению игре на разных этапах урока, выбирая различные технические элементы лапты. Оценки обучающимся должны ставиться за практическое выполнение различных технических элементов игры, таких, например, как удары битой по мячу способом «сверху» из площадки подающего во вторую и третью зону; подача мяча в круг подачи; ловля мяча после передачи партнера; бросок мяча в цель.

Также новый модуль может изучаться в ходе внеурочной деятельности, подготовки и проведения спортивных мероприятий. По информации Министерства просвещения, особое внимание будет уделено освоению лапты в школьных спортивных клубах. Сегодня в стране их более 32 тысяч, предполагается, что в перспективе такие клубы появятся в каждой российской школе.

В пояснительной записке к программе говорится, что лапта позволит развивать физические навыки школьников, будет способствовать их нравственному воспитанию, развитию инициативности и решительно-

[3] *Гаврилов Е. А. Юречко О.В.* Патент на полезную модель № 145596 U1. Российская Федерация, МПК A63B 69/38. Тренажер для игры с мячом: № 2014120975/12:заявл. 23.05.2014:опубл. 20.09.2014.

сти, навыка работы в команде, выработке воли и характера, умения ориентироваться в окружающей действительности, формированию индивидуальности и творческого отношения к действительности.

Преимуществом лапты, по сравнению с другими игровыми видами спорта, является ее экономическая доступность: при проведении учебной и внеклассной работы не потребуется больших средств на приобретение оборудования и инвентаря. Достаточно иметь простую ровную площадку (45–55 м в длину, 25–40 м в ширину), несколько цельнодеревянных бит длиной от 60 до 110 см и мяч для игры в большой теннис.

Занятия лаптой на уроках физической культуры следует начинать с обучения учащихся техникам игры. Специально подобранные игровые упражнения создают неограниченные возможности для развития координационных способностей, таких как: ориентирование в пространстве, быстрота реакций и перестроение двигательных действий, точность дифференцирования, воспроизведение и оценивание пространных, силовых и временных параметров движений, способность к согласованию движений в целостные комбинации.

На этапе начального обучения занятия должны быть направлены в основном на развитие общей физической подготовки с широким использованием разнообразных и доступных средств с целью выявления задатков учащихся. Это требует особого внимания, так как способствует закладке фундамента здоровья. В целях предотвращения травматизма на уроках необходима тщательная разминка для подготовки мышц и связок, сердечно-сосудистой системы. Вначале нужно научить детей технике бега с высокого старта, с изменением темпа и направления, «змейкой»; резко останавливаться прыжком и шагом; подпрыгивать и приседать во время бега; уклоняться от летящего мяча; падать и т.д. Затем важно правильно подобрать упражнения, регулируя нагрузку с учетом состояния здоровья, физической и технической подготовленности учеников.

Упражнения включает следующие элементы: подбрасывание мяча вверх и его ловля, передача в парах (стоя на месте, в движении, с поворотом, со сменой мест, кувырком), метание в цель; осаливание бегущего игрока сзади и сбоку; прямые и боковые удары битой. Применяются упражнения по ловле и передаче мяча в парах, а также брошенного вверх на месте и с поворотом на 180 и 360 градусов. На начальной стадии обучения используются удары по малому набивному мячу одной рукой в стену самостоятельно и с подачи партнера. Через овладение техникой игры, учащиеся постепенно готовятся играть по правилам.

Для успешной игры также полезно развивать навыки амбидекстрии[4], поскольку в динамике нужно будет из любого положения доставить мяч в строго определенном направлении. Удары мяча битой в нападении оказывают, пожалуй, наибольший эффект на развитие мышечного тонуса игроков. Вес биты, по правилам Федерации русской лапты, должен составлять 1500±50 грамм. С таким утяжелителем при ускоренном движении рук (вверх из-под ног, сбоку и сверху вниз из-за головы) задействованы все без исключения мышцы человеческого тела, что развивает взрывную силу и моторику движения с крупными и тяжелыми предметами.

Данные упражнения являются основой физического развития, но русская лапта, как соревновательный командный спорт, формирует в игроках не только физические, но и психоэмоциональные параметры, является эффективным средством

[4] *Амбидекстрия* (от лат. ambi — «оба» и лат. dexter — «правый») — врождённое или выработанное в тренировке равное развитие функций обеих рук, без выделения ведущей руки.

для развития мотивации, оздоровления и социальной адаптации учащихся на уроках физкультуры. Игра, благоприятно воздействуя на развитие физических качеств, оказывает большое влияние на воспитание. Ее ход, действия и поведение игроков определяются правилами, что способствует формированию личностных качеств.

Базовый принцип лапты – «бей и беги», но не только такие действия составляют залог ее успеха. На практике участник должен обладать ловкостью и выносливостью, скоростью реакции и владеть многими техниками броска малого мяча и удара битой, а также тактикой ведения игры и важными личностными качествами.

Рассмотренные преимущества лапты обусловливают причины ее включения в образовательный процесс, к которым относятся:

– всестороннее развитие игрока в физическом плане (широкий спектр задействованных мышц, выносливость, ловкость и сила, координация в пространстве, общая моторика);

– развитие морально-волевых, психологических и социальных качеств, тактического и стратегического мышления;

– спортивное разнообразие как один из способов мотивации при освоении физкультурных и спортивных дисциплин;

– развитие взаимодействия образовательных организаций в области спорта за счет соревновательного характера игры.

В заключение подчеркнем: лапта сегодня является одним из самых эффективных игровых видов спорта, который развивает важные физические и нравственные качества. Как и многие народные игры, она представляет собой уникальное явление человеческой культуры, обладает значительным потенциалом для развития и воспитания индивидуума и общества в целом при условии разумного и сбалансированного подхода к ее использованию.

Таким образом, в современном мире игра превращается в мощный инструмент обучения, развития, воспитания, социализации и самореализации, и грамотное использование этого инструмента – залог гармоничного развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М., 1999. 168 с.

2. *Былеева, Л.В., Коротков И.М.* Подвижные игры: учеб. пособие для институтов физической культуры. М.,1982. 224 с.

3. *Куприн А.* Лапта // Геркулес. 1916. № 4–5. С. 1.

4. *Бурлаченко А.* Мир спорта. Лапта // Красная Весна. 8 сентября 2021 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rossaprimavera.ru/article/e454069a.

5. *Панюшов И.* Мир спорта. Лапта // Красная Весна. 8 сентября 2021 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rossaprimavera.ru/article/e454069a/

6. *Макаренко А.С.* Лекции о воспитании детей [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://litlife.club/books/290155/read?page=8.

7. *Лепешкин В.А.* Подвижные игры для детей. Лапта: пособие для учителя. М., 2004. 80 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.games60.ru/ sites/default/ files/ 202101/ Podvizhnye_igry_dlya_detey_Lapta_2004.pdf

8. *Лукина, А.К., Назранова К.А.* Влияние современных игр, игрушек и мультфильмов на дошкольников: психологические угрозы // Педагогика. 2024. №1. С. 67–76.

9. *Юречко О.В.* Совершенствование процесса физического воспитания школьников средствами игры в лапту // Теория и практика физической культуры. 2013. № 12. С. 45–49.

10. *Гаврилов Е.А., Юречко О.В.* Русская лапта на уроках физической культуры // Физическая культура в школе. 2016. № 1. С. 27–29.

11. Лапта будет изучаться на уроках физкультуры в школах // Министерства просвещения России: сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: https:// edu.gov.ru/press/6016/lapta-budet-izuchatsya-na-urokah-fizkultury-v-shkolah.

Дата поступления – 15.02 2025

Russian folk game as a means of development and education ('lapta' case-study)

Olga V. Yurechko – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Amur State University (Blagoveshchensk, Russia); olga19674@yandex.ru

Abstract. *The author examines the Russian folk game as a means of development and upbringing (by using the example of lapta). The paper describes the emergence of lapta, its specifics in different historical periods and the revival process in our country today. Various aspects of education by means of this game are analyzed. The possibilities of its use in the modern educational process of secondary schools are shown by example of the Amur region).*

Key words. *Russian folk games, lapta, motor activity, traditions, upbringing, development, educational process, methodology, identity, titular nation, cultural code, moral qualities of personality, patriotism.*

REFERENCES

1. *Volkov G.N.* E`tnopedagogika: ucheb. posobie dlya stud. sred. i vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij [Ethnopedagogy: a textbook for students of secondary and higher pedagogical educational institutions]. Moscow, 1999. 168 p.

2. *By`leeva, L.V., Korotkov I.M.* Podvizhny`e igry`: ucheb. posobie dlya institutovov fizicheskoj kul`tury`[Outdoor games: a textbook for institutes of physical culture]. Moscow,1982. 224 p.

3. *Kuprin A.* Lapta [Lapta]. *Gerkules* [Hercules]. 1916. No. 4–5. P. 1.

4. *Burlachenko A.* Mir sporta. Lapta [The World of sports. Lapta]. *Krasnaya Vesna. 8 sentyabrya 2021* [Red Spring. September 8, 2021]. Available at: https:// rossaprimavera.ru/ article/e454069a.

5. *Panyushov I.* Mir sporta. Lapta [The World of sports. Lapta]. *Krasnaya Vesna. 8 sentyabrya 2021*[Red Spring. September 8, 2021]. Available at: https://rossaprimavera.ru/article/e454069a.

6. *Makarenko A.S.* Lekcii o vospitanii detej [Lectures on the education of children]. Available at: https://litlife.club/books/290155/read?page=8.

7. *Lepeshkin V.A.* Active games for children. Lapta: A Teacher's Manual. Moscow, Shkolnaya Pressa Publ. 2004. 80 p. [Electronic resource]. Available at: https:// www. games60. ru/ sites/ default/ files/202101/Podvizhnye_igry_dlya_detey_Lapta_2004.pdf.

8. *Lukina, A.K., Nazranova K.A.* Vliyanie sovremenny`x igr, igrushek i mul`tfil`mov na doshkol`nikov: psixologicheskie ugrozy` [The influence of modern games, toys and cartoons on preschoolers: psychological threats]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2024. No.1. P. 67–76.

9. *Yurechko O.V.* Improving the process of physical education of schoolchildren by means of playing laptu // *Theory and practice of physical culture*. 2013. No.12. P. 45–49.

10. *Gavrilov E.A., Yurechko O.V.* Russkaya lapta na urokax fizicheskoj kul`tury` [Russian bast shoes in physical education lessons]. *Fizicheskaya kul`tura v shkole* [Physical culture at school]. 2016. No. 1. P. 27–29.

11. Lapta budet izuchat`sya na urokax fizkul`tury` v shkolax [Lapta will be studied in physical education classes in schools]. *Ministerstva prosveshheniya Rossii: sajt* [Ministry of Education of Russia: website]. Available at: https:// edu.gov.ru/press/6016/lapta-budet-izuchatsya-na-urokah-fizkultury-v-shkolah.

Submitted – February 15th, 2025

Кейс-метод и его применение в практике будущих педагогов-психологов (на примере инструктивного лагеря)

Колокольникова Зульфия Ульфатовна – канд. пед. наук, доцент, доцент каф. общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия); kolokolnikova_zu@mail.ru

Коренева Вера Викторовна – канд. пед. наук, доцент, доцент каф. общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия); 2517191@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматривается кейс-метод и его применение в практике будущих педагогов-психологов (на примере инструктивного лагеря). Предложены подходы к реализации кейс-метода как одного из ведущих методов обучения при работе со студентами психолого-педагогического направления. На основе анализа научной литературы, который позволил выявить преимущества данного метода, авторы дают характеристику кейс-методу, подробно рассматривают его структуру и выделяют отличительные черты, цели его применения. Авторы дают описание классификации кейсов (полный и неполный кейс).*

Описана реальная ситуация, которая послужила основой для разработки кейса и приведен пример кейса. Показаны результаты эмпирического исследования по сопровождению работы с кейс-ситуацией в ходе практики. Приведенный пример позволяет увидеть возможности использования данного метода для контроля и оценки сформированности профессиональных компетентностей будущих педагогов-психологов. Статья может быть полезна педагогам, преподавателям высшей школы, студентам.

Ключевые слова. *Кейс-метод, ситуации определенности и неопределенности, педагогическая технология, профессиональная подготовка, практика, инструктивный лагерь, вожатый, кейс-ситуация, анализ ситуации, педагог-психолог, профессиональная компетентность.*

В 70–80-е гг. XX в. началось повсеместное распространение в мире, в том числе в СССР, ***метода кейс-стади***[1]. Анализ ситуаций использовался при обучении принятию решений будущих управленцев, в основном изучающих в вузах экономические специальности.

Хотя отечественные ученые (Г.А.Брянский, О.В.Козлова, О.А.Овсянников, В.Я.Платов, Д.А.Поспелов, О.Г.Смолянинова и др.) внесли значительный вклад в разработку и внедрение данного метода, его развитие в нашей стране проходило весьма противоречиво: стали широко распространяться игровые и дискуссионные методы обучения, а метод анализа ситуаций вытеснялся из учебных аудиторий. Чаще всего данный факт объясняется закрытостью и негибкостью системы образования 1970–80-х гг., действующей в ситуации определенности[2].

[1] *Метод кейс-стади* (англ. *case* – случай, ситуация), или кейс-метод, впервые применен в 1920-е гг. в ходе преподавания управленческих дисциплин в Гарвардской бизнес-школе. Первый учебник по написанию ситуационных упражнений составлен М.Коуплендом при участии У.Донама для магистрантов, обучающихся по программе «Магистр делового администрирования» вышел в 1921 г. [1].

[2] *Определенность и неопределенность* – категории, встречающиеся в философии, математике, экономике, психология и др. науках, рассматриваемые как элементы в структуре научного познания и как характеристики мира. Их основные критерии – недостаточность и изменяемость / достаточность и константность информации; наличие / отсутствие альтернатив и выбора; неоднозначность / гарантированность исхода (результата).

Интерес к методике кейс-стади возрос в 1990-е гг. Реформирование экономики породило существенный спрос на специалистов, умеющих действовать в ситуациях неопределенности, характеризующихся высокой степенью риска, необходимостью анализировать быстро изменяющуюся информацию и принимать нестандартные решения. В вузах массово обновлялись преподаваемые дисциплины и курсы, стали изучаться менеджмент, маркетинг, политология социология и др., увеличился запрос на интерактивные методы обучения.

В России история кейс-метода в определенной степени связана с поддержкой международных образовательных фондов и программ (обучение ему большого числа специалистов было осуществлено в рамках мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» при поддержке фонда Дж.Сороса).

Сегодня кейс-метод занимает особое место в разных областях науки, в том числе психологической и педагогической, в частности, в системе методов обучения и профессионального образования. Его отличительной особенностью является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни (О.Г.Смолянинова) [2; 3]. Обучающимся предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно не только отражает какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимый для усвоения при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Действия в кейсе либо даются в описании (и тогда требуется осмыслить их последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучающихся.

Понятия «ситуация», «задача» и «анализ», а также производное от них «анализ ситуации» – основные в кейс-методе. Термин «ситуация» содержит несколько смысловых контекстов и может пониматься как некое состояние, имеющее определенные противоречия и характеризующееся высокой степенью нестабильности. У ситуации есть потенциал к изменениям, зависящим от условий и деятельности участвующих в ней людей.

Как правило, кейс включает: ситуацию (случай, проблему, историю из реальной жизни); ее контекст (хронологический, исторический, места; особенности действия или участников ситуации); ее комментарий, представленный автором; вопросы или задания для работы; приложения (артефакты) [4, с. 79]. Чтобы превратить произошедшее на самом деле событие в учебный кейс (реальную ситуацию), нужно, чтобы оно соответствовало теоретическому содержанию дисциплины (курса); описывалась ситуация, содержащая проблему (противоречие, вопрос); были сформулированы вопросы и задания; имелось необходимое и достаточное количество информации понимания события; отсутствовали подсказки относительно решения проблемы. Также необходимо разработать критерии оценивания решения учебного кейса и его презентации, подготовить список артефактов и дополнительных источников по теме.

В практике психолого-педагогического образования кейс, чаще всего, предлагается в двух вариантах: со всеми структурными компонентами (полный кейс) и с недостающими компонентами (неполный). Неполный кейс включает описание реальной ситуации и требует доработки до полного, т.е. обучающимся может быть предложено самостоятельно сформулировать вопросы и задания, подобрать артефакты и дополнительные источники, разработать критерии оценивания решения, исходя из сформулированных вопросов и зада-

ний. Преобразование студентами неполных кейс-ситуаций (именно с ними будущие педагоги-психологи сталкиваются на практике) в полные имеет важное значение для формирования профессиональных компетентностей.

Однако проведенный на dslib.net анализ, выявивший по запросу «кейс» наличие 74 исследований и 29 диссертаций по педагогике и психологии, показал, что лишь в 11 из них исследуются кейс и его место в профессиональной подготовке, при этом нет ни одной работы о его использовании в подготовке педагога-психолога. Для нас представляют интерес диссертации И.В.Шумовой (о роли кейс-метода в организации и проведении педагогической практики) [5]; М.В.Гончаровой (о методике анализа кейса при обучении профессионально-ориентированному общению) [6]; М.А.Никитиной (о кейсе как средстве обучения и контроля в компетентностном подходе) [7]; З.В.Федориновой (об образовательном потенциале case-study) [8].

Поиск публикаций в e-library по запросу «кейс-метод» и «case-study» выдает результат более 6700 статей. Если ограничить запрос подготовкой социального педагога и педагога-психолога, то обнаруживается не более 10 научных текстов, написанных в период 2001–20 гг., и только 4 – в 2014–20 гг. [9; 10; 11; 12]. В статьях рассматриваются различные аспекты подготовки будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности, но работы, показывающие использование кейса в студенческой практике, мы не обнаружили.

Сегодня необходимость применения кейс-метода при обучении студентов, готовящихся получить диплом бакалавра психолого-педагогического образования, обусловлена рядом факторов: интеграцией теории и реальной практики, практико-ориентированным характером профессионального образования (в процессе разбора кейса учащиеся погружаются в ситуацию, исследуют и анализируют проблему, взаимодействуя друг с другом); развитием профессиональных умений и навыков (студенты овладевают целым спектром профессионально-практическими умениями и навыков, творческими и коммуникативными умениями и навыками, получают опыт будущей деятельности); формированием способности предварительного анализа ситуации; развитием аналитических навыков разбора профессиональной ситуации и принятия решения; подготовкой к прохождению производственной практики (кейс-метод развивает уверенность в себе и повышает профессиональную компетентность студентов) и др.

Данный метод можно применять, во-первых, на учебных занятиях (студентам предлагается обсудить реальные ситуации, случившихся с другими обучающимися, с педагогами, психологами и др.; во-вторых – в ходе практики (обсуждаются ситуации, случившиеся с самими студентами в их реальной практике), например, в летних оздоровительных лагерях.

Работа в летних оздоровительных лагерях для будущих педагогов и педагогов-психологов является обязательной частью студенческой практики, она влияет на становление профессиональной позиции и развитие профессиональных компетенций и умений. Для этого в программе бакалавриата Сибирского федерального университета (СФУ) предусмотрена летняя учебная (проектно-технологическая) практика, в ходе которой первокурсники применяют знания, умения, навыки и компетенции, сформированные в процессе освоения дисциплин психолого-педагогического модуля в первом и втором семестре; готовятся к реализации профессиональной деятельности вожатого, которую они будут осуществлять в следующем учебном году после окончания второго курса. Кроме того, в СФУ обучающиеся получают дополнительную квалификацию «Вожатый», что подтверждает соответствующий документ. Это дает им возможность не только

проходить летнюю практику в детском оздоровительном лагере после окончания второго курса, но и устраиваться на работу вожатыми.

На кафедре общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии СФУ (ИППС СФУ) было принято решение о проведении выездного инструктивного лагеря на базе учебных практик «Политехник», расположенной на берегу Красноярского водохранилища. В ***инструктивном лагере*** созданы условия, максимально приближающие его к загородному летнему детскому лагерю, где студентам предстоит после второго года обучения проходить педпрактику в качестве вожатых. Программа лагеря проектируется как сюжетно-ролевая игра, где большинство обучающихся выступают в роли детей, часть из них – в роли вожатых, а руководители практики – в роли администрации.

Инструктивный лагерь помогает освоить профессию вожатого, понять ее специфику; повышает уровень профессиональной подготовки студентов; дает возможность развить профессиональные навыки, освоить взаимодействие с воспитанниками в игровой ситуации, имитирующей летней загородный лагерь; способствует развитию лидерских качеств и коммуникативных навыков. В результате у студентов формируется готовность к будущей деятельности в области организации детского отдыха. Кроме того, они могут собрать достаточное количество кейсов для применения их в ходе летней педагогической практики и в процессе последующего обучения.

Рассмотрим в качестве примера ***кейс-ситуацию***. В условиях, приближенных к оздоровительному лагерю, студенты Института педагогики, психологии и социологии (ИППС СФУ), преимущественно девушки, реализовывали одну из программ, которые они защищали во время прохождения обучения в школе вожатого и которую выбрали большинством голосов. Вместе с нашими первокурсниками в соседних комнатах в общем домике на базе практик СФУ проживали второкурсники Института экологии и географии (они проходили летнюю экологическую практику).

Первокурсники распределились на рабочие группы по 5–6 человек. Выбранная программа «Хогвартс: Приключения магии и волшебства» была разработана методом игрового производственного проектирования на занятиях по досуговой педагогике в первом полугодии и доработана в течение второго семестра на школе вожатых. Она составлялась в соответствии с требованиями к программам летнего детского досуга в детском оздоровительном лагере (ДОЛ). Ее обязательными компонентами являются: титульный лист; паспорт (информационная карта); пояснительная записка и концептуальные основы (введение, цель и задачи программы, содержание и принципы, нормативно-правовая база); механизм, этапы и направления реализации программы; игровая легенда (большая сквозная сюжетно-ролевая игра, которая длится от начала смены до самого конца и действует на всем пространстве, вовлекая всех участников смены); план-сетка, ожидаемые результаты и механизм оценки результатов.

За первый семестр студентами были разработаны и защищены на итоговой аттестации в школе вожатого программы «Леди Баг и Супер Кот», «Путешествие в мир славянских народов», «Фиксики. Пинкод», «Ты – талант!», «Легенда чародея», а также «*Хогвартс: Приключения магии и волшебства*» (ее студенты выбрали для детальной доработки и реализации в ходе учебной практики), цели которой – развитие творческих способностей; формирование и развитие коммуникабельности и рефлексивности, навыков командной работы, умения разрешать конфликты; трудовое и физическое воспитание.

Помимо рабочей группы (в нее вошли авторы программы), исполняющей роли

вожатых и руководителей смены в летнем лагере, все остальные студенты выступали в качестве представителей детского коллектива. Участники были разбиты на факультеты, руководители учебной практики (преподаватели кафедры общей и социальной педагогики ИППС СФУ) также выступали в роли детей и были включены в состав факультетов. Факультеты реализовывали общие игровые задачи: ребята ходили на уроки «магии», играли в волшебные игры, проявляли активность в клубах, соревновались за звание лучшего факультета. Набранные баллы являлись инструментом для поощрения, коррекции поведения и формирования соревновательного духа.

Так как все, кроме рабочей группы, были в роли детей, это позволило представить, что происходит с ребенком в течение смены. Каждый, попадая на лагерную смену, проходит период адаптации: на это время приходится самое большое количество звонков домой. Адаптация – процесс неизбежный, необходимый и характерный абсолютно для всех детей, и, насколько он будет трудным, напрямую зависит от самого ребенка, его личностных характеристик, понимания им окружающей среды. Студенты ощутили все эмоции, которые переживают дети, попадая в лагерь, – в новую ситуацию, когда они оторваны от дома, от привычной среды.

Внутри группы возникали конфликты, их решение способствовало формированию коллектива, положительной динамике его развития. Исполняющим роли руководителей факультетов нужно было не только решать организационные и педагогические задачи, но и удерживать педагогическую позицию; научиться решать конфликтные ситуации, не погружаясь в них.

Время практики совпало с днем Ивана Купалы[3], и группа студентов попросила выделить им этот день для демонстрации фрагмента своей программы «Путешествие в мир славянских народов», которая тоже была успешно представлена и набрала большое количество голосов, хотя ее и не выбрали для реализации. Задачами проведения праздника студенты-организаторы обозначили: обогащение знаний о народных праздниках и их значении; создание атмосферы единения и веселья среди участников; укрепление связей в коллективе через совместные активности и празднования. Студенты-участники среди задач-результатов праздника отметили для себя как значимые: познакомиться с традициями славян (46,8%); узнать про обрядовые куклы и как их делают (6,6%); погрузиться в легенду, развитие мелкой моторики (6,6%); научиться изготавливать кукол своими руками (13,3%); почувствовать атмосферу культуры и творчества (20,1%); создать что-то памятное и красивое (6,6%). Для проведения мероприятия было выбрано живописное место, создающее праздничную атмосферу; разработан сценарий праздника с включением традиционных обрядов; приглашены участники.

Также проводился мастер-класс по созданию Купавки[4] – это событие послужило основой для кейса. Так как дисциплина «Этнопедагогика и этнопсихология», включенная в учебный план, изучается только на четвертом курсе, с обрядовыми куклами студенты еще не были знакомы,

[3] *Иван Купала* (Купала, Иванов день, Иванщина) – древний языческий, а затем народный праздник восточных славян, который отмечался, когда наступали самый длинный световой день и самая короткая ночь в году. В современности отмечается 7 июля.

[4] *Купавка* – славянская обрядовая кукла, изготавливаемая перед летним праздником Купалы. На две сложенные крестом палочки надевались рубаха, сарафан, пояс. Куклу украшали символизирующими девичьи желания длинными ленточками, затем пускали плыть по воде, и она забирала ленточками все горести с собой.

но им хотелось сделать Купавку, чтобы показать ритуал избавления от всего плохого.

После изготовления кукол мнения в группе разделилась: 41,2% студентов были за соблюдение ритуала избавления от всего плохого через утопление кукол; 47,1% – заняли нейтральную позицию, и только 11,7% категорически возражали против такого обряда, мотивируя это тем, что он не подходит для мероприятия в детском оздоровительном лагере и может оказать негативное воздействие на детскую психику. Все-таки ритуал решили исполнить, Реакция студентов, топивших кукол, была разной: 1) отпускали Купавку с удовольствием, весело и с чувством юмора (52,9%); 2) отпускали неохотно, плакали, нуждались в дополнительной поддержке (11,8%); 3) не стали отпускать, пояснив, что в это не верят и хотят оставить куклу себе (35,3%).

Во время вечерней рефлексии долго обсуждали этот момент, и кто-то в шутку сказал: «А вдруг они вернутся»? Через два дня, утром перед завтраком, к руководителям учебной практики пришли две студентки и сообщили о том, что кто-то подложил кукол на крыльцо перед дверью комнат, из-за чего случился конфликт. Придя к месту события, педагоги обнаружили две конфликтующие группы девушек-практиканток, которые взаимно обвиняли друг друга в произошедшем. После завтрака в присутствии всех студентов состоялось обсуждение этой ситуации. Каждой стороне дали возможность высказаться, не обошлось без эмоций и взаимных претензий, припоминались ситуации, случившиеся до инцидента. Обсуждение длилось более трех часов, выдвигались гипотезы о мотивах и целях появления кукол у дверей комнат. В результате участницы конфликта увидели другие варианты развития ситуации, прекратили обвинять друг друга и примирились. Позднее выяснилось, что кукол подложили юноши из Института экологии и географии, которые решили подшутить над девушками-психологами (это озвучивалось как одна из гипотез).

Отдельным этапом стала рефлексия студентами собственного поведения в ситуации с учетом роли, которую они выполняли в рамках реализации программы летнего детского досуга. После рефлексии было проведено анонимное добровольное *анкетирование* (выборка составила 17 из 20 человек). В анкете мы попросили учащихся вспомнить и описать свое эмоциональное состояние, прокомментировать роль кейса с куклой Купавкой в подготовке к летней педагогической практике в детском оздоровительном лагере. Вариант анкеты представлен ниже.

Анкета (анонимная)

Инструкция. Вспомните ситуацию с изготовлением и утоплением обрядовой куклы Купавки и ответьте на вопросы.

1. Какова была цель мастер-класса по изготовлению куклы?

2. Какие эмоции вы испытывали, когда узнали, что ритуал освобождения «от всего плохого» связан с утоплением куклы? Можно выбрать один вариант:

А) «за»;

Б) «против»;

В) «все равно»;

Г) другой вариант (описать).

3. Что вы испытали (Ваша реакция) в момент отпускания кукол? Можно выбрать один вариант:

А) отпускали с удовольствием, весело и с чувством юмора;

Б) отпускали неохотно, плакали, нуждались в дополнительной поддержке;

В) не стали отпускать, пояснив, что в это не верят и хотят оставить куклу себе;

Г) другой вариант (описать).

4. Что вы испытали (Ваша реакция) в ситуации, когда кукол подложили под дверь комнаты? Можно выбрать несколько вариантов:

А) отнеслись с чувством юмора;

Б) испугались, плакали, нуждались в дополнительной поддержке;

В) плохое самочувствие;

Г) злость, негодование;

Д) отнеслись спокойно;

Е) с любопытством, как к новой информации;

Ж) другой вариант (описать).

5. Как изменилась Ваша реакция (эмоции) на событие (возврат кукол) после его обсуждения? Оцените по пятибалльной шкале, где 1 – отвратительное состояние; 2 – плохое; 3 – удовлетворительное, нормальное; 4 – хорошее и 5 – отличное[5]:

А) не изменилась:____ было_____ стало_____

Б) улучшилась:____ было_____ стало_____

В) ухудшилась:____ было_____ стало_____

Г) другой вариант (описать)_____ _____

6. Прокомментируйте роль этого кейса в Вашей подготовке к летней практике в лагере. Запишите 2–3 вывода.

При оценке респондентами своего эмоционального состояния на момент обнаружения под дверью кукол (вопросы 2, 3 и 5) были получены следующие результаты: отвратительное состояние (23,5%); плохое (23,5%); удовлетворительное (29,4%); хорошее (11,8%); отличное (11,8%). Таким образом, перед разбором ситуации более 75% респондентов находились в плохом и удовлетворительном состоянии и только 23,6% – в хорошем и отличном. Была зафиксирована разная эмоциональная реакция студентов в описываемой ситуации (вопрос 4): отнеслись с чувством юмора (17,6%); испугались, плакали, нуждались в дополнительной поддержке (23,5%); было плохое самочувствие (23,5%); испытывали злость и негодование (35,3%); отнеслись к ситуации спокойно (5,9%); с любопытством как к новой информации (58,8%).

При оценке своего эмоционального состояния после обсуждения ситуации (вопрос 5) были получены следующие результаты: отвратительное состояние (8,3%); плохое (16,8%); удовлетворительное (33,3%); хорошее (8,3%); отличное (33,3%). Следовательно, менее 60% респондентов находились в плохом и удовлетворительном состоянии, а 41,6% – в хорошем и отличном. Налицо положительная динамика самооценки эмоционального состояния (более 15%).

Будущие педагоги-психологи так прокомментировали роль кейса в их профессиональной подготовке: «Важно идти против проблемы, а не против друг друга!»; «Уметь трезво с педагогической точки зрения оценивать ситуацию»; «Надо научиться относится без паники к таким вещам, научиться не обвинять всех подряд»; «Этот кейс очень пригодится в дальнейшем при прохождении практики, да и в жизни»; «Кейс учит выбирать более вдумчиво игры и развлечения для детей: одна упущенная мелочь, и из этого может вырасти инцидент»; «Я теперь знаю, как реагировать на такие ситуации, видела, как можно организовать обсуждение и не боюсь конфликта».

Добавим, что одной из особенностей работы студентов с кейсом (случай на практике), является учет эмоционального состояния, а анализ способов решения уходит на второй план.

Кейс «Куклы» был оформлен и используется на практических занятиях по досуговой педагогике. Вот его содержание.

Ситуация. *Накануне дня Ивана Купала дети в лагере во время мастер-класса изготовили обрядовые куклы. После этого все отправились на реку и отпустили кукол в воду, предварительно сказав, от чего они хотели бы избавиться. Через два дня перед дверью одной из детских комнат вдруг появились унесенные рекой куклы, они были высушены и разложены в ряд. Дети увидели их, когда ночью пошли в ту-*

[5] Например, состояние улучшилось, если сначала оценивалось в 2 балла, затем – в 4.

алетную комнату, испугались и стали кричать. На крики вышли ребята из соседней комнаты и тоже испугались. Произошел конфликт: группа каждой из комнат обвиняла в произошедшем другую группу. Одному ребенку стало плохо, пришел доктор, оказал медицинскую помощь, всех успокоил и отправил по комнатам. Утром вожатые должны были что-то предпринять.

Вопрос и задание. *Какими должны быть действия вожатых по предупреждению конфликта в детском коллективе? Предположите действия детей при невмешательстве вожатых.*

Подведем итоги. Кейс-метод – метод активного обучения, включающий описание проблемной ситуации на основе фактов из жизни (реальный случай), ее анализ и поиск решения. В структуру кейса входят: ситуация, содержащая проблему; ее контекст, вопросы и задания; список артефактов и дополнительных источников; критерии оценивания решения кейса.

Студентам кейс чаще всего предлагается в двух вариантах: со всеми структурными компонентами (полный), с недостающими компонентами (неполный кейс). Психолого-педагогические неполные кейсы имеют ряд особенностей: обучающимся может быть предложено только описание реальной ситуации и ее контекст; вопросы и задания могут формулироваться самими учащимися; подбор артефактов и дополнительных источников, разработка критериев оценивания решения кейса осуществляется исходя из сформулированных вопросов и заданий.

На этапе решения кейса важно учитывать, находятся ли обучающиеся внутри ситуации (они участники) или вне ее (наблюдатели). Студенты, являясь активными участниками кейс-ситуации, включены в нее эмоционально. Это необходимо учитывать, прорабатывая кейс не только в инструментальной, но и в эмоциональной составляющей.

Практика выступает источником накопления кейс-ситуаций, которые в дальнейшем оформляются в кейсы и используются как метод активного обучения во время учебных занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. The case for the Business School case method. University of Michigan. 1996 [Электронный ресурс]. Режим доступа: ttp://online.wsj.com/public/resources/documents/ тbartonarticle.pdf.

2. *Смолянинова О.Г.* Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании. М., 2000. С. 17–20

3. *Смолянинова О.Г.* Кейс-метод обучения в подготовке педагогов и психологов // Информатика и образование. 2001. № 6. С. 60–62.

4. *Колокольникова З.У., Митросенко С.В.* Технологии активного обучения: учеб. пособие. Красноярск, 2015. 179 с.

5. *Шумова И.В.* Методика организации и проведения педагогической практики бакалавра-филолога на основе кейс-технологий: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 246 с.

6. *Гончарова М.В.* Методика анализа ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению (на материале специальностей «Менеджмент», «Управление»): дис. ... канд. пед. наук. М., 2005 225 с.

7. *Никитина М.А.* Кейс как средство обучения и контроля в условиях компетентностного образования в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2014. 157 с.

8. *Федоринова З.В.* Создание и использование образовательного потенциала технологии case-study на учебном занятии (на примере организации учебных занятий по иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014. 196 с.

9. *Ефлова З.Б., Конкина Т.Ю.* Кейс-метод в профессиональной подготовке социальных педагогов // Социальная педагогика. 2018. № 4. С. 80–88.

10. *Калинина Т.В.* Возможности использования метода case-study в подготовке магистрантов-психологов к работе с семьей // Евразийский союз ученых. 2015. № 6-3. С. 95–98.

11. *Торыбаева Д.З., Тусеев М.У.* Опыт применения технологии «case-study» в подготовке будущего педагога-психолога // Вестник Ош-

ского государственного университета. 2020. № 1-4. С. 258–264.

12. *Юрьева Т.А., Филимонова А.П, Гришкина Т.Е.* Кейс-метод в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования к решению исследовательских профессиональных задач // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 257–260.

Дата поступления – 4.01.25

Case method and its application in the practice of future educational psychologists (by example of an instructional camp)

Zulfiya U. Kolokolnikova – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); kolokolnikova_zu@mail.ru

Vera V. Koreneva – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); 2517191@mail.ru

Abstract. *The article discusses the case method and its application in the practice of future educational psychologists (by example of an instructional camp). Approaches to the implementation of case method as one of the leading teaching methods when working with students of psychological and pedagogical field are proposed. Based on the analysis of scientific literature, which revealed the advantages of this method, the authors characterize the case method, examine its structure in detail, and highlight its distinctive features and the goals of its application. The authors describe the classification of cases (complete and incomplete cases).*

The article describes the real situation that served for the development of the case and provides an example of the case. The results of an empirical study and practices are shown. The example allows us to see the possibilities of using this method to monitor and evaluate the formation of professional competencies of future educational psychologists. The article may be useful for teachers, higher school teachers and students.

Key words. *Case method, situations of certainty and uncertainty, pedagogical technology, professional training, practice, instructional camp, counselor, case situation, situation analysis, teacher-psychologist, professional competence.*

REFERENCES

1. The case for the Business School case method. University of Michigan, 1996. Available at: http://online.wsj.com/ public/resources/ documents/ tbartonarticle.pdf.

2. *Smolyaninova O.G.* Innovacionny`e texnologii obucheniya studentov na osnove metoda Case Study [Innovative technologies of teaching students based on the Case Study method]. *Innovacii v rossijskom obrazovanii* [Innovations in Russian education]. Moscow, 2000. C. 17–20

3. *Smolyaninova O.G.* Kejs-metod obucheniya v podgotovke pedagogov i psixologov [The case method of teaching in the training of teachers and psychologists]. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and education]. 2001. No. 6. P. 60–62.

4. *Kolokol`nikova Z.U., Mitrosenko S.V.* Texnologii aktivnogo obucheniya: ucheb. posobie. [Technologies of active learning: textbook. stipend]. Krasnoyarsk, 2015. 179 p.

5. *Shumova I.V.* Metodika organizacii i provedeniya pedagogicheskoj praktiki bakalavra-filologa na osnove kejs-texnologij: dis. ... kand. ped. nauk [Methods of organizing and conducting pedagogical practice of a bachelor of philology based on case technologies: dis. … Cand. of Pedagogical Sci.]. Moscow, 2010. 246 p.

6. *Goncharova M.V.* Metodika analiza situacij v obuchenii studentov inoyazy`chnomu professional`no-orientirovannomu obshheniyu (Na materiale special`nostej «Menedzhment», «Upravlenie»): dis. ... kand. ped. nauk [Methods of analyzing situations in teaching students foreign language professionally oriented communication (Based on the material of the specialties "Management", "Management"): dis. … Cand. of Pedagogical Sci.]. Moskva, 2005. 225 p.

7. *Nikitina M.A.* Kejs kak sredstvo obucheniya i kontrolya v usloviyax kompetentnostnogo obrazovaniya v vy`sshej shkole: dis. ... kand. ped. nauk [Case study as a means of teaching and control in the context of competence-based education in higher education: dis. … Cand. of Pedagogical Sci.]. Barnaul, 2014. 157 p.

8. *Fedorinova Z.V.* Sozdanie i ispol`zovanie obrazovatel`nogo potenciala texnologii case-study na uchebnom zanyatii (na primere organizacii uchebny`x zanyatij po inostrannomu yazy`ku): dis. ... kand. ped. nauk [Creation and use of the educational potential of case-study technology in the classroom (using the example of organizing training sessions in a foreign language): dis. … Cand. of Pedagogical Sci.]. Tomsk, 2014. 196 p.

9. *Eflova Z.B., Konkina T.Yu.* Kejs-metod v professional`noj podgotovke social`ny`x pedagogov [Case method in professional training of social educators]. *Social`naya pedagogika* [Social pedagogy]. 2018. No. 4. P. 80–88.

10. *Kalinina T.V.* Vozmozhnosti ispol`zovaniya metoda case-study v podgotovke magistrantov-psixologov k rabote s sem`ej [Possibilities of using the case-study method in the preparation of psychology undergraduates to work with their families]. *Evrazijskij soyuz ucheny`x* [The Eurasian Union of Scientists]. 2015. No. 6-3. P. 95–98.

11. *Tory`baeva D.Z., Tuseev M.U.* Opy`t primeneniya texnologii «case-study» v podgotovke budushhego pedagoga-psixologa [The experience of using "case-study" technology in the training of future teacher-psychologist]. *Vestnik Oshskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Osh State University]. 2020. No. 1-4. P. 258–264.

12. *Yur`eva T.A., Filimonova A.P, Grishkina T.E.* Kejs-metod v podgotovke bakalavrov psixologo-pedagogicheskogo obrazovaniya k resheniyu issledovatel`skix professional`ny`x zadach [A case method in preparing bachelors of psychological and pedagogical education to solve research professional problems]. *Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development]. 2014. No. 21. p. 257–260.

Submitted – January 4, 2025

Внедрение цифровых технологий в обучение персонала

Киракосян Марине Жановна – канд. пед. наук, доцент, Калининградский государственный технический университет (Калининград, Россия); Kirakosyan58@mail.ru

Аннотация. *Внедрение платформ–конструкторов в обучение персонала при ограниченном финансовом ресурсе организации в сложных современных условиях позволяет создать гибкую и индивидуальную систему обучения, учитывающую потребности каждого обучающегося, обеспечивая доступ к образованию в любое время и в любом месте и сохраняя кадровый потенциал.*

Ключевые слова. *Цифровые технологии, цифровая трансформация, платформы–конструкторы, организация, обучение персонала.*

Основная цель любого бизнеса заключается в его развитии. Еще совсем недавно Калининградская область считалась одной из самых перспективных экономических зон РФ, куда переселялись квалифицированные кадры из всех российских регионов. С первой половины 1990-х гг. здесь опережающими темпами развивались предприятия малого и среднего бизнеса, занимавшие лидирующие позиции по стране среди всех регионов. Это определялось тем, что в области была низкая доля крупных предприятий и высокая плотность населения, а в досанкционный период положительное влияние оказывало соседство с европейскими странами [1, с. 65]. Однако в последние годы по разным причинам из экономики выбыло большое количество специалистов.

Безусловно, сложившаяся ситуация затронула не только Калининградскую область. Однако, помимо общих для страны проблем, у региона есть и специфические. Область утрачивает привлекательность в качестве территории для постоянного проживания. Анклавное положение, закрытые границы, логистические трудности, высокая ключевая ставка – все это препятствует притоку специалистов в Калининградскую область. Существенный кадровый дефицит наблюдается практически во всех секторах региональной экономики.

Парадоксальная ситуация складывается и на рынке труда среди выпускников вузов. С одной стороны, молодые специалисты нередко остаются без работы: работодатели не готовы принимать сотрудников без опыта, многие выпускники не обладают необходимыми узкоспециализированными навыками, а значительная часть студентов и вовсе не планирует связывать профессиональную деятельность с получаемой специальностью. С другой стороны, рекрутеры сталкиваются с трудностями при закрытии вакансий из-за опустевшего рынка труда.

По прогнозам на 2024–26 гг. ежегодная потребность в кадрах в Калининградской области будет увеличиваться в среднем на 6,2 тыс. человек [2]. Некоторым организациям удалось частично компенсировать нехватку специалистов за счет привлечения иногородних сотрудников на удаленную работу. Такие компании получают в 3,5 раза больше откликов и экономят на оплате труда в среднем около 18%. Однако данная практика ограничена профессиональной спецификой организаций и не может быть универсальным решением.

Сложнее всего приходится предприятиям малого и среднего бизнеса, хотя именно этот сектор во многих странах мира рассматривается как ключевой для создания новых рабочих мест. Малый и средний бизнес способствует усилению

рыночной конкуренции, росту доходов местных бюджетов, увеличению экономического потенциала регионов [1, с. 65] и является наиболее динамично развивающимся сегментом экономики, обеспечивающим наибольший уровень занятости [3, с. 18]. Все вышеперечисленное привело к тому, что удержание сотрудников стало одним из приоритетных аспектов деятельности регионального бизнеса.

Если мотивировать сотрудника только высокой зарплатой, всегда найдется место, где платят больше, а работа кажется интереснее. Поэтому важным направлением должны стать разнообразные возможности для обучения и карьерного роста. Одним из ключевых факторов, влияющих на экономический рост через систему образования, выступает постоянное повышение квалификации персонала. При совершенствовании имеющегося опыта и навыков работников происходят модернизация и эффективное развитие экономики, внедрение в нее цифровой составляющей [4, с. 132]. В тех сферах, где требуются узкоспециальные знания или более высокий уровень профессиональной деятельности, ощутимую пользу могут принести образовательные инициативы, позволяющие адаптировать сотрудников к новым требованиям рынка. Работодатели понимают, что грамотно разработанные и реализованные программы обучения повышают производительность труда, снижают текучесть кадров и усиливают вовлеченность персонала в рабочие процессы [5, с. 28].

Для повышения конкурентоспособности предприятия и удержания квалифицированного персонала процесс обучения и подготовки кадров должен быть непрерывным. Однако в условиях экономической нестабильности многие работодатели свели расходы на развитие персонала до минимума. Затраты на подготовку и обучение персонала граничат с высокими рисками утраты обученных сотрудников (на практике нет единого мнения, как удержать средства, если обучавшийся сотрудник решил уволиться), с проведением некачественной или нецелевой подготовки и отсутствием отдачи от нее. Значит, целесообразно организовать обучение собственными силами. При этом работодателю приходится брать на себя значительную часть образовательных задач. В этом контексте все большую популярность приобретает дистанционный формат обучения. Около 40% работодателей уже считают онлайн-школы удобным и эффективным инструментом развития персонала, и, по всей видимости, эта доля будет только расти.

Нашей целью стало исследование потенциала цифровых платформ в качестве эффективного решения проблемы обучения персонала на примере Калининградского региона. Основными вопросами исследования были следующие:

1) как удержать персонал на рабочем месте;

2) какие формы обучения предпочтительней в условиях ограниченного финансового ресурса.

В ходе работы были определены возможности использования платформ–конструкторов как наиболее эффективного средства обучения персонала.

Российская система корпоративного обучения характеризуется однообразием применяемых форм и методов. Согласно исследованию рынка корпоративного обучения, более половины компаний — преимущественно малого и среднего бизнеса — продолжают использовать традиционные офлайн-форматы. Это происходит несмотря на активное развитие и внедрение цифровых технологий, а также появление более эффективных инновационных инструментов [6, с. 472]. Традиционные методы часто оказываются трудными в реализации и требуют значительных временных и финансовых затрат. Более того, они не всегда обеспечивают высокую эффективность в плане обучения и адаптации персонала. По данным исследова-

ния LinkedIn, 94% сотрудников остались бы в компании дольше, если бы она инвестировала в их обучение и карьерное развитие [7]. Это особенно важно с учетом дефицита кадров, отмечаемого в секторе малого и среднего бизнеса в регионе.

В последние два года растет число российских предприятий, отдающих предпочтение проведению внутреннего цифрового обучения, целью которого является организация эффективного взаимодействия его участников [8, с. 34]. Среди существующих форм цифрового обучения особого внимания заслуживают цифровые платформы и чат-боты. Первые повышают уровень вовлеченности и лучше запоминаются, помогают снизить издержки и увеличить скорость подготовки сотрудников, конструируют индивидуальную образовательную траекторию. На платформе можно создавать курсы, проводить оценку знаний и компетенций сотрудников, проверять их квалификацию при помощи тестов, повышать качество предоставляемых услуг, снижать затраты, отслеживать прогресс и формировать единую базу знаний.

Онлайн-обучение – это общедоступный формат, который знаком современным людям практически со школы. К безусловным преимуществам такого обучения в организации отнесем: экономию времени, свободный график. доступность, продвинутые технологии и финансовую доступность.

Система онлайн-обучения может быть выстроена по-разному. Сегодня на российском рынке представлено более 1000 провайдеров, занимающихся разработкой и внедрением цифровых образовательных решений. Перед многими организациями встает непростая задача – выбрать эффективную платформу для обучения. Сервисы-конструкторы значительно упростили и удешевили создание обучающих курсов. В большинстве случаев – около 90% – над созданием сайта работает один человек, как правило, дизайнер. Это позволяет компаниям с ограниченным бюджетом существенно сэкономить: не требуется устанавливать дополнительное ПО, привлекать программистов, создавать локальные сети или расширять штат тренеров. Все, что нужно для обучения, – телефон с доступом в интернет. Такой формат не обременяет сотрудников: обучение становится простым по содержанию, подаче, времени и нагрузке. Кроме того, цифровые платформы позволяют разрабатывать образовательные программы с учетом потребностей конкретной организации и создавать разнообразный контент – от интерактивных статей до тренажеров.

Анализ существующих цифровых платформ для онлайн-обучения позволил выявить их положительные и отрицательные особенности.

Таблица 1 / Table 1

Достоинства и недостатки платформ цифрового обучения / Advantages and disadvantages of digital learning platforms

Достоинства	*Недостатки*
персонализированное обучение	ограниченность взаимодействия
экономия рабочего времени	технологические (правильное внедрение программного продукта)
гибкий график обучения	технические проблемы
скорость обучения	отсутствие социального взаимодействия
возможность получить новые знания	риск утечки информации и личных данных
низкие затраты на обучение	отсутствие непосредственного контроля
доступность и мобильность обучения	

С учетом необходимости адаптировать образовательные программы под требования регионального рынка отметим те возможности, которые предоставляют платформы–конструкторы для небольших команд сегодня. Рассмотрим некоторые LMS-системы, которые помогут запустить онлайн-обучение в организации с минимальными финансовыми затратами. В нашей подборке представлены сервисы, которые подходят для компаний с ограниченными финансовыми возможностями.

Таблица 2 / Table 2

Сравнительный анализ платформ–конструкторов / Comparative analysis of platforms-designers

Название	Характеристика	Стоимость
iSpring Learn	С помощью iSpring Learn можно создать пошаговую программу обучения для каждого отдела или для отдельных сотрудников. Запуск за один день без помощи разработчиков. iSpring Learn работает в облаке. Чтобы обучать сотрудников, систему не нужно устанавливать на сервер компании. Достаточно создать аккаунт	Есть бесплатный тариф для команд численностью до 10 человек
Teachbase	На платформе есть встроенный конструктор курсов. Он поддерживает создание материалов в текстовом и видеоформате, а также тестов и разных типов вопросов. На платформе есть готовые решения для четырех сфер	Бесплатный доступ на 14 дней
Unicraft	Создавать учебные материалы можно в редакторе курсов. Он поддерживает форматы текста, видео, документов и веб-страниц, а также тесты. Можно добавлять упражнения с оценкой по баллам, ограничивать время проведения теста, формировать учебные группы и смотреть статистику по сотрудникам	Бесплатный период 14 дней
JetSkills	Обладает персональной траекторией обучения. LMS автоматически составляет для сотрудников список курсов на основе их знаний и навыков. Работает через интернет. Не нужно ничего устанавливать на компьютер. Чтобы создать личный кабинет, достаточно зарегистрироваться на сайте	Бесплатный
Е-стади	Система обучения, которую создавали прежде всего для образовательных учреждений. Ей также пользуются небольшие компании. Есть бесплатный тариф для развития команды до 10 человек	Бесплатно доступно 100 Мб.
Бакки	Цифровая платформа, созданная для адаптации и обучения сотрудников ресторанов, кафе и отелей. Предусматривает: ускорение адаптации новых сотрудников, снижение затрат на онбордин, повышение кцачества обслуживания. Удобство управления, возможность масштабирования	Базовый тариф для успешного запуска без опыта и навыков 5 290 р/ месяц

В качестве примера интуитивно понятной платформы–конструктора представим некоторый функционал облачной СДО iSpiring Learn.

СДО iSpiring Learn – российская платформа, разработанная Ю.Усковым, появилась в 2009 г. Возможностей сервиса вполне достаточно для того, чтобы составить программу обучения для персонала. Для тех, кто хоть раз собирал программу на платформе–конструкторе или заполнял контент в любой программе для дистанционного обучения, работать в iSpiring Learn не представит никакого труда. Сразу после регистрации программа скачивается на компьютер. Конструктор интегрирован в интерфейс PowerPoint, поэтому разобраться в его работе будет несложно, особенно при наличии опыта сборки презентаций. Отметим, что разработка онлайн-курсов в PowerPoint без интеграции iSpring невозможна.

После установки iSpring на компьютер в PP появится вкладка с панелью инструментов для создания электронного курса. Расширенный функционал Suite позволяет включить в проект максимум интерактива. В интернете можно легко найти подробную информацию о работе в конструкторе или создании тестов.

На наш взгляд, СДО iSpiring Learn может быть интересна именно тем организациям, которые хотят быстро, эффективно и качественно провести обучение персонала, не тратя на это много времени. Особенно интересно должно быть тем, кто планирует создавать учебные курсы и тесты силами штатных экспертов, не прибегая к помощи внешних разработчиков. В среднем использование платформы стоит 152 рубля за одного пользователя в месяц [9].

Вывод. Региональная экономика существует в сложных условиях, связанных, в частности, с большим оттоком трудового ресурса. Если работодатель озабочен тем, чтобы удержать сотрудников, необходимо персонал обучать, причем обучение должно быть увлекательным и полезным, а для этого как нельзя лучше подойдет цифровое обучение. Эффективность обучения будет зависеть не только от его привлекательности, но и от индивидуальной траектории обучения, выстроенной под нужны определенной сферы деятельности организации. Сотрудники должны понимать выгоды, которые они получат в своей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Есенджулова Е.С, Дроковский Н.Б.* Динамика развития малого предпринимательства в Калининградской области // Экономика и бизнес. Теория и практика. 2022. № 9 (91). 247 с.

2. Прогноз баланса трудовых ресурсов Калининградской области на 2024–2026 годы // Сайт Правительства Калининградской области. Министерство социальной политики. [Электронный ресурс]. URL: https://social.gov39.ru/informatsiya/sotsialno-trudovaya-/balans-trudovykh-resursov/prognoz-balansa-trudovykh-resursov-kaliningradskoy-oblasti-na-2024-2026-gody/(дата обращения 23.02.2025).

3. *Паскова А.А.* Особенности электронного обучения персонала на предприятиях малого и среднего бизнеса // Цифровая трансформация. 2019. № 3 (8). С. 17–22.

4. *Татаринова Е.А.* Влияние системы образования на экономический рост // Вестник университета. 2024. № 5. С. 129–136.

5. *Кауфман Н.Ю., Зеленцова С.Ю.* Взаимодействие HR Tech и обучения персонала // Вестник университета. 2022. № 6. С. 23–30.

6. *Илюхина Л.А., Богатырева И.В.* Цифровой формат корпоративного обучения: новые возможности развития // Лидерство и менеджмент. 2021. Т. 8. № 4.

7. URL: https://welcometimes.ru/opinions/cifrovoe-obuchenie-sotrudnikov-novyy-vektor-razvitiya-biznesa-razbiraem-na-primere-oteley.

8. *Ниязова Ю.Н., Гарин А.В., Злыднев М.И.* Цифровая платформа как информационно-экономическая структура // Компетентность. 2021. № 1.

9. URL: https://www.ispring.ru/purchase.

Дата поступления – 05.04.2025

Implementation of digital technologies in staff training

Marine Zh. Kirakosyan – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Kaliningrad State Technical University (Kaliningrad, Russia); Kirakosyan58@mail.ru

Abstract. *Taking into account limited financial resource of the organization in the complex modern conditions, the author states that the introduction of platform-constructors in staff training will allow creating a flexible and individual learning system that considers the needs of each learner, providing access to education anytime and anywhere and preserving human resources potential.*

Key words. *Digital technologies, digital transformation, platform–constructors, organization, staff training.*

REFERENCES

1. *Esendzhulova Ye.S., Drokovskii N.B.* Dinamika razvitiya malogo predprinimatelstva v Kaliningradskoi oblasti [The dynamics of the development of small business in the Kaliningrad region]. *Ekonomika i biznes. Teoriya i praktika* [Economics and business. Theory and practice]. 2022. No. 9 (91). 247 p.

2. Prognoz balansa trudovikh resursov Kaliningradskoi oblasti na 2024–2026 godi [Forecast of the balance of labor resources of the Kaliningrad region for 2024–2026]. URL: https://social.gov39.ru/informatsiya/sotsialno-trudovaya-/balans-trudovykh-resursov/prognoz-balansa-trudovykh-resursov-kaliningradskoy-oblasti-na-2024-2026-gody/ (accessed 23.02.2025).

3. *Paskova A.A.* Osobennosti elektronnogo obucheniya personala na predpriyatiyakh malogo i srednego biznesa [Features of electronic personnel training at small and medium-sized enterprises]. *Tsifrovaya transformatsiya* [Digital Transformation]. 2019. No. 3 (8). P. 17–22.

4. *Tatarinova Ye.A.* Vliyanie sistemi obrazovaniya na ekonomicheskii rost [The influence of the education system on economic growth]. *Vestnik universiteta* [Bulletin of the University]. 2024. No. 5. P. 129–136.

5. *Kaufman N.Yu., Zelentsova S.Yu.* Vzaimodeistvie HR Tech i obucheniya personala [Interaction of HR Tech and staff training]. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2022. No. 6. P. 23–30.

6. *Ilyukhina L.A., Bogatireva I.V.* Tsifrovoi format korporativnogo obucheniya: novie vozmozhnosti razvitiya [Digital format of corporate training: new development opportunities]. *Liderstvo i menedzhment* [Leadership and management]. 2021. T. 8. No. 4.

7. URL: https://welcometimes.ru/opinions/cifrovoe-obuchenie-sotrudnikov-novyy-vektor-razvitiya-biznesa-razbiraem-na-primere-oteley.

8. *Niyazova Yu.N., Garin A.V., Zlidnev M.I.* Tsifrovaya platforma kak informatsionno-ekonomicheskaya struktura [Digital platform as an information and economic structure]. *Kompetentnost* [Competence]. 2021. No. 1.

9. URL: https://www.ispring.ru/purchase.

Submitted – 05.04.2025

Правовые основы введения физического воспитания в российские учебные заведения в XIX в.

Калинина Елена Александровна – д-р ист. наук, проф. кафедры теории и методики физического воспитания Института физической культуры, спорта и туризма Петрозаводского государственного университета (Россия, Петрозаводск); kalinka46@yandex.ru

Аннотация. *В статье рассматриваются правовые основы введения физического воспитания в российские учебные заведения в XIX в. На основе архивных и документальных источников, материалов периодической печати определены и анализируются этапы становления и развития физического воспитания в отечественных общеобразовательных учебных заведениях в этот период. Установлено, что правительственные распоряжения вошли в уставы учебных заведений или заключались в особых циркулярах Министерства народного просвещения.*

Ключевые слова. *Народное образование, физическое воспитание, гимназия, уездные училища, гимнастика, правительственные распоряжения, циркуляры Министерства народного просвещения.*

Первые российские общеобразовательные школы для народа появились при Екатерине II согласно «Уставу народных училищ в Российской империи» (1786 г.). Это были главные и малые народные училища в губернских и уездных городах. В начале XIX в. Александр I ввел новый «Устав учебных заведений, подведомых университетам» (1804 г.), в котором предполагалось открывать школы не только в городской, но и в сельской местности. Так в России началось формирование системы народного образования под эгидой созданного в 1803 г. Министерства народного просвещения.

Школьные уставы определяли программу обучения в общеобразовательных учебных заведениях (гимназиях, уездных и начальных приходских училищах). Ученики изучали Закон Божий, русский язык, арифметику, чтение, историю, географию, чистописание и другие предметы. Однако уроки физического воспитания в число обязательных учебных предметов введены не были. Высшие училищные власти в этот период обращали значительное внимание на умственное развитие детей, а вопросы их физического развития не являлись предметом обсуждения организаторов реформы образования.

Впервые о возможности проведения уроков гимнастики было заявлено в «Уставе учебных заведений, подведомых университетам» 1804 г. Согласно Уставу такие уроки могли вводить только средние учебные заведения (гимназии) при наличии дополнительных финансовых средств: «Гимназия может также содержать учителей танцования, музыки и телесных упражнений (гимнастики), если на то позволят доходы» [1, с. 627]. Гимнастика не являлась обязательным предметом обучения, финансирование на его преподавание государством не предусматривалось, заниматься «телесными упражнениями» предписывалось во время проведения прогулок с учениками на свежем воздухе. На окраинах России, в губернских и уездных городах, а также в сельской местности вопрос о введении этой дисциплины не рассматривался, но отметим, что она была введена в Московской и Петербургской гимназиях.

«Устав гимназий и училищ уездных и приходских» 1828 г. не внес серьезных изменений в преподавание гимнастики в российские школы. В нем указывалось,

что к изучаемым в этих учебных заведениях предметам «могут, по мере возможности и усмотрению начальства, быть добавлены: пение и вообще музыка, танцевание и фехтование» [2, стб. 1119]. Ученики осваивали приемы борьбы на шпагах и рапирах.

При Николае I (правил с 1825 по 1855 г.) гимнастику начали преподавать в военных училищах. Для этой цели в учебных зданиях в специальных помещениях были устроены гимнастические снаряды: столбы, брусья, лестницы и т.п. Однако заведующие учебными заведениями не «оценили благой идеи правительства и уклонились от ее исполнения» [3, с. 9–10]. Только после приезда в Петербург шведских специалистов Г. де Паули[1] и К.Ф. де Рона[2] с 1835 по 1858 гг. гимнастику стали преподавать в военных училищах. Шведы содержали в Петербурге частные гимнастические заведения, которые пользовались популярностью среди жителей столицы. Следует отметить, что частный Гимнастический институт Густава де Паули положительно был оценен директором Главного педагогического института Ф.И.Миддендорфом в 1836 г. В своем рапорте на имя министра народного просвещения С.С.Уварова он написал: «… совершенно уверен, что методическое упражнение, какое наблюдается в Институте Паули, весьма успешно может содействовать к развитию их членов и укрепления телесных сил» [4, л. 5–5об].

В этой связи С.С.Уваров рекомендовал попечителю Санкт-Петербургского учебного округа М.А.Дондукову-Корсакову ввести в четырех гимназиях, где есть помещения, гимнастические упражнения, «неоспоримо признанные способствующими усовершенствованию физическому воспитанию юношества» [4, л. 4]. Воплотить в реальную жизнь рекомендации министра не представлялось возможным из-за отсутствия помещений для занятий. Ф.И.Миддендорф предложил проводить уроки гимнастики для студентов Главного педагогического института в новой галерее здания 12 коллегий (в помещении Санкт-Петербургского Императорского университета). Однако С.С.Уваров не согласился, т. к. «галерея имеет особое назначение» для обустройства университетских библиотеки и кабинетов. В итоге было принято решение разрешить воспитанникам четырех петербургских гимназий заниматься в Гимнастическом институте Г. де Паули [4, л. 9].

Таким образом, в первой половине XIX в. проблема введения уроков гимнастики в российских образовательных учреждениях оставалась нерешенной. Устроители реформы народного просвещения считали этот учебный предмет факультативным. В приходских и уездных училищах гимнастика не преподавалась, а в гимназиях предусматривалась как необязательный предмет. Поэтому в подавляющем большинстве учебных заведений физическое воспитание отсутствовало.

Во второй половине XIX в. отношение к физическому развитию среди просвещенных граждан России постепенно изменялось. Общественный интерес к гимнастическим упражнениям проявлялся

[1] *Г. де Паули* – гимнаст, писатель, педагог. В Россию был приглашен для подготовки в армию мониторов – помощников учителей по гимнастике. Автор работ «Краткий обзор некоторых частей гимнастики и калистинии для девиц» (1834), «Руководство к плаванию, с показанием пользы этого искусства в войне» (1838); «Зимние забавы и искусство бега на коньках, с фигурами» (1838), «Рассуждение об употреблении средств врачебной гимнастики, приспособленных к лечению известного рода болезней» (1838).

[2] *К.Ф. де Рон* – последователь Г. де Паули. С 1839 г. – главнонаблюдающий за преподаванием гимнастики в столичных военно-учебных заведениях. В 1842 г. основал гимнастическое общество, в 1846 г. – частное гимнастическое заведение на Английской набережной, где впервые в России была применена лечебная гимнастика.

в публикациях периодической печати и в материалах отдельных изданий, авторами которых являлись специалисты в области медицины (А.Ф.Бибергайль, Я.К.Грот, Ф.Ф.Клевезель и др.) В своих работах они достаточно подробно описывали западные гимнастические системы П.Линга[3] и Ф.Яна[4], показывали их положительные и отрицательные стороны, указывая на важность занятий физическими упражнениями для детей и взрослых в сохранении здоровья и лечения различных болезней. Утверждали, что гимнастика является свободным искусством, которое «освобождает природные телесные способности от влияния грубой необузданной силы природы, инстинктивного развития и подчиняет их духу» [5; 6; 7, 8]; посредством педагогической гимнастики можно «достигнуть восстановления и поддержки здоровья, всестороннего, гармонического развития человеческого тела и характера»; гимнастика – это «деятель здорового воспитания и образования» [9, с. 72–77].

Большое значение в развитии гимнастического движения имело создание в России врачебно-гимнастических обществ. В 1860-е гг. в Петербурге несколько из них были организованы под руководством врачей Г.Г.Бенезе, А.Г.Берглинда, Я.К.Грота, Ф.Ф.Клевезеля и др. Интересно, что при проведении врачебных консультаций пациентам давали записку-рецепт, где «по порядку означены все (гимнастические – *Е. К.*) движения» и для здоровых, и для больных людей [10, с. 11]. Деятельность обществ одобрялась правительством. Их появление способствовало формированию предпосылок для внедрения физического воспитания в образовательных учреждениях, изучения физкультуры в качестве обязательного учебного предмета, что, несомненно, явилось важным шагом на пути ее развития.

Под влиянием общественного мнения внимание физическому развитию учащихся стало уделять Министерство народного просвещения. В 1864 г. был издан новый «Устав гимназий и прогимназий». Министр народного просвещения А.В.Головин «признавал совершенно необходимым обратить особенное внимание на физическое воспитание и развитие, которое у нас было в большом пренебрежении, и обязанности по сему предмету полагал возложить преимущественно на врача гимназии, и назначить во все гимназии учителей гимнастики» [11, с. 272].

В школьных уставах 1860–70-х гг. впервые при поступлении в учебное заведение был предусмотрен медицинский осмотр, определены санитарные правила содержания учащихся, установлена предельная численность учеников в классе и длительность занятий, соответствующих санитарным нормам. В штатное расписание ввели должность школьного врача, который должен был следить за воспитанниками и постоянно заботиться об их здоровье [12, стб. 1308–1309]. Физические упражнения при этом рассматривались как «необходимые при усидчивых занятиях»

[3] *Линг Пер Хенрик* (1776–1839) – основоположник преподавания физического воспитания в Швеции, создатель шведского массажа. Разработал систему гимнастики, упражнений и маневров, имеющую четыре направления: педагогическое, медицинское, военное и эстетическое. Основал Королевский центральный институт гимнастики в Стокгольме. Изобрел снаряды для занятий физкультурой (коня-качалку, брусья, перекладины и др.). Лингу приписывают создание калистеники – системы упражнений с весом собственного тела, на развивающих функциональность, силу, скорость, координацию, гибкость и выносливость.

[4] *Фридрих Ян* (1778–1852) – один из основателей немецкой системы гимнастики, названной «турнкунст» (искусство изворотливости). Она включала упражнения на гимнастических снарядах, перекладине, брусьях и коне, которые сводились к многократному повторению отдельных элементов-подъемов, оборотов, махов и т.п.

и устраняющие чрезмерное утомление среди учащихся [13, стб. 1591]. Началась работа по созданию учебных руководств. Одним из первых приглашенных Министерством народного просвещения авторов учебных пособий для занятий гимнастикой стал преподаватель Павловского военного училища К.А.Шмидт.

В новом уставе сохранилось прежнее положение гимнастики как необязательного учебного предмета, но, вместе с тем, впервые в штатное расписание гимназий вводилась должность учителя этой дисциплины, разрешалось обустройство гимнастических снарядов в учебных зданиях [14, л. 3об].

С 1872 г. на организацию уроков физического развития из Государственного казначейства был выделен денежный кредит «на оплату труда учителей гимнастики» по 250 рублей в год на каждую гимназию. Министр народного просвещения Д.А.Толстой в ноябре этого же года велел попечителям учебных округов обратить особое внимание на гимнастику как «предмет необходимый при усидчивых работах, требуемых от учеников гимназии и полезный для их будущности при предстоящей всесословной воинской повинности» [11, с. 372].

К 1876 г. в Петербурге удалось «охватить обучением гимнастикой 71% учащихся гимназий и реальных училищ, что для начального периода становления физического воспитания являлось значительным успехом. <…> Однако качество преподавания находилось на низком уровне. Так как один преподаватель не мог обслужить одновременно все классы во время большой перемены, то фактически гимнастику продолжали проводить в каждом классе по одному разу в неделю» [15, с. 112].

Примечательно, что в 1870–80-е гг. гимнастика постепенно вошла в состав учебных курсов средних образовательных учреждений. В 1870 г. этот предмет был введен в учебные программы учительских семинарий и женских гимназий, он преподавался, «если заведение имело необходимые для этого способы» [16, стб. 1626]. С 1871 г. стал обязательным в мужских гимназиях и прогимназиях, а гимназисты, проживающие гимназических пансионах, должны были вечером (с 20 до 21 ч) посвящать свое свободное время физическим упражнениям. С 1872 г. гимнастику преподавали в городских и в реальных училищах, с 1874 г. в соответствии с «Положением о начальных народных училищах – в начальных школах.

Судя по архивным документам, в конце XIX в. эта дисциплина изучалась во многих российских гимназиях. Уроки проводились по классам один-три раза в неделю в течение 30 минут во время большой перемены (с 12 до 12.30 ч). На занятиях разрешались различные подвижные игры в мяч, упражнения на простейших гимнастических снарядах (наклонная и прямая лестница, вертикальный и горизонтальный шест, канат и др.), запрещалась акробатика. Министерство осуществляло единовременные выплаты за каждый урок. Как правило, гимнастику вели штатные преподаватели, которые имели элементарные знания по данному предмету, или приглашенные «особые учителя по найму», чаще всего из военного ведомства (отставные и запасные офицеры). Однако в уездных училищах и начальных школах уроки физического воспитания не проводились.

Несмотря на это общее состояние физического воспитания в России в конце XIX в. было удручающим. П.Ф.Лесгафт[5]

[5] *Лесгафт Петр Францевич* (1837–1909) — российский педагог, анатом, врач, общественный деятель, организатор науки. Первым стал использовать рентгенографию в анатомических исследованиях. Один из основоположников лечебной физкультуры, школьной гигиены и врачебно-педагогического контроля в физическом воспитании. Выступал за развитие народного образования, внес значительный вклад в организацию женского образования.

в работе «Руководстве по физическому образованию детей школьного возраста» (1888), в частности, отметил, что в государстве до сих пор «…нет узаконений, ни центральных учреждений для подготовки лиц, понимающих это дело, нет оригинальных методов и руководств. Школы оставили физическое образование детей почти без внимания, предоставляя заведование эти делом либо совершенного невежественным лицам, знакомым с приемами, механически или усвоенными в какой либо иностранной школе или приезжего учителя» [17, с. 285].

Таким образом, в исследуемый период эволюция физического воспитания в российских общеобразовательных учебных заведениях проходила в рамках правительственных распоряжений: школьных уставов, постановлений и циркуляров Министерства народного просвещения и военного ведомства. В соответствии с этим в развитии исторического пути преподавания гимнастики можно определить два этапа: *первый* (первая половина XIX в.) – рекомендательный, когда введение этого учебного предмета зависело от финансовых возможностей школ; *второй* (вторая половина XIX в.) – обязательный.

Новые школьные уставы требовали начать проведение уроков физического развития. Указания Министерства предписывали безотлагательно вводить в начальных и средних учебных заведениях занятия гимнастикой. Директора гимназий, начальники дирекций народных училищ обязаны были организовывать уроки физических упражнений без какой-либо минимальной материально-технической базы, без специальных помещений и гимнастического оборудования, при отсутствии преподавательского состава по данному предмету, без государственного финансирования, с надеждой на пожертвования состоятельных родителей и финансовую помощь городских дум и земских органов. Такая организация обучения не приводила к положительным результатам. Большинство учебных заведений отказывались от преподавания гимнастики. Родители не поддерживали благородные начинания училищного начальства. Ученики всячески уклонялись от уроков. Неподготовленность учебных заведений к введению гимнастики, перегруженность учебных планов, отсутствие преподавательских кадров препятствовали реализации министерских постановлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Устав учебных заведений, подведомых университетам // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 1. Т. 28. № 21501. Санкт-Петербург, 1830. 1326 с.

2. Устав гимназий и училищ уездных и приходских // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 3. № 2502. Санкт-Петербург, 1886. 1246 стб.

3. По поводу учреждения гимнастического общества. Санкт-Петербург, 1869. 23 с.

4. Российский государственный исторический архив. Ф. 733. Оп. 87. Д. 360.

5. *Грот Я.К.* Гимнастика в Петербурге. Санкт-Петербург, 1858. 28 с.

6. Педагогическая гимнастика. Исторический взгляд // Журнал Министерства народного просвещения. 1861. Ч. 109. Январь. С. 48–60.

7. О гимнастических упражнениях // Педагогический сборник. 1866. Кн. 4. С. 376–378.

8. *Бибергайль А.Ф.* Отчет о гимнастических занятиях в некоторых гимназиях // Педагогический сборник. 1867. Кн. 4. С. 146.

9. *Клевезель Ф.Ф.* О настоящем состоянии педагогической гимнастики // Журнал Министерства народного просвещения. 1872. Ч. 64. Декабрь. С. 72–77.

10. *Грот Я.К.* По поводу учреждения гимнастического общества. Санкт-Петербург, 1869. 28 р.

11. *Головнин А.В.* Записки для немногих. Санкт-Петербург, 2004. 575 с.

12. Устав гимназий и прогимназий // Сборник постановлений по Министерству народ-

ного просвещения. Санкт-Петербург, 1864. Т. 3. 1434 стб.

13. О введении гимнастических упражнений в средних мужских учебных заведениях // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Санкт-Петербург, 1883. Т. 7. 2294 стб.

14. Российский государственный исторический архив. Ф. 733. Оп. 162. Д. 1150.

15. *Ефимов Д.Г.* Становление и развитие физической культуры и спорта в государственных учреждениях в России в 1861–1917 гг.: дис. … канд. ист. наук. Санкт-Петербург, 2000. 385 с.

16. Положение о женских гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Санкт-Петербург, 1871. Т. 7. 2294 стб.

17. *Лесгафт П.Ф.* Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // Собрание сочинений. Т. 1. М., 1951. 450 с.

Дата поступления – 27.01.25

Legal basis for the introduction of physical education in Russian educational institutions in the 19th century

Elena A. Kalinina – Dr. Sci. (History), Professor, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia); kalinka46@yandex.ru

Abstract. *The article examines the legal basis for the introduction of physical education in Russian educational institutions in the 19th century. Based on archival and documentary sources, periodical press materials, the stages of formation and development of physical education in Russian general educational institutions are identified and analyzed during this period. It has been revealed that government orders were included in the charters of educational institutions or in special circulars of the Ministry of Public Education.*

Key words.*Public education, physical education, gymnasium, county schools, gymnastics, government orders, circulars of the Ministry of Public Education.*

REFERENCES

1. Ustav uchebnyh zavedenij, podvedomyh universitetam [Charter of educational institutions subordinate to universities]. *Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii* [The complete collection of laws of the Russian Empire]. Sobr. 1. T. 28. № 21501. Sankt-Peterburg, 1830. 1326 p.

2. Ustav gimnazij i uchilishch uezdnyh i prihodskih [Charter of district and parish gymnasiums and schools]. *Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii* [The complete collection of laws of the Russian Empire]. Sobr. 2. T. 3. № 2502. Sankt-Peterburg, 1246 p.

3. Po povodu uchrezhdeniya gimnasticheskogo obshchestva [Regarding the establishment of a gymnastics society]. Sankt-Peterburg, 1869. 23 p.

4. Rossijskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv [Russian State Historical Archive]. F. 733. Op. 87. D. 360.

5. *Grot Ya.K.* Gimnastika v Peterburge *[Gymnastics in St. Petersburg]*. Sankt-Peterburg, 1858. 28 p.

6. Pedagogicheskaya gimnastika. Istoricheskij vzglyad [Pedagogical gymnastics. Historical view]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya* [Journal of the Ministry of Public Education]. 1861. No. 109. P. 48–60.

7. O gimnasticheskih uprazhneniyah [On gymnastic exercise]. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical collection] 1866. No. 4. P. 376–378.

8. *Bibergajl'*. Otchet o gimnasticheskih zanyatiyah v nekotoryh gimnaziyah [Report on gymnastics classes in some gymnasiums]. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical collection]. 1867. No. 4. P. 146.

9. *Klevezel' F.* O nastoyashchem sostoyanii pedagogicheskoj gimnastiki [On the current state of pedagogical gymnastics]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya* [Journal of the Ministry of Public Education]. 1872. No. 64. P. 72–77.

10. *Grot Ya.K.* Po povodu uchrezhdeniya gimnasticheskogo obshchestva [Regarding the establishment of a gymnastics society]. Sankt-Peterburg, 1869. 28 p.

11. *Golovnin A.V.* Zapiski dlya nemnogih [Notes for a few]. Sankt-Peterburg, 2004. 575 p.

12. Ustav gimnazij i progimnazij [Charter of gymnasiums and progymnasiums]. *Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya* [Collection of resolutions on the Ministry of Public Education]. Sankt-Peterburg, 1864. T. 3. 1434 stb.

13. O vvedenii gimnasticheskih uprazhnenij v srednih muzhskih uchebnyh zavedeniyah [On the introduction of gymnastic exercises in secondary educational institutions for boys]. *Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya* [Collection of resolutions on the Ministry of Public Education]. Sankt-Peterburg, 1883. T. 7. 2294 stb.

14. Rossijskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv [Russian State Historical Archive]. F. 733. Op. 162. D. 1150.

15. *Efimov D.G.* Stanovlenie i razvitie fizicheskoj kul'tury i sporta v gosudarstvennyh uchrezhdeniyah v Rossii v 1861–1917 gg. [Formation and development of physical education and sports in state institutions in Russia in 1861–1917]. Dis. … kand. ist. nauk. Sankt-Peterburg, 2000. 385 p.

16. Polozhenie o zhenskih gimnaziyah i progimnaziyah vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshcheniya [Regulation on women's gymnasiums and progymnasiums of the department of the Ministry of Public Education]. *Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya* [Collection of resolutions on the Ministry of Public Education]. Sankt-Peterburg, 1871. T. 7. 2294 stb.

17. *Lesgaft P. F.* Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniyu detej shkol'nogo vozrasta [Sobr. soch. T. 1. [Guide to physical education of school-age children. Collected works. Vol. 1]. Moscow, 1951. 450 p.

Submitted – January 27, 2025

М.Б.Чистяков: более полувека в педагогическом строю

Помелов Владимир Борисович – д-р пед. наук, профессор, Вятский государственный университет (Киров, Россия); vladimirpomelov@mail.ru

Аннотация. *В статье раскрываются биография и основные направления деятельности видного российского педагога-практика, ученого-методиста, издателя журнала и детского писателя XIX в. Михаила Борисовича Чистякова (1809-1885). Охарактеризовано значение его многолетних усилий по развитию просвещения и детской литературы в России. Отмечается роль А.Е.Разина и С.А.Чистяковой в деле распространения просвещения и издания литературных произведений для детей. Упоминается критическое мнение о некоторых работах Чистякова, высказанное Н.В.Шелгуновым.*

Ключевые слова. *Российское образование в XIX в., М.Б.Чистяков, Н.И.Надеждин, А.Ф.Мерзляков, М.Т.Каченовский, В.Г.Белинский, А.Е.Разин, С.А.Чистякова, «Журнал для детей».*

Видный российский педагог и детский писатель Михаил Борисович Чистяков родился 1(13) января 1809 г. в селе Воскресенское Жиздринского уезда Калужской губернии. Его отец служил священником в местной церкви. Большое влияние на формирование личности будущего педагога оказала мать, женщина умная и добрая, сумевшая развить в будущем педагоге ту сердечность и мягкость характера, которые впоследствии так привязывали к нему учеников.

В юности Михаил учился в духовных училищах в Калуге, Рязани, Москве и Нижнем Новгороде. Светлой личностью, встреченной Чистяковым на ученическом пути, был преподаватель Рязанского духовного училища Н.И.Надеждин, впоследствии крупный ученый, литературный критик, философ и журналист, этнограф, знаток раскола церкви и ее истории. Его научные воззрения были во многом противоречивы. С одной стороны, он был убежденным монархистом и противником революций, с другой – выступал за демократизацию образования, критиковал субъективный идеализм и агностицизм. Именно этот человек оказал значительное воздействие на умственное развитие Чистякова, пробудил в нем любовь к русскому языку и литературе, к философии и иностранным языкам. В 1828 г. Чистяков поступил в Московский университет на историко-филологический факультет, где вновь встретился с Надеждиным, уже профессором.

Помимо Надеждина, «властителями дум» для студента Чистякова были А.Ф.Мерзляков и М.Т.Каченовский. Мерзляков – поэт, литературный критик, переводчик, доктор философии – был самым деятельным членом Общества любителей российской словесности при Московском университете. Он читал курсы лекций по эстетике в духе классицизма и пользовался большой популярностью среди студентов. Каченовский – историк, переводчик, литературный критик, редактор-издатель – был родоначальником так называемой «скептической школы» в российской историографии, чем привлекал всеобщее внимание студентов, в том числе и Чистякова.

В Московском университете того времени были сосредоточены лучшие интеллектуальные силы России. Осенью 1830 г. вокруг студента В.Г.Белинского сложился литературно-политический кружок «Литературное общество 11-го нумера» [1], в котором обсуждались зло-

бодневные проблемы литературной, общественной и политической жизни. Белинский знакомил собравшихся со своей драмой «Дмитрий Калинин», содержание которой было наполнено резким протестом против крепостничества и социального неравенства. Кружок просуществовал до начала 1831 г. Его деятельность стала существенным этапом в идейном становлении всех его участников, включая Чистякова [2, с. 102].

В период учебы Чистяков показал блестящие способности, его даже хотели направить в Германию с целью приготовления к профессорскому званию. Однако он был казеннокоштным студентом и должен был по окончании обучения приступить к работе по распределению министерства учителем словесности в уездном училище Орши, откуда вскоре перевелся в Полоцк. Спустя год он уже старший учитель во 2-й Виленской гимназии; в 1834 г. работал в Могилеве, в 1835 г. – в Витебске. В 1837–39 гг. служил в 1-й и 3-й мужских гимназиях в Санкт-Петербурге, одновременно с 1838 г. преподавал в Патриотическом и Смольном институтах, а также в Павловском кадетском корпусе, где с 1846 г. стал еще и наблюдателем-наставником; работал в военно-учебном заведении, носившем название Дворянский полк.

В 1865 г. М.Б.Чистяков был назначен председателем учебного комитета при собственной Его Величества канцелярии по учреждениям Императрицы Марии, т.е. женским школам [3, с. 432]. В 1840-е гг. Он уже считался ведущим методистом-словесником и вместе с известными учеными-русистами и литераторами Ф.И.Буслаевым, А.Д.Галаховым, А.Ф.Бычковым входил в комиссию, составлявшую программы по русскому языку для военно-учебных заведений.

В 1866 г. Министерство народного просвещения командировало М.Б.Чистякова за границу для изучения организации детских садов по методу И.Ф.Фребеля, а также женских учительских семинарий и исправительно-воспитательных заведений. Результатом многомесячной работы в Германии, Бельгии, Франции и Швейцарии стали его обстоятельные статьи, опубликованные в «Журнале министерства народного просвещения» и отдельными изданиями [4; 5]. В 1873 г. ему удалось посетить международную Венскую выставку, в рамках которой был размещен солидный по размерам и представительству педагогический отдел.

В 1852–85 гг. М.Б.Чистяков – инспектор классов столичного Николаевского сиротского института, одного из наиболее уважаемых в России. Это было женское учебно-воспитательное заведение, предназначенное для осиротевших обер-офицерских детей. Здесь они получали начальное образование, обучались домашним ремеслам (шитье, вязание, вышивка), основам медицины и домоводству (кулинария, ведение домашнего хозяйства, уход за домашними животными). Должность инспектора классов предполагала руководство учебно-воспитательным процессом.

Выпускницы института становились гувернантками в зажиточных семьях, учительницами начальных классов в женских учебных заведениях или работницами на мелких частных предприятиях с женским персоналом. Также они работали домашними педагогами, учительницами музыки, гимнастики и танцев, французского языка, а позже – учителями народных училищ, фельдшерами, учительницами сельских школ, воспитательницами детских садов. Полный курс наук в институте продолжался 10 лет. В зависимости от способностей девочки обучались в институте полный срок, включая «высшее» отделение, или только первые четыре года, на «низшем» отделении. По результатам поездок М.Б.Чистякова за границу была предпринята реорганизация «малолетнего» отделения, в частности, было открыто женское училище

для «малоспособных», а также пересмотрен учебный институтский курс в направлении получения воспитанницами практических знаний.

В 1871 г. по инициативе М.Б.Чистякова был открыт «высший класс» учительниц французского языка. В программу обучения входили история европейской литературы, преимущественно французской, география, декламация и методика преподавания, латинский язык. В 1870-х гг. также работали ремесленные курсы и реальное училище для девочек от 14 лет, где их обучали домоводству; на этих курсах обучались одновременно до 350 воспитанниц. Опекунский совет Николаевского сиротского института оказывал помощь воспитанницам вплоть до их замужества или достижения ими 25 лет. Институт был размещен в комплексе зданий Воспитательного дома на набережной реки Мойки (ныне здесь расположен РГПУ им. А.И.Герцена).

Свои педагогические воззрения М.Б.Чистяков стремился отразить в многочисленных педагогических и беллетристических сочинениях. Среди его трудов выделяются крупные по объему и значительные по содержанию «Курс теории словесности: в 2 частях» (СПб., 1847) и «Очерк теории изящной словесности» (СПб., 1842). Эти книги были широко известны читающей публике, особенно студентам университетов; они представляли собой своего рода этап в развитии отечественной учебной литературы по данному предмету.

М.Б.Чистяков понимал просвещение народа в самом широком и демократическом смысле этого слова, подразумевая под этим обеспечение равных образовательных возможностей для всех слоев населения, что было, несомненно, отражением его в целом идеалистических и гуманных взглядов на общество. Указывая на необходимость просвещения крестьянина и фабричного рабочего, он оставлял в стороне вопрос о том, каким образом и когда российское общество сможет достичь той степени развития, которая позволит сесть за ученические столы всем желающим. Главное внимание в своих работах он сосредоточил на чисто научно-педагогических и методических вопросах. Одним из первых в отечественной педагогике он обратил внимание на необходимость учета психологических аспектов в преподавании словесности. Напомним, это было в те времена, когда психология как наука в России еще не была вполне институциирована.

Чистяков высказал новую для отечественной педагогики мысль о необходимости увязывания обучения ребенка с его развитием. Одной из главных задач педагогики он считал побуждение педагога «открывать преобладающие свойства воспитанника и уметь давать им средства развиваться» [6, с. 19]. Чистяков предлагал развивать ученика, начиная с простой передачи чужих мыслей своими словами, постепенно достигая им умения осмысленно отвечать на заданную тему [7, с. 29]. Он был первым методистом, который не только поставил вопрос о необходимости введения в учебный курс метода сочинения, но и издал специальное учебное пособие [8].

М.Б.Чистяков высказал новаторские для своего времени мысли о том, что учебное пособие должно в обязательном порядке включать содержание, которое соответствует образовательным установкам правящих государственных институтов. В этом утверждении можно усмотреть критику в адрес тех авторов, включая К.Д.Ушинского, материал учебных книг которых им самим казался необходимым, но при этом далеко не всегда и не во всем соответствовал официальным требованиям, в результате чего эти книги не могли быть допущены к использованию в государственных учебных заведениях. Кроме того, указывал Чистяков,

в учебном пособии должны содержаться оригинальные мысли и интересные примеры, а писать ее следует доступным и образным языком, «легким пером».

М.Б.Чистяков во второй половине XIX в. был, несомненно, одним из самых издаваемых и любимых детских писателей. Перечень его книг занял бы существенную часть статьи, причем многие выходили несколькими изданиями. Назовем лишь некоторые: «Былое и возможное» (467 с.), «Дитя» (147 с.), «Для малюток» (127 с.), «Редкое счастье» (80 с.) и др. Отличительной особенностью детских книг Чистякова было их красочное оформление, недаром коллекции этих изданий хранятся в крупнейших библиотеках России в фондах редкой книги. Седи книг для взрослого читателя укажем «Биографические рассказы» (536 с.), «Блеск и тьма. Повести и рассказы» (355 с.), «Два человека. Повесть» (70 с.), «Рассказы о былом» (391 с.), «Родное» (392 с.). Большой интерес до настоящего времени представляют его воспоминания о поездках в разные страны: «Живописные виды, встречи и приключения» (536 с.), «Из путешествий» (190 с.) и исторические повести: «Русские исторические повести» (169 с.), «Со своего поля» (350 с.), «Чайка» (79 с.).

М.Б.Чистяков живо интересовался особенностями жизни различных народов; любил, историю, географию, этнографию и стремился привить эту любовь своим подопечным. На эту тему им были изданы такие замечательные книги, как: «О странах и народах разных частей света: географические и этнографические очерки» (в 3-х т.) и «Библиотека путешествий» (в 12-ти т.). Отметим также его биографические труды, посвященные жизни и деятельности видных исторических личностей [9].

Произведения писателя регулярно публиковались в известных периодических изданиях: «Северная пчела», «Отечественные записки», «Библиотека для чтения», «Семейные вечера», «Задушевное слово» и др. Книги Чистякова издавались массовыми тиражами (10–20 тыс.) и широко расходились по стране, проникая даже в отдаленные села и деревни. Литературные критики и читатели постоянно отмечали, что «выдающимся достоинством литературных произведений Чистякова следует признать необыкновенную простоту и ясность изложения» [10, с. 122].

Все художественные произведения М.Б.Чистякова отличаются высокой нравственной, гуманистической и патриотической направленностью, содержат богатейшую информацию для образования, занимательны и увлекательны, написаны образным и эмоциональным языком. Автор считал важным показывать своим читателям горе ближних и пробуждать в них чувство жалости и сострадания, прививать им идеалы истины, добра и красоты. Он прекрасно знал особенности детского восприятия и поэтому избегал однообразных описательных приемов; его рассказы всегда увлекательны и интересны. Они способствуют воспитанию в детях привязанности к природе, любви к родине; знакомят их с другими странами, с историческими личностями. Чистяков также проявил себя как поэт: несколько его стихотворений были напечатаны в «Одесском альманахе», «Библиотеке для чтения».

В 1851 г. при деятельном участии коллеги-педагога А.Е.Разина и своей жены Чистяков основал и в течение 15 лет издавал и редактировал «Журнал для детей», который считается лучшим детским изданием XIX в. [11, с. 325]. Это периодическое издание гуманитарно-эстетического направления, свободное от прописной морали, давало детям духовное, нравственное, историческое, естественнонаучное и литературное чтение; взрастило несколько поколений русской интеллигенции, воспитывая в юных душах любовь и сострадание к человеку, живот-

ному и природе, любовь к слову, литературе и искусству, ко всему прекрасному и высокому. Современники с благодарностью вспоминали о «благороднейших чувствах и человечности», о «мастерски написанных, полных жизни и знания бытовых рассказах» [12, с. 80]. Как отмечалось одним из исследователей, «внутреннее идейное богатство содержания, при строгом выборе сюжетов, его разнообразие, простое и занимательное изложение, литературный язык, – вот в чем заключалась сила этого журнала и публиковавшихся в нем материалов» [13, стлб. 32]. Наконец, современники обращали внимание на благотворное воздействие на окружающих, которое автор оказывал своей безупречной личностью.

Однако М.Б.Чистякову приходилось сталкиваться и с критическими высказываниями в свой адрес. В качестве примера приведем статью Н.В.Шелгунова «Педагогическая путаница», опубликованную в журнале «Дело» в 1875 г. В ней автор критикует педагога за идеализм, отрыв от природной и социальной среды. В свое время, писал Шелгунов, Ж.–Ж. Руссо поместил своего Эмиля на «необитаемый остров», «лишил» его родителей, приставил к нему кучу гувернеров. Талант в изображении отдельно взятых педагогических воздействий сочетались у французского утописта с наивностью, верой в возможность выведения на лоне природы «новой породы» людей. Однако жить в обществе и быть независимым от него невозможно. Едва ли после Руссо следовало появляться на том же поприще М.Б.Чистякову [14, с. 296]. «Современная педагогика вовсе не умозрительное отношение к чему-то вообще, отдельно стоящему и изолированному, это не наука необитаемого острова, а, напротив, наука густо населенной земли. Чтобы учить такой науке, нужно знать, прежде всего, и землю, и людей, знать силы и законы человеческой души» [14, с. 304]. Но этого как раз и не показывает М.Б.Чистяков, как отмечает Н.В.Шелгунов.

Разумеется, М.Б.Чистякову даже не приходила в голову мысль обращать внимание на эти «булавочные уколы»: он был слишком занят практической педагогической работой, многочисленными изданиями своих повестей, рассказов, сказок. Верным помощником во всем была его жена София Афанасьевна, детская писательница, переводчик и издатель. Супруги Чистяковы воспитали сына Марка и дочерей Анну, Ольгу, Надежду и Евгению. В 1882 г. столичная общественность отметила 50-летний юбилей педагогической деятельности Чистякова. В мае 1885 г. он вышел в отставку в чине тайного советника. Тогда же столичная дума в ознаменование заслуг педагога присвоила ему звание почетного гражданина Санкт-Петербурга.

М.Б.Чистяков умер в 1885 г. Протоиерей Розанов, выступая на панихиде, воздал должное человеку – «редкому по уму, образованию и честности» [15]. Русское образованное общество в лице Чистякова потеряло одного из «последних представителей философски образованной старой генерации педагогических деятелей – ряда Грановского, Пирогова, Ушинского, – понимавших просвещение широко и гуманно, как самое светлое патриотическое дело страны» [16, с. 3].

Биография и литературно-педагогическое наследие М.Б.Чистякова редко становятся предметом исследования современных российских историков педагогики и отечественной литературы. Теоретикам педагогики он порой представляется в большей степени эпигоном, повторяющим в своих трудах высказанные его предшественниками истины. Литературные критики его наследие, выражающееся, главным образом, в произведениях «малой прозы», не считают значительным. Однако такие утверждения несправедливы. Во многих отношениях Чистя-

ков был для подрастающих поколений на протяжении нескольких десятилетий ничем иным, как – воспользуемся известной формулировкой – «властителем дум». Что же касается его педагогических заслуг, то здесь отметим следующее: Михаил Борисович всю свою профессиональную жизнь – более 50 лет! – плодотворно трудился на преподавательском поприще.

Естественно, он чрезвычайно чутко понимал, как следует строить учебный и воспитательный процесс, как должны быть устроены школы и вузы и какими должны быть учебные программы и пособия. По мере своих сил и возможностей он и стремился всесторонне содействовать решению всех тех задач, которые ставила перед ним как перед педагогом образовательная практика. Его идеи, развивавшие положительный зарубежный опыт, внесли свой вклад в дело организации общего и педагогического женского образования, в развитие различных типов учебных заведений. М.Б.Чистяков – светлая и замечательная личность – заслуживает благодарной памяти потомков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гурьянов В.П., Сорокин В.В.* Биографический словарь университетских товарищей Белинского // Лит. наследство. Т. 56. Белинский. Кн. 2. М.: Наука, 1950. С. 422–436.

2. *Белинский В.Г.* в воспоминаниях современников / Сост. А.А.Козловский, К.И.Тюнькин. М.: ГИХЛ, 1962. 760 с.

3. Чистяков Михаил Борисович // Русский биографический словарь. Т. 22. СПб., 1905.

4. *Чистяков М.Б.* Из путешествий: О заграничных нравственно-исправительных и учебных заведениях и о Педагогическом отделе Венской выставки. СПб.: Н.Фену и К°, 1875. 190 с.

5. *Чистяков М.Б.* О нравственно-исправительных заведениях в Гамбурге, Бельгии, Франции и Швейцарии: Из путешествий в 1866 г. СПб.: Печатня В.Головина, 1868. 65 с.

6. *Чистяков М.Б.* Курс педагогики: составленный по программе, утвержденной для женских институтов Ведомства учреждений императрицы Марии». СПб.: Н.Фену и К°, 1875. 294 с.

7. *Чистяков М.Б.* Учебная грамматика русского языка, основанная на логическом разборе предложений. СПб.: С.Гуро, 1849. 94 с.

8. *Чистяков М.Б.* Практическое руководство к постепенному упражнению в сочинении. СПб.: Тип. Имп. Акад. Наук, 1847. 120 с.

9. *Чистяков М.Б.* Шатобриан. Очерк жизни и литературной деятельности. СПб., 1849. 52 с.

10. *Чистяков М.Б.* Некролог // Журнал Министерства народного просвещения. 1885. Кн. 11. С. 122–123.

11. Русская периодическая печать (1702–1894). М., 1959. С. 325–326.

12. *Федоров-Давыдов А.А.* Кто за детей: Галерея писателей для детей. М., 1906. 86 с.

13. *Медведева Н.Б.* Журналы детские и юношеские // Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / Под ред. Ф.Н.Петрова и И.А.Каирова. Т. 2. М.: Большая советская энциклопедия, 1965. Стлб. 32–37.

14. *Шелгунов Н.В.* Педагогическая путаница // Н.В.Шелгунов. Избр. пед. соч. / Под ред. Н.К.Гончарова. М.: Учпедгиз, 1954. С. 289–317.

15. *Бауэр Г.П., Бауэр А.А.* Детский писатель и педагог М.Б.Чистяков. [Электронный ресурс]. URL: https://kirm useum.ucoz.ru/publ/3-1-0-32 (дата обращения 1.06.2024).

16. *Чистяков М.Б.* Некролог // Воспитание и обучение. 1885. Кн. 3. С. 1–7.

Дата поступления – 23.09.2024

M.B.Chistyakov: more than half a century in the pedagogical system

Vladimir B. Pomelov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Vyatka State University (Kirov, Russia); vladimirpomelov@mail.ru

Abstract. *The article reveals the biography and main activities of a prominent Russian teacher-practitioner, methodologist, publisher of a magazine and children's writer of the XIX century Mikhail Borisovich Chistyakov (1809-1885). The significance of his long-term efforts to develop education and children's literature in Russia is characterized. The role of A.E.Razin and S.A.Chistyakova in the dissemination of education and publication of literary works for children is noted. The critical opinion expressed by N.V.Shelgunov about some Chistyakov's works is mentioned.*

Key words. *Russian education in XIX century, M.B.Chistyakov, N.I.Nadezhdin, A.F.Merzlyakov, M.T.Kachenovskiy, V.G.Belinskiy, A.E.Razin, S.A.Chistyakova, "Magazine for children".*

REFERENCES

1. *Gur'yanov V.P., Sorokin V.V.* Biograficheskij slovar' universitetskikh tovarishchej Belinskogo [Biographical Dictionary of Belinsky's University Comrades]. Lit. nasledstvo. T. 56. Belinskij. Kn. 2. Moscow: Nauka, 1950. P. 422–436.

2. *Belinskij V.G.* v vospominaniyakh sovremennikov [Belinsky V.G. in the memoirs of contemporaries]. Sost. A.A.Kozlovskij, K.I.Tyun'kin. Moscow: GIKHL,1962. 760 p.

3. Chistyakov Mikhail Borisovich [Mikhail Borisovich Chistyakov]. Russkij biograficheskij slovar' [Russian Biographical Dictionary]. T. 22. Saint Petersburg, 1905.

4. *Chistyakov M.B.* Iz puteshestvij: O zagranichnykh nravstvenno-ispravitel'nykh i uchebnykh zavedeniyakh i o Pedagogicheskom otdele Venskoj vystavki [From travels: About foreign moral correctional and educational institutions and about the Pedagogical Department of the Vienna Exhibition]. Saint Petersburg: N.Fenu i K°, 1875. 190 p.

5. *Chistyakov M.B.* O nravstvenno-ispravitel'nykh zavedeniyakh v Gamburge, Bel'gii, Francii i Shvejcarii: Iz puteshestvij v 1866 g. [About moral correctional institutions in Hamburg, Belgium, France and Switzerland: From travels in 1866]. Saint Petersburg: Pechatnya V.Golovina, 1868. 65 p.

6. *Chistyakov M.B.* Kurs pedagogiki: sostavlennyj po programme, utverzhdyonnoj dlya zhenskikh institutov Vedomstva uchrezhdenij imperatricy Marii [Pedagogy course: compiled according to the program approved for women's institutes of the Empress Maria's Department of Institutions]. Saint Petersburg: N.Fenu i K°, 1875. 294 p.

7. *Chistyakov M.B.* Uchebnaya grammatika russkogo yazyka, osnovannaya na logicheskom razbore predlozhenij [The educational grammar of the Russian language, based on the logical analysis of sentences]. Saint Petersburg: S.Guro, 1849. 94 p.

8. *Chistyakov M.B.* Prakticheskoe rukovodstvo k postepennomu uprazhneniyu v sochinenii [A practical guide to a gradual exercise in composition]. Saint Petersburg: Tip. Imp. Akad. Nauk, 1847. 120 p.

9. *Chistyakov M.B.* Shatobrian. Ocherk zhizni i literaturnoj deyatel'nosti [Chateaubriand. An essay on life and literary activity]. Saint Petersburg, 1849. 52 p.

10. *Chistyakov M.B.* Nekrolog [Obituary]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya* [Journal of the Ministry of Public Education]. 1885. Kn. 11. P. 122–123.

11. Russkaya periodicheskaya pechat' (1702-1894) [Russian periodical press (1702–1894)]. Moscow, 1959. P. 325–326.

12. *Fyodorov-Davydov A.A.* Kto za detej: Galereya pisatelej dlya detej [Who is for children: A gallery of writers for children]. Moscow, 1906. 86 p.

13. *Medvedeva N.B.* Zhurnaly detskie i yunosheskie [Children's and youth magazines]. Pedagogicheskaya ehnciklopediya: v 4 t. [Pedagogical Encyclopedia: in 4 vol.]. Eds. F.N.Petrov and I.A.Kairov. T. 2. Moscow: Bol'shaya sovetskaya ehnciklopediya, 1965. Stlb. 32–37.

14. *Shelgunov N.V.* Pedagogicheskaya putanica [Pedagogical confusion]. *N.V.Shelgunov. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya.* [N.V.Shelgunov. Selected pedagogical works]. Ed. N.K.Goncharov. Moscow: Uchpedgiz, 1954. P. 289–317.

15. *Bauehr G.P., Bauehr A.A.,* Detskij pisatel' i pedagog M.B.Chistyakov [Children's writer and teacher M.B.Chistyakov]. URL: https://kirm useum.ucoz.ru/publ/3-1-0-32 (accessed 1.06.2024).

16. *Chistyakov M.B.* Nekrolog [Obituary]. *Vospitanie i obuchenie* [Education and training]. 1885. Kn. 3. P. 1–7.

Submitted – 23.09.2024

Роль искусственного интеллекта в трансформации педагогических практик: опыт китайских и российских вузов

Го Чжижо – преподаватель колледжа Сиас в г. Синьчжэн, аспирант МГУТУ им. К.Г.Разумовского (Китай, провинция Хэнань); 379617033@qq.com

Шишов Сергей Евгеньевич – д-р пед. наук, профессор, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г.Разумовского (Москва, Россия); seshishov@mail.ru

Аннотация. *Проведен сравнительный анализ роли искусственного интеллекта (ИИ) в трансформации педагогических практик в вузах Китая и России. Выявлено, что Китай демонстрирует системный подход к внедрению ИИ, охватывая 68% вузов. В то же время Россия, выделяя на цифровизацию лишь 5% образовательного бюджета, фокусируется на локальных проектах. Использование ИИ способствует персонализации обучения и повышению его эффективности, однако сопровождается определенными рисками. Так, 67% китайских студентов отмечают снижение креативности из-за влияния алгоритмов, а 45% российских преподавателей критикуют упрощение обратной связи. При этом подчеркивается необходимость поиска баланса между технологическим прогрессом и сохранением академической свободы. Обозначены ключевые перспективы: развитие международного сотрудничества для объединения системного подхода Китая и экспериментов России; исследования долгосрочного влияния ИИ на критическое мышление и социализацию студентов; разработка универсальных стандартов защиты данных, что критично для России, где 30% студентов не доверяют ИИ. В целом, трансформация образования требует сочетания технологических решений, этических норм и государственной поддержки.*

Ключевые слова. *Искусственный интеллект, персонализация обучения, адаптивные платформы, цифровая педагогика, высшее образование, Китай, Россия.*

Искусственный интеллект (ИИ) становится одним из ключевых факторов преобразования системы образования в эпоху цифровой трансформации, переосмысливая традиционные подходы к преподаванию и обучению. Формируются новые стандарты качества образования. Основные направления изменений включают персонализацию образовательных траекторий, автоматизацию административных и педагогических процессов, а также использование больших данных для анализа успеваемости студентов. Согласно данным UNESCO за 2023 г., более 60% ведущих университетов мира уже внедряют ИИ-технологии, что подчеркивает актуальность изучения их воздействия на академическую среду. При этом масштабы и особенности применения ИИ зависят от национальных стратегий, культурных факторов и уровня технологической зрелости каждой страны.

Китай и Россия демонстрируют во многом контрастные подходы к интеграции ИИ в сферу образования, что делает особенно актуальным сравнительный анализ их опыта [1]. Китай активно внедряет цифровые технологии в образовательный процесс и выступает одним из мировых лидеров в разработке ИИ-решений, опираясь на государственные программы, такие как «План развития искусственного интеллекта» на 2021–2030 гг. В России акцент сделан на постепенной цифровиза-

ции вузов в рамках реализации распоряжения Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования», при этом страна сталкивается с инфраструктурными и кадровыми ограничениями.

Несмотря на растущий интерес к данной тематике, в академической литературе отсутствуют системные кросс-культурные исследования, анализирующие барьеры, этические вызовы и успешные практики внедрения ИИ в образовании в этих двух странах. Это создает пробел в понимании того, каким образом социально-политический контекст влияет на трансформацию педагогических подходов.

Несмотря на общемировую тенденцию цифровизации, внедрение ИИ в вузах Китая и России происходит неравномерно. Например, в китайских университетах, расположенных в мегаполисах, ИИ-платформы активно используются для адаптивного обучения и мониторинга успеваемости. Российские вузы, за исключением ведущих образовательных центров, зачастую сталкиваются с недостатком ресурсов и низкой цифровой грамотностью преподавателей.

При этом обе системы высшего образования не избегают риска дегуманизации образования, проблем в этических вопросах (например, использование данных студентов), технических сложностей интеграции ИИ в устоявшиеся учебные программы. Дополнительные трудности придает разрыв между столичными и региональными вузами в доступе к передовым технологиям. В связи с этим требуется углубленный анализ ситуации для выработки стратегий, сочетающих инновации с сохранением гуманистических ценностей образования.

Для проведения сравнительного анализа практик применения ИИ в педагогических процессах китайских и российских вузов необходимо выявление их специфики, эффективности и ограничений. В связи с этим нами были поставлены следующие задачи: определить ключевые направления использования ИИ в университетах двух стран; проанализировать успешные кейсы и системные барьеры; сопоставить нормативно-правовые и инфраструктурные условия внедрения ИИ, включая государственные инициативы, финансирование и межведомственное взаимодействие; оценить риски дегуманизации образования и предложить рекомендации по балансу между технологиями и педагогическими ценностями. Реализация указанных задач позволит сформировать комплексное представление о роли ИИ в трансформации высшего образования и предложить пути минимизации негативных последствий цифровизации.

Мы использовали смешанные методы работы, сочетающие качественные и количественные подходы. Таким образом комплексно изучались как структурные различия в интеграции ИИ, так и их количественные проявления. Изучение нормативных документов, научных публикаций и отчетов вузов позволило выявить стратегические приоритеты и культурные особенности.

Ключевым элементом исследования является сравнение государственных инициатив Китая и России в сфере ИИ и образования. В Китае программа «AI + Education» (2020) направлена на создание и развитие интеллектуальных образовательных экосистем. Предусматривается финансирование создания платформ для персонализированного обучения, автоматизации администрирования и анализа данных. Например, проект XuetangX в Университете Цинхуа интегрирует ИИ для адаптации курсов под индивидуальные запросы студентов. В России программа «Приоритет 2030» акцентирует цифровизацию вузов через поддержку исследовательских проектов и внедрение цифровых платформ. Однако, в отличие

от Китая, российские инициативы менее централизованы, а их реализация зависит от ресурсов отдельных университетов.

Для анализа академического дискурса исследовались статьи из баз данных Web of Science, Scopus, eLibrary.ru, а также отчеты вузов за 2020–2023 гг. Главными критериями их отбора были: упоминание ИИ в контексте педагогических инноваций; описание кейсов внедрения ИИ-инструментов; анализ этических и технических вызовов.

Смешанная методология дает возможность преодолевать ограничения одномерных подходов. Качественный анализ выявляет уникальные национальные практики (например, централизацию в Китае и децентрализацию в России), а количественные данные подтверждают их эффективность. Кейсы демонстрируют практическую применимость ИИ, а метрики – масштабируемость решений. Такой подход обеспечивает всестороннее понимание механизмов трансформации образования под влиянием ИИ.

Анализ научных публикаций показал, что искусственный интеллект трансформирует педагогические практики через персонализацию, автоматизацию и анализ данных. ИИ-системы способны адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности студентов, повышая их вовлеченность на 30–40% [2]. Российские исследователи акцентируют роль ИИ в оптимизации управления образовательными процессами, особенно в условиях цифровизации вузов [3].

Китайские ученые анализируют государственную программу «AI + Education», выделяя ее роль в создании интеллектуальных кампусов и платформ для дистанционного обучения [4]. В России исследуют проект «Приоритет 2030», отмечая его фокус на локальных инновациях [5]. Международные сравнения указывают на более высокий уровень цифровизации китайских вузов: 68% против 32% в РФ [6].

В научной литературе широко обсуждается проблема этики ИИ в образовании. Исследователи предупреждают о рисках вторжения в приватность и алгоритмической предвзятости. В контексте Китая критикуется жесткая регуляция данных, которая ограничивает доступ к глобальным ресурсам [7]. Российские авторы подчеркивают недоверие преподавателей к автоматизированным системам оценки [5].

Анализ конкретных решений показывает, что в Китае доминируют масштабные проекты, такие как XuetangX в Университете Цинхуа [8]. В России платформа «Яндекс.Практикум» сократила время проверки заданий на 30% [5].

Ключевые препятствия включают финансирование и кадровые проблемы. Всемирный банк отмечает, что расходы на ИИ в российских вузах составляют 5% бюджета против 18% в Китае [9]. Исследователи связывают сопротивление преподавателей с низкой цифровой грамотностью: 58% российских педагогов не готовы к работе с ИИ [5].

В Китае коллаборации вузов с корпорациями, такими как Baidu, привели к созданию 15-ти AI-лабораторий с точностью прогнозирования успеваемости до 92% [10]. В России программа «Цифровой университет» в СПбПУ, по данным Минауки РФ, сократила административную нагрузку лишь на 25% [5].

Данные UNESCO за показывают, что 74% китайских и 58% российских студентов положительно оценивают ИИ-инструменты [6].

В Университете Цинхуа в Китае функционирует автоматизация проверки эссе. Она использует NLP-алгоритмы для оценки письменных работ. Это, по мнению преподавателей, сократило время проверки на 40%. В НИУ ВШЭ внедрена система прогнозирования академической успешности на основе данных о посещаемости и активности в LMS. В НИУ ИТМО используются

ИИ-ассистенты для ответов на учебные вопросы, что повысило удовлетворенность студентов на 25%.

Для оценки различий между странами использовались следующие показатели: доля вузов с ИИ-интеграцией (в Китае – 68%, в России – 32% по данным UNESCO за 2023 г.); среднее количество платформ на одного студента (в Китае – 2.5, в России – 1.2); удовлетворенность студентов (опросы показывают, что 74% китайских и 58% российских студентов положительно оценивают ИИ-решения, но отмечают риск снижения живого взаимодействия с преподавателями) [6].

Китай демонстрирует массовое внедрение адаптивных образовательных технологий. Согласно данным Министерства образования КНР, 72% вузов страны используют AI-интегрированные LMS (Learning Management Systems), такие как XuetangX и AI-тьюторы. Например, в Пекинском университете алгоритмы машинного обучения анализируют данные о поведении студентов (время на задачи, частота ошибок) и генерируют персонализированные учебные планы. Это повысило средний балл студентов на 15% за три года [9].

Россия фокусируется на пилотных проектах. Так, МФТИ внедрил систему персонализированных образовательных траекторий с использованием ИИ, которая позволяет студентам выбирать модули в зависимости от их профессиональных целей. Однако по данным Министерства науки и высшего образования РФ лишь 28% вузов страны имеют ресурсы для подобных инициатив [11].

Китай лидирует в автоматизации проверки письменных работ. Системы на основе NLP, такие как Alibaba's ET Brain, обрабатывают до 10 тыс. эссе в час с точностью до 89%. Это сокращает нагрузку преподавателей [10].

Россия активно внедряет ИИ в тестирование. Платформа «Яндекс.Практикум» использует алгоритмы для анализа решений студентов в реальном времени, что сократило время проверки заданий на 30%. Однако, по опросу НИУ ВШЭ, 45% преподавателей скептически относятся к автоматизации, опасаясь снижения качества обратной связи [12].

Что касается барьеров внедрения ИИ, то Китай сталкивается с жесткой регуляцией данных и риском гиперстандартизации. 67% студентов отмечают, что алгоритмы ограничивают креативность, предлагая шаблонные решения. Кроме того, Закон о кибербезопасности КНР (2021) требует локализации данных, что усложняет интеграцию глобальных платформ.

Россия испытывает дефицит финансирования и кадров. Расходы на цифровизацию вузов, по данным Всемирного банка, составляют лишь 5% от общего бюджета образования, тогда как в Китае этот показатель достигает 18%. Опросы выявляют, что 58% преподавателей сопротивляются ИИ-инструментам из-за недостатка цифровых навыков [13].

Таблица 1 / Table 1

Ключевые метрики внедрения ИИ в вузах Китая и России /Key metrics of AI implementation in universities in China and Russia

ПОКАЗАТЕЛЬ	КИТАЙ	РОССИЯ
Доля вузов с ИИ-инструментами	68% (ЮНЕСКО, 2023)	32% (ЮНЕСКО, 2023)
Среднее финансирование ИИ на студента	$150 ежегодно (МО КНР, 2023)	$45 ежегодно (Минобрнауки РФ, 2023)
Удовлетворенность студентов ИИ-решениями	74% (опрос Tencent, 2023)	58% (опрос НИУ ВШЭ, 2023)

Обе страны демонстрируют переход к смешанному обучению (онлайн + офлайн). За пандемийный период количество российских и китайских студентов на МООС-платформах выросло на 40%. В Китае 85% вузов используют гибридные модели, а в России – 62%. Однако в Китае этот процесс сопровождается жесткой интеграцией с госплатформами, тогда как в России доминируют локальные решения.

Вопросы этики ИИ остаются вызовом для обеих стран. В Китае Закон о кибербезопасности требует хранения данных внутри страны, что ограничивает использование глобальных решений. Одновременно алгоритмы мониторинга успеваемости вызывают опасения у 53% студентов в связи с утечками персональной информации (опрос Tencent, 2023). В России студенты чаще китайских (74% против 58%) жалуются на недостаток прозрачности в работе ИИ-систем (НИУ ВШЭ, 2023). В отсутствие четкого регулирования академические круги критикуют автоматизацию за угрозу субъективности оценки.

Таблица 2 / Table 2

Этические и системные риски ИИ в образовании /Ethical and systemic risks of AI in education

АСПЕКТ	КИТАЙ	РОССИЯ
Контроль данных	Централизованная система, строгая регуляция	Фрагментарная политика, риск утечек данных
Академическая свобода	Стандартизация vs. креативность	Сопротивление заметной части преподавателей, недоверие к алгоритмам
Государственное влияние	Драйвер инноваций	Мотивация, но и бюрократические барьеры

Мы видим, что Китай и Россия, несмотря на контрастные подходы, сталкиваются с общими глобальными вызовами: необходимостью баланса между инновациями и этикой, масштабируемостью и персонализацией. Китай делает ставку на технологическую экспансию, поддержанную государством, а Россия ищет пути преодоления системных ограничений через локальные проекты, поддерживаемые государством. Это подвигает нас к необходимости международного диалога для разработки универсальных стандартов ИИ в образовании.

Основные выводы.

1. Китай лидирует в системном внедрении ИИ, Россия – в экспериментальных подходах. Китай демонстрирует устойчивое лидерство в интеграции ИИ в образовательные процессы благодаря централизованной стратегии. В России, несмотря на более скромные ресурсы, наблюдается рост локальных инициатив: персонализированные траектории в МФТИ, платформа «Яндекс.Практикум», проект «Цифровой университет» в СПбПУ и др. Однако их реализация зависит от отдельных вузов, что замедляет системные изменения.

2. Успех Китая напрямую связан с государственной поддержкой. Например, Закон о кибербезопасности (2021) стандартизировал обработку данных, а амбициозная программа «Приоритет 2030» в России сталкивается с фрагментарностью регулирования. Многие российские преподаватели не готовы к внедрению ИИ из-за отсутствия квалификации и ресурсов. В Китае же обязательное обучение пе-

дагогов работе с ИИ-инструментами повысило их вовлеченность до 74%.

3. Персонализация через ИИ повышает эффективность обучения, но требует баланса с человекоориентированной педагогикой. При том, что адаптивные системы увеличивают средний балл студентов, а цифровые платформы сокращают время проверки заданий, педагоги обеих сран понимают, что автоматизация несет риски: снижение креативности из-за алгоритмических рекомендаций; упрощение обратной связи. Ключевой вызов – сохранить академическую свободу и субъективность в условиях роста технологической зависимости.

4. Трансформация педагогических практик под влиянием ИИ требует сочетания технологической экспансии с сохранением гуманистических ценностей. Опыт Китая и России демонстрирует, что успех зависит не только от инноваций, но и от баланса между государственной политикой, академической автономией и этическими принципами. Дальнейшие исследования должны фокусироваться на устойчивом развитии образовательных экосистем в эпоху цифровизации.

5. В перспективе необходим более тесный обмен опытом между Китаем и Россией для комбинирования системного подхода и экспериментальных решений; требуется анализ последствий цифровизации для критического мышления, креативности и социализации студентов; надо работать над созданием международных нормативных рамок для защиты данных и обеспечения прозрачности алгоритмов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Му Т., Го С.* Изучение роли искусственного интеллекта в высшем образовании в контексте демографических изменений в китайском и российском обществах: на примере социальных коммуникаций // Современная система образования в России и Китае: Сб. статей XX Российско-китайской социологической конференции. Санкт-Петербург, 2024. С. 491–495.

2. *Бочкарев П.В., Гусева А.И., Киреев С.В.* Опыт реализации программы повышения квалификации по использованию искусственного интеллекта в образовании в исследовательском университете // Интеллектуальные технологии в науке и образовании: Материалы Международной научно-практической конференции. Новочеркасск, 2023. С. 87–92.

3. *Мамонтов К.М.* Высшая школа: вызовы искусственного интеллекта // Практическая философия: состояние и перспективы: Сб. материалов VII научной конференции. Симферополь, 2024. С. 560–563.

4. *Chai Ch.S., Liang S., Wang X. A* survey study of Chinese teachers' continuous intentions to teach artificial intelligence // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 29.

5. Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий [Электронный ресурс]. URL: https://estars.hse.ru/mirror/pubs/share/211448255.

6. UNESCO IITE co-organised the International Conference "Development of Education through Artificial Intelligence" in Kazan. [Электронный ресурс]. URL: https://iite.unesco.org/news/unesco-iite-co-organised-the-international-conference-development-of-education-through-ai-in-kazan/

7. *Wang X.* Artificial intelligence as a factor in the modernization of Chinese higher education // Proceeedings of BSTU. 2024. № 1 (281). P. 155–163.

8. *Чжан Я.* Роль искусственного интеллекта в сокращении образовательного неравенства // Экономические науки. 2024. № 235. С. 414–420.

9. *Моу Сяоминь.* Искусственный интеллект: инвестиционные тенденции и применение в отдельных отраслях. [Электронный ресурс]. URL: http://documents.worldbank.org/curated/en/617511573040599056.

10. Перспективы цифрового образования ОЭСР на 2023 год: на пути к эффективной экосистеме цифрового образования. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/c74f03de-en.

11. *Павловская С.В.* Зарубежный опыт как основа цифровизации высшего образования // Экономический рост Республики Беларусь: глобализация, инновационность, устойчивость: Материалы XVI Международной научно-практической конференции. Минск, 2023.

12. *Стрельников С.С., Ушакова О.М.* Судьба студенческих научных и учебных текстов в условиях цифровизации и распространения технологий искусственного интеллекта // Экономика. Общество. Человек: Материалы национальной научно-практической конференции с международным участием. Белгород, 2023. С. 94–101.

13. *Петросянц Д.В.* Российские университеты в период адаптации к внедрению искусственного интеллекта в повседневность // Россия в XXI веке: глобальные вызовы и перспективы развития: Материалы Двенадцатого Международного форума. Москва, 2023. С. 197–204.

Дата поступления – 14.04.25

The role of artificial intelligence in the transformation of pedagogical practices: experience of chinese and russian universities

Guo Zhizhuo – lecturer at Sias College in Xinzheng, postgraduate student at MGUTU named after K.G.Razumovsky (Henan Province, China); 379617033@qq.com

Sergey E. Shishov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Moscow State University of Technology and Management (MGUTU) named after K.G.Razumovsky (Moscow, Russia); seshishov@mail.ru

Abstract. *The purpose of the article is a comparative analysis of the role of artificial intelligence (AI) in the transformation of teaching practices in Chinese and Russian universities. It is shown that China demonstrates the systematic implementation of AI, covering 68% of universities. Russia, with financing of 5% of the budget for digitalization, focuses on local projects.The use of AI contributes to the personalization of learning and increases its effectiveness, but is accompanied by certain risks. Thus, 67% of Chinese students note a decrease in creativity due to the influence of algorithms, and 45% of Russian educators criticize the simplification of feedback. At the same time, the need to find a balance between technological progress and maintaining academic freedom is emphasized. Key prospects are outlined: development of international cooperation to combine China's systemic approach and Russia's experiments; long-term research on the AI impact on students' critical thinking and socialization; development of universal data protection standards, which is critical for Russia, where 30% of students do not trust AI. In general, the transformation of education requires a combination of technological solutions, ethical standards, and government support.*

Key words.*Artificial intelligence, personalization of learning, adaptive platforms, digital pedagogy, higher education, China, Russia.*

REFERENCES

1. *Mu T., Go S.* Izuchenie roli iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii v kontekste demograficheskih izmenenij v kitajskom i rossijskom obshchestvah: na primere social'nyh kommunikacij [Study of the role of artificial intelligence in higher education in the context of demographic changes in Chinese and Russian societies: on the example of social communications]. *Sovremennaya sistema obrazovaniya v Rossii i Kitae: Sb. statej XX Rossijsko-kitajskoj sociologicheskoj konferencii* [Modern

Education System in Russia and China: Sat. articles of the XX Russian-Chinese sociological conference]. Saint Petersburg, 2024. P. 491–495.

2. *Bochkarev P.V., Guseva A.I., Kireev S.V.* Opyt realizacii programmy povysheniya kvalifikacii po ispol'zovaniyu iskusstvennogo intellekta v obrazovanii v issledovatel'skom universitete [Experience in implementing a promotion program for the use of artificial intelligence in education at the University of Research]. *Intellektual'nye tekhnologii v nauke i obrazovanii: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Intellectual Technologies in Science and Education: Materials of the International Scientific and Practical Conference]. Novocherkassk, 2023. P. 87–92.

3. *Mamontov K.M.* Vysshaya shkola: vyzovy iskusstvennogo intellekta [Higher school: Calls of artificial intelligence]. *Prakticheskaya filosofiya: sostoyanie i perspektivy: Sb. materialov VII nauchnoj konferencii* [Practical philosophy: condition and prospects: Sat. materials of the VII Scientific Conference]. Simferopol', 2024. P. 560–563.

4. *Chai Ch.S., Liang S., Wang X. A* survey study of Chinese teachers' continuous intentions to teach artificial intelligence. Education and Information Technologies. 2023. Vol. 29.

5. Issledovanie rossijskogo rynka onlajn-obrazovaniya i obrazovatel'nyh tekhnologij [Study of the Russian market for online education and educational technologies]. URL: https://estars.hse.ru/mirror/pubs/share/211448255.

6. UNESCO IITE co-organised the International Conference "Development of Education through Artificial Intelligence" in Kazan. URL: https://iite.unesco.org/news/unesco-iite-co-organised-the-international-conference-development-of-education-through-ai-in-kazan/.

7. *Wang X.* Artificial intelligence as a factor in the modernization of Chinese higher education. Proceeedings of BSTU. 2024. No. 1 (281). P. 155–163.

8. *Chzhan Ya.* Rol' iskusstvennogo intellekta v sokrashchenii obrazovatel'nogo neravenstva [The role of artificial intelligence in the reduction of educational inequality]. *Ekonomicheskie nauki* [Economic Sciences]. 2024. No. 235. P. 414–420.

9. Mou Syaomin'. Iskusstvennyj intellekt: investicionnye tendencii i primenenie v otdel'nyh otraslyah [Artificial intelligence: investment trends and use in individual industries]. URL: http://documents.worldbank.org/curated/en/617511573040599056.

10. Perspektivy cifrovogo obrazovaniya OESR na 2023 god: na puti k effektivnoj ekosisteme cifrovogo obrazovaniya [Prospects for the digital education of the OECD for 2023: on the way to an effective ecosystem of digital education]. URL: https://doi.org/10.1787/c74f03de-en.

11. *Pavlovskaya S.V.* Zarubezhnyj opyt kak osnova cifrovizacii vysshego obrazovaniya [Foreign experience as the basis for digitalization of higher education]. *Ekonomicheskij rost Respubliki Belarus': globalizaciya, innovacionnost', ustojchivost': Materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Economic growth of the Republic of Belarus: globalization, innovation, stability: materials of the 16th International Scientific and Practical Conference]. Minsk, 2023.

12. *Strel'nikov S.S., Ushakova O.M.* Sud'ba studencheskih nauchnyh i uchebnyh tekstov v usloviyah cifrovizacii i rasprostraneniya tekhnologij iskusstvennogo intellekta [The fate of student scientific and educational texts in the context of digitalization and distribution of artificial intelligence technologies]. *Ekonomika. Obshchestvo. Chelovek: Materialy nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Economics. Society. Man: Materials of the National Scientific and Practical Conference with international participation]. Belgorod, 2023. P. 94–101.

13. *Petrosyanc D.V.* Rossijskie universitety v period adaptacii k vnedreniyu iskusstvennogo intellekta v povsednevnost' [Russian universities during the period of adaptation to the introduction of artificial intelligence into everyday life]. *Rossiya v XXI veke: global'nye vyzovy i perspektivy razvitiya: Materialy Dvenadcatogo Mezhdunarodnogo foruma* [Russia in the XXI century: Global chal-

lenges and development prospects: Materials of the twelfth International Forum]. Moscow, 2023. P. 197–204.

Submitted – 14.04.2025