

**ТЕМАТИКА, ПРОБЛЕМНОЕ
ПОЛЕ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА
СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

ТЕМАТИКА, ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ
И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННЫХ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ

Томск 2022

УДК 378
ББК 74в4
Т32

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Томского государственного
педагогического университета

Рецензенты:

доктор педагогических наук, доцент *Л.А. Никитина*;
доктор педагогических наук, доцент *И.Ю. Малкова*

Т32 Тематика, проблемное поле и оценка качества современных научно-педагогических исследований / С.И. Поздеева, О.Р. Нерадовская, О.Н. Игна [др.]. – Томский государственный педагогический университет. – Томск : ТГПУ, 2022. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – ISBN 978-5-89428-968-7. – Текст : электронный.

Материалы коллективной монографии обобщают наработки и размышления авторов о современных научно-педагогических исследованиях, о подходах к их организации, о повышении их качества в контексте содержания и достигаемых научных результатов. Раскрываются вопросы, связанные с повышением качества диссертационных исследований по педагогике, с изменением места и роли науки в обществе знаний, с грамотным использованием терминологического научного аппарата, с анализом инновационной образовательной практики как пространством исследований, с необходимостью ориентации исследований на способы достижения новых типов образовательных результатов.

Для преподавателей высшей школы, магистрантов, аспирантов, исследователей в сфере образования, ученых в сфере педагогических наук.

**УДК 378
ББК 74в4**

Системные требования:

ПК не ниже класса Intel Celeron G5905; RAM 4096 Mb; Windows 10–11 (64-разрядные версии); разрешение экрана 1 024 × 768 (768 × 1 024); CD-ROM-дисковод, мышь; Adobe Acrobat Reader DC (либо другое, открывающее PDF-файлы).

Все права на размножение и распространение в любой форме остаются за разработчиком. Нелегальное копирование и использование данного продукта запрещено.

© С.И. Поздеева, О.Р. Нерадовская, О.Н. Игна, С.Б. Куликов,
А.В. Молокова, А.А. Никитин, З.А. Скрипко, 2022

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2022

ISBN 978-5-89428-968-7

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Введение</i>	4
<i>Глава 1.</i> Оценка качества подготовки научных кадров в перспективе развития общества знаний в России (<i>Куликов Сергей Борисович</i>).....	6
<i>Глава 2.</i> Методологические основания и оценка качества научно-педагогических исследований (<i>Нерадовская Ольга Рамазановна, Скрипко Зоя Алексеевна</i>)	31
<i>Глава 3.</i> Понятийно-терминологический аппарат как показатель качества научно-педагогического исследования (<i>Игна Ольга Николаевна</i>)	61
<i>Глава 4.</i> Концептуальные основы образовательной практики построения открытого совместного действия педагога и детей (<i>Поздеева Светлана Ивановна, Никитин Александр Александрович</i>).....	85
<i>Глава 5.</i> Актуальные аспекты научных исследований в области формирования функциональной грамотности младших школьников (<i>Молокова Анна Викторовна</i>)	109
<i>Сведения об авторах</i>	136

Введение

Современная образовательная ситуация характеризуется множественностью и разнообразием как теоретико-методологических подходов в педагогике и смежных с нею науках, так и реализуемых образовательных практик. Максимальная открытость, инновационный характер развития общества и сферы образования, гуманитарность взглядов на современного человека и учащегося актуализируют самую разнообразную тематику и проблематику педагогических исследований и постоянное обновление научно-исследовательской повестки. Ученые и соискатели ученых степеней, а также педагоги-исследователи уходят от научных стереотипов и шаблонов типа «организационно-педагогические условия», «педагогическая модель», «педагогическое сопровождение» и начинают решать научные задачи, актуальные как для развития педагогической науки, так и для обогащения образовательной практики. Образовательные инновации стали триггером для развертывания многочисленных практико-ориентированных исследований и принципиально изменили роль педагогической науки, которая стала обобщать и переносить в культуру содержание инновационной деятельности педагогов на всех уровнях образования, теоретически осмысливать так называемые низовые инновации (grass roots), осуществляемые по инициативе и непосредственном участии педагогов.

Педагог (учитель, воспитатель, преподаватель) становится субъектом инновационной деятельности, без которой невозможно его профессионально-личностное развитие, в том числе становление субъектной и авторской позиции. В то же время он понимает, что участие и развертывание образова-

тельных инноваций требует их исследовательского сопровождения, т.е. вычленения образовательных результатов и эффектов, рефлексивного осмысления содержания и характера осуществляемых изменений, тех смыслов и ценностей, на которые инновации опираются.

В этих быстромеменяющихся условиях важно сохранить и удержать качество проводимых научно-педагогических исследований и защищаемых диссертаций по педагогическим наукам, баланс между теоретической и практической значимостью исследования, конкретность и значимость достигнутых научных результатов и возможность их тиражирования. Качество педагогических исследования – это та норма, соблюдение которой дает основание для получения соискателем ученой степени, а также гарантирует востребованность в дальнейшем материалов исследования не только учеными, но и педагогами-практиками. Многие зависит от личности самого исследователя, его мотивации, его исследовательской осведомленности и пригодности, от его неформального отношения к процессу исследования как способу профессионального развития, а не только повышения статуса в обществе и профессии.

В коллективной монографии затронуты актуальные вопросы, связанные с повышением качества диссертационных исследований по педагогике, с изменением места и роли науки в обществе знаний, с грамотным использованием соискателями терминологического научного аппарата, с анализом инновационной образовательной практики как пространством исследований, с необходимостью ориентации исследований на способы достижения новых типов образовательных результатов (функциональная грамотность, универсальные и предметные учебные действия, skills, компетенции, личностные приращения и ценности).

Глава 1

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ В РОССИИ

В современной науке активно обсуждаются перспективы развития российского общества, в котором ключевую роль играют экономика и образование. Значимость экономики трудно переоценить, ибо она выступает одной из основ общественных связей и отношений в принципе. В свою очередь образование – через систему профессиональной подготовки кадров – влияет на формирование готовности членов общества к участию в процессах трансформации общественных связей и отношений. Наука призвана обеспечить теоретико-методологический базис этого процесса. Но и сами ученые должны быть качественно подготовлены к решению данной задачи. Поэтому все более актуализируется оценка качества подготовки научных кадров, а главное – раскрытие базовых критериев такой оценки.

Тематика исследования актуальна в свете двух важных вопросов, поднятых в отношении перспектив развития российского общества. Первый вопрос затрагивает основания для выдвигания прогнозных оценок модернизации российского общества в контексте видоизменения капитализма в современном мире [17], а второй касается сценариев перехода на посткапиталистический путь развития [2] и степени влияния образования на разработку этих сценариев.

В первом случае реальная ситуация, сложившаяся в России, отсылает к теоретическим построениям Ф. Броделя как базису оценок. Второй вопрос актуализирует исследования в рамках концепции «общества знаний», имеющей широкое распространение в зарубежных и отечественных работах. Именно второй вопрос теснейшим образом связан с проблемами профессионального образования в современной России.

Для достижения главной цели исследования – раскрыть базовые критерии оценки качества подготовки научных кадров – необходимо выявить, как вообще возможно «посткапиталистическое» общество знаний в России и в каком виде его следует приветствовать, а в каком – критиковать. Именно такая постановка вопроса оставляет надежду на нахождение оснований, опираясь на которые современная Россия сможет в полной мере осуществить модернизацию и вступить в эпоху посткапитализма.

В то же время важно помнить, что понятие «общество знаний» было введено Р. Лэйном в политической теории. Причем под обществом знаний понимался комплекс специфических эволюций властных отношений, претерпевающих воздействия со стороны научно-технического прогресса [27]. Из этого ясно, что при помощи понятия «общество знаний» исходно старались дать теоретическое описание отношений власти и подчинения. Именно как особое измерение власти общество знаний и перешло в социально-экономическую мысль. Это понятие выступило элементом методологического арсенала по описанию «господствующей» роли техники в экономической жизни [22]. И именно прояснение отдельных аспектов общества знаний выдвинуло на передний план вопросы о росте влияния качества подготовки научных кадров на процессы развития общества под давлением науки и техники.

Итак, привлечение понятия «общество знаний» переносит исследовательскую мысль в сферу политики, а точнее в область властных отношений, в то время как интерес к критериям оценки качества подготовки научных кадров требует постановки педагогических вопросов. При этом политика и власть очевидно соотносятся с особенностями научно-технического прогресса и образования. Именно при активном влиянии науки и техники, специалисты для которых были подготовлены в исследовательских университетах, построены высокотехнологичные производства и глобальная информационно-телекоммуникационная сеть. Опора на кадры новой формации позволила перейти от капиталистического (иначе говоря, «индустриального») к посткапиталистическому или «постиндустриальному» обществу.

В обозначенном контексте может быть конкретизирована роль научно-технического прогресса в развитии современного общества и уточнено место образования. Открывается возможность установить, какие именно из проявлений научно-технического прогресса детерминируют столь радикальные перемены в современном обществе. Точно так, как в свое время К. Маркс для понимания общих законов истории искал базовую «клеточку» современного ему общества, для реконструкции общей картины важно указать на ключевой момент научно-технического прогресса, а также в самом общем виде раскрыть закономерности связанного с наукой и техникой процесса подготовки научных кадров.

Исследования последних лет [8, 21, 22, 28] убедительно показывают, что ключевой момент научно-технического прогресса в современности совпадает с особым характером производства научной информации. Под производством научной информации понимается деятельность, ориентированная на получение логически структурированных знаний о

природе и обществе, равно как применение полученных знаний на практике [28]. Такая трактовка позволяет истолковать современную науку как «технонауку». В свою очередь подобное представление науки тесно связано с образом «машины, генерирующей технологии» [21], что опять-таки подразумевает акцент на технологичности и эффективности достигаемых результатов. Выделение же особой роли техники и технологий – это как раз характеристика общества знания [22]. Поэтому специфический ракурс представления науки в конечном итоге как процесса производства научной информации делает возможным не только понимание, но и объяснение особенностей современных форм научно-технического прогресса и его общего влияния на общество.

Важно подчеркнуть, что речь идет не о замещении достоверного знания процессом выработки эффективных способов освоения действительности, а скорее о смещении общих акцентов. Наука – это, конечно, достоверное знание, но такое знание в современных условиях воспринимается, прежде всего, как механизм, увеличивающий человеческую власть над окружающим миром. Именно поэтому в ходе обсуждения феномена технонауки открывается возможность по выявлению оснований, на базе которых можно эффективно разрабатывать способы внедрения инноваций в экономику как основы общества знаний в России.

Тем самым решение задач по выявлению оснований эффективного внедрения инноваций в экономику оказывается логически связано с прояснением общих закономерностей развития профессионального образования, что и позволит раскрыть критерии оценки качества подготовки научных кадров. Выражаясь метафорически, образование играет роль плавильного тигля, в котором под давлением ценностей технонауки в общество знаний выливаются научные кадры, об-

ладающие специальными умениями и навыками. И чем точнее можно будет представить критерии оценки качества получаемых результатов, тем успешнее будет развитие общества знаний в России.

Движение исследования в направлении раскрытия критериев оценки качества подготовки научных кадров включает в себя обсуждение предположений (гипотез), проверка которых позволяет решить следующие исследовательские задачи в трех разделах основной части работы:

1. Оценить общее качество эволюции комплекса внеаучных (экономических, правовых и др.) установок в поле влияния науки и техники на развитие общества и формирование методик подготовки кадров для запуска этого процесса.

2. Оценить перспективы трансформации сугубо внутринаучных механизмов при взаимодействии знаний и технологий.

3. Раскрыть в итоге критерии оценки качества реализации стандартов технауки в России, выполняемые в отношении взаимодействия науки и техники, с одной стороны, а также институтов государственной власти и бизнес-структур в сфере экономики – с другой.

Оценка общего качества производства научной информации в России

Содержание первой из предлагаемых для обсуждения гипотез может быть раскрыто следующим образом:

Если принять во внимание экономические факторы, то в России производство научной информации в науке, равно как методики воспроизводства этой информации в образовании, может соответствовать глобальным процессам эволюции

технонауки только при совпадении векторов развития мировой и отечественной экономик.

Ход проверки гипотезы включает два этапа:

- прояснение общих вопросов, в частности, уточнение объема понятия «технонаука», а также стандартов, связанных с технонаукой;

- соотнесение экономической ситуации в современной России и перспектив реализации стандартов технонауки при поддержке профессионального образования.

Идея технонауки как базового понятия для осмысления процессов научно-технического развития разработана Ж. Оттуа [25, 26] и Б. Латуром [11]. В настоящее время эта идея активно используется в рамках деятельности сообщества исследований науки и техники и в работах целого ряда отечественных авторов [3–5, 12]. В данном исследовании применение идеи технонауки расширяется за счет обсуждения вопросов профессионального образования.

Концептуальные основания технонауки подразумевают, что технонаука как феномен является как минимум двусоставным образованием. Во-первых, она выступает продолжением деятельности ученых и инженеров, создающих некоторые вещи для использования их человеком. Во-вторых, технонаука – это само по себе есть орудие, которое ученые и инженеры явно или неявно применяют для оправдания собственных действий [11, с. 163]. Причем наиболее сильным аргументом здесь выступает экономическая эффективность. Ориентация на эффективность подвигает ученых и инженеров пересекать границы отдельных дисциплин, чтобы создавать коммерчески выгодные продукты [24]. Под влиянием технонауки появляются стандарты, которые в целом подразумевают междисциплинарность разработок, влияние на по-

вседневный комфорт человеческого существования и экономическую эффективность.

Важно отметить, что на современном этапе и в России, и в мире стандарты технонауки установлены в научной литературе, но не вошли в полной мере в нормативно-правовую документацию. Так, в отечественном законодательстве, затрагивающем основы государственной научно-технической политики, раскрываются базовые понятия научно-исследовательской и научно-технической деятельности. Довольно подробно раскрыто содержание экспериментальных разработок, инноваций, коммерциализации и других категорий государственной политики в сфере науки и технологий. Но корпус категорий демонстрирует существенные ограничения. Допустим, идея прямого влияния научно-технической деятельности на развитие общества ограничена указаниями на общую весомость результатов науки техники и недопустимость их негативных воздействий. Каким же конкретно образом это же влияние должно распространяться в позитивном плане, законодательство не уточняет.

Относительное несовершенство законодательной базы в поле действия экономических факторов влечет за собой чрезвычайно важные последствия для оценки перспектив реализации стандартов технонауки в России. В настоящее время здесь не наблюдается бурный рост инновационной экономики, тогда как в остальных развитых странах экономические показатели тесно связаны с инновационными секторами [30]. Вместе с тем не прилагается и достаточных усилий по модернизации методик, реализуемых в рамках профессионального образования.

Могут быть выделены следующие группы причин, под влиянием которых складывается обозначенная проблемная ситуация:

Во-первых, сохраняются традиционные установки на понимание науки как процесса по производству достоверных знаний (и только их по преимуществу). Однако требование обеспечить достоверность нередко приводит к удорожанию процессов получения результатов, ибо подразумевает многоступенчатую систему проверок и согласований. Работа этой системы не обязательно предполагает возможность реализации и тем более продажи знаний. Поэтому в условиях сверхжесткой конкуренции только очень развитый бизнес может позволить себе финансирование исследований, обещающих лишь «достоверность», а не гарантированную коммерческую выгоду. Поэтому-то ориентация на традиционные установки и затрудняет взаимодействие науки и бизнеса.

Во-вторых, сама возможность продолжать производство научной информации в рамках традиционных установок специфически характеризует экономику России. Становится ясно, что в России в сфере инновационного производства требуется повысить уровень конкурентной борьбы, что подразумевает складывание принципиально новой общественно-экономической ситуации. Только в этом случае в полной мере актуализируются две составляющие инновационной экономики.

Первый момент связан с интерпретацией науки как процесса производства эффективных технологий. Второй момент совпадает со стремлением представителей коммерческих и промышленных групп в целях снижения издержек ориентироваться на научные достижения. Образование в этих условиях становится полигоном для апробации новшеств прежде их внедрения в жизнь, а не способом консервативного воспроизводства имеющихся образцов.

На необходимость упомянутых изменений указывают зависимости, выявленные современными исследователями

между типами реализованных инноваций и способами сокращения издержек. Например, Ж.А. Мингалева отмечает, что «традиционно большинство компаний действовало и действует на принципах закрытых инноваций, предполагающих в первую очередь серьезный и жесткий контроль за осуществлением инновационного процесса. В этом случае инновация рассматривается как что-то, что должно быть собственной разработкой, а интеллектуальная собственность, созданная с помощью НИОКР, является коммерческой тайной. При таком подходе губительным для фирмы считается даже распространение информации о том, какой вид НИОКР был задействован. Открытые инновации, напротив, относятся к той стратегии поведения на рынке и бизнес-философии, когда компании активно ищут идеи не только во внутренних, но и во внешних ресурсах. Переход к философии и практике открытых инноваций меняет и существенно расширяет основные подходы к бизнес-моделированию инновационного процесса, которые с одинаковой долей вероятности могут быть весьма успешными» [13, с. 18]. Результаты исследования, проведенного А.В. Шиляевым, во многом подтверждают данные выводы [20].

Полученные предварительные результаты дают возможность внести ясность в проблемные аспекты понимания вклада научно-исследовательской деятельности в экономику России. Прежде всего, может быть отмечена актуализация методологических трудностей учета экономической эффективности научно-исследовательских и конструкторских разработок (НИОКР) [1, 7]. Это накладывает свой отпечаток и на подготовку специалистов для выполнения в обществе данных функций. Так, применение зарубежных подходов к учету НИОКР в России не позволяет получить достоверную информацию ни инвесторам, ни налоговым органам. Отсут-

ствие необходимых методик затрудняет подготовку требуемых кадров в России. Не помогает здесь и сугубо российский подход, основанный на учете требований налогового законодательства, что вызывает трудности в ходе реализации инвестиционных проектов.

Как отражено в исследовательской литературе, причины возникновения упомянутых трудностей коренятся в том, что «российская система учета ориентирована прежде всего на предоставление достоверной информации государственным органам для проведения контроля и надзора за деятельностью хозяйствующих субъектов. Поэтому отчетность, составленная в рамках российской системы учета, с точки зрения налоговых органов является источником всей необходимой и достоверной информации о произведенных расходах, о полученных доходах, о финансовых результатах деятельности организаций за отчетный период, для проверки правильности исчисления и уплаты налогов» [1, с. 224]. Такой подход позволяет обеспечивать высокий уровень управляемости поднадзорных структур. Вместе с тем господствующий подход к учету НИОКР в России порождает определенные трудности в работе инвестиционных компаний. Требования государственных служб и специфика деятельности инвестиционных компаний нуждаются в согласовании. Часто такое согласование побуждает компании больше имитировать отдельные моменты инвестиционной деятельности, а не реализовывать данную деятельность в полном объеме. В любом случае упомянутое согласование мотивирует продолжение поисков релевантных методологических подходов для оценки эффективности. Это же касается и разработки новых методов профессиональной подготовки, равно как оценки ее качества.

Помимо выделенных трудностей с учетом экономической эффективности НИОКР выявляется также несоответ-

ствие структур публикационной активности в России и зарубежных странах. М.Н. Коцемир убедительно показывает, что «в мировой структуре науки самая значимая область – это клиническая медицина, на которую в 2001–2011 гг. приходилось 21,0% общего числа научных работ. Вторая по значимости область наук – химия (12,0%), а третья – физика (9,3%). В российской структуре науки работы по клинической медицине, компьютерным наукам и общественным наукам были представлены гораздо слабее, чем в общемировой структуре» [9, с. 19]. Легко заметить преобладание публикаций по вопросам клинической медицины, наблюдающееся в реферативных базах цитирования. Такое преобладание вполне понятно, ибо в конечном итоге именно частный потребитель, озабоченный собственным здоровьем, является основным заказчиком научных исследований в развитых странах. Лидирующие же позиции в российском сегменте тех же баз цитирования занимают физики.

За десятилетие, прошедшее со времени публикации исследования М.Н. Коцемир, ситуация коренным образом не поменялась. Причиной этого, по всей видимости, является то, что акцент в действиях российских ученых падает на выполнение задач, поставленных государством: оборона, новые материалы и др. Российская наука вообще очень слабо ориентирована на запросы частного потребителя, а в данном случае граждан, заказывающих медицинские услуги. Поэтому такой важной оказывается выработка оптимальных форм организации научно-исследовательской деятельности, позволяющих все-таки учесть общемировые тенденции. В свою очередь задачей профессионального образования становится подготовка специалистов, владеющих навыками сравнения частных подходов с целью выбора наиболее эффективного из них.

Итак, обсуждение вопроса о перспективах развития общества знаний в России на данном этапе приводит к следующим выводам. Если принять во внимание только экономические факторы и правовые аспекты проблематики, то оценка качества производства научной информации в России указывает на выпадение из глобальных процессов развития технoнауки. Приведение производства научной информации в России в соответствие с нормами, на которые ориентируется технoнаука в зарубежных странах, требует решения методологических, науковедческих, а также ряда педагогических проблем.

Вместе с тем для решения проблем, возникающих в ходе производства научной информации в России, и даже просто для подготовки к такому решению необходимо не просто преодолеть какие-либо частные девиации в развитии науки и образования в российском обществе, а и осознать необходимость установления особого экономического порядка, обусловленного радикальными общественными подвижками. Однако это выходит далеко за границы вопросов о модернизации науки и образования, требуя радикальных мер для своей реализации и тем самым резко повышая социальные риски, что не очень нужно России в современных условиях.

На данном этапе исследования важно отметить, что анализ внеаучных (экономических, правовых и др.) факторов, влияющих на развитие общества знаний в России, недостаточен для оценки подготовки научных кадров. Продвижение исследования требует особого внимания к производству научной информации в России, которое осуществляется под влиянием сугубо внутринаучных факторов.

Оценка перспектив производства научной информации в России под влиянием внутринаучных факторов

Смысл второй из обсуждаемых в ходе исследования гипотез может быть раскрыт в рамках следующего умозаключения:

Если учитывать одни лишь трансформации внутринаучных механизмов взаимодействия знаний и технологий, то в России производство научной информации, равно как разработка соответствующих методик профессиональной подготовки, сможет выступать как минимум национальным вариантом реализации глобального явления «технонаука».

Основанием для выдвижения данного предположения является оценка факторов, влияющих на развитие российского общества, в особенности эффектов от работы механизмов взаимодействия знаний и технологий, а также раскрытие принципов профессионального образования, соответствующих данному процессу.

При оценке внутринаучных факторов следует учесть, что наука и техника, взятые в их единстве, предоставляют уникальные возможности по переустройству мира. В то же время для человечества возникает опасность впасть в иллюзии и начать переоценивать свои силы [6, 14]. Все это подразумевает необходимость строгого контроля над плодами научно-технического развития, а также учет данного обстоятельства в рамках подготовки научных кадров.

Контроль над плодами научно-технического развития выступает в качестве ведущего принципа модернизации системы профессионального образования в России. Необходимо учесть гуманистические аспекты проблематики, ибо только в этом случае подготовка кадров на всех уровнях оказывается не только экономически эффективной, но и человеко-

размерной практикой в целом. В качестве таковой подготовка кадров ориентируется на сбережение человека как высшей ценности, полностью исходя из его интересов и нужд.

Именно гуманистический подход, реализуемый в рамках процедур оценки производства научной информации в России, позволяет выявить новые возможности осмысления долгосрочных приоритетов научно-технологического, социального и экономического развития России. Однако такая позиция имеет как сильные, так и слабые стороны. Необходимо кратко остановиться на каждой из сторон для того, чтобы максимально ясно представить перспективы развития общества знаний в России.

В противовес зарубежным исследованиям российские авторы продолжают настаивать на том, что научное знание самоценно, и главная задача – это не допустить реализации наиболее негативных последствий научно-технического прогресса, таких как «прикладнизация» научных исследований и снижение роли духовных факторов в целом [12, с. 219–220]. В том же ключе Е.Л. Черткова отмечает тотальную природу разворачивающегося кризиса, который зародился под влиянием чрезмерного доверия к науке и технике, а на современном этапе выходит далеко за их пределы, порождая утрату доверия к культуре в целом [19, с. 187]. С этих позиций негативным видится любой вред, который не только в реальности возникает от сращивания науки и техники, но даже и потенциальные опасности, связанные с их взаимодействием и взаимопроникновением. Сильной стороной данной позиции является выработка критериев, направленных на оценку перспектив научно-технического развития. Слабой стороной выступает относительный отрыв полученных результатов от конкретики общественной жизни. Есть риск за большими целями буквально «забыть» о проблемах реального человека.

В то же время именно акцент на «малых» проблемах человека, а не одного только государства (или даже всего человечества) как приоритетных направлениях развития науки и техники открывает большие возможности по инновационному развитию. Одно только продолжение работ по расшифровке генома человека обязательно позволит усилить позиции отечественной медицины. Причем расшифровка генома имеет сразу несколько аспектов актуальности. Во-первых, эта деятельность способна привести к обнаружению уникальных знаний, вносящих ясность в основы человеческой природы. Следует помнить, что одним из эффектов расшифровки генома является обнаружение новых возможностей по борьбе с наследственными заболеваниями. Во-вторых, могут быть разработаны уникальные же технологии, коммерциализация которых позволит внести существенный вклад в отечественную экономику. Только за минувшее десятилетие объем мирового фармацевтического рынка вырос с уровня менее 1 трлн долл. в 2011 г. [16, с. 23] до 1,2 трлн долл. в 2019 г. События последних двух лет, в особенности связанные с пандемией COVID-19, способствовали значительному увеличению темпов роста этого рынка. По прогнозам специалистов, в ближайшие годы рост продолжится, и объем рынка к 2024 г., по самым скромным оценкам, приблизится к отметке 1,5–1,6 трлн долл. [15, с. 9].

Приведенные данные свидетельствуют, что выделение уникального сегмента мирового рынка позволяет надеяться на приток финансовых средств в экономику России. Аналогично обстоит дело и с фундаментальными разработками в сфере образования. Коммерциализация педагогических технологий дает возможности по закреплению на мировом рынке образовательных услуг. В этом плане одна только Арген-

тина способна обеспечивать устойчивый спрос на дистанционные образовательные услуги [18, с. 38].

Все это позволяет утверждать, что процесс реализации стандартов технонауки в России в принципе возможен и даже частично запущен. Так, уже более 10 лет назад были разработаны юридические механизмы реализации инвестиционных программ, направленных на поддержание разработок в сфере образования. Достаточно вспомнить опыт реализации Постановления Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы».

Вместе с тем результаты освоения заявленных в упомянутом Постановлении средств (около 150 млрд руб.) хотя и позволили добиться определенных позитивных подвижек в жизни страны, но и показали довольно декларативный характер ориентации государственной власти на запросы общества: здоровье, образование и др. А ведь с позиций технонауки ответ именно на такие запросы должен бы иметь приоритетный характер! В данном случае интересы человека и интересы государства вступают в относительное противоречие, что затрудняет полноценное внедрение стандартов технонауки в практику общественной жизни в России.

В итоге на данном этапе исследование приводит к неутешительному выводу. Если оценивать специфику трансформации внутринаучных механизмов взаимодействия знаний и технологий в российских условиях, то оказывается, что имеющееся качество производства научной информации в России, равно как сохранение существующих методик воспроизводства научных кадров в профессиональном образовании, дает на выходе довольно однобокое представление социальных ролей науки и образования. Это приводит к

функционированию версии технонауки, не вполне отвечающей общемировым стандартам.

Неудовлетворительная оценка отдельного вклада внеучных и внутринаучных факторов в развитие общества знаний в России позволяет поставить на повестку дня обсуждение комплексного подхода к решению данной задачи. Именно такой подход оставляет хорошие шансы на выделение критериев оценки качества реализации стандартов технонауки в России.

Критерии оценки качества реализации стандартов технонауки в России в рамках комплексного подхода

Ниже обсуждается гипотеза, имеющая следующее содержание:

Комплексный подход, в рамках которого особенности экономики в России, а также эффекты от работы внутринаучных механизмов восполняются целым рядом социальных факторов, позволяет надеяться на приведение производства научной информации в России, а также методик профессиональной подготовки кадров в полное соответствие с мировыми (глобальными) стандартами технонауки.

С обозначенных позиций раскрываются особые возможности для развития технонауки в России. Международная практика показывает, что технонаука актуализирует специфические способы организации отношений между наукой и бизнесом для активного применения технических разработок в экономике. В основе этих способов находится специфический свод принципов и правил морали, который требует отойти от слепого следования нормам традиционной этики науки и все больше руководства нормами бизнес-этики [29]. С этих позиций важно стремиться не только и не столько к производству и воспроизводству достоверных знаний,

а и к минимизации издержек, к росту прибыли на базе активного внедрения плодов научно-технического прогресса в практику.

В современности акцент падает на технические новшества, которые активно влияют на развитие социальных связей, благодаря чему все более возрастает значимость социальной роли процессов производства научной информации, равно как повышаются требования к качеству подготовки кадров для сбора и анализа этой информации. В итоге актуализируются варианты трансформации научного поиска как самоценной деятельности в способы нахождения идей, которые характеризуются своей практической целесообразностью. Так, научному сотруднику исследовательского отдела крупной IT-корпорации мало уметь открыть или разработать нечто новое. Этому сотруднику еще и важно понимать, как вписать сделанное открытие в общую стратегию корпорации по извлечению максимальной прибыли из имеющихся активов.

Впрочем, сказанное еще не означает однозначного тождества социальных ролей ученого и бизнесмена, оценки их в качестве единого субъекта. В принципе достаточно проблематично представить такое тождество именно в условиях российской культуры и ее ориентации на ценности духовно-нравственного плана. Погоня преимущественно за материальными благами – это все-таки черта европейского и связанного с ним американского (а шире – западного) мира культурных связей и отношений. Однако и в границах российского социокультурного пространства совершенно точно от науки и образования требуется качество по созданию условий для формирования особой среды. В рамках этой среды научные кадры должны быть способны как можно бо-

лее тесно и продуктивно работать с представителями коммерческих организаций.

Одним из критериев эффективности такой работы становится рост показателей научных объединений, которые ориентируются не только на самооценку производства научных публикаций. Важно учитывать еще и возрастание числа прикладных эффектов от деятельности данного рода. Именно при этом условии, наряду с зависимостью научных разработок от абсолютных показателей финансирования, актуализируется также и возрастание темпов прироста материальных средств, с которыми финансы поступают и распределяются между исследовательскими группами [23].

Можно заключить, что соответствие производства научной информации и подготовки научных кадров в России стандартам технауки предполагает формирование в российском обществе особых связей и отношений. На этом пути важно обеспечить включение научных исследований в предпринимательскую деятельность. Для этого необходимо усовершенствовать научную политику, которая в настоящее время обладает признаками досадной несбалансированности.

Совершенствование научной политики в России, в частности, предполагает переосмысления подходов к созданию государственных корпораций. Эти корпорации имеют собственные научно-исследовательские подразделения с мощной финансовой поддержкой и выступают тем самым противовесом традиционным центрам научно-технических разработок. Данный фактор обуславливает возникновение недостатка научных кадров в одних отраслях и их переизбытка в других. Речь, естественно, не том, что не надо создавать госкорпораций. Необходимо, однако, это делать наряду с поддержкой традиционных центров производства научной информации. Также очень важно скоординировать работу об-

разовательных учреждений с деятельностью, которую ведут новые центры научно-технической деятельности.

Кроме того, важно принять меры для поддержания баланса общей занятости в научных учреждениях и образовательных организациях, которая зависит не только от их организационно-правовой формы, но и от профиля деятельности хозяйствующих субъектов, заинтересованных в успешном функционировании учреждений и организаций. Так, Т.Е. Кузнецова справедливо полагает, что «сформировавшаяся в России схема организации и проведения исследований в государственных компаниях (так, как она представляется в ответах ученых) отличается от классической модели корпоративной науки. Формально их научные структуры отнесены к предпринимательскому сектору, но функционируют пока в иных условиях и по другим правилам, чем частные научные организации. Станут ли в будущем научные подразделения крупных государственных предприятий основой и, в конечном счете, «локомотивом» для развития в России полноценного сектора корпоративной науки, большой вопрос. Ответить на него помогут новые обследования, нацеленные на углубленное изучение особенностей организации и осуществления научной деятельности в частном секторе» [10, с. 52].

Специфика организации производства научной информации, а также особенности методик подготовки к деятельности данного рода в России приводят к тому, что в государственных научных и образовательных учреждениях наблюдается дефицит кадров, а в частных фармацевтических и информационно-коммуникационных компаниях имеется относительный переизбыток. Квотирование разработок, налоговые преференции инновационным предприятиям и другие меры могли бы снизить остроту проблемы. Но главное, что

все эти меры должны ориентироваться на общество и его потребности, а не ставить безусловным приоритетом одни только нужды государства.

Итак, полноценность реализации стандартов технауки в России зависит от степени комплексности подходов, нацеленных на создание условий по модернизации российского общества на основе производства коммерчески выгодной научной информации. В частности, становится принципиально необходимой всесторонняя поддержка социальных связей особого типа. Во главу угла здесь должно быть поставлено расширение и усиление сетевого сообщества инициативных граждан, которое объединит в своих границах научную активность и практики ее внедрения в экономику страны.

Безусловным требованием для реализации предложенных мер является повышение эффективности системы подготовки научных кадров. Главным критерием оценки качества решения данной задачи является адаптация норм и стандартов технауки к реалиям российского образования. Важно не просто декларировать интеграцию национальной системы образования в международные структуры и связанные с ними процессы и тем более не копировать слепо иностранные наработки. Сохранение национальных приоритетов в развитии отечественной системы подготовки кадров является одним из условий обеспечения национальной безопасности. Вместе с тем чрезмерная замкнутость на исключительные образцы подготовки, имеющиеся в России, так же вредна, как и избыточная открытость. Замкнутость не позволяет перенимать ценный опыт, который может послужить российскому обществу во благо.

Актуализируется выработка моделей подготовки, которые позволят образовательным системам в России реализо-

вать наиболее удачные зарубежные наработки. Сохранение национальных приоритетов послужит залогом сохранения преемственности в линии развития профессионального образования, опирающегося на синтез отечественных и зарубежных норм и стандартов. При реализации намеченных планов в рамках выявленных перспектив развития общества знания в России становится чрезвычайно важным соблюсти требования мировой технауки как одного из ключевых трендов в производстве научной информации.

Вместе с тем следование мировым трендам само по себе еще не предполагает полного забвения опыта, накопленного на всем протяжении отечественной истории. Да, экономические реалии требуют повышения уровня эффективности от работников науки и образования. Однако в погоне за таким повышением не следует забывать, что наука и образование исторически несут в себе мощный гуманистический заряд. Сохранить и приумножить этот заряд – одна из задач активно складывающегося сообщества граждан, видящих необходимость прогресса общества знания в России.

Список источников

1. Абубакирова, К. Н. Учет расходов на НИОКР в Европе, США и России / К. Н. Абубакирова, В. А. Антоненц, Н.В. Нечаева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 2 (1). – С. 218–226.
2. Алексеева, И. Ю. Какой посткапитализм нужен России? / И. Ю. Алексеева, А. П. Алексеев // Вопросы философии. – 2014. – № 10. – С. 14–24.
3. Андреев, А. Л. Технаука / А. Л. Андреев // Философия науки. – Вып. 16. – Москва : ИФ РАН, 2011. – С. 200–218.
4. Андреев, А. Л. Технаука как инновационный социальный проект / А. Л. Андреев, П. А. Бутырин // Вестник

- Российской академии наук. – 2011. – Т. 81, № 3. – С. 197–203.
5. Аршинов, В. И. Технонаука и проблема человека / В. И. Аршинов, А. Л. Андреев // Вестник Московского энергетического института. – 2011. – № 4. – С. 110–116.
 6. Бердяев, Н. А. Философия свободы / Н. Бердяев. – Харьков : Фолио ; Москва : АСТ, 2002. – 733 с. – ISBN 966-03-0723-3.
 7. Гохберг, Л. М. Статистика науки / Л. М. Гохберг. – Москва : ТЕИС, 2003. – 478 с. – ISBN 5-7218-0459-9.
 8. Ицковиц, Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии / Г. Ицковиц. – Томск : Издательство ТУСУР, 2010. – 237 с. – ISBN 978-5-86889-528-9.
 9. Коцемир, М. Н. Публикационная активность российских ученых в ведущих мировых журналах / М. Н. Коцемир // Acta naturae. – 2012. – Т. 4, № 2 (13). – С. 16–35.
 10. Кузнецова, Т. Е. Научная политика в оценках российских ученых / Т. Е. Кузнецова // Форсайт. – 2008. – № 3 (7). – С. 44–52.
 11. Латур, Б. Наука в действии: следуя за учеными и инженерами внутри сообщества / Б. Латур ; пер. с англ. К. Федоровой. – Санкт-Петербург : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. – 414 с. – ISBN 978-5-94380-161-7.
 12. Мамчур, Е. А. Феномен технонауки: эпистемологический аспект / Е. А. Мамчур // Философия науки. – Вып. 16. – Москва : ИФ РАН, 2011. – С. 219–234.
 13. Мингалева, Ж. А. Формирование эффективных бизнес-моделей открытых инноваций на примере Apple, Nintendo и Nokia / Ж. А. Мингалева // Инновации. – 2010. – № 7. – С. 18–20.

14. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи ; пер. с англ. О. В. Захаровой. – 2-е изд. – Москва : Прогресс, 1980. – 302 с.
15. Прожерина, Ю. Тренды мирового фармацевтического рынка в 2021 году / Ю. Прожерина // Ремедиум. – 2021. – № 1. – С. 9–11.
16. Уварова, Ю. Зарубежные фармрынки. Мировой фармацевтический рынок: состояние, прогнозы, перспективы / Ю. Уварова // Ремедиум. – 2011. – № 1. – С. 23–24.
17. Федотова, В. Г. Какая модернизация и какой капитализм нужны России? / В. Г. Федотова, В. А. Колпаков, Н. Н. Федотова // Вопросы философии. – 2013. – № 10. – С. 3–12.
18. Чернов, С. Г. Перспективы вхождения российского вуза на рынок образовательных услуг Аргентины / С. Г. Чернов // Экономика образования. – 2003. – № 3. – С. 36–39.
19. Черткова, Е. Л. Научный разум и гуманистические ценности / Е. Л. Черткова // Философия науки. – Вып. 5. Москва : ИФ РАН, 1999. – С. 184–204.
20. Шиляев, А. В. Распределение добавленной стоимости в глобальной цепочке поставок на примере смартфона компании Nokia / А. В. Шиляев // Экономика. Управление. Право. – 2012. – № 7-1 (31). – С. 52–53.
21. Юдин, Б. Г. Наука в обществе знаний / Б. Г. Юдин // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 45–57.
22. Drucker, P. F. The Age of Discontinuity / P. F. Drucker. – London : Routledge, 1992. – 434 p. – ISBN 978-1560006183.
23. Fortin, J-M. Big Science vs. Little Science: How Scientific Impact Scales with Funding / J-M. Fortin, D. J. Currie // PLoS ONE. – 2013. – № 8(6). – P. 1–9.
24. Freeman, C. Innovation as an Engine of Economic Growth: Retrospect and Prospects / C. Freeman // Emerging Techno-

- logies: Consequences of Economic Growth, Structural Change and Employment/proceedings of Kiel Symposium, ed. H. Giersch. – Tübingen : J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1982. – P. 1–32.
25. Hottois, G. Le signe et la technique (La philosophie à l'épreuve de la technique) (préface de J. Ellul) / G. Hottois. – Paris : Aubier, 1984. – 220 p. – ISBN 978-2700703528.
26. Hottois, G. Philosophies des sciences, philosophies des techniques, sous l'égide du Collège de France / G. Hottois. – Paris : Odile Jacob, 2004. – 219 p. – ISBN 9782738115607.
27. Lane, R. E. The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society / R. E. Lane // American Sociological Review. – 1966. – Vol. 31, № 5. – P. 649–662.
28. Libenson, V. S. The criteria of efficiency in science / V. S. Libenson // VIII International congress of logic, methodology and philosophy of science. – Moscow : Abstracts. – 1987. – Vol. 4, Part 1, Section 6. – P. 360–363.
29. Price, D. J. Little science, big science / D. J. Price. – New York : Columbia University Press, 2020. – 119 p. – ISBN 978-0231918442.
30. UNESCO science report 2010. The Current Status of Science around the World. – Paris : the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010. – 536 p. – ISBN 9789231041327.

Глава 2

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Введение

В данной главе рассмотрены методологические основания современного научно-педагогического исследования, являющиеся (наряду с основными требованиями, предъявляемыми к научной работе соответствующего уровня) ключевыми в определении качества диссертации. Между тем качество выполненного диссертационного исследования выступает показателем осмысленности научной деятельности, уровня развития методологической культуры и рефлексии автора.

Трансформация современного педагогического образования привела к обновлению требований к качеству научно-педагогических исследований и замедлению темпа воспроизводства кадров высшей квалификации. Это оказало влияние на выполнение стратегических задач по реализации ряда национальных проектов: «Образование», «Наука и университеты», «Международная кооперация и экспорт», «Цифровая экономика Российской Федерации». При этом российская система государственной аттестации научных и научно-педагогических кадров активно включилась в процессы обновления аттестационных процедур с целью обеспечения ее

соответствия современным вызовам: внесение изменений в Положение о присуждении ученых степеней, изменение подходов к формированию составов диссертационных советов и т.д.

Следует подчеркнуть особую роль экспертных сообществ, призванных оценивать качество подготовленных диссертационных исследований. На наш взгляд, в настоящее время недостаточно полно реализован потенциал научных коллабораций в вопросах выработки актуальных (действующих) тематических линий современных научно-педагогических исследований, оперативного обновления педагогической отрасли, что затрудняет осмысление новых акцентов проблемных полей диссертационных исследований, идентификацию нового педагогического знания и др.

Научное и стихийно-эмпирическое познание

Научное исследование – сложная и многоплановая категория, которая представлена в трудах отечественных исследователей Владимира Ильича Загвязинского, Володара Викторовича Краевского, Александра Михайловича Новикова, Галины Николаевны Прозументовой, Светланы Ивановны Поздеевой, Ларисы Германовны Смышляевой, Альфиры Галеевны Яковлевой и других авторов [5, 8, 10, 12–14]. Разделяем мнение В.В. Краевского, что *научное исследование* – это «особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы наук и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах» [8, с. 254].

Научное исследование связано, прежде всего, с поиском нового знания, того, которое ранее не было известно. Однако важно осознанно относиться и принимать научный опыт предшествующих поколений, учитывая, что современная диссертационная работа выполняется по определенным правилам и логике с использованием способов и приемов построения научно-практической деятельности, к пониманию которых исследователи подходили на протяжении многих лет. Так, ученые постоянно обращаются к методологии – «учению о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности» [8, с. 11].

Любая наука как особый вид человеческой деятельности в качестве главной цели ориентирована на получение нового знания, а также имеет свою методологию. Например, свою специальную методологию используют в менеджменте, экономике, географии, педагогике и других науках.

Отметим, что категория «методология педагогики» сегодня имеет разные толкования. Так, В.И. Загвязинский определяет методологию педагогики как «учение о педагогическом знании и процессе его добывания, т.е. о педагогическом познании» [6, 7]. Э.Д. Новожилов отталкивается от понимания методологии, которая рассматривается им как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Методология – специальный предмет рационального познания – система специально апробированных правил и нормативов познания и действия, которые соотносятся со свойствами и законами действительности» [11, с. 18].

Несмотря на то что разные авторы по-разному расставляют акценты в понимании термина «методология педагогики», оставляя его одним из многозначных понятий, мно-

гие сходятся в том, что это система принципов, способов и правил построения и организации научно-исследовательской деятельности. При этом методологию педагогики сегодня часто соотносят не только с общими принципами, подходами, методами теории педагогики, но и с образовательной практикой – деятельностью по преобразованию, обновлению и развитию образовательной системы, ориентирующей педагогов в сложных, нестандартных ситуациях. По мнению В.И. Загвязинского, методология педагогики все более становится методологией образовательной деятельности, практической методологией [5, с. 3].

В связи с этим отдельно остановимся на процессах научного и обыденного (стихийно-эмпирического) познания, которые, на наш взгляд, имеют существенные отличия. Это становится важным в ситуации понимания и оценки соответствия и отнесенности диссертационной работы к числу научных.

Достаточно часто в педагогике не различают два вида познания: научное и стихийно-эмпирическое. Считают, что в процессе практической педагогической деятельности без постановки специальной научной цели и использования средств и приемов научного познания можно быть успешным исследователем. Позволим себе не согласиться с тем, что научное знание можно получить в результате практической деятельности, не затрудняя себя научным поиском, научными размышлениями и анализом, применением специальных научных средств познания.

На основании мнения В.В. Краевского и Е.В. Бережновой можно выделить общие и дифференциальные признаки стихийно-эмпирического (обыденного) и научного познания (табл. 1) [8, с. 255].

Таблица 1

**Общие и дифференциальные признаки
стихийно-эмпирического и научного познания**

Стихийно-эмпирическое познание	Научное познание
<i>Общие признаки</i>	
1. Ориентированы на получение знаний о мире	
2. Наличие практической деятельности	
3. Не отрицается наука и виды научного познания	
<i>Дифференциальные признаки</i>	
1. Первично. Обыденное познание существовало с зарождения человечества (всегда) и существует в настоящее время	1. Научное познание формируется на основе обыденного
2. Получение знаний связано с практической деятельностью людей. Основа изучения: практические действия с объектами. Объект практической деятельности: человек, которого обучают и воспитывают	2. В получении знаний основой выступает научно-практическая деятельность людей. Основа изучения: включенные и непосредственно не включенные в практическую деятельность людей объекты (идеальные (идеализированные) объекты, мыслительные конструкции – модели объектов действительности (объектов-оригиналов)). Объект педагогической науки: образовательная деятельность (например, методы обучения)
3. Познавательную деятельность могут выполнять все люди, осуществляющие практическую деятельность. Такая деятельность не требует специальной подготовки	3. Познавательную деятельность осуществляют научные работники (специально подготовленные группы людей)
4. Форма осуществления: практика народной медицины, народной педагогики и т.д.	4. Форма осуществления: научное исследование

Окончание табл. 1

Стихийно-эмпирическое познание	Научное познание
5. Практика не включена в систему науки (иначе она сразу теряет свой стихийный характер)	5. Теория существует во взаимодействии с практикой (наблюдением, экспериментом и т.д.)
6. Нет специальных средств познания, методов исследования. Есть средства практической деятельности (методы обучения и воспитания, приемы, материальные средства: наглядные пособия, технические средства и т.д.)	6. Используются специально создаваемые символические и логические средства познания (экспериментирование, моделирование, создание гипотез и т.д.)
7. Обладает возможностью оперативного применения на практике	7. Не всегда обладает возможностью оперативного применения на практике
8. Ограничено ситуацией, в которой знание было получено	8. Присущи широкие возможности практического применения
9. Отсутствует точное обоснование полученному знанию, нет объяснения механизмов воздействия	9. Обладает высокой степенью достоверности научного знания, объективными и неопровержимыми объяснениями механизмов воздействия
10. Знания формулируются на естественном языке (суждения, пословицы, поговорки, приметы, личный опыт)	10. Знания (теории, законы) формулируются на научном языке на основе определенных критериев
11. Носит стихийный характер	11. Носит систематический характер, сознательно направлено на решение проблем
12. Цель – практическая (преобразование сферы своей деятельности)	12. Цель – научно-познавательная (получение знаний об объекте, пополнение и трансформация системы научных представлений)

В табл. 1 выделены общие признаки, которые позволяют увидеть одну из причин смешения двух видов познания. Например, наличие практической деятельности в двух видах познания часто приводит к распространенной ошибке – автор выдает описание практической деятельности за научную работу. Выявленные дифференциальные признаки помогают понять связь и отличие разных видов педагогической деятельности. Отличительные особенности позволяют увидеть тонкую грань между двумя видами познания: стихийно-эмпирическим (обыденным) и научным.

Так, один учитель может вести уроки с практической целью: учить и воспитывать обучающихся, обеспечивать успешное освоение материала программы обучения (позиция педагога-практика). Другой учитель может проводить уроки с познавательной целью: целенаправленно и систематически экспериментально проверять эффективность специально выбранных им методов обучения для освоения материала определенного типа (позиция педагога-исследователя). В этой ситуации учитель получает и использует в научном исследовании эмпирический материал для открытия нового знания.

Педагог-практик всегда может трансформировать свою позицию на позицию педагога-исследователя, меняя род деятельности и ее объекты. При этом в настоящее время одним из самых затруднительных этапов у педагогов-исследователей является этап определения ключевых составляющих исследования – методологических характеристик диссертации, являющихся показателями качества выполненной работы.

Сущность определения методологических характеристик современного педагогического исследования

Сложно предостеречь автора от грубых ошибок и недочетов в диссертационном исследовании, если он сам недо-

статочно осмысленно относится к научно-исследовательской деятельности, имеет серьезные пробелы в научной подготовке. Однако тот человек, который непрерывно повышает свой профессиональный уровень, имеет серьезную мотивационную установку на исследовательскую деятельность, осмысленно относится к профессии и жизни в целом, сможет качественно выполнить диссертационное исследование.

Как было отмечено выше, качественное диссертационное исследование предполагает определенную логику его выполнения. При этом, на наш взгляд, в каждом исследовании может быть индивидуальная специфичная последовательность поисковых шагов. В.И. Загвязинский в попытке унифицировать такую последовательность, помогая авторам диссертаций в понимании особенностей осуществления процесса научного поиска, выделил три этапа конструирования логики научно-педагогического исследования:

1) постановочный этап включает выявление основных элементов исследования по определенной логической схеме (противоречия – проблема – тема – объект – предмет – цель – гипотеза – задачи и т.д.);

2) исследовательский этап (вариативный) подразумевает отбор методов, проверку гипотезы, построение предварительных и заключительного выводов, т.е. проведение самого исследования;

3) оформительско-внедренческий этап состоит из заключительной части исследования: апробация (обсуждение выводов, их представление), оформление работы (доклады, книги, диссертация, рекомендации, проекты), внедрение результатов в практику [7, с. 50].

Считаем, что первый (постановочный) этап по выявлению методологических (базовых) характеристик научного исследования задает направление исследования, определяет

логику и качество научного исследования. Однако этот факт не исключает возможности, что его сущность – определение базовых характеристик (элементов научного исследования), может уточняться в процессе выполнения работы. Перейдем к рассмотрению системы методологических характеристик, представляющих собой единую структурно-смысловую целостность, фундамент современного педагогического исследования.

Противоречия, проблема и тема научного исследования – значимые элементы в логике написания любой научной работы, связанные, прежде всего, друг с другом структурно и содержательно. Коротко отметим, что подход к формулировке темы исследования может быть следующим: сначала формулируется противоречие, во второй части которого обозначен дефицит знания. Противоречия являются первоисточником проблемы исследования, которая находит отражение в его теме. Таким образом, шаги к формулировке темы исследования могут иметь следующую последовательность: противоречие → проблема → тема исследования.

Отдельно не будем останавливаться на рассмотрении вопросов об определении противоречий, проблемы и темы исследования. Эти вопросы заслуживают отдельного внимания. Более подробно остановимся на другой значимой методологической характеристике – **актуальность темы** научного исследования. Важно, чтобы актуальность отражала систему доказательств (аргументов), обосновывающих первостепенную необходимость разрешения на научном уровне насущных проблем практики. Обоснование актуальности темы исследования предполагает удержание в поле зрения исследователя трех составляющих:

- 1) актуальность научного направления;
- 2) практическая актуальность темы исследования;

3) научная актуальность темы исследования.

Нередко в научно-педагогических исследованиях при хорошем обосновании актуальности научного направления (например, актуальностью лично ориентированного обучения) недостаточно раскрывается актуальность темы исследования (практическая и научная) внутри обозначенного направления. Любая тема диссертационного исследования должна быть значима как для практики, так и для науки. В этой связи лучше поэтапно подходить к обоснованию актуальности темы исследования:

1. Сначала показать актуальность направления, в котором проводится исследование, а именно значимость выявленной проблемы и необходимость ее решения в современном образовательном контексте.

2. Затем оценивается ситуация в практике. При этом оцениваются результаты (недостатки обученности и воспитанности обучающихся, которые необходимо устранить) и качество педагогического процесса (недостатки педагогического процесса, ведущие к недостаткам обученности и воспитанности обучающихся).

3. После первых двух этапов необходимо привести обоснование научной актуальности темы исследования: степени разработанности выявленной проблемы в науке, определить недостаточно изученные аспекты в российской и мировой науке.

Так, актуальность темы научного исследования обязательно оценивается со следующей позиции: она должна быть значима для науки и практики. В этом смысле особо важным становится вопрос о том, какой должна быть тематика диссертации, которая не потеряет своей актуальности через несколько лет после завершения исследования? Непростой

вопрос, являющийся, по нашему мнению, до сих пор открытым.

На основании письма Российской академии образования от 09.06.2022 г. № 324-11/02 о внесении предложений в форму на портале «Кадры высшей научной квалификации» **актуальной представляется тематика** диссертационных исследований, направленных на получение новых научных знаний, обеспечивающих развитие приоритетных направлений педагогической науки или решение стратегических задач развития системы образования, которые определены соответствующими государственными, отраслевыми и академическими программными документами, а также реализацию образовательных потребностей (запросов) личности и общества. Учитывая установленную однозначность термина «актуальная тематика диссертационных исследований», одной из главных задач современной педагогической науки становится задача повышения скорости выработки нового педагогического знания, где ключевую роль играет возможность понимания единой региональной, российской и национальной повестки в целом.

В этой связи приведем один из примеров объединения усилий научного сообщества для совместного осмысления актуальной научной повестки. В настоящее время Российской академией образования совместно с Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации инициировано составление Перечня актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании с привлечением представителей всех действующих на территории Российской Федерации диссертационных советов, а также научной ответственности.

В результате развернутой масштабной совместной работы организаций высшего образования и научных организаций Российской академией образования совместно с Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации было получено 3 376 предложений, которые сегодня подлежат экспертной оценке.

Диссертационный совет 33.2.021.01 Томского государственного педагогического университета под руководством председателя совета С.И. Поздеевой в результате анализа имеющего опыта представил свое видение и предложения для составления обозначенного Перечня, в который вошли актуальные темы диссертаций по двум научным специальностям (табл. 2).

Таблица 2

Перечень актуальных тематик диссертационных исследований (педагогические науки)

№ п/п	Направления исследований	Наименование темы	Ключевые слова
<i>5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования</i>			
1	Развитие педагогической науки как целостной системы научного знания и научной деятельности; система современного педагогического знания. Исследования терминологического аппарата педагогической науки	Концептуализация и практика применения цифровой дидактики в образовании	Цифровизация, дидактика, построение содержания образования
		Сравнительный анализ дидактических основ в российском и зарубежном образовании	Сравнительные исследования, дидактика, зарубежное и отечественное образование

Продолжение табл. 2

№ п/п	Направления исследований	Наименование темы	Ключевые слова
2	История развития педагогической науки и образования. Историко-компаративные исследования	История дидактики в России и ее проявления в современных системах образования	История отечественной дидактики, современное образование
3	Теории и концепции образования	Содержание и результаты проектной деятельности на разных этапах обучения в общеобразовательной школе	Проектирование содержания образования, школьная практика
		Формирование предпосылок универсальных учебных действий на этапе адаптации к школьному обучению	Универсальные учебные действия, адаптация к школе
4	Педагогические аспекты формирования самосознания, самоопределения и саморазвития человека	Индивидуальная образовательная траектория обучающегося как средство развития его субъектной позиции	Образовательная траектория, субъектная позиция, индивидуализация
		Педагогические условия реализации автономного обучения в общеобразовательной школе	Педагогические условия, автономное обучение, самостоятельность
		Формирование агентности обучающегося высшей школы как условие его личностного развития	Агентность обучающегося, личностное развитие
		Способы и условия формирования самоуправляемого обучающегося в общем образовании	Самоуправление, общее образование, образовательная самостоятельность

Продолжение табл. 2

№ п/п	Направления исследований	Наименование темы	Ключевые слова
5	Типы и модели обучения, образовательные технологии; концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения; специфика обучения на разных уровнях образования	Способы организации совместной образовательной деятельности педагога и обучающихся в школе	Совместная образовательная деятельность, педагог и обучающийся
		Развитие функциональной грамотности обучающихся через взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности	Функциональная грамотность, учебная и внеучебная деятельность
		Технология образовательного портфолио как способ развития содержательной рефлексии обучающихся	Образовательное портфолио, рефлексия обучающихся
6	Теория и практика организации воспитательного процесса в образовательных организациях различных типов, по различным уровням образования	Развитие детской инициативы при организации воспитательной работы в начальной школе	Детская инициатива, воспитание, младший школьник
		Организация преемственных связей в воспитательной работе с обучающимися разных возрастов	Преемственность, воспитание, возрастные изменения
		Профессиональная навигация обучающихся при организации профильного обучения в школе	Профессиональная ориентация, профилизация в общем образовании

Продолжение табл. 2

№ п/п	Направления исследований	Наименование темы	Ключевые слова
<i>5.8.7. Методология и технология профессионального образования</i>			
1	Методология исследований проблем профессионального образования и профессионального обучения, научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования. Методы исследования профессионального образования	Организация образовательной коммуникации преподавателя и студентов в дистанционном обучении	Образовательная коммуникация, дистанционное обучение
		Взаимосвязь предметной, методической и психолого-педагогической подготовки учителя в вузе	Подготовка будущего педагога
2	Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции	Усиление предметной подготовки студентов через формирование soft skills и self skills	Гибкие навыки, навыки саморазвития, вуз
		Студенческая инициатива как персональное образовательное действие	Инициатива студентов, персонализация, образовательное действие

Продолжение табл. 2

№ п/п	Направления исследований	Наименование темы	Ключевые слова
3	Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование	Концептуализация и практика организации автономной учебной деятельности в вузе	Автономность, самостоятельность, учебная деятельность, вуз
		Персонализация и индивидуализация обучения в высшей школе	Персонализация, индивидуализация, высшее образование
		Инновационные образовательные технологии как средство реализации опережающей профессиональной подготовки будущих специалистов	Инновации, образовательные технологии, опережающая подготовка
4	Сравнительно-сопоставительный анализ профессионального образования в различных странах	Сравнительный анализ содержания профессиональной подготовки будущего учителя в разных странах	Сравнительные исследования, подготовка будущего учителя
		Сравнительный анализ концепций преподавания в отечественной и зарубежной высшей школе	Сравнительные исследования, концепции преподавания в вузе
5	Теория и практика организации воспитательного процесса в образовательных организациях, реализующих образовательные программы профессионального образования	Способы погружения студентов в воспитательное пространство вуза	Студенты, воспитательное пространство, вуз
		Способы вовлечения студентов в разные виды внеаудиторной активности	Вовлечение студентов, внеаудиторная активность, мотивация

Окончание табл. 2

№ п/п	Направления исследований	Наименование темы	Ключевые слова
6	Личностно-развивающий подход, профессиональное саморазвитие, самообучение, самовоспитание	Формирование компетенций самоуправляемого обучающегося в вузе	Компетенции самоуправления обучающегося, компетенции саморазвития
		Специфика формирования учебной самостоятельности студентов в очном и дистанционном обучении	Учебная самостоятельность студентов, сопровождение

Представленная тематика диссертаций соотносится с направлениями исследований паспортов двух научных специальностей (5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования), а также включает ключевые слова по каждой предложенной теме.

Не претендуем на исчерпывающий характер предложенного перечня актуальных тематик диссертационных исследований по обозначенным научным специальностям. Более того, считаем, что написание научно-педагогического исследования – это творческий процесс, который начинается с определения своего направления и темы собственного исследования. Приведенные темы предложены в качестве рекомендаций для помощи в поиске индивидуальной актуальной тематики.

После обоснования актуальности темы конкретного исследования пристальное внимание необходимо уделить точному определению объекта и предмета научного исследования. Это важные вопросы педагогического исследования.

Объект научного исследования необходимо определить в самом начале исследования, потому что иначе можно незаметно уйти в русло другой науки (психологии, социологии, экономики).

Объект исследования – более широкое понятие, чем предмет исследования. Речь не идет здесь о размерах одной или другой характеристики. Заметим, что объектом научного исследования выступает не отдельное явление или конкретная ситуация, а целый круг или совокупность сходных явлений и ситуаций. Именно на них и направлено внимание исследователя. Это может быть определенный процесс или динамичная система, которую необходимо изучать.

Объект – это область научного поиска, в пределах которой существует исследуемая проблема, область, где она зарождается. Объект рассматривается целостно. При формулировании объекта исследования, по мнению В.В. Краевского, важно ответить на вопрос: *Что рассматривается* [8, с. 274]?

Представим примеры корректно сформулированного объекта исследования из диссертаций последних лет, защищенных в Томском государственном педагогическом университете:

- 1) процесс обучения иностранному языку обучающихся начальной школы в общеобразовательном классе [16];
- 2) деятельность кураторов академических групп в техническом университете [1];
- 3) процесс сетевого взаимодействия школ и вузов на региональном уровне [4];
- 4) образовательный процесс в начальной школе в условиях информатизации [9] и др. [3].

Часто при оценке качества научного исследования обнаруживается неоправданное расширение поля объекта. Например, объектом исследования выступают обучающиеся,

студенты педагогического вуза. Но этот объект выделяют и педагоги-практики, и в другой области науки – психологии. Поэтому необходимо конкретизировать, к какой области учебно-воспитательного процесса относятся исследования. Например, методов и приемов воспитательной деятельности, теории и методики обучения и т.д.

Объект исследования должен быть неразрывно связан с его предметом, что способствует созданию целостности и концептуальности работы.

Предметом исследования является определенная сторона рассмотрения объекта (новые свойства, функции, закономерности развития и др.). Предметом исследования не может быть отдельная часть, оторванная от объекта. Это способ или аспект рассмотрения объекта, достаточно явно соотносящийся с ним.

Предмет исследования открывает возможность прийти к конечному результату. Точное обозначение предмета исследования помогает исследователю уйти от бесконечных попыток «объять необъятное», представить новые научные результаты в завершенном виде. Предмет исследования помогает упорядочить содержание и структуру исследования, отделить главное от второстепенного. В процессе оценки полноты завершенного исследования правильно определенный предмет позволяет сделать вывод о том, что работа выполнена в соответствии с заявленным предметом.

Интересно, что у одного и того же объекта могут быть разные предметы исследования. Например, такой объект, как «учебный процесс», может изучаться различными специалистами: дидактами, методистами, психологами, физиологами и т.д. Однако у них будут разные предметы исследования. Приведем вопросы, ответы на которые, по мнению В.В. Краевского, помогут точно сформулировать предмет

исследования: *Как рассматривается объект? Какие присущие ему отношения, аспекты и функции выделяем для изучения? В каком качестве принимается объект для изучения [8, с. 274]?*

В некоторых исследованиях предмет исследования почти полностью совпадает с темой научного исследования. На наш взгляд, недопустимо полное отождествление друг с другом базовых характеристик исследования. Это говорит только о формальном подходе к их определению.

Цель исследования определяет конечный результат работы. Цель формулируется лаконично и достаточно точно, выражая главное, что планировал сделать автор. Для точной формулировки цели исследования, по мнению В.В. Краевского, помогут ответы на вопросы: *Какой результат предполагается получить? Каким он видится еще до его получения?*

При оценке качества работы часто выявляем отождествление цели и проблемы исследования. Однако они не могут дословно повторять друг друга. Цель представляет собой важную часть триады: цель–средство–результат. Проблема обозначает пробел в научном знании, который нужно заполнить. Точным является определение Н.В. Бордовской. По мнению автора, цель – это представление о результате и одновременно проект деятельности исследователя, определяющий характер и системную упорядоченность исследовательских действий и операций по ее достижению [2].

Задачи научного исследования определяют логику исследования. Они представляют собой ряд промежуточных микроцелей (шагов) для достижения главной цели работы. В точной формулировке задач исследования помогает ответ на вопрос: *Что необходимо сделать для достижения поставленной цели [8, с. 274]?* Они состоят в том, чтобы найти

общее у ряда единичных явлений, определить, по каким законам возникают и функционируют эти явления. Задачи отражают последовательные этапы организации и проведения исследования с начала и до конца. Задачи исследования должны быть направлены на достижение основной цели работы, которой подчинены промежуточные цели.

Гипотеза, по мнению В.В. Краевского, – «научное предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления», истинность или ложность которого не установлена [8, с. 294]. Процесс установления истинности или ложности и служит процессом познания.

Приведем основные требования к гипотезе научного исследования, на которые в первую очередь обращают внимание эксперты:

1. Гипотеза должна быть принципиально проверяемой, в ней должны отражаться устойчивые связи, присущие изучаемым явлениям.

2. Гипотеза должна быть нестандартной (неочевидной) – раскрывает то, что видит исследователь такого, чего не замечают другие.

3. Преобразованные фрагменты гипотезы, нуждающиеся в защите (то, что проверялось и доказывалось в эксперименте), выносятся в **защищаемые положения**.

При определении **новизны результатов** научно-педагогического исследования автору необходимо ответить на вопросы: что сделано из того, что не было сделано никем до этого? Какие результаты получены впервые?

При первом понимании ответы на эти вопросы содержатся в обосновании актуальности и в предмете, в гипотезе и защищаемых положениях. Однако по завершению исследования важно от описания новизны исследования перейти к ее

содержательному изложению. Например, в описании новых результатов обозначено, что уточнена структура определенного метода. В содержательном изложении новых результатов важно указать характер уточнений, внесенных в структуру этого метода. Или: не описательная формулировка о том, что выявлены определенные условия, а конкретные сведения об этих условиях. Не описание новизны (что уже входит в состав других характеристик исследования, содержится в других разделах), а конкретизация полученных новых результатов.

Значение полученного нового знания для науки и практики отражается в двух оставшихся базовых характеристиках исследования – *теоретической и практической значимости*. Здесь важно обозначить недостаточное осмысление авторами работ значения результатов выполненного исследования для науки и практики (т.е. возможности дальнейшего применения нового знания), а также неразличение понятий «практическая значимость» (значимость полученного нового знания для широкой образовательной практики) и «внедрение» (внедрение на уровне одного образовательного учреждения или города). В результате в последнее десятилетие особенно остро проявилась общероссийская тенденция: недостаточная разработанность механизмов передачи результатов научных исследований в науку и практику. Новые знания не интегрируются в широкую образовательную практику и науку в результате некачественно выполненного исследования, недостаточного осмысления сущности и проработанности некоторых методологических характеристик исследования.

Рассмотренные базовые характеристики научного исследования представляют основу научного познания. При этом четко прослеживается логика между всеми элементами науч-

ного исследования. Например, противоречия → гипотеза → задачи. Сформулированное противоречие конкретизируется в гипотезе, которая находит отражение в задачах исследования, где предлагаются конкретные шаги, которые должны привести к разрешению обозначенного противоречия. Глубокая рефлексия и осмысленность автором работы методологических оснований научно-педагогического исследования приводят к высокому уровню его качества.

Особенности оценки качества диссертационного исследования

Заметим, что оценка качества диссертационного исследования осуществляется в соответствии с общепринятыми в педагогической науке требованиями к выполнению такого вида научных работ (в том числе нормативными), а также социальными и личностными ожиданиями.

В связи с постоянным развитием научно-педагогического знания, обновляющимися стандартами, изменяющимся социальным контекстом, меняются и наши представления о качестве научной работы. Поэтому категория «качество диссертационного исследования» имеет изменяемый характер. Вслед за Н.А. Вершининой, Н.И. Загузовым, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной рассматриваем качество диссертационного исследования как его интегральную характеристику, позволяющую оценить как само исследование и его результаты, так и квалификацию соискателя ученой степени [15, с. 27].

Поясним, что качество научной работы может определяться по ее содержанию, упорядоченной и строгой структуре, выстроенной последовательности и внутренней связи всех этапов, глубоком обосновании, научному стилю изложения и др. При этом содержание и согласованность методо-

логических характеристик исследования – одни из главных показателей качества работы.

Можно выделить внутреннюю оценку качества научно-педагогического исследования (осуществляется работниками организации, в которой выполнено исследование) и внешнюю (выполняется экспертами, не являющимися работниками организации, в которой проходило/выполнялось исследование).

Внутренняя оценка качества работы может осуществляться в виде представления результатов исследования на заседаниях профильной кафедры (лаборатории и других структурных подразделений, которым в соответствии с локальными нормативными актами организации дано такое право) организации в процессе обучения в аспирантуре или выполнения диссертации в форме прикрепления. При подготовке к рассмотрению работы в рамках заседания кафедры необходимо руководствоваться локальными нормативными актами организации к выполнению такого вида деятельности.

Оценка качества выполненной работы также может проходить в виде направления работы ведущим специалистам организации с последующей возможностью индивидуальной консультации по результатам их оценки (по предварительному согласованию).

Внешняя оценка качества диссертации может осуществляться специалистами сторонних организаций по отношению к той организации, на базе которой было выполнено исследование. Внешнее оценивание также может осуществляться в виде представления результатов исследования на заседаниях кафедры (лаборатории и других структурных подразделений) сторонней организации, работники которой являются ведущими специалистами по теме представленного

исследования. Оценить качество работы также могут ведущие специалисты сторонней организации после направления им диссертации с последующей возможностью индивидуальной консультации по результатам их оценки (по предварительному согласованию).

На этапе принятия работы в диссертационный совет для предварительного рассмотрения комиссией данного совета проводится оценка качества исследования и подготовка заключения, содержащего обоснование возможности или невозможности приема диссертации к защите. Качество представленного исследования могут оценивать все члены диссертационного совета, имея возможность высказать свое мнение в процессе принятия работы к защите и защиты самой диссертации, а также оппоненты, ведущая организация по рассматриваемой работе и все научное сообщество.

При оценке качества научно-педагогического исследования устанавливается соответствие темы и содержания диссертации научной специальности и отрасли науки, по которым диссертационному совету предоставлено право принимать к защите диссертации. Важно отсутствие в диссертации заимствованного материала без ссылки на автора и (или) источник заимствования, результатов научных работ, выполненных соискателем в соавторстве, без ссылок на соавторов. Пристальное внимание уделяется публикационной активности автора, а именно полноте изложения материалов диссертации в работах, опубликованных автором, и выполнение требований к публикации основных научных результатов диссертации. Не допускается наличие в диссертационном исследовании ошибок любого характера: орфографических, стилистических, пунктуационных и пр.

Выделим важную проблему, оказывающую серьезное влияние на качество современного диссертационного исследова-

дования в сфере педагогических наук: недостаточное понимание значимой роли информационного сопровождения процесса проведения научно-педагогического исследования. На наш взгляд, создание единого научного информационного поля позволило бы в ближайшей перспективе оказать существенную помощь российскому научно-педагогическому сообществу не только в установлении степени разработанности определенной научной проблемы, научных подходов и методов, но и в оперативном обеспечении информационной поддержки в непрерывном потоке научной информации, обновления педагогической отрасли, в том числе и в вопросах оценки качества современных научно-педагогических исследований.

Заключение

Представим основные выводы, отражающие логику наших рассуждений, содержательные и методологические линии.

Во-первых, при определении отнесенности той или иной работы к научной важно учитывать имеющиеся отличия между двумя видами познания: научным и стихийно-эмпирическим (обыденным). Доминирующей особенностью, помогающей автору в понимании сущности данных процессов, будет являться поставленная цель: практическая или научно-познавательная. При этом научный поиск, научные размышления и анализ, применение специальных научных средств познания будут обозначать имеющуюся познавательную цель и позицию автора в роли педагога-исследователя.

Во-вторых, методологические основания любого научно-педагогического исследования являются непосредственным подтверждением его качества наряду с основными квалифика-

ционными требованиями по умению подбирать необходимые источники, владению методами научно-исследовательской деятельности, умению систематизировать, обобщать и интерпретировать результаты, излагать их в публикациях соответствующего уровня, оформлять диссертацию и т.д. Следование представленным правилам формулирования базовых характеристик научного исследования позволяет понять существующие требования к содержанию и логике научно-педагогического исследования при оценке его качества.

В-третьих, оценивание качества современных научно-педагогических исследований осуществляется в ситуации активного обновления педагогического знания, формирования Перечня актуальных тематик диссертационных исследований, выработки единой региональной, российской и национальной повестки в целом. Особую роль в данной процессе играет как согласованность действий научных сообществ, так и индивидуальная ответственность каждого исследователя за качество подготовленной диссертации.

Список источников

1. Бельская, Е. Я. Система организационно-методического сопровождения деятельности кураторов академических групп в техническом университете : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. Я. Бельская; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2021. – 214 с.
2. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования : логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская ; Сев.-Зап. отделение Рос. акад. образования. – Санкт-Петербург : Издательство Русского Христианского

- гуманитарного института, 2001. – 511 с. – ISBN 5-88812-065-0.
3. Горбатова, О. Н. Развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования : специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О. Н. Горбатова ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2021. – 293 с.
 4. Елисеева, А. А. Реализация образовательного потенциала сетевого взаимодействия «школа-ВУЗ» на региональном уровне : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. А. Елисеева ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2019. – 263 с.
 5. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога : учебное пособие / В. И. Загвязинский. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 176 с. – ISBN 978-5-7695-7053-7.
 6. Загвязинский, В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. – Тюмень, 1995. – 98 с.
 7. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – ISBN 5-7695-2146-5.
 8. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 400 с. – ISBN 5-7695-2876-1.
 9. Крамер, Е. А. Воспитание ответственного поведения младших школьников в условиях информатизации обра-

- зовательного процесса : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. А. Крамер ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2018. – 168 с.
10. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2010. – 280 с. – ISBN 978-5-397-00849-5.
 11. Новожилов, Э. Д. О методологии научного педагогического исследования / Э. Д. Новожилов // Вестник Томского государственного педагогического университета – Tomsk State Pedagogical University Bulletin. – 1998. – Вып. 4 (7). – С. 18–31.
 12. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций : коллективная монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Издательство Том. ун-та, 2005. – 484 с. (Серия «Монографии»; вып. 17). – ISBN 5-7511-1961-9.
 13. Поздеева, С. И. Педагогическое исследование и его место в профессиональной деятельности магистра / С. И. Поздеева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 3 (19). – С. 32–36.
 14. Смышляева, Л. Г. Методология и методы педагогических исследований : учебное пособие / Л. Г. Смышляева, А. Г. Яковлева. – Томск : ТГПУ, 2013. – 243 с. – ISBN 978-5-89428-700-3.
 15. Современное диссертационное исследование по педагогике : Оценка качества : книга для эксперта. – Саратов : Саратовский государственный социально-экономический университет, 2006. – 288 с. – ISBN 5-87309-651-1.
 16. Штерн, О. В. Организация образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образова-

тельными потребностями (на примере обучения иностранному языку) : специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О. В. Штерн ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2021. – 178 с.

Глава 3

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Качество научно-педагогических исследований перманентно выступает предметом обсуждения со стороны их авторов, научных и академических сообществ, и требования к нему становятся все более строгими. В ряду ведущих критериев оценки качества научных работ педагогической направленности традиционно называют актуальность, научную новизну, теоретическую и практическую значимость и другие, т.е. все составляющие методологического аппарата, безусловно требующие особо вдумчивого осмысления, терминологической точности и понятийной непротиворечивости формулировок [15, 19, 22].

Говоря о роли понятийно-терминологического аппарата в оценке научно-педагогического исследования, стоит отметить, что он во многом определяет качество исследования, демонстрирует квалификацию исследователя, его научную зрелость, методологическую, речевую и общую культуру, уровень образованности, степень его погруженности в исследуемую проблему; отражает направления и способы поиска нового научного знания, уровень его аргументированности и концептуальности. Важно, что в научных исследованиях, в том числе педагогических, терминология является одновременно и средством изложения научных положений, и объектом изучения и анализа, т.е. как методом, так и задачей исследования, а дефиниции рассматриваются как теоретиче-

ски значимые результаты научного исследования. Однако именно понятийно-терминологический аппарат нередко недооценивается, хотя в педагогической науке названы *требования к нему* [10, 24, 25]:

- адекватность применения;
- валентность (терминологическая сочетаемость);
- историческая обусловленность;
- контекстность;
- научность;
- непротиворечивость;
- полнота;
- согласованность;
- точность и логичность определений;
- точность отражения онтологической стороны научного знания по исследуемой проблеме;
- целостность и др.

Вместе с тем определение сути понятий – это «необходимая ступень, узловой момент в научном поиске, от которого зависит успех исследуемой проблемы, независимо от жанра научной работы, будь то диссертация, монография или научная статья» [15, с. 26]. Терминология развивается как эволюционно, так и революционно, как количественно, так и качественно [5]. Это требует от исследователя систематической и системной работы с источниковедческой базой своего научного труда, наличие умений ее отбора, анализа, интерпретации, переработки, расширения или, наоборот, редукции, научной добросовестности. В то же время в рекомендациях, пособиях по методологии педагогических исследований, подготовке и экспертизе кандидатских, докторских диссертаций понятийно-терминологический аппарат обычно не выделяется отдельным тематическим разделом/блоком, хотя и частично просматривается в разделах типа «Язык и стиль

изложения». Обозначенный аппарат без преувеличения становится одним из самых уязвимых мест, слабым звеном в научных трудах, что связано и с *проблемами состояния современной педагогической терминологии*, которые наиболее полно обобщены и охарактеризованы в научных публикациях. Данные проблемы касаются:

- введения авторских терминов, их стилистической и грамматической корректности;
- возрождения вышедших когда-то из употребления терминов;
- дублирования;
- быстрого устаревания;
- заимствования иноязычной терминологии;
- лавинообразного приращения;
- несоответствия ряда понятий научного и юридического статуса;
- переоценки приоритетности и значимости педагогических категорий;
- полисемии;
- проникновения терминов из других областей научного знания;
- размытости границ с общеупотребительной лексикой;
- систематизации;
- словарного закрепления;
- центробежного развития [5, 10, 11].

В характеристике сложившейся современной ситуации с русскоязычной педагогической терминологией ученые дают как довольно резкие оценки типа «понятийно-терминологический разноречивый» [25], «понятийная интервенция» [23], «терминологический бум» [19], «кризис и хаос» [10], «эклетическое месиво», «терминологический склероз» [17], так и более сдержанные: «терминологическая полисемия», «тер-

минологическая вариантность» [25]. Данной ситуации посвящены статьи с «говорящими» названиями» академика А.А. Вербицкого «„Всё смешалось в доме Облонских“, или О понятийном аппарате наук об образовании» [6], академика В.М. Полонского «Внимание: терминология!» [18]. В одной из своих недавних статей В.М. Полонский отмечает следующее: «То, что один автор называет концепцией, другой назовет принципом, доктриной, методом. То, что один автор называет условием, другой обозначит фактом, корреляцией, ассоциацией. Отсутствует понятийно-терминологическое единство» [20, с. 19–20].

Однако это не говорит о том, что в данном направлении ученые лишь констатируют указанные выше проблемы и разрабатывают все новые словари со все большим количеством терминологических единиц, словарных статей. Предлагаются методы исследования педагогической терминологии, например, источниковедческий; репертуарная решетка; компонентный, контекстуальный, концептуальный анализ; концептуальный синтез; аналитические группировки; анализ связей и группировка; смысловое обобщение [11]. И эти методы могут приниматься во внимание при разработке, уточнении понятийно-терминологического аппарата конкретного исследования.

Уместно обобщить *основные типичные ошибки отбора и употребления понятийно-терминологического аппарата*. К ним относятся:

- *Ошибки определений (дефинитивные ошибки)*: нарушение логических правил определения; заимствование неподходящего по контексту варианта определения; подмена определения суждением, экспликацией. Хорошее определение должно быть точным, однозначным, полным, адекват-

ным, правильным, непротиворечивым, раскрывать сущность понятия [24].

- «Непрозрачность», неочевидность системности ключевого понятийно-терминологического аппарата исследования, связей между понятиями, их соподчиненности и совместимости.

- *Отсутствие развернутого понятийного анализа* (простое перечисление терминов, понятий без осмысления, сравнения, выводов, раскрытия их сущностных характеристик; использование сходных, практически идентичных определений одного и того же понятия, возможно, из единственного источника).

- *Терминологическая скудность или, наоборот, терминологическая избыточность (перегруженность)*. В первом случае это приводит к обеднению теоретической части научного труда, «соскальзыванию» с научного стиля изложения. Во втором случае затрудняется целостное восприятие текста, представляющего собой нагромождение терминов, некоторые из них не требуют детализации (к примеру, автор дает определение как понятному термину «процесс обучения», так и отдельно терминам «процесс», «обучение»). Создается впечатление, что излагается не результат и анализ, а долгий и трудный путь поиска и уточнения формулировок всех компонентов понятийно-терминологического аппарата исследования.

- *Введение и использование терминов-эргазев*. Так, вместо «коммуникативной компетенции» используются «коммуникативная эффективность», «коммуникативная мобильность», «коммуникативная успешность».

- *Изменение формулировки термина и (или) его определения на страницах исследования, параллельное использование разных терминов* (пусть даже синонимичных) в обозначении одного понятия. К примеру, автор использует в назва-

нии своего исследования термин «проектная технология». Далее в тексте появляются термины «проектная методика», «проектная деятельность», «метод проектов» без предварительного указания на факт возможности такого параллельного использования названных терминов в научных исследованиях в целом.

• Неправильная, неточная интерпретация иноязычной терминологии на русском языке и, наоборот, неудачный перевод термина на иностранный язык. Сегодня, в эпоху электронных словарей и сервисов нейронного машинного перевода, у многих исследователей с недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком возникает ошибочное представление о простоте поиска и перевода необходимых терминов, но это далеко не так. Уже небольшого количества примеров, приведенных в табл. 1, достаточно, чтобы убедиться в обратном. Так, перевод термина на английский язык посредством сервиса Google Translate нередко результируется неверным, пословным переводом, русицизмом, без учета контекста его использования.

Таблица 1

Примеры недостаточно удачного перевода терминов посредством сервиса Google Translate

№	Термины, понятия, подлежащие переводу		Перевод на английский язык посредством Google Translate	Правильный вариант перевода		Перевод на русский язык посредством Google Translate
1	дошкольное образование	→	preschool education	early years	→	ранние годы
2	задачник	→	book of problems	task book	→	книга задач

Окончание табл. 1

№	Термины, понятия, подлежащие переводу	Перевод на английский язык посредством Google Translate	Правильный вариант перевода	Перевод на русский язык посредством Google Translate
3	злостный прогульщик	truant	chronic truant	хронический прогульщик
4	индивидуальные занятия, которые учитель проводит с одним обучающимся	individual lessons that the teacher conducts with one student	one-to-one instruction	инструкция один на один
5	прием обучения	reception of training	teaching technique	методика обучения
6	речь учителя на уроке	teacher's speech in class	teacher talk	разговор учителя
7	смысловая догадка	semantic guess	guessing	угадывание
8	текущий контроль	current control	formative control	формирующий контроль
9	упражнение на восстановление целого предложения из предложенных фрагментов	exercise to restore the whole sentence from the proposed fragments	backward build-up drill	сверло с обратным наращиванием
10	чтение про себя	reading to yourself	silent reading	тихое чтение

Аналогична ситуация с переводом правильного англоязычного варианта термина на русский язык с помощью того же Google Translate. Особенно явно это просматривается в примерах № 4, 5, 9.

• Безосновательное, субъективное, немотивированное введение собственной терминологии без учета требований и правил, так называемое терминологическое сочинительство. Данное явление обусловлено отсутствием инструмента официального научного признания терминологии и дефиниций. Квазитермины встречаются в названиях учебных пособий и даже диссертаций по педагогическим наукам, несмотря на строгие требования к их экспертизе. Ниже приведены отдельные примеры неудачных формулировок:

- биоадекватные технологии преподавания;
- воспитатика;
- готовность учителя к использованию мобильных технологий;
- дидактика оптимизма;
- интеллектуально-корпоративная компетентность;
- компетенция саморазвития первокурсников вуза;
- культурунаполненная образовательно-воспитательная среда;
- педагогическое лингвострановедение;
- полоролевое самосознание учителя;
- элитная педагогика/педагогика способностей.

Не очень часто, но встречаются диссертационные работы, где в разделе «научная новизна» автор претендует на введение в научный оборот сразу нескольких понятий, терминов (в одной из кандидатских диссертаций было введено сразу пять терминов, и все они либо уже хорошо известны, либо сомнительны по формулировке). Раскрытие уже из-

вестных понятий (например, «мобильные технологии», «дискурс») порой обозначается как одна из задач исследования и выносится в положения на защиту. Стоит отметить, что, как показало изучение значительного количества диссертаций по педагогическим наукам (шифры специальностей: 13.00.01, 13.00.08, 13.00.02), защищенных за последние 5 лет, нередко в формулировке первой задачи обозначено уточнение или введение термина, понятия, хотя большинство из них остается фигурировать лишь в рамках этих диссертаций, так и не войдя в педагогическую терминологию, а соответственно, плавно проходят процесс детерминизации. Это уже серьезный показатель неактуальности, несостоятельности проведенного исследования, умозрительности решения его задач.

• *Использование определений терминов из других, несмежных областей знаний* (например, определение терминов педагогики, таких как «цель», «управление», «деятельность» и других из трудов по экономике, «технология» – из словарей по техническим наукам), не прибегая к соответствующим источникам педагогической направленности. Возможно и абсолютно противоположное упущение: игнорирование определений терминов, которые стоит полноценно рассмотреть не только в сугубо педагогическом контексте, а «на стыке» наук (например, «общение» изучается в психологии, философии, теории речевой деятельности), что позволит более точно выявить его специфические характеристики.

• *Сомнительные, неавторитетные или устаревшие источники определений терминологии.* Основная база сомнительных ресурсов – сеть Интернет, и «Википедия» по-прежнему выступает для не слишком ответственных авторов неисчерпаемым источником знаний. До сих пор в некоторых

современных педагогических исследованиях (не по истории педагогики) в ряду авторов, включаемых в них определений можно встретить упоминания К. Маркса, Ф. Энгельса, Н.К. Крупской. Здесь очевиден факт заимствования текста из научной, учебной литературы тех времен, когда методологической основой научно-педагогических трудов была марксистско-ленинская философия. Также порой достаточно вольно и без оглядки, но, вероятно, для придания работе особого веса, масштабности, в нее включаются характеристики понятий, которые якобы излагали античные мыслители (Аристотель, Платон, Плутарх), хотя потом по факту нередко оказывается, что текстов соответствующих трудов, дошедших до нашего времени, энциклопедий исследователь не читал.

Понятно, что одних критических публикаций, обращающих внимание на возможные терминологические ошибки, систематизации требований к понятийно-терминологическому аппарату научно-педагогических исследований, понимания текущего состояния педагогической терминологии и увеличения словарной литературы по педагогике недостаточно. Необходимо объективно оценивать и своевременно нивелировать **причины недостаточного качества употребления понятийно-терминологического аппарата в научно-педагогических исследованиях**. Далее обозначены основные из них.

1. *Далеко не каждый исследователь считает нужным и способен дифференцировать «понятие»* (значение терминологической единицы, форма мысли, отражающая существенные признаки явлений и предметов действительности), «термин» (единица специального знания, название (слово/словосочетание) определенного понятия области науки), «катеорию» (фундаментальное, «родовое» понятие), «понятийное поле» (система, «семья» взаимосвязанных понятий,

организованных вокруг ключевого понятия (ядра)), «терминологию» (терминологическая совокупность, создаваемая стихийно), «терминосистему» (совокупность терминологических единиц, конструируемая сознательно, результат логической и смысловой переработки терминологического поля посредством кластеризации) и т.п.

Отсюда нередки и сложности с точным определением содержания и границ понятийного поля, подлежащего изучению, а также с определением смежных полей в случае недостаточного опыта научной деятельности, отсутствия или недостаточной сформированности лексикографической компетенции, предполагающей:

- понимание и наличие потребности использования словарно-энциклопедических изданий для решения определенных задач исследования;
- умения ориентироваться в построении словарно-энциклопедической литературы (включая электронные ресурсы);
- способность оценивать и извлекать требуемую информацию;
- умения точно интерпретировать и перефразировать содержание определений терминов и словарных статей.

2. Исследователи (и не только начинающие) при отборе и использовании понятийно-терминологического аппарата далеко не всегда задумываются о логических характеристиках понятий, таких как объем (единичные, собирательные, общие) и содержание (1. сравнимые – совместимые (равнозначные, перекрещивающиеся) и несовместимые (противоположные, противоречащие, соподчиненные); 2. несравнимые) [25]. И здесь необходима не только работа со словарями, но и научная интуиция, критическое мышление, опыт исследовательской деятельности. Академик А.М. Новиков в

предисловии к своему словарю как раз говорил об обращении к собственному опыту и опыту его учеников относительно больших затруднений в соотношении понятий при работе с понятийным аппаратом исследования: «<...> в каких случаях надо говорить (писать) абстракция, а в каких – обобщение? Как соотносятся деятельность и активность? Действие и операция? И так далее» [16, с. 3]. Как правило, чем больше опыт научной деятельности, тем более внимательно и критично исследователь относится к формулировкам и употреблению терминологии, в том числе в собственных трудах, обращается не только к разнообразным словарным источникам, но и консультируется с другими специалистами в своем направлении научного знания в силу осознания ответственности и возможных рисков. Даже одной неудачной формулировки термина (например, в названии работы) достаточно для отрицательной оценки всего исследования и повода для сомнений относительно его целесообразности и актуальности.

3. *Источниковедческая база педагогических понятий весьма обширна* и представлена как минимум тремя группами произведений, трудов разнообразных жанров (актовые и делопроизводственные; авторские; дидактические). К актовым источникам относят законы, указы, декреты, к делопроизводственным – приказы, инструкции, отчеты, официальные письма; авторскими считаются такие источники, как диссертации, монографии, педагогическая периодика; дидактические источники включают учебную и программную литературу, руководства и др. [14]. С одной стороны, «юридические понятия, данные в нормативно-правовых актах, имеют правовой приоритет перед научными понятиями» [8, с. 22], с другой стороны, вопрос выбора источника осложняется тем, что актовая, делопроизводственная терми-

нология, которую можно также назвать нормативной (к примеру, терминология федеральных государственных образовательных стандартов), и авторская (научная) терминология не всегда совпадают, что подвергается критике.

Различие авторских трактовок терминов в педагогических научных изданиях воспринимается практически как норма, но «если какая-то вольная трактовка попадает в нормативные документы или методические рекомендации, она может приводить к нежелательным результатам» [7]. Ученые с тревогой отмечают, что в социальных науках, к которым относится педагогика, увеличивается количество терминов, которые имеют не строго научное, а правовое определение [4, с. 17]. Случалось, что уже после утверждения государственных документов, отражающих образовательную политику и регламентирующих деятельность системы образования, появлялись публикации с критичным переосмыслением использованной в них терминологии [7, 8, 19, 21].

И перед вдумчивым исследователем возникает дилемма: какое определение включать в текст своей работы и считать основополагающим в ряду других?

4. *Крайне строгие требования к степени оригинальности научных работ, особенно диссертаций, вынуждают их авторов сокращать количество цитат, включающих в том числе определения, трактовки понятий.* Они не только избегают большого количества терминологии и ее определений, но и редуцируют формулировки данных определений, соответственно, излагая их порой недостаточно точно. Как результат, вместо полноценного, развернутого терминологического анализа (что важно в теоретической части исследования) получается текст с низкой терминологической насыщенностью. Хуже того, во избежание проблемы невысокой оригинальности некоторые авторы пытаются ввести собственные, но не всегда удачные определения. Иногда иссле-

дователи включают определения без указания ссылок на авторов. Одна из рискованных «уловок» для повышения оригинальности исследования – использование определений из зарубежных источников со своей версией перевода, порой без ссылок на источник. Случается, что трактовки понятий заимствуются из сети Интернет, из непроверенных, неавторитетных источников.

5. *Отсутствие четкой дифференциации, смешение педагогических терминов* также выступает причиной их неверного использования. Это, к примеру, касается понятий, приведенных в табл. 2.

Таблица 2

**Пары русскоязычных педагогических терминов
с недостаточно четкой смысловой дифференциацией
[1, 6, 7, 12, 17–19]**

активные методы	интерактивные методы
дискурс	текст, высказывание
знания	информация
инклюзия	интеграция
когнитивная деятельность	познавательная деятельность
креативная деятельность	продуктивная деятельность
метод обучения	прием обучения, подход в обучении, способ обучения, технология обучения
образовательный модуль	образовательный курс
образовательное событие	образовательное мероприятие
педагогическая ситуация	педагогический кейс
педагогические технологии	образовательные технологии
профессионализм педагога	профессиональное мастерство педагога
прием обучения	техника обучения
технологизация	технизация

Определенная вольность прослеживается в трактовках важных для педагогики категорий, понятий, таких как «воспитание», «образование», «образовательные потребности и интересы», «обучение», «компетенция», «форма организации обучения» и др. Обсуждаемой является обоснованность терминов «активизация познавательной деятельности», «активное обучение». Не имеют однозначных трактовок термины «активные методы», «интерактивные методы», «образовательный модуль» и пр. [6].

6. *Сегодня немало аспирантов, обучающихся по педагогическим научным специальностям, но не имеющих базового педагогического образования на уровне бакалавриата и (или) магистратуры и, возможно, опыта работы в системе образования.* Они испытывают существенные трудности ориентации в многообразии педагогических терминов, в источниковедческой базе, в разрастающемся количестве словарей, в ускоренном темпе постигая прежде неизвестные им терминологические тонкости и не всегда дифференцируя общеупотребительную и научную лексику. Такие исследователи, как правило, фокусируются на понятийном поле только своей научной работы, тогда как понятийный кругозор и терминологическая культура должны выходить за эти рамки. Недостаточное владение терминологией может привести к слепому следованию за авторитетами педагогической науки или за позицией научного руководителя в выборе и использовании понятийно-терминологического аппарата без его самостоятельного критического осмысления.

Отдельно стоит остановиться на *использовании иноязычной терминологии в научно-педагогических исследованиях.* Педагогическая терминология активно пополняется иноязычными (преимущественно англоязычными) термина-

ми, что является закономерным результатом глобализации, интернационализации, вестернизации образования на всех его уровнях. Негласным требованием к диссертационным работам является обращение к мировым научным достижениям в исследуемом проблемном поле, изучение зарубежных источников с включением их в список литературы, что предусматривает наличие у исследователя достаточного уровня владения иностранным языком, навыков перевода научных текстов.

Как известно, далеко не все термины иностранного языка имеют полные эквиваленты на русском языке, их перевод не вызывает затруднений (к таковым среди англоязычных терминов относятся “assessment”, “education”, “learning” и др.). При этом безэквивалентные терминологические единицы (например, “facilitator”, “organizer”), неполные эквиваленты могут вызывать при переводе особую сложность, привести к искажению значения, русицизмам. В табл. 1 были даны примеры ошибочного перевода терминов, выполненного с помощью сервиса Google Translate, а в табл. 3 в качестве примеров приведен ряд терминов (в основном дидактических), перевод которых как с английского языка на русский язык, так и наоборот также может вызвать затруднения, проявление русицизмов.

Для уточнения значения иноязычной терминологии стоит принимать во внимание и культурно-исторические, этнографические особенности терминологии, необходима серьезная работа со словарными изданиями, поисковыми системами для переводов в контексте исследования (к примеру, Reverso Context, EN.КАРТАСЛОВ.РУ, TransLite, StarDict и др.).

Таблица 3

Примеры перевода англоязычных педагогических терминов на русский язык

Английский язык	Русский язык
accuracy	правильность речи
cues	опоры в обучении
dicto-comp	подробное изложение
eliciting	приемы для стимулирования речемыслительной активности обучающихся
errors	ошибки, совершенные ввиду незнания определенного материала
frindge methods	нетрадиционные, альтернативные методы обучения
functional/core skills	ключевые навыки
guided reading	учебное чтение
intelligibility	разборчивость, внятность, понятность речи
mistakes	ошибки по невнимательности
open-ended activity	упражнение открытого типа
picture strip story	упражнение на пошаговое описание сюжетной картинки
procedures	совокупность приемов обучения и учения, ход урока
prompts	опоры-стимулы в обучении
rapport	взаимопонимание, контакт учителя с обучающимися
recall	процесс припоминания, извлечение из долговременной памяти какого-либо материала, усвоенного ранее
self-concept	Я-концепция
solo work	индивидуальная (самостоятельная) работа
task cycle	этап выполнения заданий
whole class work	фронтальная работа

Вне зависимости от языка терминологии (отечественная или зарубежная) важно следовать общим правилам работы с ней, а именно:

- Каждый специальный термин (особенно многозначный) предполагает его толкование, объяснение, раскрытие значения.

- При необходимости введения нового термина для обозначения того или иного явления нужно и объяснить его, дать точное толкование, и обосновать целесообразность, правомерность такого введения, адекватность термина.

- При наличии синонимичных терминов, близких лексически и (или) семантически, требуется выбрать один из них как отправной, исходный [24].

Профилактика терминологических ошибок (терминологическая пропедевтика) должна начинаться уже в условиях вузовской подготовки. Как представляется, ее реализация возможна посредством нормативного регулирования, учебно-методического обеспечения и соответствующих дидактических основ. Во-первых, необходимо изначально уточнить роль, место комплекса методологических знаний и умений в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования на уровнях бакалавриата и магистратуры, обеспечить необходимую преемственность и координацию. Пока в названном стандарте на уровне бакалавриата отсутствует научно-исследовательский тип задач, хотя студенты должны выполнять курсовую и выпускную квалификационную работы, а также пройти такой этап производственной практики, как научно-исследовательская работа. На обоих уровнях мало различаются формулировки компетенции, обеспечивающей развитие методологической культуры (УК-1) и, соответственно, развитие умений работы с понятийно-терминологическим аппаратом.

Стоит включить в содержание основных образовательных программ профессиональные компетенции, предусматривающие требования об умении отбирать и определять общенаучные и специальные научные понятия [2, 9]. Необходимо новое учебно-методическое обеспечение дисциплин по методологии и методам научно-педагогических исследований, академическому письму, речевой коммуникации в научной и профессиональной сферах, в том числе на иностранном языке, с учетом тех типичных проблем, которые прослеживаются при рецензировании, экспертизе, защите научно-педагогических исследований.

Если говорить об использовании словарей в целях достижения исследователем требований к понятийно-терминологическому аппарату научного труда, то здесь просматривается несколько сложностей. Количество таких изданий на традиционной (печатной) основе, как и количество в них словарных статей, последовательно увеличивается, однако ограниченность свободного доступа ко многим из них и трудности выбора наиболее актуальных изданий приводят к тому, что начинающие исследователи прибегают к ресурсам онлайн-словарей, качество которых порой оставляет желать лучшего. В данном контексте небезынтересны идеи разработки глоссариев по профилю подготовки, по шифру научной специальности, словаря результатов научных и прикладных исследований, который выполнял бы и информативную, и систематизирующую функции [20]. На профилактику терминологических ошибок должны быть направлены и специальные методологические семинары для аспирантов с анализом, ревизией понятийно-терминологического аппарата уже защищенных, опубликованных научных трудов и с обсуждением своей работы.

Предлагаемые на сегодняшний день основы для обучения терминологии педагогики как в вузовском, так и после-вузовском образовании достаточно разнообразны. Традиционно предлагаются задания на понятийный анализ, разработку индивидуальных глоссариев по исследуемой проблеме, использование терминологических диктантов и кроссвордов с терминологическим наполнением. Но такие задания, как правило, применяются бессистемно и в основном для изучения терминологии предметной области, но не педагогики и методики.

К более редким, но достаточно интересным и эффективным основам обучения терминологии стоит отнести терминологические задачи и кейсы. Такие задачи могут включать разнообразные варианты заданий на русском и иностранном языках, на анализ понятий, используемых в контексте, с опорой на учебную литературу различных временных периодов [13]. Кейсы могут выступать основой моделирования ситуации научного поиска: 1) определение понятийного поля в изучаемой области; 2) анализ теоретических и прикладных аспектов исследуемой проблемы; 3) презентация результатов своего исследования (научный текст или устное сообщение) [3].

Более глобальное решение этой проблемы – введение в вузовские учебные планы новой учебной дисциплины «Дефинициология» с двухуровневой программой по общей дефинициологии и специальной (предметной) дефинициологии, а также подготовка специалистов по дефинициологии, что может существенно повысить качество вузовского образования в целом [9].

В заключение необходимо отметить, что отдельные основы обучения педагогической терминологии, отбору и разработке понятийно-терминологического аппарата требуют

обобщения и систематизации в соответствующих учебных изданиях. Современная учебная литература по педагогике и методике обучения (особенно практикумы) включает приложения с перечнями ключевых терминов, понятий, задания на ознакомление с ними в рамках изучаемых тем, но они не рассчитаны на глубокий и критический анализ. На сегодняшний день мало учебных изданий, посвященных изучению педагогической терминологии (тем более на иностранных языках) и выпущенных авторитетными издательствами. Логичен вывод об актуальности практической реализации научно обоснованных идей о специфике, систематизации, требованиях к понятийно-терминологическому аппарату научно-педагогического исследования.

Список источников

1. Алмазова, О. В. Рецензия на сборник научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования» / О. В. Алмазова, С. Л. Алмазова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 121–127.
2. Бережнова, Е. В. Методология педагогики в структуре новых стандартов и образовательных программ (бакалавриат, магистратура) / Е. В. Бережнова, Г. Н. Скударева // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10, № 4 (40). – С. 7–13.
3. Бордовская, Н. В. Кейс-метод как средство оценивания и развития терминологической компетентности будущего педагога / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина, М. А. Тихомирова, Н. Бочкина // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 4. – С. 728–749.
4. Васильева, Н. О. О совместимости понятийного аппарата образования, науки и профессиональной сферы в федеральных государственных образовательных стандартах /

- Н. О. Васильева, И. В. Кротова // Образование и общество. – 2016. – № 1 (96). – С. 10–16.
5. Вейдт, В. П. Проблемы современной педагогической терминологии / В. П. Вейдт // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2020. – № 4 (8). – С. 4–14. – URL: <https://koirojurnal.ru/realises/g2020/23dec2020/kvo401/> (дата обращения: 30.06.2022).
 6. Вербицкий, А. А. «Всё смешалось в доме Облонских», или о понятийном аппарате наук об образовании / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 5. – С. 6–12.
 7. Вербицкий, А. А. Педагогическая инноватика в вузе: технологии, понятийный аппарат, теория / А. А. Вербицкий // Электронный научный журнал «Автомобиль. Дорога. Инфраструктура». – 2016. – № 1 (7). – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25797114_26345956.pdf (дата обращения: 13.08.2022).
 8. Ветошкин, С. А. Основные понятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» / С. А. Ветошкин, М. А. Галагузова // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 7. – С. 22–27.
 9. Ветошкин, С. А. Дефинициология как фактор повышения качества высшего образования / С. А. Ветошкин // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 5–6. – С. 56–61.
 10. Галагузова, М. А. Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, Р. Х. Исхаков // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 1. – С. 28–34.
 11. Даутова, О. Б. Систематика терминологического аппарата современной образовательной парадигмы как научная

- проблема / О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатьева, О. Н. Шилова // Человек и образование. – 2017. – № 4 (53). – С. 31–35.
12. Игна, О. Н. Методика и технология обучения: понятийно-функциональное соотношение / О. Н. Игна // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3 (22). – С. 257–260.
 13. Игна, О. Н. Учебные методические задачи для обучения англоязычной терминологии лингводидактики / О. Н. Игна, Я. Д. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2 (167). – С. 98–101.
 14. Кошкина, Е. А. Понятийно-терминологический аппарат как предмет историко-педагогического исследования / Е. А. Кошкина // Образование и наука. – 2012. – № 5 (94). – С. 83–95.
 15. Методология научного исследования в педагогике : коллективная монография / [В. Г. Безрогов и др. ; редколлегия: В. В. Сериков (председатель) и др.] ; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова», Волгоградский научно-образовательный центр Российской академии образования. – Москва : Планета, 2016. – 208 с. – ISBN 978-5-91658-944-3.
 16. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
 17. Пассов, Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем / Е. И. Пассов. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 124 с. – ISBN: 978-5-86547-480-7.

18. Полонский, В. М. Внимание: терминология! / В. М. Полонский // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. – № 4 (24). – С. 44–51.
19. Полонский, В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования / В. М. Полонский // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Т. 3, № 2. – С. 54–60.
20. Полонский, В. М. Словарь результатов научных исследований / В. М. Полонский // Асимметрия. – 2021. – Т. 15, № 1. – С. 19–23.
21. Полонский, В. М. Терминологические игры и их последствия / В. М. Полонский // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 111–116.
22. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования : монография / А. И. Жук [и др.] ; под науч. ред. А. В. Торховой, О. Б. Даутовой. – Минск : Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2019. – 308 с. – ISBN: 978-985-541-588-7.
23. Суртаева, Н. Н. Понятийная интервенция в педагогике (Словник) / Н. Н. Суртаева. – Изд. 2-е, доп. – Тюмень : АОУ ТОГИРРО, 2013. – 40 с. – ISBN 978-5-89967-464-8.
24. Титова, Е. В. О методологических ошибках в педагогических исследованиях / Е. В. Титова // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2011. – № 9. – С. 1649. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1648.htm> (дата обращения: 02.09.2022).
25. Яковлев, Е. В. Понятийно-категориальный аппарат педагогического исследования / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 2. – С. 52–60.

Глава 4

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ПОСТРОЕНИЯ ОТКРЫТОГО СОВМЕСТНОГО ДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ

Введение

Обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) признает решающую роль содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития детей. Однако сложившаяся организация обучения в массовой начальной школе, направленная только на формирование узкопредметных умений, ограничивает развитие у младшего школьника основных учебных, деятельностных, коммуникативных компетенций, что становится причиной снижения учебной мотивации и личностной успешности школьников.

На наш взгляд, массовая начальная школа по-прежнему остается школой закрытого совместного действия педагога и ребенка [4], где все определяет и решает сам педагог, а ученик – лишь пассивный исполнитель его требований и заданий. При этом отдельные вкрапления чужеродных для учителя диалоговых приемов, интерактивных заданий, проблемных вопросов ситуацию принципиально не меняют, так как ученик тотально остается в позиции исполнителя, который не может реально влиять на происходящее в школе. Иногда

педагоги пытаются переносить активность детей во внеурочное пространство, предоставляя им больше свободы в выборе видов деятельности, способов выполнения заданий, форм организации деятельности. Однако когда ученик возвращается в пространство урока, его активность или заканчивается, или проявляется только как репродуктивная. Другими словами, ученик не вовлечен в совместную деятельность и только присутствует на уроке.

Если содержание образования в основном определяется тем учебно-методическим комплексом (УМК), который выбирает педагог, то способы организации совместной образовательной деятельности должны быть разработаны и реализованы в каждой школе не только с учетом требований ФГОС, но и ценностей самой школы и той образовательной практики, которая в ней реализуется. Интерес к развитию образовательных практик в современных условиях вызван следующим.

Во-первых, практика – это реальная действительность, т.е. то, что реально сложилось в образовательной организации (ОО) и отличает данную ОО от других. Именно практика делает каждую школу уникальной и узнаваемой в образовательном пространстве города или региона.

Во-вторых, практика – это способ реализации инновационной идеи, перевода инновационного замысла (что, как и зачем мы хотим изменить в школе) в реальную деятельность. Без практики самые умные и передовые педагогические идеи останутся на бумаге и потеряют свою объединяющую и вдохновляющую функцию по отношению к людям.

В-третьих, практика – способ построения субъектной позиции человека в своем образовании, способ участия детей и взрослых в образовании, их соорганизация, их влияние на образование. В этом смысле практика всегда антропологична

и позволяет преодолевать антропологический дефицит, проявляющийся в отсутствии у человека мест, где он может проявлять собственное участие в образовании, т.е. искать ответы на вопросы о смысле своей жизни, создавать места «личного присутствия», строить открытое, личное, свободное действие [10].

В-четвертых, если выделенные в Стандарте новые группы образовательных результатов (предметные, метапредметные и личностные) как бы «уравнивают» разные школы, то образовательная практика как способы их достижения (технологии, формы, организации разных активностей внутри образовательной деятельности, специфика образовательного пространства и т.д.) – это то, что будет различать школы, то, чем будут они интересны друг другу в плане профессионального обмена, то, что создает инновационный имидж школы.

Особенности образовательной практики построения открытого совместного действия

Мы считаем, что для успешной реализации ФГОС нового поколения и формирования у школьников навыков XXI в. необходимо менять содержание и способы организации *совместной образовательной деятельности*. Одним из способов реализации данной идея является образовательная практика Школы совместной деятельности (МБОУ СОШ № 49, г. Томск), которая строится на концепции педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова [7–9]), концепции построения открытого совместного действия (С.И. Поздеева) и направлена на формирование у детей компетенций построения открытого совместного действия, которое характеризуется *вовлеченностью детей в совместную деятельность, т.е. участием в ней и влиянием на нее.*

На наш взгляд, базовыми навыками XXI в. являются навыки коммуникации и взаимодействия участников совместной деятельности, так как именно они создают основу для развития других навыков, таких как работа с информацией, критическое мышление, постановка и решение проблем и др. Если говорить языком ФГОС НОО, то мы выделяем в качестве приоритетных *коммуникативные универсальные учебные действия* (УУД) (взаимодействие, кооперация), так как основная идея всей школы заключается в организации совместной деятельности взрослых и детей, а компетенция группового взаимодействия считается базовой на всех возрастных ступенях. Это означает, что учение и познание, а также личностное развитие детей происходят через взросло-детское и детское взаимодействие (в группе сверстников или разновозрастной), а групповая работа становится базовой формой организации образовательной деятельности, так как «цепляет» все группы образовательных результатов: метапредметные (целеполагание, планирование, поиск информации, построение рассуждений, контроль, рефлексия), личностные (толерантность, коммуникативность, ответственность, самостоятельность) и предметные с учетом специфики учебно-предметной задачи, решаемой в группе, которая становится содержанием совместной работы (рис. 1).

Можно выделить следующие *компетенции открытого совместного действия* как базовые навыки XXI в. в области коммуникации:

– компетенция инициирования (умение оформлять и развертывать личные образовательные инициативы в различные пробы, экспериментирование, мини-проекты);

– компетенция построения различных моделей, форм взаимодействия, вовлечения в групповое взаимодействие, оформления различных позиций, функций, ролей участников;

– компетенция рефлексии хода и результатов совместной деятельности (вычленения успехов и затруднений, содержательное оценивание, само- и взаимоконтроль).

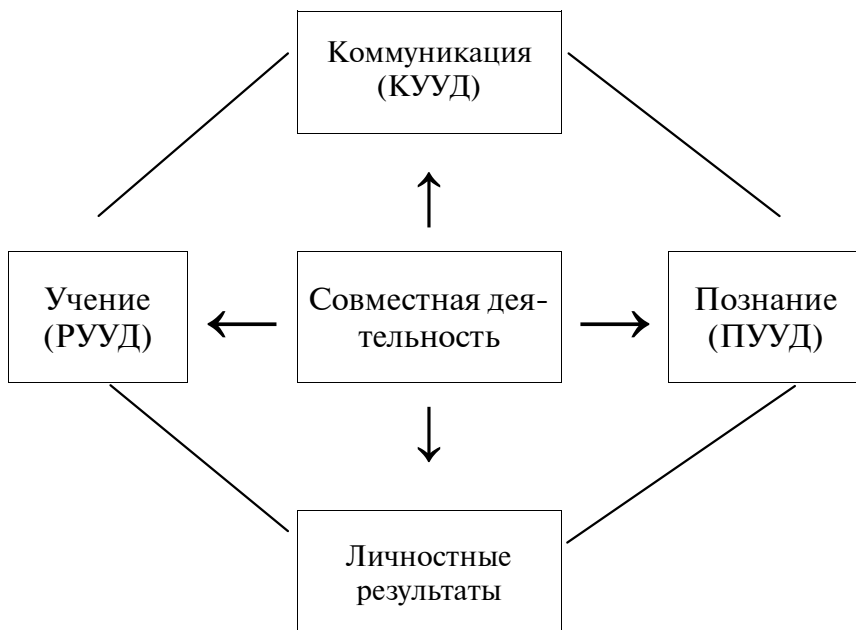


Рис. 1. Специфика УУД в образовательной практике Школы совместной деятельности

Именно эти компетенции позволяют обозначить базовый образовательный результат образовательной практики – формирование в ребенке позиции значимого и влиятельного участника совместной деятельности как основу учебной успешности, самоэффективности и жизненных навыков. При этом они соотносятся с универсальными учебными действиями и личностными результатами по ФГОС НОО (табл. 1).

**Соотношение личностных результатов (ЛР), УУД
и жизненных навыков с компетенциями открытого
совместного действия**

Компетенции открытого действия УУД, личностные результаты и жизненные навыки	
<p>Компетенция инициирования: умение оформлять и развертывать личные образовательные инициативы в различные пробы, экспериментирование, мини-проекты</p>	<p>Познавательные УУД: постановка и решение проблем, построение рассуждений, высказываний, поиск информации, наблюдение.</p> <p>Регулятивные УУД: целеполагание, планирование, оценка.</p> <p>ЛР: инициативность, самостоятельность и личная ответственность, самоопределение, сотрудничество со взрослыми, сверстниками, разновозрастное общение.</p> <p>Жизненные навыки: ответственность, творчество, любознательность</p>
<p>Компетенция построения различных моделей, форм взаимодействия, вовлечения в групповое взаимодействие, оформления различных позиций, функций, ролей участников</p>	<p>Коммуникативные УУД: эффективное слушание, аргументация своей точки зрения, умение договариваться, распределять роли в группе, продуктивно взаимодействовать; взаимопомощь, поддержка, взаимоконтроль.</p> <p>ЛР: коммуникабельность, умение работать сообща, разрешение конфликтов, взаимопонимание, сопереживание, адаптация в социуме.</p> <p>Жизненные навыки: толерантность, адаптивность, работа с информацией</p>

Окончание табл. 1

Компетенции открытого действия, УУД, личностные результаты и жизненные навыки	
Компетенция рефлексии хода и результатов совместной деятельности: вычленение успехов и затруднений, рефлексия и оценка хода и результатов деятельности, своего участия в ней	Регулятивные УУД: рефлексия (познавательная, личностная), контроль, оценка (самооценка и взаимооценка), коррекция. ЛР: саморефлексия, способность к саморазвитию, мотивация к познанию, формирование личностного смысла учения. Жизненные навыки: направленность на саморазвитие, критическое мышление

Поясним, что означает слово «открытость» применительно к совместному действию. Во-первых, открытость личностной позиции участников совместной деятельности: эмоциональная открытость (сензитивность, принятие, безоценочность, эмпатийность, искренность), коммуникативная открытость (свобода высказываний, обсуждений, их полнота и развернутость для понимания, вопросительность, общение в группе), деятельностная открытость (свобода выбора, разные пробы, экспериментирование («познание на ощупь»). На наш взгляд, без этого нельзя сформировать ни один метапредметный навык.

Во-вторых, это открытость взаимодействия взрослого и ребенка как направленность на другого участника коммуникации, стремление понять его и быть понятым, выстраивание конструктивных взаимоотношений с ним (ними). Это создает основу для формирования любых жизненных навыков, так как мы живем в социуме. «Человек всегда вступает в определенные взаимодействия. И эти взаимодействия развертыва-

ются в определенных ситуациях. Ситуации – это ситуации человеческих взаимодействий» [13, с. 146]. Направленность педагога на взаимодействие с ребенком означает выстраивание не только «разрешительно-позволяющих» действий с ним как достаточных (предоставляет возможность, разрешает, постоянно обращается к детям, допускает неожиданности и изменения в ходе урока или занятия), но и «созидательно-организуемых» как необходимых для пробуждения детской инициативы (организует ситуации неопределенности и затруднения, разнообразные ситуации вовлеченности (игра, проба, ловушка, поиск), пробуждает любопытство, интерес, инициативу). В результате ребенок становится участником совместной деятельности, реально влияющим на ее содержание, форму, переформулирование педагогических задач, изменение хода урока или занятия: дети предлагают, выбирают, пробуют, помогают друг другу, распределяют обязанности или роли в группе и т.д.

В-третьих, открытость образовательного содержания совместной деятельности: вовлечение всех в выработку целей, построение способов организации и коммуникации, их проектирование в процессе решения проблем, организация рефлексии по выделению и обобщению особенностей совместной деятельности. Дети становятся «первооткрывателями» не только знаний (новой информации), но и новых способов совместной работы, которые становятся частью их личного образовательного опыта.

Таким образом, образовательная практика, формируя открытость как возможность ребенка не только реально участвовать в совместной деятельности, но и реально влиять на нее, тем самым создает основу для развития навыков XXI в. не только в сфере коммуникации, но и мышления (совместная постановка и решение проблем, взаимообогащение и

взаимообмен интеллектуальными процедурами), а также жизненных навыков (ответственность, адаптивность, мобильность).

Образовательная практика всегда технологична, поэтому для современной начальной школы актуальным становится выбор *образовательной технологии* с учетом таких критериев, как результативность (нацеленность на все типы образовательных результатов), масштабность (возможность использовать на разных предметах и во внеурочной деятельности), инновационность (соответствие современному уровню развития образования). Список технологий, реализуемых в современной начальной школе, достаточно стабилен: информационно-коммуникационные технологии, технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), игра, проекты, исследования, групповая работа, здоровьесбережение. Другое дело, как конкретная школа реализует эти технологии, в чем видит их образовательные ресурсы, как измеряет результаты их применения, как обучает своих педагогов данным технологиям?

Значимы те *технологии*, которые реализуют в образовательной практике (на уроках и внеурочных занятиях) идею построения открытого совместного действия. Часть технологий педагоги берут из культуры, модифицируя их под ценности открытого совместного действия, особенности нового ФГОС НОО, а также особенности конкретного УМК. (*Примечание:* в школе реализуются разные УМК («Перспектива», «Школа России», «Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова»), так как поставить школу на «рельсы» одного УМК – это значит снизить возможности в достижении образовательных результатов и навыков XXI в.).

Организация *совместной исследовательской деятельности* в начальной школе приобретает следующие особенности:

1) исследование носит интегрированный характер, так как участники совместной деятельности используют разные источники для открытия: наблюдение, эксперимент, информационный текст, личный опыт, групповое взаимодействие;

2) исследование опирается на личную познавательную инициативу детей: при выборе темы (проблемы, способов организации деятельности) педагог идет от нужд и интересов детей, а не заставляет их выполнять исследовательские задания;

3) большое внимание уделяется рефлексии совместной исследовательской деятельности (сделанных открытий, успехов, затруднений, способов исследования и способов взаимодействия самих исследователей);

4) исследование может сочетаться с проектированием, в частности, ребенок может решать проектную задачу, а исследование (исследовательские действия, процедуры) становится средством ее решения.

Пример. Используя технологию *учебной дискуссии*, педагоги вводят в нее элементы подготовленной и неподготовленной письменной дискуссии (термин Г.А. Цукерман). Например, когда произошел «запуск» дискуссии учителем, каждый ребенок пишет свою версию (прежде чем начнется совместное обсуждение). Это способствует вовлечению в деятельность всех детей, дает возможность каждому обдумать и сформулировать свое мнение (а не просто согласиться с мнением сильных учащихся, которые более активны в режиме устной дискуссии), а также формирует интерес к дру-

гому мнению («Когда я пишу, мне становится интересно: а что думают другие?»). Технология *открытого образовательного портфолио* позволяет фиксировать успешность ученика в разных видах деятельности (учебной, познавательной, исследовательской, проектной) и самому выбирать как сферу предъявления образовательных результатов, так и способы их описания, при этом актуальными становятся не только предметные навыки, но и метапредметные (исследовательские, проектные, информационные, коммуникативные) как основа личной успешности. При работе с портфолио в центре внимания педагога – компетенция рефлексии хода и результатов совместной деятельности через организацию работы с рефлексивными листами, в которых дети анализируют выполненные действия (совместные и автономные), используя методику неоконченных предложений («В этом году я научился...», «Я могу похвалить себя за...»), прохождения по ступеням рефлексивной лесенки, свободные рефлексивные тексты и др. Именно рефлексия позволяет превратить полученный учебный опыт в образовательный как опыт осуществления продуктивных образовательных действий. «Богатство человеческого опыта определяется рефлексией, тем, насколько человек продумывает, что с ним происходило. Единицей является не действие, а действие плюс последующее рефлексивное продумывание, наше переживание: как я действовал и что происходило» [13, с. 155].

Образовательная практика Школы совместной деятельности связана с реализацией трех направлений в организации совместной деятельности педагога и учащихся:

1. Развитие совместной *учебной* деятельности по достижению предметных результатов в урочном пространстве как

деятельности по приобретению предметных знаний и формированию предметных действий с использованием ресурса взросло-детской и детской совместности. Формирование базовых предметных действий и функциональной грамотности через технологии совместной деятельности способствует развитию учебной успешности школьников.

2. Развитие совместной *учебно-познавательной* деятельности по формированию метапредметных результатов на уроках и внеурочных занятиях, где совместность выступает ресурсом для общего развития ребенка и образовательной успешности. Интеграция урочного и внеурочного пространства (урочных и занятийных форм) способствует комплексному достижению всех видов образовательных результатов и их применению в реальных жизненных ситуациях.

3. Развитие совместной *образовательной* деятельности через уроки, занятия и образовательные события по формированию личностных результатов, где дети учатся исследованию, проектированию, эффективному групповому взаимодействию; постановке своих образовательных целей, их достижению, где совместность выступает ресурсом для коммуникативно-личностного развития ребенка и его личностной успешности.

Очень важно, чтобы инновационная образовательная практика удерживала *предметные результаты*, обозначенные в ФГОС НОО. Предметные результаты – это основные *предметные действия*, которые формируются в каждой образовательной области. Под предметным действием мы понимаем «сплав» предметного знания и умения, которое становится практическим инструментом в решении предметных и метапредметных задач; при этом «открывается», пробуется и формируется оно в совместной учебной дея-

тельности. Перечень предметных действий по образовательным областям:

1. Литературное чтение: смысловое чтение художественных и информационных текстов.

2. Русский язык: первоначальное письмо, орфографическое действие, речевое действие, действие по анализу языковых единиц.

3. Иностранный язык: первоначальные навыки общения в устной и письменной форме.

4. Математика: арифметические действия (вычисления), измерения, решение текстовых задач.

5. Окружающий мир: изучение природы и общества (наблюдение, экспериментирование, поиск информации).

6. Технология: практическое преобразовательное действие, конструирование.

7. Изобразительное искусство: практические действия в разных видах художественной деятельности.

Подчеркнем, что все перечисленные выше образовательные технологии нацелены на формирование перечисленных предметных действий. Например, для формирования умения решать текстовые задачи (например, задачи на движение) используется прием «распределение ролей в группе», когда роли соответствуют этапам решения задачи (аналитик, схематист, плановик, оформитель). Технология «Зигзаг» (РКМЧП) формирует смысловое чтение информационных текстов (на разных уроках). Мини-проекты на уроках технологии способствуют решению конструкторских задач. Совместная исследовательская деятельность формирует способы изучения языка, математики, природы, общества.

Важнейшее пространство развертывания практики взросло-детской и детской совместности – это внеурочная деятельность. *Внеурочная деятельность* – это пространство об-

разовательных и личных достижений детей, их успешности в разных видах активности, пространство самоопределения (личностного, профессионального), пространство образовательного проектирования. Для педагога – это пространство апробации технологий и форм организации совместной деятельности, формирования профессиональных компетенций по проявлению и реализации образовательных потребностей детей, не помещающихся в пространство урока. Для родителей – это пространство выбора направлений, форм, мест и способов работы с учетом интересов их детей, а также возможность участвовать и влиять на образование своих детей.

Модель *организации внеурочной деятельности (ВУД)* можно охарактеризовать:

– как ресурсную, так как она строится на использовании ресурсов совместной деятельности детей, педагогов и родителей, т.е. технологий, форм и приемов организации совместной деятельности; именно эти ресурсы позволяют качественно реализовать все пять направлений ВУД, заявленные во ФГОС НОО и ФГОС основного общего образования (ООО) (социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное);

– интегративную, так как она строится на интеграции урочной и внеурочной деятельности, школьного и дополнительного образования, метапредметных и личностных образовательных результатов;

– событийную, так как базовой формой организации становятся образовательные события на возрастных параллелях: на занятиях по ВУД идет планирование, разработка, реализация и рефлексия образовательных событий, участниками которых являются дети, родители, педагоги;

– деятельность, так как логика построения модели отражает этапы построения совместной деятельности в течение года: этап погружения (оформление образовательных инициатив, направлений согласно ФГОС НОО и ФГОС ООО, программ), этап развертывания (запуск всех форм, подготовка и проведение образовательных событий), этап подведения итогов (анализ мотивации, реальных и предпочитаемых действий, диагностика формирования разных групп УУД).

***Вовлечение в совместную деятельность
как основная идея образовательной
практики***

В качестве основного концепта образовательной практики построения открытого совместного действия мы обозначаем идею о вовлечении педагогом ребенка в совместную деятельность (Г.Н. Прокументова [7]). В этой связи необходимо рассмотреть понятия «вовлечение» и «вовлеченность» в педагогической литературе. Д. Дьюи писал о необходимости *включения* активности ребенка; при этом активность – это одновременно и соответствующее целостное состояние, и то, внутри чего находится ученик. «Любая теория, отделяющая умственную активность от целенаправленной деятельности, неизбежно ведет к бездушной, механической застывленности» [3, с. 162]. Вовлеченность – это «живой и направленный отклик», любопытство как «неизбежный признак присутствия ребенка», интеллектуальная любознательность («заманивающие вызовы заглянуть дальше»), «искренняя заинтересованность в том, с чем человек имеет дело». Итак, по Дьюи, вовлеченность в деятельность – это интеллектуальный и эмоциональный отклик на происходящее, заинтересованное и ответственное присутствие внутри целенаправленной деятельности.

Л.С. Выготский [1], обозначая основные правила учителя, подчеркивал, что важно формировать у ученика ожидание нового, прежде чем об этом новом сообщать; готовить к предстоящему действию, заинтересовывать, прежде чем объяснять материал. Это «ожидание нового» как «мобилизация организма для предстоящего действия», «перенос целесознательности акта с учителя на ученика» можно трактовать как вовлеченность в деятельность. Вовлечь – организовать ситуацию ожидания: а) эмоционального (положительное отношение, нетерпеливость, радость, новые эмоции) и б) деятельностного (мобилизация, новые способы действий, новые знания). Педагогу важно создавать и поддерживать это состояние ожидания нового не только соответствующей установкой, но и приемами организации совместной деятельности.

В.В. Давыдов [2], характеризуя учебную деятельность младшего школьника, подчеркивал, что она «инициативно выполняется ее субъектом»: именно это является базовым условием для организации разных видов воспитания. Благодаря состоянию вовлеченности младший школьник становится восприимчивым к содержанию изучаемых понятий, к нравственным нормам, художественным образам и т.д. Значит, вовлеченность – это базовая характеристика инициативного субъектного действия как в контексте воспитания, так и в контексте обучения.

М. Хайдеггер рассуждал о вовлеченности в аспекте мыслительных процессов, продумывания мыслей, прокладывания мыслительного пути. «Учить еще труднее, чем учиться. Не потому, что учитель должен владеть большей суммой знаний и во всякое время иметь их наготове. Учить труднее, чем учиться, потому что *учить означает: давай учиться*» [12, с. 94]. Значит, главная задача педагога – создавать ситуации «давания учиться», т.е. ситуации вовле-

чения в деятельность, ситуации слушания как «общего дела учащего и учащихся». Именно в совместной деятельности происходит процесс накапливания того, «что достойно мышления», достойно обсуждения и понимания всеми участниками.

А.А. Попов, размышляя о деятельностной педагогике, подчеркивает, что развивающийся субъект является субъектом не воспроизведения, а освоения деятельности. Субъект производит деятельность как собственную, проявляя активное отношение как к ее содержанию, так и к формам. В деятельностной педагогике невозможна прямая дидактическая передача наличного опыта от одного человека другому, так как здесь, в отличие от педагогики освоения, «заведомо предполагается активное отношение субъекта и к самой осваиваемой деятельности, и к ее содержанию» [6, с. 139]. Значит, вовлеченность (включенность) в образовательную деятельность можно трактовать как активное отношение к содержанию и формам деятельности, включение в ситуации «управляемого развития» и продуктивные действия внутри этих ситуаций, а результатом деятельности будет развитие способностей человека как новых субъектных качеств. Словосочетание «деятельное отношение ученика к деятельности» в этом контексте не будет тавтологией, так как речь идет о нахождении внутри значимой деятельности и активных действиях по ее освоению.

Р. Познер пишет о коммуникативной вовлеченности как активном участии студента в разговоре с преподавателем. Эта активность проявляется в том, что студент реагирует на поступающую от преподавателя информацию, оценивает ее с помощью соответствующих комментариев. «Это означает, что он вовлечен в активные стратегии обучения» [5, с. 147]. Показателем вовлеченности, по И. Гофман, является измере-

ние частоты совершения студентами той или иной деятельности, т.е. конкретного вида активности.

Подчеркнем, что для нас принципиально описывать феномен вовлеченности как вовлечения именно в совместную образовательную деятельность. Говорить о вовлеченности вообще (например, студенческой вовлеченности) считаем непродуктивным: не существует абстрактной вовлеченности, есть вовлеченность в деятельность, в совместную деятельность педагога и учащихся. При этом ключевыми становятся способы и приемы организации совместной деятельности, те позиции, которые занимают участники взаимодействия по отношению к друг другу, те связи (межличностные, коммуникативные), которые возникают между ними. Абстрактная вовлеченность становится прямым синонимом слова «активность» и обеспечивается способами и приемами активного обучения. При этом не учитывается, что активность и, соответственно, вовлеченность могут быть вынужденными (определенный метод вынуждает ученика проявить свою активность), а значит неустойчивыми: как только метод активизации перестает работать, ученик возвращается в позицию исполнителя.

Словом «вовлечение» мы подчеркиваем процессуальность, длительность определенной ситуации, когда ученик начинает участвовать в деятельности (а не просто быть и присутствовать), а словом «вовлеченность» – результат вовлечения, когда ученик переходит в позицию значимого и влиятельного участника (не только участвовать, но и влиять). (*Примечание:* первый аспект (участие, присутствие) многие авторы обозначают как включенность в деятельность.)

Вовлечение и вовлеченность понимаются нами как процесс и результат; активность – одно из проявлений во-

влеченности, направленное на преобразование, конструирование, созидание. О человеке можно говорить как о субъекте, носителе активности; носителем вовлеченности он быть не может. Активность – это участие ученика в диалоге, а активизация – это помещение педагогом ученика в диалог. Вовлечение – это диалогизация, т.е. движение к диалогу, построение диалога; это не сиюминутное действие, оно может длиться целый урок. «Диалогизация есть особый способ и процесс образования субъекта совместной деятельности, целей и смыслов этой деятельности путем порождения, различения и соорганизации этих смыслов самими участниками» [9, с. 123]. Быть вовлеченным в совместную деятельность – это значит быть готовым к разнообразию позиций, взглядов, смыслов, готовность слышать себя и другого, вносить свой вклад в совместное обсуждение, внутренне и внешне откликаться на происходящее здесь и сейчас (рис. 2).

Заключение

Попробуем сформулировать основные концептуальные положения образовательной практики построения открытого совместного действия педагога и обучающихся.

Во-первых, основная идея практики заключается в том, что педагог вовлекает детей в совместную образовательную деятельность, посредством которой формируются все виды образовательных результатов. Только став значимым и влиятельным участником деятельности, ученик одновременно становится субъектом собственного образования, т.е. формирует личностные образовательные замыслы и инициативы, планирует процесс их осуществления, реализует их с привлечением значимым и влиятельных взрослых, а также сверстников и старших учеников, анализирует результаты и способы их достижения.

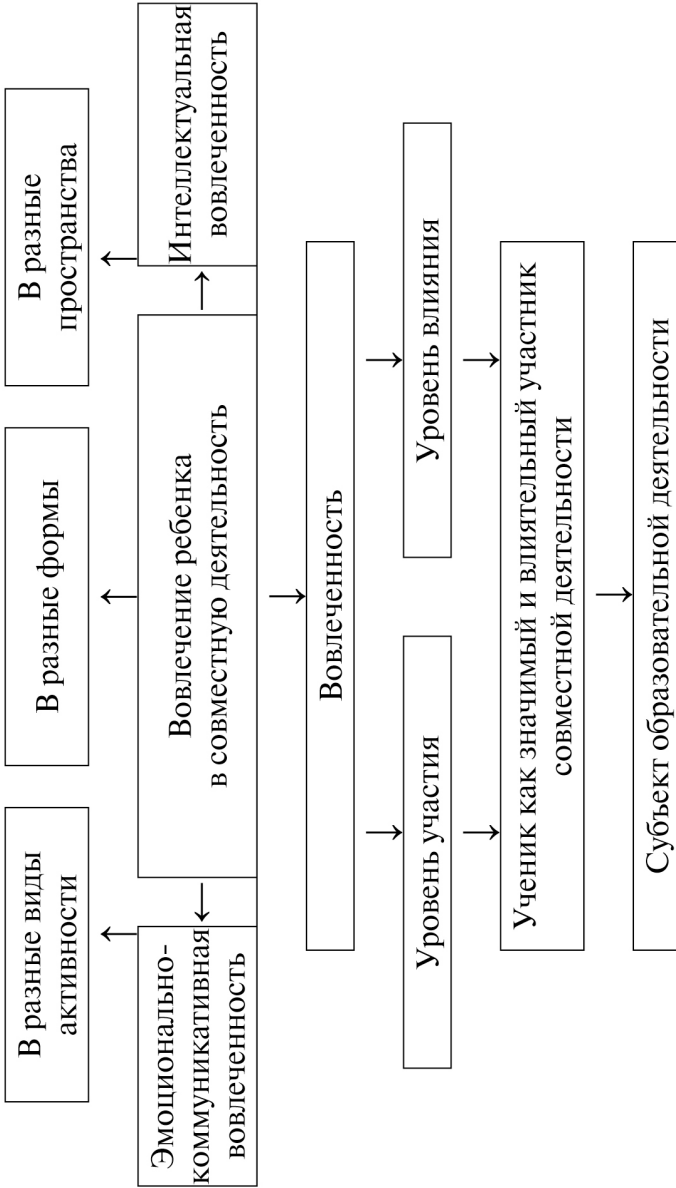


Рис. 2. Феномен вовлеченности в совместную деятельность

Во-вторых, образовательная практика строится на следующих принципах: принцип вовлечения в совместную деятельность как условие проявления активности ученика; принцип диалогизации как движение к личностному диалогу разных смыслов; принцип двойственной позиции педагога: как организатор он создает особые ситуации эмоциональной и интеллектуальной вовлеченности, как участник оформляет собственные смыслы (переживания, впечатления, мысли, образы); принцип актуализации личностного образовательного опыта и перевода его в личностную деятельность; принцип открытой профессионализации педагога как движения к пониманию собственного смысла в профессии и построения авторского действия.

В-третьих, организация образовательной практики построения открытого совместного действия строится как образовательная инновация, т.е. инновация, которую иницируют сами участники (педагоги, дети, родители); поэтому очень важно постоянно восстанавливать и удерживать ценности и смыслы практики. Ценности сохраняются через их постоянное восстановление, но не являются догмой («священной коровой»), а живут в образовательной реальности благодаря действиям участников как носителей этих ценностей. «Любое существенное новшество, если оно должно привести к изменениям, требует, чтобы каждый конкретный исполнитель разработал свой собственный смысл реформы» [11, с. 106].

«Парадокс» образовательной практики состоит в том, что она одновременно является способом реализации инновационной идеи, т.е. идеи по изменению, улучшению практики, и тем местом, где эти инновационные идеи возникают. В этой связи можно выделить следующие *этапы практикования*,

т.е. становления и развития инновационной образовательной практики:

1. Анализ и обобщение образовательного опыта, его соотнесение с культурой, выделение проблемных точек в современной образовательной ситуации и конкретной образовательной организации.

2. Рождение и принятие на основе проблематизации и ретроспективной рефлексии деятельности инновационной идеи: что, как и зачем мы хотим изменить в образовательной практике.

3. Реализация образовательной инновации через вовлечение в деятельность всех педагогов (программы, технологии, проблемно-творческие, проектно-исследовательские группы; особое сопровождение педагогов).

4. Анализ образовательных результатов и эффектов новой практики (куда и как движемся, чего достигли).

5. Обсуждение новой практики в широком сообществе, ее продвижение (трансфер, масштабирование, тиражирование).

6. Концептуализация практики: построение теоретико-методологических основ, помещение в культурный контекст, рефлексия всех предыдущих этапов.

Список источников

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

4. Поздеева, С. И. Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : специальность 13.00.01. – Томск, 2005. – 43 с.
5. Познер, Р. Рациональный дискурс и поэтическая коммуникация: методы лингвистического, литературного и философского анализа / Р. Познер ; науч. ред. И. П. Кужелева-Саган ; перевод с англ. С. С. Носовой. – Томск : Издательский Дом ТГУ, 2015. – 296 с.
6. Попов, А. А. Открытое образование: Философия и технология / А. А. Попов. – 3-е изд. – Москва : ЛЕНАД, 2016. – 256 с.
7. Прокументова, Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы / Г. Н. Прокументова. – Томск, 1994. – 41 с.
8. Прокументова, Г. Н. Массовая общеобразовательная школа: возможности развития личности // Психологический универсум образования человека поэтического : сборник статей / Г. Н. Прокументова. – Томск : Водолей, – 1999. – С. 162–173.
9. Прокументова, Г. Н. Образование субъекта совместной деятельности – проблема изменения содержания образования в школе / Г. Н. Прокументова // Школа совместной деятельности. Книга 3: Изменение содержания образования в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прокументовой, Е. Н. Ковалевской. – Томск : UFO-press, 2001. – С. 106–136.
10. Прокументова, Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прокументова. – Томск : ТГУ, 2016. – 412 с.

11. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан. – Москва : Просвещение, 2006. – 272 с.
12. Хайдеггер, М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер. – Москва : Территория будущего, 2006. – 320 с.
13. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология : курс лекций / Г. П. Щедровицкий. – 6-е изд. – Москва : Издательство студии Артемия Лебедева, 2021. – 464 с.

Глава 5

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Функциональная грамотность обучающихся находится в фокусе внимания педагогов и ученых. Несмотря на то что это ключевое понятие современной педагогической лексики известно уже несколько десятилетий, значимость формирования важного новообразования личности в начальной школе по-прежнему является профессиональной проблемой для учителя и актуальной темой научных исследований.

Рассматривая различные аспекты научных изысканий в этом направлении, уместно будет, прежде всего, остановиться на логике их проведения, выделении проблемы и цели, особенностях реализации и полученных результатах (теоретических или практических). Важно учитывать, что в историческом контексте актуальность научного поиска применительно к формированию функциональной грамотности младших школьников непрерывно возрастала. Менялось понимание этого термина, корректировался социальный запрос системе начального образования и, наконец, появилось явное нормативное основание целенаправленной педагогической деятельности в данном направлении.

В обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, утвер-

жденном в 2021 г., заявлено, что в начальной школе должны быть созданы условия для формирования функциональной грамотности обучающихся. Это обстоятельство является весомым аргументом для того, чтобы в качестве проблемного поля исследования рассмотреть следующую совокупность вопросов:

- каковы сущностные характеристики этого понятия;
- на каком методологическом основании целесообразно разработать модель формирования предпосылок, а затем основ функциональной грамотности школьников;
- какие теоретические положения педагогической науки позволяют построить новое научное знание о функциональной грамотности обучающихся как феномене развития личности;
- какие организационно-педагогические условия необходимо создать в начальной школе, чтобы формирование функциональной грамотности учеников было эффективным и позволяло бы им продолжить обучение на следующем уровне общего образования с наибольшей результативностью;
- каким образом можно оценить не только результат создания этих условий, но и процесс овладения младшими школьниками новыми знаниями, умениями и компетенциями;
- какой необходимый методический инструментарий должен освоить и применять в образовательном процессе учитель начальных классов, чтобы решить весь спектр педагогических задач в этом аспекте;
- каковы приоритеты в выборе направлений научного поиска для различных видов функциональной грамотности обучающихся, уровень сформированности которых проверяется в международных и российских исследованиях;

– как обеспечить научно обоснованное моделирование и последующую реализацию профессионального развития педагогов в части решения новой и весьма сложной практической задачи?

Для ответов на некоторые из них обратимся к отдельным уже состоявшимся исследованиям в избранном направлении научного поиска, рассматривая их содержание, логику и результаты с экспертной позиции. Прежде всего, важно отметить используемые методы. Чаще всего это анализ, сопоставление и сравнение научных источников, включая статьи, монографии, диссертации современных авторов и предшествующих поколений ученых. При этом некоторые, особенно начинающие исследователи, пытаются разобраться в теории вопроса, в число изученных источников включают учебники и учебные пособия для студентов. Признавая значимость этих изданий, отметим, что их присутствие в библиографическом списке не представляется целесообразным, поскольку данные источники содержат устоявшиеся непротиворечивые сведения и выводы, которые уже признаны и одобрены научно-педагогическим сообществом. При этом для проведения научно обоснованного педагогического моделирования необходимо зафиксировать актуальный уровень изучаемого процесса или явления.

Так, например, в результате изучения, анализа и сопоставления ряда научных работ [1–3, 5, 10, 13, 18] удалось сделать несколько содержательных выводов, каждый из которых в свою очередь позволяет спланировать дальнейшее углубление и уточнение исследовательской деятельности в избранном направлении [11].

Во-первых, был определен первоисточник ключевой дефиниции [13]. При этом А.А. Леонтьев определяет не функциональную грамотность как характеристику личности, а да-

ет описание человека, которого, по мнению ученого, можно считать функционально грамотным. Существенно, что в ходе анализа представленного и широко используемого определения раскрываются его существенные признаки: незавершенность и необходимая непрерывность формирования функциональной грамотности; практическая в ракурсе решаемых личностью задач направленность этого процесса; значимость реализуемой деятельности на основе применения человеком приобретаемых знаний и умений в сфере социальных отношений. Развивая полученные представления, можно было бы сформулировать рабочее определение понятия «функциональная грамотность», соотнеся его с другими синонимичными характеристиками личности, такими как информированность, компетентность, подготовленность и др. Целесообразно было бы сравнить сущностные особенности такой грамотности со связанными по смыслу феноменами развития и реализации человека в обществе: успешность, адаптивность, мобильность. Кроме того, интерес для дальнейших изысканий представляет и тот факт, что, судя по корневой дефиниции, не представляется возможным предполагать достижения некоего конечного уровня сформированности функциональной грамотности личности на каком-либо этапе получения образования, включая начальную школу.

Во-вторых, дальнейшие изыскания терминологического характера актуализируют понятие «безграмотность» – антоним к слову «грамотность». В ходе исследования можно использовать следующую логику размышления и осмысления истории вопроса:

– безграмотность первоначально в качестве осознаваемой и описываемой характеристики противоположна умениям человека читать, считать и писать, которые чаще всего свидетельствовали о принадлежности к правящему классу и

позволяли претендовать на высокий, относительно большинства, уровень жизни;

– ряд научных открытий привел к развитию промышленности и технологий, расширению производства, вовлечению все большего количества людей в деятельность, для выполнения которой потребовалось повышение уровня их грамотности, а затем и ликвидации безграмотности, тормозящей научно-технический и технологический прогресс;

– роль образования личности постепенно возрастает, одновременно растет количество образованных людей и изменяется понимание того, что есть безграмотность, и того, какими умениями и навыками необходимо овладеть человеку для успешного или хотя бы достаточного для выживания уровня жизни;

– изменение условий проживания отдельных групп населения постепенно привело к расширению представлений о том, какие еще виды деятельности кроме чтения, письма и счета необходимо освоить ученикам, чтобы потом применять в повседневной жизни и при решении профессиональных задач;

– особое значение приобретает и умение строить эффективные социальные отношения, взаимодействовать, сотрудничать, совместно разрешать возникающие проблемы разного уровня сложности;

– постепенно к традиционным видам грамотности, преимущественным по отношению к чтению и письму (читательская), счету (математическая), добавляются: естественнонаучная и финансовая грамотность, креативное мышление, глобальные компетенции.

В этой связи «безграмотность» можно считать менее актуальным понятием по сравнению с «недостаточным уровнем функциональной грамотности» в целом или для кон-

кретного вида этого феномена. Одновременно для дальнейшего научного поиска интерес представляет прогнозирование появления других видов функциональной грамотности, интеграция или трансформация существующих, потеря или усиление их значимости.

В-третьих, в связи со значимостью повышения уровня функциональной грамотности населения для устойчивого развития человечества возникает задача изучения успешных практик развития образовательных систем в этом аспекте. Очевидна потребность в проведении мониторинга на основе использования теоретически обоснованных заданий для оценки, а ранее для формирования актуальных видов функциональной грамотности школьников. Обращение к научным изысканиям российских ученых в этом направлении позволяет сделать следующие заключения:

– в течение трех лет создается банк заданий для формирования и оценки математической, естественно-научной, читательской, финансовой грамотности, креативности и глобальных компетенций личности, разрабатываемых специалистами Института стратегии развития образования РАО в рамках проекта Министерства просвещения Российской Федерации «Мониторинг формирования функциональной грамотности»;

– ежегодное пополнение перечня заданий, созданных в логике проведения международных исследований, позволяет не только апробировать их в образовательном процессе, проводить российские исследования, но и изучать динамику представлений авторов о существенных особенностях диагностических средств для каждого вида функциональной грамотности, средствах и критериях оценивания, диапазоне применимости и проч.;

– разработка заданий для учеников 5, 7 и 9-х классов, изначально запланированная для подготовки учащихся к масштабному международному исследованию, теперь может быть оценена и, соответственно, изучена с позиции реализации принципа преемственности для каждого из видов функциональной грамотности;

– использование заданий для школьников, начинающих обучение на уровне основного общего образовании, в качестве диагностических материалов для выпускников начальной школы фактически позволяет оценить результаты работы учителя начальных классов в части создания условий для формирования функциональной грамотности в начальной школе.

При этом интерес представляет то особенное, что характеризует процесс и вероятно достижимый результат создания этих условий, прежде всего организационно-педагогических, применительно к младшему школьнику. Какими они должны быть, чтобы ученик начальной школы в полной мере и в соответствии с возрастными особенностями мог считаться функционально грамотным?

Существенно, что дефиниция ключевого понятия в рассматриваемых исследовательских изысканиях наиболее точно и подробно сформулирована Н.Ф. Виноградовой в деятельностной парадигме и фиксирует значимые моменты. Во-первых, применительно к младшему школьнику существенным является «*готовность* человека к успешному взаимодействию с изменяющимся миром». Это означает не только наличие у ученика базовых знаний предметной области, например «естествознания» и соответствующего уровню начального общего образования знаний предмета «окружающий мир», а также овладения им необходимым спектром учебных умений и навыков. Гораздо важнее когнитивного и

операционального компонентов данной готовности ценностно-целевой и рефлексивно-оценочный компоненты. Для исследователя должно быть важно то, ради чего младший школьник готовится к искомому взаимодействию, осознает ли он это и каким образом может оценить результативность своих усилий.

Во-вторых, выделяется такая существенная особенность, как *«возможность решать учебные и жизненные задачи, конструировать алгоритмы осуществления деятельности»*. Вероятнее всего, этот тезис имеет прямое отношение к методической обеспеченности образовательного процесса в начальной школе. Выдвинув такое предположение, исследователю уместно будет обратиться к потенциалу современных образовательных технологий, освоение и применение которых учителем начальных классов позволит создать условия для реализации названной возможности. К их числу относятся все технологии деятельностного типа, методологической основой которых является системно-деятельностный подход.

В-третьих, один из важнейших компонентов функциональной грамотности младшего школьника, согласно определению Н.Ф. Виноградовой, является *«способность строить социальные отношения в соответствии с нравственными нормами»*, что означает значимость расширения направлений исследовательского поиска через актуализацию задач воспитания личности и создание условий для освоения и реализации обучающимися стратегий эффективной коммуникации. Продолжение научных изысканий в этих аспектах позволит расширить представления о необходимом учителю начальных классов методическом инструментарии, включая средства и способы организации командной работы в ходе учебной деятельности, овладение навыками медиации, фа-

силитации и технологиями устранения причин конфликтных ситуаций.

И, наконец, в-четвертых, «наличие рефлексивных качеств, обеспечивающих стремление к образованию и духовному развитию». Эта составляющая предполагает системную работу педагога в ходе образовательного процесса по развитию у обучающихся умений рефлексировать о содержании и результатах деятельности с учетом эмоциональных реакций и особенностей процесса достижения учебных целей. Для исследователя открываются новые, требующие уточнения вопросы. Например, важно понять, каким образом следует проектировать учебные занятия и (или) внеурочные мероприятия для того, чтобы разнообразные формы рефлексии помогали системно развивать рефлексивные качества младших школьников. Влияет ли сформированность рефлексивных качеств учителя на этот процесс? Какие условия для их развития у педагогов следует создать в образовательной организации, в ходе методической работы или повышения квалификации учителей начальных классов?

Особое значение для научного осмысления имеет именно содержание повышения квалификации этой категории педагогических работников в части уточнения необходимых и достаточных для младших школьников видов функциональной грамотности. С одной стороны, имеется предложение рассматривать предметные и интегративные компоненты целостного новообразования личности. Соответственно, продуктом научных изысканий вполне может быть обоснование и описание методики формирования языковой, литературной, математической, естественно-научной, общекультурной и социальной функциональной грамотности младшего школьника. При этом, очевидно, интерес представляет логика научных исследований, опирающихся на посыл о способ-

ности и готовности младшего школьника к решению жизненных задач и проблем, как внешнее проявление успешности формирования функциональной грамотности в начальной школе.

С другой стороны, в ходе уже упомянутого мягкого мониторинга уже в пятом классе ученики, согласно предлагаемым для оценивания заданиям, помимо математической, читательской и естественно-научной могут и должны продемонстрировать довольно высокий уровень финансовой грамотности, глобальных компетенций, креативного мышления. Возникает противоречие между научными представлениями о структуре функциональной грамотности младшего школьника и пятиклассника, который, по сути, еще не успел использовать приобретаемые знания, умения и навыки в решении столь широкого спектра жизненных и учебных задач.

Следует признать, что проведение сравнительного анализа сущностных определений перечисленных видов функциональной грамотности может привести исследователя к выводу, что оба подхода близки в части связи овладения учеником отдельными видами функциональной грамотности в ходе изучения конкретных учебных предметов: литературного чтения (далее литературы), русского языка, математики, окружающего мира (далее естественно-научных дисциплин). Другие же виды требуют реализации интегративного подхода, единства урочной и внеурочной деятельности младших школьников, системного и комплексного решения воспитательных задач.

Например, исследование возможностей моделирования процесса формирования и развития социальной грамотности младших школьников с учетом того, что данный процесс происходит в условиях цифровой трансформации образова-

ния [10], позволило сделать ряд выводов. В частности, было выявлено следующее:

– приоритетность целенаправленной педагогической деятельности по формированию социальной грамотности младших школьников отражена в нормативных документах и актуальна в федеральной повестке на протяжении длительного периода, что может косвенно подтверждать сложность практического решения этой задачи;

– совокупность качеств личности, свидетельствующих о соответствующем возрастным особенностям младших школьников развитии социальной грамотности, включает дисциплинированность и ответственность, готовность к рефлексии и прогнозирование последствий поступков, нацеленность на развитие и готовность к изменению социальных отношений;

– основанием для оптимизации и фактором повышения эффективности является осознание педагогом того, что младшему школьнику необходимо обеспечить возможность не только понять, но и принять, а затем применить на практике нормы и правила безопасной и здоровой жизни с учетом правовых, этических и финансовых аспектов корректного поведения в реальном и виртуальном пространстве;

– анализ зарубежного опыта формирования социальной грамотности школьников позволяет утверждать, что, несмотря на различия в толковании и средствах реализации этого процесса, в разных странах наблюдается общее понимание того, что здоровьесбережение, общекультурные, правовые, финансовые компетенции, креативность и критическое мышление, ответственное взаимодействие между людьми являются значимыми составляющими социализации личности;

– одним из условий, в которых процесс формирования социальной грамотности, а значит и других сопрягаемых с ней и выделяемых уже для основной школы видов функциональной грамотности обучающихся, является информационно-образовательная среда начальной школы.

Соответственно, теоретическая модель, разрабатываемая в ходе научного исследования, посвященного теории и практике формирования социальной грамотности младших школьников в такой среде, должна базироваться на научных подходах: средовом, системно-деятельностном, компетентностном, личностно ориентированном и аксиологическом. Особое значение приобретает и выбор исследователем ключевых принципов проектирования. Важнейшим из них является принцип полисубъектного взаимодействия [15], в связи с ярко выраженной потребностью в интеграции усилий семьи и школы для решения задач воспитания личности, очевидно доминирующими над задачами обучения основам информационной деятельности и использования школьниками современных цифровых технологий.

Кроме того, возникает необходимость раскрыть в создаваемой модели особенности формирования среды как совокупности аппаратных и программно-технологических средств; применяемых образовательных технологий, включая дистанционное и электронное обучение; используемых форм и средств взаимодействия в диадах «учитель–ученик», «ученик–ученик», «учитель–родитель». Важен обоснованный выбор направлений и содержания новых профессиональных компетенций, которые необходимо приобрести учителю начальных классов для успешного развития и использования потенциала информационно-образовательной среды для формирования социальной грамотности младших школьников. Включение в модель этого

аспекта позволяет реализовать комплексный подход к информатизации образовательного процесса в начальной школе.

При этом практический результат реализации модели в части развития готовности педагога к формированию функциональной грамотности в целом и социальной грамотности младших школьников в частности мог быть представлен в виде кейсов для учителя. Эти кейсы, осваиваемые педагогом в ходе повышения квалификации, нужны для моделирования возможных ситуаций образовательного процесса. В ходе коллективно-распределенной деятельности уместно договариваться с младшими школьниками о нормах и правилах работы в информационно-образовательной среде, обсуждать прецеденты их соблюдения или несоблюдения учениками, обеспечивать возможность саморегуляции и взаиморегуляции ответственного поведения обучающихся. При этом обоснованию сензитивности начального общего образования для решения подобных задач можно посвятить отдельную исследовательскую задачу. Также могут быть разработаны методические рекомендации для руководителя методического объединения учителей начальных классов в части организации и проведения цикла интерактивных мастер-классов для коллег об использовании материалов мероприятия «Цифровой образовательный контент» в начальной школе. Практически востребованными объективно могут стать и алгоритмы освоения учениками и применения приемов командной учебной деятельности на основе теоретических положений обучения в сотрудничестве или применения образовательной технологии коллективного обучения.

Обращение к вопросам социализации младших школьников в части решения задач воспитания ответственности личности, решающей учебные и жизненные задачи в информа-

ционно-образовательной среде [7], можно продолжать в следующих направлениях:

– систематизация учебных ситуаций, проектирование которых учителем позволит обеспечить мотивацию младших школьников к совместной выработке норм и правил поведения в информационно-образовательной среде;

– сравнительный анализ структуры и содержания учебных занятий, внеурочных мероприятий и внеклассных событий по выделенной предметной области или учебному предмету в части потенциальных возможностей для воспитания ответственности младших школьников за результаты информационной деятельности;

– определение оптимальных форм и средств взаимодействия всех участников образовательного процесса в части совместного аксиологического творчества, решения проектных задач, нацеленных на освоение навыков безопасного поведения в информационно-образовательной среде и ценностей здорового и экологически целесообразного образа жизни в условиях цифровой трансформации общества и образования.

При этом следует отметить, что исследователями уже сформулирован ряд конкретных методических рекомендаций педагогам применительно к различным видам функциональной грамотности [12].

Читательская грамотность является базовой по отношению ко всем другим видам функциональной грамотности и предполагает, что младший школьник не только сможет прочесть конкретный текст, но и извлечет важную и нужную для решения конкретной задачи информацию. Необходимо, чтобы ученик мог проанализировать и оценить то, что изложено в любом тексте: от художественного до научного.

В этой связи в перечне конкретных научно обоснованных рекомендаций следующие:

– предлагать младшим школьникам для анализа и интерпретации разнообразные аутентичные тексты;

– использовать различные приемы, позволяющие развивать критическое мышление учеников, видеть и устранять противоречия в тексте, проверять текст на достоверность, оценивать полноту и глубину содержания;

– содержание текстов, предлагаемых обучающимся на уроках, во внеурочной деятельности и внеклассной работе должно быть связано с ежедневной жизнью детей, с проблемами, актуальными для школьников в повседневной жизни: в общении с друзьями, родителями, по дороге в школу, на уроке;

– проектировать образовательный процесс таким образом, чтобы на учебных занятиях по различным учебным предметам у младших школьников была возможность не только читать, но и развивать читательскую грамотность;

– нужно дополнять текстовый материал, традиционно изучаемый на уроках, разнообразными артефактами. Например, билетами, рекламными буклетами, программами, объявлениями;

– системно организовывать контекстный, смысловой анализ аутентичных текстов для внимательного изучения;

– практиковать создание обучающимися собственных текстов, имеющих для них значение в повседневной жизни: голосовое сообщение, электронное письмо, поздравление другу, приглашение, приветствие и проч.

Результаты интервьюирования и анкетирования руководителей муниципальных методических объединений учителей начальных классов в части владения методическим инструментарием формирования *математической грамотности*

сти подтвердили предположение о том, что педагогам необходимо фокусировать внимание на развитии способности школьников применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах. Через применение широкого спектра образовательных технологий и интерактивных приемов учитель, нацеленный на формирование не только математических знаний и умений, успешно создаст условия для формирования математической грамотности младших школьников, если озадачится:

- развитием навыков математических рассуждений в ходе решения задач, связанных с жизнью ребенка;

- системным обучением младших школьников использованию математических процедур, фактов и инструментов в ходе описания, прогнозирования или объяснения реальных событий, явлений или процессов;

- обучением учеников аргументации своих решений на языке математики с обоснованным и целесообразным использованием математических понятий, формул, моделей и процедур;

- формированием общего (универсального) умения младших школьников решать учебные и жизненные задачи;

- интеграцией урочной и внеурочной деятельности обучающихся в части формирования и развития математической функциональной грамотности через содержание решаемых ими задач, имеющих практическое, лично значимое значение;

- мотивацией младших школьников к самостоятельному составлению математических моделей и задач, имеющих практическое значение и решаемых с использованием предметных знаний по математике;

– использованием многочисленных занимательных математических игр, проектной и исследовательской деятельности для формирования убежденности обучающихся, что неспособных к математике детей нет, а ее освоение важно и нужно для успеха в жизни [16].

Особую значимость для учителей начальных классов имеют научно обоснованные рекомендации об условиях формирования *финансовой функциональной грамотности*. Актуальность практически ориентированных результатов научных исследований в этом аспекте особенно возросла в связи с включением содержательных аспектов этого вида функциональной грамотности в нормативные документы, регулирующие начальное общее образование. Для учителей начальных классов были подготовлены методические рекомендации:

– о проведении специальных уроков по финансовой грамотности в рамках части учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений;

– содержании и формах организации учебных занятий в рамках целевого курса внеурочной деятельности;

– об особенностях проведения бинарных уроков или реализации межпредметных связей в обучении различным предметам;

– о методах и приемах обучения младших школьников решению финансовых задач с опорой на личный опыт, представления о бюджете, деньгах, расходах и доходах семьи и прочем.

Научно-методические изыскания в части определения эффективных методов и приемов формирования *естественно-научной функциональной грамотности* младших школьников опирались на результаты научного анализа концепции устойчивого развития. Научные исследования в этом направ-

лении необходимо продолжать, поскольку речь идет о ценностях экологически оправданного образа жизни, формирование которых требует принципиально нового подхода к решению задач экологического воспитания с учетом современных вызовов и реалий жизни младших школьников [8]. В частности, требуют разрешения проблемы:

– включения всех учеников в активную познавательную деятельность в ходе применения в образовательном процессе проблемного обучения, организации проектной и исследовательской деятельности, современных образовательных технологий;

– самостоятельности обучающихся в решении практических проектных задач с необходимостью применить имеющиеся знания, полученные на уроках окружающего мира. Например, разработка экологического маршрута, проведение природоохранной акции, создание алгоритмов поведения с целью экономии невозможных и восполняемых ресурсов и проч.;

– отбора содержания и выбора оптимальных условий для организации реальных и виртуальных экскурсий, нацеленных на созидание и преобразование окружающего мира;

– выбора, освоения и активизации применения учителем лабораторного оборудования (цифрового и аналогового) для наблюдения младшими школьниками за окружающим миром с обязательным анализом возможностей его охраны и сбережения ресурсов для следующих поколений.

Обоснованные научно-методические рекомендации, посвященные формированию *креативного мышления*, имеют особое значение, поскольку оценка этого вида функциональной грамотности проводилась впервые и, соответственно, компетенции учителя в этом аспекте не были приоритетом профессионального образования и повышения квалификации

педагогов. Под креативным мышлением, которое считается отличительной сильной стороной человека в сравнении с искусственным интеллектом, понимается «способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствования идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений», знаний и воображения [18]. Результаты изучения зарубежных и отечественных источников позволили сформулировать методические рекомендации учителю начальных классов в части развития креативного мышления младших школьников [4, 6, 14, 17]. В частности, подчеркивается, что необходимо:

- развивать креативное мышление обучающихся на любом предметном содержании;

- осваивать технологию формирующего оценивания и целенаправленно развивать умения самоконтроля и самооценки у младших школьников;

- обеспечивать ситуацию успеха каждому ребенку через поощрение активности в генерировании идей, обсуждении предложенных другими решений с позиции их оригинальности;

- разрабатывать и использовать в образовательном процессе нестандартные задачи и вопросы, например, связанные с исключением после коллективного устного или письменного мозгового штурма наиболее явных решений, что направлено на развитие беглости, гибкости, оригинальности мышления;

- применять следующие методы: ментальные карты, билет на вход и билет на выход, портфолио, незаконченные предложения, «Две звезды и пожелание», технологию решения изобретательских задач, учебные исследования, игровые технологии, кейсы, методы Эдварда де Боно и многие другие

популярные методические средства развития креативного мышления.

Применительно к формированию *глобальных компетенций* важно было определить и зафиксировать тот факт, что этот вид функциональной грамотности является объединяющим и интегрирующим компетенции, формируемые при развитии других видов, и одновременно особенно ярко аккумулирует базовые человеческие ценности [1]. Именно ценностная основа формирования глобальных компетенций младших школьников имеет особое значение и требует дальнейшего научного осмысления, особенно в части установления их связи с содержанием универсальных учебных действий обучающихся. Методические рекомендации о формировании глобальных компетенций младших школьников акцентируют внимание будущих исследователей:

- на необходимости развития критического и аналитического мышления, когнитивных умений учеников;

- значимости обращения к личному опыту ребенка, проблемам, актуальных для его семьи, близких, соседей, местных сообществ в контексте развития региона, страны и человечества в целом;

- доступности для понимания младшими школьниками предлагаемых к обсуждению экологических и социальных проблем;

- необходимости овладением рядом значимых для критического мышления умений, включая систематичность и последовательность, выявление причинно-следственных связей и противоречий, анализ и синтез, сравнение и сопоставление;

- приобретении учениками умений проверки достоверности информации, сравнения данных из различных источников, сопоставления их с личным опытом;

- решении задач, требующих учета различных точек зрения на проблему и средства ее преодоления;
- применении в образовательном процессе таких действенных методов, как беседа, проблемный диалог, ролевая игра, а также использовании интерактивных образовательных технологий;
- проектировании учебного занятия в соответствии с методологией системно-деятельностного подхода;
- развитии волонтерской деятельности, организации социальных акций и проектов, участие в которых было бы полезно и интересно младшим школьникам.

Резюмируя, отметим, что каждый из тезисов, имеющих практическое значение для учителя начальных классов, в ходе научного исследования был обоснован и доказательно аргументирован, а результаты представлены в виде кратких ключевых выводов, основная научная идея которых заключается в следующем. Создавая условия для формирования всех видов функциональной грамотности в начальной школе, необходимо предлагать младшим школьникам практически ориентированные задачи и такие жизненно важные и лично значимые ситуации для анализа и изучения, чтобы ученики могли применить приобретенные знания, личный опыт и сформированные компетенции для самостоятельного принятия и проверки принимаемых ими решений.

Одним из аспектов научного поиска в направлении формирования функциональной грамотности младших школьников является фокус внимания на урок [9]. Например, в ходе решения *проблемы* формирования функциональной грамотности в ходе учебных занятий было выявлено следующее. На уроках по различным предметам формирование глобальных компетенций осуществляется через обсуждение глобальных проблем человечества, проблем местного сообщества и ре-

ферентной группы учеников с использованием образовательных технологий, обеспечивающих развитие критического и аналитического мышления. К сожалению, учителя начальных классов не осознают значимости обращения к личному опыту ребенка при изучении учебного материала, экономят время урока за счет сокращения диалоговых форм организации учебной деятельности, сотрудничества обучающихся в обсуждении реально существующих в окружающей действительности проблем и проектировании их решения. В результате педагогическая диагностика уровня сформированности глобальных компетенций у младших школьников Новосибирской области, проведенная весной 2021 г., показала, что это один из наиболее слабо сформированных видов функциональной грамотности выпускников начальной школы.

Очевидно, учителям начальных классов необходимо применять образовательные технологии обучения в сотрудничестве и развития критического мышления через чтение и письмо, интерактивные приемы структурирования командной работы обучающихся, чтобы создать условия для эффективного формирования глобальных компетенций и других видов функциональной грамотности младших школьников. Существенным является и вопрос отбора содержания для учебных занятий, акцентирования его значимых ценностно-смысловых аспектов, а также выбор целесообразных форм и содержания внеурочной деятельности. По сути, процесс формирования глобальных компетенций дидактически коррелирует с теорией и практикой воспитания младших школьников.

Перспективным представляется исследование о формировании функциональной грамотности младших школьников средствами внеурочной деятельности. В его ходе может быть

решена актуальная *проблема*: «Каким образом следует проектировать и организовать образовательный процесс в начальной школе, чтобы внеурочная деятельность стала значимым условием для формирования функциональной грамотности обучающихся?». Для решения сформулированной проблемы потребуется теоретически обосновать и разработать модель формирования функциональной грамотности младших школьников средствами внеурочной деятельности и проверить ее в ходе опытно-экспериментальной работы. Автору такого исследования потребуется:

- определить критерии, показатели и средства диагностики формирования избранного вида функциональной грамотности, позволяющие оценить уровень ее сформированности у младших школьников и отслеживать динамику;

- разработать и реализовать модель формирования функциональной грамотности младших школьников средствами внеурочной деятельности;

- подготовить научно-методические рекомендации для учителей начальных классов по формированию функциональной грамотности младших школьников во внеурочной деятельности.

Приведенные примеры состоявшихся и перспективных научных исследований актуальных проблем формирования функциональной грамотности младших школьников представляют интерес для магистрантов и аспирантов педагогических университетов, поскольку значимость этого направления научного поиска неуклонно возрастает, а востребованность их результатов педагогической практикой необычайно высока. Актуальные вопросы, требующие дальнейшего научного осмысления:

- как обеспечить результативность образовательного процесса в условиях ограниченного времени для

решения практически ориентированных задач на уроке и многозадачности курса внеурочной деятельности, посвященного формированию всех видов функциональной грамотности?

– каким образом можно интегрировать содержание образования при проведении бинарных учебных занятий в начальной школе? Какие образовательные технологии целесообразно применять или, возможно, необходимо научно обосновать и разработать?

– как можно использовать потенциал информационно-образовательной среды школы для комплексного формирования различных видов функциональной грамотности младших школьников одновременно с воспитанием их ответственности в информационной деятельности в части безопасного для себя и других поведения?

– какие организационно-педагогические условия следует создать, чтобы обеспечить методическую и содержательную преемственность при переходе младших школьников на следующий уровень общего образования?

– как можно диагностировать успешность развития отдельных видов функциональной грамотности младших школьников на начальном этапе обучения в начальной школе?

Продолжение исследований в рассмотренном направлении имеет особое значение еще и по причине ярко выраженной потребности в формировании готовности младших школьников к изменениям и продуктивной деятельности в турбулентном мире при осознанности и осмысленности значимых для российского общества ценностных ориентиров и целей дальнейшего развития.

Список источников

1. Басюк, В. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В. С. Басюк, Г. С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4. – С. 13–33.
2. Бахарева, Е. В. Развитие профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности учащихся основной школы : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. В. Бахарева. – Москва, 2009. – 198 с.
3. Коваль, Т. В. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4. – С. 112–123.
4. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования: аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность : от декларации к реальности» / Институт образования НИУ ВШЭ, 2017. – Загл. с титул. экрана. – Режим доступа: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/f30/f30f7b26a9c431f523d437d5d85857b1.pdf> (дата обращения: 25.08.2022 г.). – Доступ свободный.
5. Лебедева, Е. П. Технологическая компетентность учителя в формировании функциональной грамотности младших школьников : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. П. Лебедева. Кемерово, 2012. – 23 с.

6. Лукашенко, Н. С. Совершенствование профессионализма учителя в контексте развития функциональной грамотности младших школьников / Н. С. Лукашенко // Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы : сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (г. Москва, 21–22 июня 2018 г.) / сост., отв. ред. А. А. Сергеенко. Российская академия образования. – Москва : Диона, 2018. – 216 с.
7. Молокова, А. В. Воспитание ответственного поведения в условиях информатизации образовательного процесса : монография / Е. А. Крамер, А. В. Молокова. – Новосибирск : Издательство НИПКиПРО, 2019. – 168 с. – ISBN 978-5-87847-718-5.
8. Молокова, А. В. Первый этап системного экологического образования в контексте концепции устойчивого развития человечества / А. В. Молокова, В. В. Понуровская // Сибирский учитель. – 2017. – № 1 (110). – С. 29–33.
9. Молокова, А. В. Урок в начальной школе: формирование функциональной грамотности / А. В. Молокова, Т. В. Смолеусова, Е. В. Погребняк [и др.] // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования : сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора педагогических наук, профессора В. П. Ковалева / отв. редактор В. И. Бычков. – Чебоксары, 2021. – С. 172–180.
10. Молокова, А. В. Особенности формирования социальной грамотности младших школьников в информационно-образовательной среде / А. В. Молокова // Вестник ТГПУ. – 2019. – № 1 (300). – С. 18–26.
11. Молокова, А. В. Функциональная грамотность обучающихся: первый этап системного формирования в контексте

- международных исследований / А. В. Молокова // Сибирский учитель. – 2020. – № 2 (129). – С. 5–12.
12. Молокова, А. В. Формирование функциональной грамотности младших школьников: методическая сессия для учителей / А. В. Молокова, Т. В. Смолеусова, Е. В. Погребняк [и др.] // Нижегородское образование. – 2022. – № 1. – С. 105–113.
 13. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сборник материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – Москва : Баласс : Издательский дом РАО, 2003. – 368 с.
 14. Погребняк, Е. В. Система работы с одаренными детьми : методический аспект / Е. В. Погребняк // Сибирский учитель. – 2020. – № 2 (129). – С. 20–25.
 15. Поздеева, С. И. Инновационное развитие современной начальной школы : построение открытого совместного действия педагога и ребенка / С. И. Поздеева. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2013. – 168 с. – ISBN 978-5-89428-701-0.
 16. Смолеусова, Т. В. Формирование математической функциональной грамотности / Т. В. Смолеусова // Сибирский учитель. – 2020. – № 1 (128). – С. 27–33.
 17. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – Москва : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. – 288 с. – ISBN 978-5-360-09871-3.
 18. Kaufman, J. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity / J. Kaufman, R. A. Beghetto // Review of General Psychology. 2009. – Vol. 13. – P. 1–12.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Игна Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков и международного сотрудничества, Томский государственный педагогический университет, onigna@tspu.edu.ru

Куликов Сергей Борисович, доктор философских наук, доцент, директор гуманитарного научно-образовательного центра, Томский государственный педагогический университет, kulikovsb@tspu.edu.ru

Молокова Анна Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по научно-методической работе, ГАУ ДПО Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», amolokova@mail.ru

Нерадовская Ольга Рамазановна, кандидат педагогических наук, заместитель директора Института развития педагогического образования, Томский государственный педагогический университет, neradovskayaor@mail.ru

Никитин Александр Александрович, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, ведущий научный сотрудник Института математики им. С.Л. Соболева Сибирского отделения Российской академии наук, aanikitin48@gmail.com

Поздеева Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования Института детства и артпедагогики, Томский государственный педагогический университет, svetapozd@mail.ru

Скрипко Зоя Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории качества научно-педагогических исследований Института развития педагогического образования, Томский государственный педагогический университет, violin@tspu.edu.ru

Научное электронное издание

**Поздеева Светлана Ивановна,
Нерадовская Ольга Рамазановна,
Игна Ольга Николаевна,
Куликов Сергей Борисович,
Молокова Анна Викторовна,
Никитин Александр Александрович,
Скрипко Зоя Алексеевна**

**ТЕМАТИКА, ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ
И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННЫХ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Ответственный за выпуск: *Ю.Ю. Афанасьева*

Корректор: *Ю.П. Годфрид*

Технический редактор: *О. А. Турчинович*

Подписано к использованию: 25.10.2022

Объем издания: 4,25 Мб

Тираж: 500 экз.

Заказ № 012/эн.

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

тел. 8(3822)311-484

E-mail: tipograf@tspu.edu.ru

