

научно-
практический
журнал

4'2025

ISSN 2220-2641

Развитие социальной компетентности
старших подростков

ИИ в управлении успеваемостью:
между этикой и стандартизацией

Как преодолевать барьеры между школой,
педагогами и родителями

Формирование мышления с помощью
моделирования в робототехнике

„ШКОЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ“



Содержание

От редактора

Остапенко А. А. Обучающий «рассол». Многообразие контекстных методов обучения 3

Социокультурные и педагогические контексты технологизации

Габелая И. В., Вершинина Н. А. Развитие социальной компетентности старших подростков: проблемы и перспективы 8

Долгая О. И. Школьный учебник за рубежом: разнообразие или единство 15

Луньков А. С. Искусственный интеллект в управлении успеваемостью обучающихся: между этикой и технической стандартизацией 22

Концепции, модели, проекты

Бизяева Н. Д. Просветительская работа в годы Великой Отечественной войны 27

Гельфанд О. Х. Коммуникационный разрыв между школой, педагогами и родителями 32

Дмитриева Л. В., Толмачёва В. В. Интерактивные образовательные технологии в проектировании урока в музее 39

Касланова О. С., Олейников В. В., Шмалько С. П. Формирование мышления обучающихся с помощью цифрового моделирования в робототехнике 47

Симанкова А. А., Падалко А. И. Особенности системного подхода к организации научно-исследовательской деятельности школьников 53

Экспертный совет

Ясвин В. А.,
доктор психологических наук,
доктор педагогических наук,
председатель

Бершадский М. Е.,
кандидат педагогических наук

Богданова Д. А.,
кандидат педагогических наук

Гузев В. В.,
доктор педагогических наук

Ермолаева Ж. Е.,
кандидат филологических наук

Остапенко А. А.,
доктор педагогических наук

Прутченков А. С.,
доктор педагогических наук

Родионов М. А.,
доктор педагогических наук

Сергеев С. Ф.,
доктор психологических наук

Клепиков В. Н.,
кандидат педагогических наук

Чошанов М. А.,
доктор педагогических наук

Главный редактор

Андрей Остапенко

Выпускающий редактор

Евгений Пятаков

Редактор

Полина Маевская

Корректор

Людмила Асанова

Вёрстка

Максим Буланов

*Все права на тексты
принадлежат авторам.
Перепечатка и копирование
материалов журнала
возможны с согласия автора
в письменной форме*

© Народное образование, 2025.

Издательский дом
«Народное образование»
109341, Москва,
ул. Люблинская,
д. 157, корп. 2.

Тел.: +7 495 345-59-00.

E-mail: narob@yandex.ru

Внедрение и практика

Засядко О. В., Сизикова Ю. К. Интеграция
школьных курсов на примере математики и географии... 61

Рытиков В. П., Тульчинская Е. Е., Иванова Е. С.
Эффективные практики наставничества... 69

Сулейманов Р. Р. Инструментарий организации
учебно-исследовательской деятельности... 81

Экспертиза, измерения, диагностика

Кузьмичева П. К., Семенова И. А. Формирование
ценностного отношения к профессии обучающихся
психолого-педагогических классов... 90

Сушков Д. В. Использование методики предельных
смыслов при организации исследовательской
деятельности школьников... 99

Дискуссии

Котляревич А. Н. Психодиагностика мотивации
старшеклассников с использованием теста
юмористических фраз... 104

Якубов А. В. В объективе единый государственный
экзамен... 110

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.
Ответственность за фактическое содержание материалов несёт автор.
Ответственность за соблюдение прав третьих лиц несёт автор.
Ответственность за содержание рекламных материалов несёт
рекламодатель.

Подписано в печать 21.08.2025. Формат 60x90/8. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Печ. л. 15. Усл. печ. л. 15. Заказ № 25904
Издательский дом «Народное образование».
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел.: +7 495 345-52-00

Подписка и продажа:
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.
Многоканальный тел./факс: +7 495 345-52-00.
Электронная почта: narob@yandex.ru; no.podpiska@yandex.org

ОБУЧАЮЩИЙ «РАССОЛ»

Многообразие контекстных методов обучения

Остапенко Андрей Александрович,

главный редактор, доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета, г. Краснодар, ost101@mail.ru

В РЕДАКЦИОННОЙ СТАТЬЕ ПРЕДСТАВЛЕНА КЛАССИФИКАЦИЯ РАЗНОВИДНОСТЕЙ КОНТЕКСТНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ПОКАЗАНО ИХ МЕСТО В СИСТЕМНОЙ ДИДАКТИКЕ.

• контекст • знаково-контекстное обучение • контекстные методы обучения • контекстно-репродуктивный метод • контекстно-эвристический метод • контекстно-программированный метод • контекстно-проблемный метод • совместно-разделённая деятельность

Изобретение академика А. А. Вербицкого

В предыдущей редакционной статье [5] я уже рассказывал о том, что переход от произвольного к непроизвольному режиму обучения в разы повышает эффективность процесса усвоения и показал многообразие игровых методов обучения, позволяющих этот переход осуществить. Сегодня мы рассмотрим ещё одну группу так называемых *контекстных методов*, принадлежащих к *неявным* методам, цель которых от учеников скрыта.

Понятие *контекстного* (изначально *знаково-контекстного*) обучения в педагогику ввёл в 1991 году академик РАО А. А. Вербицкий [2] и определил его следующим образом: «обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности, мы называем **знаково-контекстным**, или, для простоты, **контекстным** обучением» [1, с. 32]. Сам же контекстный подход А. А. Вербицкий разрабатывал на основании деятельностного подхода применительно к профессиональному обучению студентов в высшей школе. Нас же интересует более широкий подход к понятию контекстного обучения в дидактике в целом, тем более что введённое А. А. Вербицким понятие быстро вышло за рамки профессионального обучения.



Андрей Александрович Вербицкий

Поэтому я прошу не путать описанную ниже группу образовательных методов с хорошо известной в педагогике профессионального образования технологией контекстного образования А. А. Вербицкого. Эти методы могут использоваться как в этой технологии, так и в других. Разумеется, речь не идёт лишь о совпадении терминов. Мы дали такое название этой группе методов приблизительно по той же причине, по которой дал название своей технологии А. А. Вербицкий. Но для нас гораздо ближе педагогическое понимание И. Д. Фруминим [6] *контекста* как *неявного* (скрытого) фактора образования. Под контекстом мы понимаем некий обучающий «рассол», в который помещён огурец ученик и где он **невольно, сам того не подозревая**, сначала *становится малоееольным* осваивает азы этого контекста, а потом целиком *проеа-ливается* в него *вникает* и *погружается*. Так человек, попавший в иноязычную среду, *невольно* *впитывает* незнакомый ему язык, который в этом примере выступает контекстом.

Так постепенно подмастерье осваивает ремесло, находясь рядом с мастером, вначале поднося нужные инструменты мастеру, а потом самостоятельно выполняя простые действия. И тут прав А. А. Вербицкий, говоря, что в основе этого процесса освоения некоего содержательного контекста (чаще умениевого) лежит деятельностный подход.

Контекст как обучающий «рассол»

Для начала я хочу сравнить результат воспитания двоих не чужих для меня юношей-ровесников в очень внешне схожих семьях моих добрых станичных знакомых, за которыми я имею возможность наблюдать уже более тридцати лет.

Семьи действительно внешне очень схожи. Папы в этих семьях, как принято говорить, «рукастые», много умеющие делать своими руками, любящие технику, сами построившие свои добротные дома, умеющие обеспечить семью. Мамы же очень заботливые и любящие, умеющие своими руками создавать домашний уют в построенных папами домах.

Первыми в этих семьях родились дочери (сегодня им по тридцать лет), а через три года родились сыновья. Всё было внешне очень похоже, но вот воспитание этих мальчишек было разным.

В первой семье в первую очередь внимание уделялось ненавязчивому воспитанию трудом. Сына отец всегда ставил рядом с собой во всём: то ли ремонтируя автомобиль, то ли занимаясь стройкой дома, то ли обустривая ландшафт двора, то ли занимаясь пасекой. С детства мальчишка многому научился, перенимая у отца те или иные навыки работы с инструментами. Лет в пятнадцать умел водить автомобиль и в 18 лет без затруднений получил водительские права. В итоге закончил инженерный факультет аграрного университета, параллельно учился на военной кафедре и стал военным инженером-механиком. В свои 27 лет достраивает собственный дом в станице на радость родителям, которые знают, что их ждёт благополучная старость и сын будет рядом.

Во второй семье воспитание сына взяла на себя по преимуществу мама. Она с ран-

него детства бесконечно водила мальчика на всякие развивающие занятия: то на ментальную математику, то на ранний английский, то в хореографическую студию, то в музыкальную школу. Папа строил дом и зарабатывал деньги, которые тратились в том числе и на развитие любимого ребёнка. Репетиторы по нескольким предметам сделали своё дело, и он смог поступить в столичный автодорожный вуз. Но... в столице мамы рядом не оказалось. Вуз был вскоре брошен, о чём родители узнали не сразу. Дальше год армии, после которой возвращаться домой в станицу после столичных соблазнов парень не стал, попытки лёгких заработков охранником в столичном ночном клубе... Одним словом, итог печальный на горе родителям...

В обоих случаях нельзя упрекнуть родителей в отсутствии у них заботы о воспитании сыновей. И те, и другие хотели, как лучше. Только это лучшее понимали по-разному...

Я привёл этот живой пример только потому, что воочию видел в первой семье как сын, находясь рядом с отцом, перенимал у отца навыки смекалки, ловкости владения инструментами. А ведь вначале он, находясь рядом, просто видел, *что и как* делает отец. Потом он просто подносил отцу нужные инструменты, осваивая их названия и назначение. Потом папа приобрёл для сына настоящие (не понарошечно-игрушечные) инструменты: маленький рубанок, небольшую лопатку, самый маленький мастерок... И далее в этой логике.

Всё это в педагогике называется *совместно-разделённой дозированной деятельностью*. Это особый характер взаимодействия между взрослым и ребёнком. Он предполагает, что взрослый, многократно выполняя рукой ребёнка нужное действие, постепенно уменьшает свою активность и поддерживает малейшую инициативу ребёнка в выполнении действия. В итоге такое взаимодействие способствует увеличению активности ребёнка и, в конечном итоге, приводит к его полной самостоятельности при исполнении нужного действия. Таким образом осваивается любое умение. При этом ребёнок не задумывается о том, что ему *надо* (цель неявна) освоить это умение. Он с удовольствием, произвольно рядом с любимым папой делает (а не учится делать) нужное дело.

Как ни странно, принцип совместно-разделённой дозированной деятельности был сформулирован И. А. Соколянским совместно с А. И. Мещеряковым для обучения слепоглухих детей: «Взрослый, сдерживая свою активность и поощряя самостоятельность ребёнка, строит совместное действие таким образом, что в его осуществлении доля активности ребёнка всё более и более увеличивается. Для ребёнка возрастание его активности — обязательное условие достижения цели действия. Мастерство педагогического процесса на этом этапе заключается в том, чтобы задача, поставленная каждый раз перед учеником, была для него не слишком трудна, но и не слишком легка, и чтобы мера трудности каждой последующей задачи возрастала» [4, с. 121].

Ребёнок *непроизвольно* находится в *контексте* реальной деятельности взрослого.

Кстати, этимология слова *контекст* складывается из латинских *con-* — «с, со, вместе» и *textere* — «вязать, ткать, плести». *Context* — это *с-вязь*. Ученика надо *с-вязать* с обучающей средой.

Многообразие контекстных методов обучения

Для описания всего многообразия контекстных методов я также, как и в предыдущей статье, воспользуюсь упрощённой теоретической моделью процесса обучения В. В. Гюзеева [3, с. 12] (рис. 1).

В описанных далее контекстных методах содержательный контекст, составляемый из предполагаемых (или планируемых) результатов и начальных условий, контролирует педагог, а ученик работает в сфере промежуточных задач и способов их решения, имея полную иллюзию самостоятельной де-

ятельности в предметной области. Конструкция получается двухслойной: предметный слой как бы погружен в содержательный контекст. Обучающийся, например, решает производственные задачи в уверенности, что именно их решение — цель его работы, но вне его деятельности существует педагогический слой, в котором располагаются истинные цели процесса: обучающийся должен через собственные действия овладеть заложенными в содержание задач способами работы в этой производственной предметной области. Устройство этих внутренних задач определяется состоянием производственных или предметных знаний, умений, ценностей обучающегося, то есть начальными условиями, которые диагностированы и, конечно же, известны педагогу. Однако для того, кто учится, они есть *terra incognita* и лежат в том самом внешнем контексте.

Перейдём к определениям, выстраивая рассуждения в той же логике, как это было сделано в предыдущей статье об игровых методах.

Контекстными (КНТ) называются методы обучения с закрытыми начальными условиями и закрытыми предполагаемыми результатами.

Этих методов четыре.

Определение 1. *Контекстно-программированным (КНТ-ПРГ) называется метод обучения с закрытыми начальными условиями, предполагаемыми результатами и промежуточными задачами, но открытыми путями решения промежуточных задач.*

Примером организации такого образования может служить учебная экскурсия в музей. Но это экскурсия без гида, без сформулированных целей, в которой экскурсант

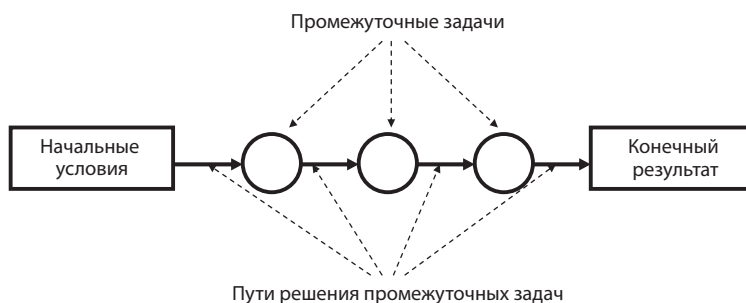
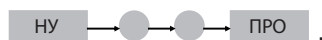


Рис. 1. Упрощённая модель процесса обучения (по В. В. Гюзееву)

запрограммированно двигается по музею в направлении стрелок, указывающих порядок осмотра экспозиции. Зачем пришёл неизвестно, но много чего узнал нового. Это как в исчезнувшем с нашего рынка магазине ИКЕА: зачем пришёл неизвестно, но пока двигался по стрелкам на полу перед кассой была полная корзина покупок.

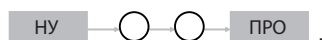
Такой процесс соответствует схеме



Если экскурсия задана не маршрутом продвижения по музею, а заранее известным (открытым) перечнем объектов, с которыми следует ознакомиться, но при этом порядок осмотра объектов не принципиален, можно говорить о *контекстно-эвристическом* (КНТ-ЭВР) методе.

Определение 2. *Контекстно-эвристическим называется метод обучения с закрытыми начальными условиями, предполагаемыми результатами и путями решения промежуточных задач, но открытыми промежуточными задачами.*

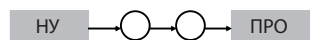
Он соответствует схеме



Если в контекстном методе заранее известны и объекты, и маршрут осмотра, то это *контекстно-репродуктивный* (КНТ-РПР) метод.

Определение 3. *Контекстно-репродуктивным называется метод обучения с закрытыми начальными условиями и предполагаемыми результатами образования, но открытыми промежуточными задачами и путями их решения.*

Его схема такова:



Если ничего заранее не задано (ни маршрут, ни перечень объектов), то можно говорить о *контекстно-проблемном* (КНТ-ПРБ) методе. Примером может служить «погружение» в иноязычную языковую среду без гида, без разговорника, с одной целью — выжить. За считанные дни по принципу «солёного огурца» таким неявным образом обучаемый вынужден будет заговорить на предлагаемом языке. Однако педагогическая система заранее, исходя из актуального состояния языковой компетентности обучаемого, решила, в какую страну, в какую среду в этой стране и сколь надолго должен попасть обучаемый, а также знает с большой точностью (потому что так запланировано), с какими результатами он оттуда вернётся.

Определение 4. *Контекстно-проблемным называется метод обучения со всеми закрытыми элементами учебного процесса.*

Его схема предельно проста:



Осталось всё свести в таблицу.

Совершенно очевидно то, что контекстные методы требуют основательного описания и апробации.

Неявные методы обучения

Рассматривая в предыдущей статье многообразие игровых методов обучения, мы обратили внимание на то, что в них *скрыта*

Таблица 1

Классификационная матрица контекстных методов

Начальные условия и предполагаемые результаты закрыты		Промежуточные задачи	
		открыты	закрыты
Пути решения промежуточных задач	открыты	контекстно-репродуктивный 	контекстно-программированный
	закрыты	контекстно-эвристический 	контекстно-проблемный

от учеников цель обучения и поэтому обучение происходит в произвольном режиме. Этим же отличаются и контекстные методы. «Спрятанность» учебной цели роднит эти две группы методов. Обучение происходит как бы неявным образом. И поэтому и эти методы разумно назвать неявными.

Определение 5. Неявными называются методы обучения со скрытыми целями обучения. К таковым относятся игровые и контекстные методы.

Неявные методы обучения более применимы к процессу освоения умений, а не к процессу усвоения знаний. А вот принципиальное технологическое различие между этими процессами мы рассмотрим в следующей редакционной статье.

Выражаю благодарность профессору Вячеславу Валерьяновичу Гузееву за помощь в подготовке последних двух редакционных статей. □

Список использованных источников

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Метод. пособие. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
2. *Вербицкий А. А.* Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе: дисс. ... д-ра пед. наук. — М., 1991.
3. *Гузеев В. В.* Образовательная технология: от приёма до философии. — М.: Сентябрь, 1996. — 112 с.
4. *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. — М.: Педагогика, 1974. — 328 с.
5. *Остапенко А. А.* Учить играючи. Многообразие игровых методов обучения // Школьные технологии. — 2025. — № 3. — С. 3–7.
6. *Фруммин И. Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. — 256 с.

References

1. *Verbickij A. A.* Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. Metod. posobie. — M.: Vysshaya shkola, 1991. — 207 s.
2. *Verbickij A. A.* Psihologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obucheniya v vuze: diss.... d-ra ped. nauk. — M., 1991.
3. *Guzeev V. V.* Obrazovatel'naya tekhnologiya: ot priyoma do filoso-fii. — M.: Sentyabr', 1996. — 112 s.

4. *Meshcheryakov A. I.* Slepogluhonemye deti. Razvitiye psihiki v pro-cesse formirovaniya povedeniya. — M.: Pedagogika, 1974. — 328 s.
5. *Ostapenko A. A.* Uchit' igrayuchi. Mnogoobrazie igrovyyh metodov obucheniya // Shkol'nye tekhnologii. — 2025. — № 3. — S. 3–7.
6. *Frumin I. D.* Tajny shkoly: zametki o kontekstah. Krasnoyarsk: KGU, 1999. — 256 s.