Министерство образования и науки Российской Федерации
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В. Н. ТАТИЩЕВА»

Фундаментализация развивающего образования как основа суверенизации России

МОНОГРАФИЯ
по государственному заданию на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 075-03-2023-030/8 от 26.12.2023; № 075-03-2024-069/5 от 15 июля 2024 г.
по теме: «ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СУВЕРЕНИЗАЦИИ РОССИИ»



Астрахань – 2024

УДК 316.6, 323.2
ББК 74.0
Ф94

Р Е Ц Е Н З Е Н Т Ы:

Михаил Иосифович РОЖКОВ, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник федерального государственного бюджетного учреждения культуры «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий», заслуженный деятель науки Российской Федерации, лауреат премии Правительства Российской Федерации и премии Ленинского комсомола.

Светлана Константиновна СМИРНОВА, доктор политических наук, член Совета при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям, первый заместитель генерального секретаря – руководитель Генерального секретариата Ассамблеи народов Евразии и Африки

Палаткина Г. В., Тетерский С. В., Смирнова Р. В., Григорова К. С., Дубченкова Н. О., Веденькина М. В., Коробкова О. М., Мерзлякова С. В., Палаткин В. В., Подлипалин А. А., Шаронов А. А.

Фундаментализация развивающего образования как основа суверенизации России: Монография. Астрахань : Издатель : Сорокин Роман Васильевич, 2024. 370 с.

ISBN 978-5-00201-191-9

Настоящее монографическое исследование – это результат оригинального коллективного анализа проблемы обеспечения мировоззренческого статуса образования как ключевого условия суверенизации личности, семьи, общества и государства. Систематизация результатов проведенного коллективом автором исследования послужила основанием для построения теории фундаментализации системного суверенитета национально-государственного образования.

Монография выполнена в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 075-03-2023-030/8 от 26.12.2023; № 075-03-2024-069/5 от 15 июля 2024 г.

Работа выполнена при финансовой поддержке государственного задания «Фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации России». Монография печатается в соответствии с пунктом №15 Протокола заседания Бюджетной комиссии Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 17.05.2024 № БК-П/12, с распределением бюджетных средств на 2024 год принято решение о предоставлении из федерального бюджета в 2024 году учреждению ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева» субсидии по коду БК 075 0110 47 4 01 92062 611.

© Коллектив авторов, 2024
© Издатель : Сорокин Роман Васильевич, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 5

ГЛАВА I. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВЫ СУВЕРЕНИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВА 22

1.1. Отечественный опыт фундаментализации развивающего образования как основы суверенизации государства 22

1.2 Зарубежный опыт фундаментализации системного суверенитета национально-государственного образования 56

1.3. Упущения, достижения и перспективы фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации 92

Выводы по I главе 138

ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СУВЕРЕНИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВА ... 145

2.1. Психологические, педагогические, культурологические и философские основы фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации 145

2.2. Современные тенденции фундаментализация развивающего образования как основы суверенизации государства 158

2.3. Закономерности, риски, детерминанты и принципы фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации 200

Выводы по II главе 261

ГЛАВА III. МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕМЬИ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ШКАЛАМ «ГУМАНИЗАЦИЯ – СТАНДАРТИЗАЦИЯ» И «СУВЕРЕНИЗАЦИЯ – ГЛОБАЛИЗАЦИЯ» 266
3.1. Исследование психометрических качеств «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» 266
3.2. Математическое моделирование типа образовательно-воспитательной среды семьи, образовательных и общественных организаций по шкалам «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация» .. 283
3.3. Социально-демографические детерминанты образовательно-воспитательной среды семьи, образовательных и общественных организаций по шкалам «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация» .. 291
Выводы по III главе 316

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 323

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 330

ВВЕДЕНИЕ

Система образования – это социальный институт, развитие которого определяется общественными потребностями, зависимыми от достижений научно-технического прогресса. Уникальность образования в том, что оно выступает, с одной стороны, консервативным институтом, сохраняющим и развивающим традиционные ценности, смыслы, образы, формы и отношения, а с другой – становится центром разработки инноваций, прорывных практик, задающих общественный прогресс.

Происходящие в современном мире глобальные изменения, направленные на цивилизационное разнообразие, оказывают влияние на систему образования не напрямую, а через государственных деятелей, лидеров общественного мнения и педагогов, которые, по сути, управляют социальными процессами.

Данное обстоятельство актуализирует необходимость исследования, во-первых, происходящих цивилизационных процессов, во-вторых, образовательных систем, нацеленных на сохранение традиций и на инновационное развитие.

В этой связи содержание развивающего образования становится отправной точкой в дискуссиях между его гуманизацией и стандартизацией, глобализацией и суверенизацией.

Фундаментализация развивающего образования позволяет обучающемуся и специалисту, с одной стороны, получить базовые знания об единой мировоззренческой научной системе, а с другой – воспитать личность, ответственную перед человечеством, природой, наукой, свободно ориентирующуюся в окружающем потоке информации.

Главный результат фундаментализации развивающего образования – это не столько создание цельного знания об единой мировоззренческой системе, основанной на базе современной методологии, сколько обогащение личности таким интеллектуальным потенциалом, который позволяет ей совершенствовать на протяжении свей жизни свой духовный внутренний мир и свое окружение.

Человек, оперирующий фундаментальными знаниями, четко осознает законы природы и общества, нарушение или игнорирование которых может привести к краху цивилизации. Мировые процессы и каждый человеческий поступок базируются на научном знании – это аксиома фундаментальности образования.

Главные смыслы, ценности и цели современной цивилизации – в сохранении человеческой жизни, свободы, достоинства, реализации возможностей. Это стержень многополярного мирового развития. На это должны ориентироваться как создаваемые качественно новые международные системы безопасности, так и суверенные национальные государственные институты. Это должно быть защищено международными договоренностями от деформирующего влияния цифровых технологий и искусственного интеллекта.

Назрела необходимость разработки международными организациями и национальными государственными институтами программы сохранения духовно-нравственных ценностей, в которой технологии, государства, мировое устройство служат Человеку.

Логика процесса фундаментализации развивающего образования предполагает: во-первых, выделение стержневых базисных научных знаний, умений, навыков как основополагающих; во-вторых, междисциплинарность научных знаний, позволяющих интегрировать науку и образование; в-третьих, усовершенствование программ общего и профессионального образования, воспитательных программ детско-молодежных движений, программ подготовки, пе-

реподготовки и повышения квалификации управленческих и педагогических кадров.

Если первые два процесса имеют глобальное значение, безграничны, как и сама наука, то модернизация образовательных программ имеет принципиально важно значение для суверенизации государства и личности, поскольку связана с сохранением национальных традиций и идентичностей каждой отдельной страны и ее регионов. Суверенизация не предполагает изолированности, напротив, нацеливаясь на социальность человека и цивилизации, на национальные ценности и традиции, на личную ответственность каждого человека за будущее человечества, она способствует открытости и справедливости в формировании международного образовательного пространства, приобщению суверенной личности к сокровищнице мировых достижений.

Фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации актуализирует проблему взаимного признания образовательных программ и документов, подтверждающих образовательную квалификацию, ученые степени и научные звания. Данная проблема решается созданием института международных экспертов, учитывающих специфику национальных образовательных систем.

В современном мире Россия, сумевшая в условиях беспрецедентных западных санкций обеспечить себе экономическую, информационную, военную, продовольственную безопасность, выступает лидером формирования справедливого миропорядка, базирующегося на приоритете международного права и соблюдении принципов Устава Организации Объединенных Наций, предполагающих строгое уважение суверенного права каждого государства на собственную модель развития, укрепление взаимного доверия и сотрудничества в поиске коллективных решений. При таком подходе глобализация – это не навязываемые международными корпорациями требования, а сумма потенциалов всех суверенных государств и межгосударственных объединений.

Фундаментализация развивающегося образования в этом сложении возможностей суверенных государств нацелена на открытость, созидание, взаимный интерес, равенство, уважение к национально-культурному многообразию, на защиту религиозных устоев, традиционных духовно-нравственных семейных ценностей и социального поведения.

Цивилизация созидательной любви в противовес цивилизации потребительства предполагает полное отсут-

ствие агрессии и безудержной конкуренции между людьми и государствами, но обретение каждым человеком внимания, гармонии и зоны комфорта, возможности заботиться о своем окружении, получая счастье от счастья ближних.

Настоящее монографическое исследование – это результат оригинального коллективного анализа проблемы обеспечения мировоззренческого статуса образования как ключевого условия суверенизации личности, семьи, общества и государства. Систематизация результатов проведенного коллективом автором исследования послужила основанием для построения теории фундаментализации системного суверенитета национально-государственного образования.

В основе теории – исходный постулат, что процесс фундаментализации развивающегося образования, соответствующий запросам заинтересованных субъектов суверенизации (личность, общество, государство, мировое сообщество) нацелен на методологическое обоснование гармоничности личностного, общественного, государственного и мирового развития как мировоззренческой системы единства борьбы противоположностей «гуманизация – стандартизация» (гармония личностно-общественного раз-

вития) и «суверенизация – глобализация» (гармония государственно-мирового развития).

Гуманизация – признание ценности человека как личности, его права на жизнь, свободное развитие и проявление своих способностей – предполагает особое внимание к каждому человеку, получающему глубокие знания, принимающему осознанную ответственность за собственную жизнь, направлена на развитие граждан с научным, творческим критическим мышлением.

Стандартизация предполагает установку общих норм, правил, стандартов, направлена на достижение оптимальной степени упорядочения в определенной области посредством установления положений для всеобщего и многократного применения в отношении реально существующих или потенциальных задач.

Суверенизация направлена на понимание субъектами образования национальных и глобальных интересов, на их способность сохранять культурные и национальные особенности, поддерживать или восстанавливать независимую национальную государственность. Суверенизация предполагает самостоятельное обеспечение государством своих научных и технологических действий. В основе су-

веренизации – традиционализм как подчеркивании ценности традиций и стабильности.

Глобализация предполагает интеграцию государств и их экономик в мировую систему, что может привести к потере определенной степени национальной самостоятельности. Глобализация нацелена на изменения, способствует развитию инновационности, внедрению новых объединяющих идей и технологий: информационно-коммуникационных, дистанционных, блокчейн, интерактивное обучение, VR-технологии, дополненной реальности, мультимедийные технологии, искусственный интеллект и др.

Данное основание теории подтверждают выявленные противоречия между:

(на уровне личности) физиологическими, интеллектуальными, социальными, духовными потребностями личности и необходимостью воспитания гибкого и многогранного научного, творческого и критического мышления, саморазвития и самообразования на протяжении всей жизни;

(на уровне общества) стремлением к сохранению культурной самобытности и потребностью в глобальном образовательном обмене;

(на уровне государства) сохранением независимости и включенностью в управление мировыми процессами;

(на мировом уровне) международными стандартами и сохранением потенциала всех суверенных государств.

Эти противоречия подчеркивают важность разработки новых подходов к образованию, которые обеспечивают гармоничное сочетание гуманизации и стандартизации, а также суверенизации и глобализации.

Исходный постулат теории суверенизации фундаментального развивающего образования развивается в формулировании четырех основных идей, соответствующих запросам заинтересованных субъектов суверенизации: личность, общество, государство, мировое сообщество:

1. Фундаментализация как фактор успешной подготовки духовно-нравственных, высококвалифицированных специалистов-интеллектуалов приводит к обеспечению равного доступа к образованию для всех людей вне зависимости от их географического положения, социального статуса и экономических условий, через устранение финансовых, культурных или языковых барьеров для образования. Прогнозируемый результат: баланс ориентации образования на личностный успех и социальную полезность,

научность и практичность, творческое и критическое мышление, свободу и ответственность

2. Фундаментализация как организационно-педагогическое условие эффективного взаимодействия педагога и обучающегося (группы обучающихся), работодателя и будущего профессионала приводит к разработке и принятию образовательных стандартов, которые учитывают национальные интересы и мировые вызовы, обеспечивают высокое качество образования. Прогнозируемый результат: баланс между традиционными педагогическими практиками и новыми тенденциями развития общества, требованиями по обеспечению равенства и инклюзивности и имеющимися стандартами.

3. Фундаментализация как ведущая тенденция развивающего образования позволяет внедрить концепции мультикультурного и кросскультурного образования, нацеленные на понимание и ценность разнообразия культур в мире. Прогнозируемый результат: баланс между замкнутостью, стремлением страны сохранить суверенитет в области образования (что выражается в приверженности национальным образовательным традициям, ценностям и культурным особенностям) и открытостью, включенностью в

разработку мировых стандартов образования, способствующих международному сотрудничеству

4. Фундаментализация как методологическое основание проектирования образовательного процесса и теоретико-методологический подход к повышению качества всех уровней образования способствует сотрудничеству в области научных исследований и обмену знаний между учеными и образовательными учреждениями в различных странах. Прогнозируемый результат: баланс между универсализацией стандартов, методов, знаний, технологий, образовательных практик, делающей образование более доступным, единообразным и сохранением в международных сообществах потенциала всех суверенных государств.

Методологические основания исследования:

положения философии гуманистического подхода к гармонизации личности, семьи, общества и государства (Г. Гегель, Дж. Дьюи, К. Д. Ушинский, В. И. Слободчиков, В. А. Сластенин и др.), гуманистической психологии и педагогики (А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, В. П. Бедерханова, Б. З. Вульфов, И. Д. Демакова, В. П. Зинченко, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, К. Роджерс, М. И. Рожков и др.);

принципы объективности, детерминизма, системности, развития, коллективизма (Б. Г. Ананьев, В. А. Беликов, И. В. Блауберг, М.С. Каган, А.А. Реан, В.Н. Садовский, Л.Ф. Спирин, В.А. Сухомлинский, Э. Г. Юдин и др.);

идеи философской антропологии о роли человека в решении общественных задач, личностных и социальных проблем (К. А. Абульханова-Славская, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, Э. В. Ильенков, А. Ф. Лосев, М. К. Мамардашвили, С. Л. Рубинштейн, П. А. Флоренский и др.); идеи, теории, концепции развития высшей школы, непрерывного образования (В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, А. А. Бодалев, В. Т. Лисовский и др.), теории ценности образовательного процесса в университете (М. Н. Скаткин и др.), идеи системного подхода к моделированию, проектированию, прогнозированию, педагогическому дизайну развития образовательных систем высшей школы (Н. М. Борытко, А. А. Вербицкий, Н. М. Зверева, Г. В. Палаткина, С. В. Тетерский и др.);

закон взаимной обусловленности педагогического и социального процессов; идеи универсализации, интеграции и дифференциации, типизации и индивидуализации (В. И. Андреев, М. Н. Берулава, В. Г. Бочарова, В. В. Да-

выдов, Н. Д. Никандров, Л. Е. Никитина, Д. И. Фельдштейн, Г. Н. Филонов и др.).

На основе теоретического анализа был конкретизирован терминологический аппарат исследования фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации России для повышения точности и последовательности аргументации убедительности выводов и рекомендаций исследования. В него вошли следующие понятия и феномены.

ГАРМОНИЯ – согласование разнородных и даже противоположных (конфликтных) элементов, слаженность целого, рождающаяся от сочетания противоположных по качеству сущностей.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ – процесс расширения взаимосвязи и взаимовлияния различных стран и народов, снятие многочисленных барьеров между государствами и культурами, чему в значительной мере способствует использование современных информационных технологий.

ГОСУДАРСТВО – политический институт с определенной организационной структурой, организацией политической (публичной) власти и управления общественно-политическим процессами на определенной территории.

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО – сфера реализации неполитических интересов в обществе. Представляет собой совокупность экономических, культурных, этнических, религиозных и пр. отношений, реализуемых без непосредственного контроля государственной власти

ГУМАНИЗАЦИЯ – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей – предполагает особое внимание к каждому человеку, получающему глубокие знания, принимающему осознанную ответственность за собственную жизнь.

ЛИЧНОСТЬ – общественный индивид, объект и субъект социальных отношений и исторического процесса, проявляющий себя в общении, в деятельности, в поведении.

ПРАКТИООРИЕНТИРОВАННОСТЬ – ориентация на применение знаний, навыков, методов или теоретических концепций в реальной жизни или конкретных практических ситуациях; направленность образования на приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ – самоорганизация собственной деятельности в результате усвоения

научного, художественного, нравственного, правового, религиозного сознания.

СЕМЬЯ – сообщество людей, состоящих в браке (муж, жена) и рожденных в браке (дети), которые объединены родственными связями и общностью быта, обязательствами и ответственностью.

СОЦИАЛЬНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ, возникающая в процессе эволюции животного мира от анонимного скопления особей одного вида до социальных объединений особей, связанных узами родства и дружбы, – это характеристика социального образа жизни, являющаяся системной адаптацией, дающая социальным видам преимущество в выживании по сравнению с несоциальными, отвечающая показателям: совместное проживание представителей нескольких поколений (минимум: материнского и дочернего) с выраженной родительской заботой, разветвленными родственными связями и настороженностью к чужакам; устойчивая привязанность между представителями разных полов, кооперация членов группы с разделением репродуктивного труда. Условия социальности поведения: способность к индивидуальному распознаванию, когнитивные способности, достаточные для объективной оценки намерений социальных партнеров. долговременная память.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ – установка общих норм, правил, стандартов, направленных на достижение оптимальной степени упорядочения в определенной области посредством установления положений для всеобщего и многократного применения в отношении реально существующих или потенциальных задач.

СУВЕРЕНИЗАЦИЯ – самостоятельное обеспечение государством своих научных и технологических действий, получение каждым человеком глубоких знаний, критического мышления, позволяющих принять осознанную ответственность за собственную жизнь.

ТЕНДЕНЦИИ – направления развития какой-либо сферы жизни или отрасли экономики. Тенденции складываются под влиянием образа жизни, общественных запросов или экономических процессов.

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ – единая мировоззренческая система, основанная на базе современной методологии.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ – масштабный процесс, характеризующийся массовым внедрением и применением цифровых (информационных) технологий и интернет-коммуникаций в различных областях жизни человека и общества.

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СУВЕРЕНИЗАЦИИ – единая мировоззренческая система, основанная на базе современной методологии, предполагающая самоорганизацию собственной деятельности в результате усвоения научного, художественного, нравственного, правового, религиозного сознания, в обстоятельствах, когда страна самостоятельно обеспечивает свои научные и технологические действия, а каждый человек получает глубокие знания, критическое мышление, позволяющие принять осознанную ответственность за собственную жизнь.

ГЛАВА I. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВЫ СУВЕРЕНИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВА

1.1. Отечественный опыт фундаментализации развивающего образования как основы суверенизации государства

Вопросы развивающего образования рассматривались многими мыслителями прошлого и настоящего как основополагающие при обретении самостоятельности страны – политической и экономической мощи государства, подготовки его сознательных, компетентных и творческих граждан. Суверенизация государства обосновывается как процесс обретения страной независимости от внешних вызовов. Другими словами, достижение суверенитета государства – это процесс укрепления политической независимости и экономической самостоятельности страны. Он может включать различные меры, такие как укрепление национальной валюты, развитие промышленности и сельского хозяйства, улучшение системы образования и здравоохранения, а также укрепление оборонной

мощи. Улучшение системы образования – это комплекс мер, направленных на повышение качества образования. Они могут включать обновление учебных программ, улучшение инфраструктуры образовательных учреждений, повышение квалификации учителей, а также создание более благоприятных условий для обучения.

Фундаментализация образования – ориентация на создание цельного обобщающего знания, которое является для субъектов этого процесса ядром всех полученных знаний, создание единой мировоззренческой системы, в основе которой лежит определенная методология в формате конкретного общества и времени.

Фундаментализация образования – это процесс, направленный на углубление и расширение базовых знаний учащихся. Он включает увеличение количества часов, отведенных на изучение основных предметов, таких как математика, физика, химия, биология, история и другие. Фундаментализация также предполагает улучшение качества преподавания этих предметов, разработку новых методик обучения и повышение квалификации учителей.

Развивающее образование включает такое обучение и воспитание субъектов педагогического процесса, при котором осуществляется полноценное усвоение конкретных

знаний, умений, компетенций; деятельность учащихся организована таким образом, что позволяет им преодолевать определенные трудности, решая учебные задачи, социализироваться и самореализовываться. Другими словами, развивающее образование – это подход к обучению, который направлен на развитие личности ребенка, его способностей и навыков. Этот подход отличается от традиционного образования, которое фокусируется на передаче знаний и умений. Развивающее образование основывается на теории, что каждый ребенок имеет свой уникальный потенциал и способности, которые могут быть развиты с помощью специальных методов обучения.

Развитие как философская категория представляет собой результат усложняющейся деятельности субъекта образовательного процесса. В ходе этой деятельности субъект вступает в новые отношения, накапливает опыт, мотивы и оценки. Развитие также можно рассматривать как процесс изменения объекта, явления, процесса или состояния, который может происходить в разных направлениях: к улучшению, расширению, усложнению и др.

Результатом развивающего образования является развитая личность ученика, его физические, умственные, нравственные, эстетические, познавательные, творческие

способности. Другими словами, результат развивающего образования – это развитый и образованный ребенок, обладающий широким спектром знаний, умений и навыков. Он также будет иметь развитые коммуникативные навыки и критическое мышление, что поможет ему успешно адаптироваться в обществе.

Рассмотрим в хронологической последовательности истоки появления и наиболее значимые эпизоды отечественного развивающего образования как основы суверенизации нашего государства.

В литературном памятнике периода XII века «Поучении Владимира Мономаха» находим в словах, адресованных детям, следующее «Что умеете хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому учитесь – как отец мой, дома сидя, знал пять языков, оттого – и честь от других стран» (Поучение Владимира Мономаха…, 1993, с. 84). Эта цитата говорит о важности образования и развития личности. Владимир Мономах призывает детей не забывать то, что они уже умеют делать хорошо, и учиться новому. Он приводит пример своего отца, который благодаря знанию пяти языков завоевал уважение других стран. Эта цитата подчеркивает значение образования и многогранность развития личности. Напомнить об этом произведе-

нии особенно важно в нынешней ситуации, когда речь заходит о развивающем образовании, составляющем основу суверенизации страны.

Образ семьи раскрывается в «Поучении» как важнейшая духовно-нравственная модель жизнеустройства, семья обладает абсолютной ценностью. Семья представлена как основа общественного строя, место, где формируются нравственные ценности и принимаются важные решения. Князь Владимир Мономах придает семье абсолютную ценность, подчеркивая ее роль в воспитании потомства, сохранении традиций и укреплении общественной стабильности. В «Поучении Владимира Мономаха» также звучат идеи о любви, заботе о близких, чувстве ответственности перед родными и перед обществом. Князь Владимир Мономах призывает к уважению и поддержке семейных уз, к сохранению традиций и ценностей, передаваемых из поколения в поколение.

Таким образом, «Поучение Владимира Мономаха» действительно подчеркивает важность семьи как основы духовно-нравственного развития личности и общества, а также как источника абсолютной ценности в жизни человека. И следует отметить, что государственность и семейственность – понятия одного спектра.

Петр I считается одним из наиболее ярких представителей в истории просветительства и развития Российской империи. Его реформы и усилия по модернизации страны оказали огромное влияние на ее развитие. Петр I провел широкомасштабные изменения в экономике, армии, флоте, административной системе и образовании. Он также активно стимулировал обмен знаниями и технологиями с Западной Европой, что способствовало выходу России на новый уровень международных отношений. Петр I сыграл важную роль в просвещении населения, основав первые российские университеты и академии, а также призвав русских молодых людей учиться за границей. Его реформы также затронули культурную сферу, включая внедрение нового календаря и изменения в одежде.

Достижения Петра I свидетельствуют о его значительном вкладе в модернизацию и развитие Российской империи, и его роль в истории России является несомненно важной. Создание Школы математических и навигационных наук в Москве в 1701 году было действительно значимым событием в развитии образования и науки в России. Эта школа играла ключевую роль в подготовке специалистов в области математики, астрономии, геодезии и навигации, что было критически важно для развития про-

мышленности, армии и флота. Обучение этим предметам имело стратегическое значение для России. Знания в области географии, астрономии и навигации были необходимы для укрепления морской и торговой мощи России, а также для улучшения международных отношений и расширения географии российских торговых и политических интересов.

В целом, реформы Петра I, включая создание Школы математических и навигационных наук, существенно повлияли на трансформацию России в мощную империю, способную конкурировать на международной арене. Эти усилия по модернизации образования и науки сыграли важную роль в формировании современной России. В 1703 году Петр I издал первую русскую печатную газету под названием «Ведомости». Это была значительная историческая веха, поскольку «Ведомости» стали первым регулярным периодическим изданием в России. Газета публиковалась на русском и немецком языках и содержала информацию о важных событиях, дипломатических отношениях, военных успехах и других важных темах. «Ведомости» играли важную роль в распространении знаний и информации среди населения, а также способствовали развитию общественного сознания и культуры. Это издание откры-

вало новые возможности для обмена мнениями и идеями, участия граждан в обсуждении важных вопросов общественной жизни.

Таким образом, появление «Ведомостей» стало важным шагом в развитии печати и свободы слова в России, способствовало формированию общественной и политической культуры страны. В 1714 году в губерниях открылись цифирные школы, в которых могли обучать геометрии и арифметике детей всех сословий, кроме крепостных. При Петре I было основано профессиональное образование – открывались учебные заведения, по окончании которых можно было сразу работать. Например, будущих медицинских работников обучали в первой госпитальной школе в Москве. Будущих горняков обучали в горной школе, которая открылась в 1716 году в Карелии при Олонецких заводах. Реформаторская деятельность Петра I состояла в последовательном движении к просвещению народных масс. А именно к вовлечению молодежи в сферу познавательной деятельности приветствовалось со стороны государя.

Василий Никитич Татищев был выдающимся представителем русской культуры и одним из сподвижников Петра I. Он являлся известным историком, государствен-

ным деятелем и публицистом, который сыграл значительную роль в развитии русской науки и образования. Его трактат «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах» – важное произведение, в котором обсуждаются вопросы о значении науки и образования для человека и общества. Форма диалога позволила автору развить идеи через противопоставление различных точек зрения, что сделало текст более живым и убедительным. Ответ на вопрос «Что есть наука?» подчеркивает главную цель науки – познание самого себя. Это важное утверждение, которое подчеркивает значение науки для развития личности и общества. В целом, труды В. Н. Татищева и его сотрудничество с другими представителями «Ученой дружины» имели значительное влияние на формирование интеллектуальной среды и расцвет русского Просвещения (Малышевский А. Ф., 1993, с 53).

Михаил Васильевич Ломоносов был выдающимся российским ученым, писателем и поэтом, который сыграл важную роль в развитии науки и образования в России. Он действительно использовал свои поэтические таланты, чтобы пропагандировать идеи научного прогресса и важность точных наук для развития страны. В своих одах Ломоносов описывал науку как высшее благородство, олице-

творение знаний и мудрости. Он прославлял точные науки, такие как математика, астрономия, химия и физика, как ключевые инструменты для познания природы и создания благосостояния для государства. В своих произведениях М. В. Ломоносов выражал убеждение, что развитие науки и технологий приведет к освоению природных ресурсов, улучшению экономики и созданию мощной промышленности (Сазонова Л. И., 1995).

М. В. Ломоносов не только был выдающимся ученым и педагогом, но и использовал свой талант поэта, чтобы вдохновлять людей на изучение наук и привлекать внимание к значимости научно-технического прогресса для процветания России. М. В. Ломоносов выступал за национальное самосознание и использование отечественных ученых в развитии науки и образования в России. Он призывал к тому, чтобы российские ученые имели возможность обучаться и работать в своей родной стране, а не искать знания за рубежом. Ломоносов считал, что российская Академия наук должна быть основана на отечественных ученых и что честь российского народа требует использования его собственных талантливых людей в различных областях знаний. Он подчеркивал, что каждый человек, независимо от происхождения, имеет право на обра-

зование и что студенты должны быть оцениваемы по своим знаниям и способностям, а не по своему происхождению.

Эти идеи М. В. Ломоносова оказали значительное влияние на развитие образования и науки в России и стали основой для создания сильной академической среды в стране.

Философ Яков Козельский в своем труде «Философические предложения» определил науку как «углубленное познание определенной истины» (Сазонова Л. И., 1995, с. 164), а также представил ее как способность «человеческого разума убедительно доказывать все, что он утверждает или отрицает» [там же]. Он также описал процесс познания истины как процесс испытания, который может быть трояким: историческое познание (познание истины как таковой), философское познание (определение причины истины) и математическое познание (измерение величины или количества объекта).

Николай Иванович Новиков являлся одной из важнейших фигур эпохи Просвещения в России. Его педагогические взгляды и вклад в развитие отечественной науки были значительными. Он был сторонником идеи активизации детского любопытства как средства приобщения к

знаниям, обогащения ума и приносящего удовольствие процесса. Н. И. Новиков рассматривал детское любопытство как важную личностную черту, связанную с потребностью ребенка в развитии своего ума и сердца. Он признавал, что педагог должен хорошо знать возможности и способности каждого ребенка, чтобы поддерживать и развивать его любопытство.

Н. И. Новиков верил, что если ребенок понимает, что изучение нового материала приносит ему пользу, то он будет с большей охотой учиться и приобретать новые знания. Такие идеи Н. И. Новикова оказали значительное влияние на развитие педагогики в России и стали основой для создания методов обучения, ориентированных на активизацию интереса к знаниям и развитие личности ребенка. Первые приятные знания и впечатления оставляют глубокий след в душе ребенка, их можно назвать основой для формирования его мировоззрения и ценностных ориентаций. Чувственные впечатления и удовольствие от познания мира играют важную роль в формировании интереса к знаниям и развитии личности. Разум, опосредуя чувственный опыт, упорядочивает представления и помогает более глубоко понимать окружающий мир. Таким образом, поддерживание и развитие любопытства у детей через удоволь-

ствие от познания не только способствует интеллектуальному развитию, но и формирует нравственность, чувство изящного и доброго. Поэтому ответы на вопросы детей следует давать охотно и грамотно, поощряя их любознательность и стремление к познанию мира.

Первое в России женское учебное заведение – Смольный институт благородных девиц – положил начало женскому образованию в стране. Его можно рассматривать как некий бренд отечественного образования: государство получило образованных женщин, хороших матерей, полезных членов семьи и общества. Смольный институт предлагал своим студенткам обширную программу обучения, включавшую изучение языков, литературы, музыки, рисования, религии, истории, географии, арифметики и других предметов. Это было значительным шагом в развитии образования женщин в России и открыло новые возможности для женского образования в стране. Смольный институт благородных девиц стал отправной точкой для развития женского образования в России, и его основание действительно положило начало формированию системы образования для женщин в стране.

В России на рубеже XVIII–XIX веков русской наукой и культурой были сформированы свои духовные

ценности, в том числе педагогические. Так, русский князь, мыслитель эпохи романтизма, выдающийся русский писатель, музыковед и общественный деятель Владимир Федорович Одоевский оставил в наследство потомкам великолепные произведения. К их числу относят сборник рассказов и повестей «Русские ночи», роман «Линия жизни», сборник стихов «Прохладное словечко», произведения для детей «Городок в табакерке», «Мороз Иванович» и др. В. Одоевский активно пропагандировал использование литературы в образовании детей, и его собственные произведения, такие как «Русская семейная хроника» и «Сказки дядюшки Римуса», были написаны с учетом этой педагогической концепции. Он верил, что через увлекательные и мудрые сказки можно передать детям важные жизненные уроки и развить их мыслительные способности. Таким образом, Одоевский признавал важность чтения сказок для развития у детей интереса к миру и способности к самостоятельному мышлению. Считал, что для детей, не показывающих явный являющим интерес к учебе, следует читать интересные сказки, так как это разбудит в ребенке интерес к познанию. Ученикам, которые хватаются за все, важно понять их интерес и ко всему интересному добавлять неинтересное. Связывая любознательность и другие

психологические процессы, такие как мышление, память, воображение, В. Ф. Одоевский говорил о том, что развитие любознательности базируется на труде, а не на забавах. «Но сам процесс учения должен основываться на интересном материале или действиях, чтобы ученик с удовольствием следовал за учителем и чтобы его естественная склонность к умственному труду стала положительной привычкой» [там же].

Николай Иванович Пирогов – российский хирург, естествоиспытатель и педагог, профессор, создатель первого атласа топографической анатомии, основоположник русской военно-полевой хирургии, основатель русской школы анестезии – оставил педагогические мысли, заслуживающие интереса и на сегодняшний день. Он считал, что «школа только тогда достигнет своего назначения, когда вышедший из нее ученик будет понимать, что такое научная истина, когда он научится вырабатывать ее из себя самого, сознательно и самостоятельно» [там же, с. 40], и научить этому, «используя богатейший арсенал методических средств, – важнейшая и благороднейшая задача школы» (Очерки истории школы…, 1976, с. 255).

Опыт развивающего образования в российских школах перед революцией был разнообразным.

Так, Николай Александрович Корф – русский общественный деятель, педагог и публицист – был организатором земских школ в нашей стране. Он полагал, что время, проведенное ребенком в школе, должно быть направленно на развитие любознательности. Необходимо использовать педагогические приемы, посредством которых доставлялось ученикам удовлетворенность и комфорт.

Николай Федорович Бунаков, русский педагог, считал, что в процессе воспитания и обучения детей учителю нужно делать основной акцент на развитие познавательного интереса в учебе, так как отвлекая от негативных эмоций и низменных побуждений, оказывают воздействие на моральное развитие. В рамках образовательного процесса он представил индивидуальные и творческие задания, направленные на развитие навыков использования родного языка, такие как сочинения, написанные учащимися по темам «Наше село», «Наш город и наш уезд», «Наш сельский праздник» и прочие. Уникальным методом была организация переписки между учениками и учителем. После написания работ каждый ученик получал ответное письмо с комментариями, в которых учитель объяснял выявленные ошибки, предлагал вопросы, связанные с их школьной и

домашней жизнью, требующие размышлений и поиска аргументации.

Первым лингвистом-методистом, кто изложил свои взгляды на преподавание русского языка в России, считается в науке Федор Иванович Буслаев. Он полагал, что в школе при изучении русского языка следует обязательно читать классические произведения, при этом проводить анализ лексики, грамматики, фонетики, стилистики для обогащения речи и развития мышления. Научные изыскания Ф. И. Буслаева в области преподавания родного языка, его значение в развитии внимания и мышления развил И. И. Срезневский в 1860 году в книге «Об изучении родного языка вообще и, особенно, в детском возрасте». Измаил Иванович Срезневский, русский филолог-славист, этнограф, палеограф, первый в России доктор славяно-русской филологии, составитель «Словаря древнерусского языка», отмечал, что учащихся необходимо готовить по всем предметам, основываясь «на прочном знании родного языка. «Изучение всякого предмета любознательности возможно для дитяти не прежде, чем оно усвоило прочно главные основы родного языка» [там же].

Выдающийся отечественный мыслитель, отец русской педагогики Константин Дмитриевич Ушинский, обу-

чение определял как особый род процесса познания, в котором заложены одновременно процессы познания и его управления. «В основе этого процесса должна лежать самостоятельная деятельность учащихся» [там же, с. 41], которая «составляет единственно прочное основание всякого плодотворного учения» (Ушинский К. Д., 1954, с. 225).

Лев Николаевич Толстой, великий русский писатель и философ, был также основателем и руководителем школы для крестьянских детей в Ясной Поляне. В своих работах он подчеркивал важность развития творческих способностей детей и считал, что это невозможно без тщательного учета особенностей каждого ребенка. Он также отмечал значимость детских сочинений, которые публиковались в его педагогическом журнале, тем самым усиливая интерес детей к учебе.

Николай Чернышевский, философ и публицист, придерживался идей общественной направленности, гуманизма и гармоничного развития личности в своей педагогической теории. Он считал, что образование должно быть доступно для всех слоев населения и влиять на социальные изменения. Он придавал особое значение устному слову учителя как одному из методов обучения.

Николай Александрович Добролюбов, русский литературный критик, публицист, поэт, представитель революционной демократии, утверждал, что «душа ребенка подобна сложному и хрупкому инструменту, который требует аккуратного и заботливого обращения…ошибки в обращении с ней могут причинить вред или даже привести к ее разрушению» (Очерки истории школы…, 1976, с. 228).

Дмитрий Иванович Писарев, русский публицист, литературный критик, революционер-демократ, считал, что необходимо строить учебный процесс особым образом, чтобы учащиеся чувствовали, что они становятся сильнее и умнее, это очень важно для того, чтобы они проявляли интерес к учебе. Он неоднократно подчеркивал, что задача школы не только в том, чтобы дать ученику определенные знания, но и в том, чтобы пробудить в нем интерес к знаниям, научить его самостоятельно работать с информацией и мыслить критически.

Российский педагог и просветитель Константин Васильевич Ельницкий утверждал, что без активного участия учащихся в процессе обучения невозможно добиться успеха. Знания не могут быть механически переданы, они должны активно усваиваться или создаваться учащимися.

Павел Петрович Блонский, русский и советский философ, педагог и психолог, один из основоположников советской педологии, «высказывался за стимулирование активности учащихся на основе интереса к учению и об организации самостоятельной деятельности, развивающей способности детей» [там же, с. 43].

Доказательством этого может служить описание небольшого фрагмента из опыта работы московской начальной школы того периода. Все московские школы «имели большие библиотеки, и все дети обеспечивались учебными материалами бесплатно» (Плаксина Н. В., 2020, с. 27). У детей был не только интерес к учебе, но и настоящая жажда знаний, и они были готовы работать над учебными заданиями сколько угодно. «Школа учила детей работать эффективно, в соответствии с теми способностями, которыми их наделила природа» [там же].

Идеи о поэтапном развитии познавательного интереса были представлены в работах Е. Н. Водовозовой. «Вначале следует научить ребенка в каждом предмете замечать только самые выдающиеся признаки» (Водовозова Е. Н., 1913, с. 234). После этого следует учить «отыскивать другие качества, менее заметные, и тогда ребенок, внимательнее станет всматриваться в предмет и постепен-

но уже самостоятельно откроет в нем признак за признаком» [там же].

Развивающее образование в России на рубеже XVIII–XX веков имело значительное влияние на мощь государства, поскольку оно способствовало развитию образованности, науки, техники и культуры. В этот период в России происходили значительные изменения в образовательной системе, которые оказали прямое влияние на развитие страны. Были проведены реформы образования, направленные на распространение образования среди населения. Одной из ключевых инициатив было создание публичных школ для детей всех слоев общества. Это способствовало увеличению грамотности и образованности населения, что в свою очередь повысило культурный и интеллектуальный уровень общества. В России также активно развивались технические и гуманитарные науки. Образовательные учреждения стали играть ключевую роль в подготовке специалистов для различных отраслей промышленности, сельского хозяйства, медицины, инженерии и других областей, что в итоге способствовало экономическому развитию страны.

Кроме того, развивающее образование способствовало формированию интеллектуальной элиты, которая

внесла значительный вклад в культурное и научное развитие России. Многие выдающиеся ученые, писатели, художники и мыслители этого времени получили свое образование в российских учебных заведениях. Таким образом, развивающее образование способствовало повышению образованности населения, развитию науки и культуры, подготовке специалистов для различных отраслей экономики и формированию интеллектуальной элиты. Все это в совокупности сыграло значительную роль в укреплении мощи государства.

С 1950-х годов в России началась активная работа по развитию новых педагогических подходов, направленных на совершенствование личности ребенка через активное участие в образовательном процессе. Этот период действительно связан с появлением новых педагогических идей, которые ставили целью развитие мышления, творческих способностей, самостоятельности и критического мышления у детей. Одним из ключевых аспектов этой новой педагогической концепции был акцент на индивидуальном подходе к каждому ребенку и создании условий для его всестороннего развития. Это подходило к теории деятельности Л. С. Выготского и его последователей, которые считали, что развитие ребенка происходит через ак-

тивное взаимодействие с окружающей средой. Развитие детской психологии и педагогики в этот период также играло важную роль в формировании новых подходов к образованию.

Бурное развитие науки и техники создает постоянную потребность в обновлении знаний и умений. Поэтому важно понимать, что обучение не заканчивается после окончания учебного заведения, а должно стать постоянным процессом на протяжении всей жизни. Пополнение своих знаний и навыков через самообразование, курсы повышения квалификации, участие в семинарах и конференциях становится необходимостью для того, чтобы быть в курсе последних научных достижений и технологических инноваций. Таким образом, важно развивать у обучающихся навыки самостоятельного обучения и постоянного самосовершенствования, чтобы они могли успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни и работы (Сластенин В. А., 2004).

В отечественной психолого-педагогической науке развивающее образование представлено рядом известных разработанных концепций, рассмотрим некоторые из них.

Технология развивающего обучения академика Леонида Владимировича Занкова была выстроена с учетом

«обучения на высоком уровне трудности, быстрого темпа в изучении программного материала, ведущей роли теоретических знаний, осознания школьниками процесса учения, целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабоуспевающих» (Занков Л. В., 1996, с. 102).

Обучение на высоком уровне определяется тем, что помимо превышения «средне нормы» сложности раскрывает духовные возможности детей, дает им направление и мотивирует на дальнейшее познание. Сложность рассматривается как обусловленная необходимость понимания «сущности изучаемых явлений и закономерностей между ними, а также проблемой истинного вовлечения школьников в мир науки и культуры» [там же, с. 102]. Сами полученные знания проявляются и как достижения, и как следующая ступень, которая обеспечивает новый уровень развития.

Под руководством отечественных психологов В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина была уточнена концепция содержательного обучения, в которой они определили сензитивность младшего школьного возраста к решению специфических образовательных задач, при условии развития у них абстрактно-теоретического мышления и про-

извольного управления своим поведением (Давыдов В. В., 1986). В этой концепции развивающего обучения ученые выделяли связь содержания учебных предметов и логикой их развертывания в процессе обучения. Основой развивающего обучения послужили положения о формировании развитии учебной деятельности субъекта через усвоение знаний путем анализа, планирования и рефлексии. Процесс теоретической реконструкции реального, как объединения разнообразия, происходит путем поэтапного движения мышления от абстрактных представлений к конкретным ситуациям. В начальной школе ученики совместно участвуют в учебной деятельности, поддерживая друг друга в решении задач и обсуждении различных методов поиска. В этих обстоятельствах активно формируются зоны ближайшего развития.

В концепции П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной был сделан акцент на поэтапное формирование умственных действий. На первом этапе предполагалось пробуждение мотивации. На втором этапе следовало достичь понимание схемы действий. На третьем этапе состояли задачи по выполнению действий во внешней форме. На четвертом этапе предполагалось использование внешней речи. На пя-

том этапе проявлялась внутренняя речь. На шестом этапе выполнялось действие в уме.

В технологии проблемного обучения создавались ситуации, включающие проблемы, решение которых стимулировало процессы понимания, принятия и разрешения при выполнении совместной деятельности субъектов образовательного процесса. Проблемное обучение всегда способствует формированию знаний, умений и навыков, а также способности к самообразованию и самообучению. Эти задачи могут быть успешно решены с помощью технологии проблемного обучения, поскольку учебный материал усваивается в процессе активной исследовательской деятельности учащихся при решении комплекса проблемно-познавательных заданий. «Также стоит отметить еще одну важнейшую цель проблемного обучения – развитие особого стиля интеллектуальной деятельности, стимулирование исследовательской активности и активизацию самостоятельности обучающихся» (Кудрявцева Т. В., 1975, с. 201).

В рамках проблемного обучения учитель создает ситуацию, в которой обучающиеся исследуют определенную проблему, ищут способы ее решения, выдвигая гипотезы, планируя и обсуждая методы проверки их правиль-

ности, проводя эксперименты и наблюдения, а также анализируя полученные результаты.

Типы проблемных ситуаций выделил отечественный психолог Товий Васильевич Кудрявцев. Он считал, что проблемная ситуация появляется при обнаружении расхождения между существующими и необходимыми новыми знаниями, потребности выбора определенной системы знаний среди представленных, столкновении с новыми практическими запросами, появлении разногласия между множеством способов решения задач и отсутствием прямой взаимосвязи, возникновении потребности открытия новых знаний или решений.

Психолог Зинаида Ильинична Калмыкова в своей концепции делает упор на развитие продуктивного или творческого мышления, которое отличается оригинальностью идей, способностью получать уникальные ответы, быстротой и легкостью возникновения необычных ассоциаций, восприимчивостью к проблемам, нетрадиционностью решения, гибкостью мышления, «то есть количество идей и ассоциаций, возникающих за определенный промежуток времени, и способность находить новые, нестандартные функции объекта или его частей» (Калмыкова З.И., 1981). Согласно мнению З. И. Калмыковой, общие

методы умственной деятельности составляют основу развивающего обучения и подразделяются на алгоритмические и эвристические. Алгоритмические методы являются рациональными и полностью подчиняются формальной логике, определяя последовательность (алгоритм) правильных действий для решения проблемы. Алгоритмические методы – это способы решения задач и проблем с помощью алгоритмов. Алгоритм есть набор инструкций, который определяет последовательность действий для выполнения какой-либо задачи. Алгоритмические методы используются в различных областях, таких как математика, информатика, экономика, биология и других. Они позволяют автоматизировать процессы, улучшать эффективность работы и делать более точные прогнозы. Есть эвристические методы. Они предполагают продуктивное или творческое мышление через конкретизацию, абстракцию, вариацию, аналогию, стимулируя открытие новых знаний, ориентируя обучающихся на суть изучаемого явления.

Концепция Льва Моисеевича Фридмана была ориентирована на интеграцию педагогической теории с реальной практикой и необходимости создания гибкой образовательной системы, которая учитывает социальные и культурные потребности общества. Его подходы делали акцент

на гуманистические ценности образования, при этом он поднимал вопросы социализации личности в условиях изменяющихся общественных и культурных реалий (Фридман Л. М., 1977).

Концепция развития мыслительных операций Николая Николаевича Поспелова предполагала поэтапное формирование мыслительной операции. Так, на первом этапе осуществляется выполнение операции без осознания, как это делается. На втором этапе происходит осознание, как выполняется операция, но еще нет понимание ее сути. На третьем этапе задание выполняется сознательно, с использованием правил, и появляется понимание этих правил (Емелин В.А., 2021). Также обосновывается мысль, что всем операциям одновременно и равномерно нельзя обучать, необходимо соблюдать последовательность.

Концепция Е. Н. Кабановой-Меллер фокусируется на развитии мыслительных операций, которые она называет «приемами учебной работы и определяет как систему действий для решения учебных задач» (Кабанова-Меллер Е. Н., 1981). Эти приемы включают такие операции, как сравнение, обобщение, выявление причинно-следственных связей, наблюдение, создание характеристик изучаемых явлений, отделение существенных и несуществен-

ных признаков понятий и т.д. Они играют важную роль в умственном развитии учащихся и необходимы для самостоятельного решения различных задач и освоения знаний. Исследуя развивающее обучение, Е. Н. Кабанова-Меллер, выделяет такие педагогические условия, как включение во все элементы образовательного процесса идей формирования системы способов учебной деятельности с различной степенью обобщенности; определение в каждом учебном предмете основных приемов учебной деятельности, которым следует ученик; организация взаимодействия мышления и чувственной стороны обучающихся; развитие способностей к управлению своей учебной деятельностью самих учеников.

Отечественный опыт фундаментализации развивающего образования заключается в следующих основных принципах и подходах:

– системность и последовательность (обучение строится на основе системы знаний, которые связаны между собой и формируют целостное представление о мире);

– гуманизм и гуманитаризация (образование направлено на развитие личности ученика, его интересов, способностей и творческого потенциала);

– научность и фундаментальность (обучение основывается на научной методологии, предполагает глубокое изучение фундаментальных понятий и принципов);

– практическая направленность (обучение не ограничивается теоретическими знаниями, но включает практические занятия и проекты);

– интеграция и междисциплинарность (изучение предметов связано между собой, что позволяет ученикам видеть взаимосвязи между различными областями знаний);

– инновационность (использование современных методов и технологий обучения для повышения эффективности образовательного процесса);

– вариативность и индивидуализация (учет индивидуальных особенностей учащихся, предоставление возможности выбора учебных программ и методов обучения);

– непрерывность и преемственность (обеспечение непрерывности образовательного процесса на всех уровнях обучения – от дошкольного до высшего образования).

Итак, развивающее образование в России оказывает существенное влияние на мощь государства, способствуя развитию экономики, науки, технологий, культуры и государственного управления.

Далее графически нами представлен перечень имен отечественных ученых и мыслителей разных временных периодов, внесших вклад в развивающее образование в России (рис. 1).

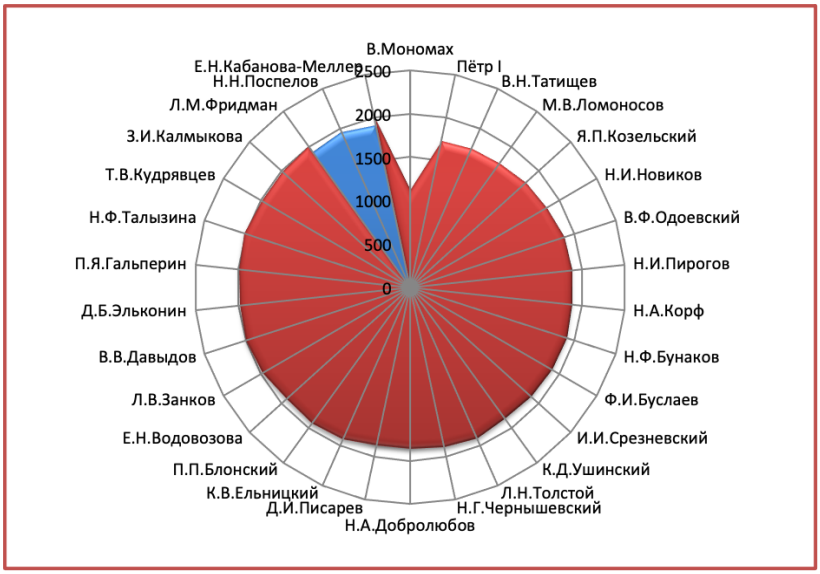


Рисунок 1. Отечественные деятели, внесшие вклад в развивающее образование России

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что учеными и мыслителями разных временных периодов накопленный отечественный опыт представляет образование как некий феномен, который несет развивающий эффект для субъектов учебно-воспитательного процесса. Об-

разование как процесс считается жизненно важным и необходимым явлением для человека, развития его физического, умственного, творческого потенциала. История Российского государства бережно хранит яркие имена политических мужей, экономистов и духовных наставников, промышленников, полководцев и военных руководителей, деятелей науки, искусства, спорта, которые прославляли нашу страну и укрепляли ее могущество в разные исторические эпохи и времена. Справедливости ради, акцентируем и то, что каждое яркое имя есть результат развивающего образования в той или иной мере.

Результат фундаментализации развивающего образования заключается в формировании у учащихся глубокого и систематического знания основ наук, развитии их интеллектуальных и творческих способностей, формировании умений самостоятельно приобретать новые знания и применять их на практике. Кроме того, фундаментализация образования способствует формированию научного мировоззрения у учащихся, их готовности к непрерывному образованию и саморазвитию в течение всей жизни.

Перспективы развития фундаментализации развивающего образования могут быть разнообразными. Возможно, углубление изучения базовых предметов, таких как математика, естественные науки и гуманитарные дисци-

плины, с целью формирования у обучающихся прочных знаний и навыков. Также возможно расширение программы обучения, включая новые предметы и технологии, чтобы учащиеся могли получить более широкий спектр знаний. Развитие фундаментализации может включать укрепление связей между школой и индустрией, чтобы обеспечить обучающимся практические навыки и знания, необходимые для успешной карьеры. Также возможно увеличение финансирования исследований и разработок в области образования, чтобы улучшить качество и эффективность обучения. Кроме того, важно продолжать работать над улучшением методик и технологий обучения, чтобы сделать образовательный процесс более интересным и эффективным для учащихся.

Следовательно, фундаментализация развивающего образования составляет основу суверенизации нашей страны. Обеспечение стабильных и качественных знаний у граждан через фундаментальное образование способствует формированию компетентной и образованной нации. Это, в свою очередь, может повысить уровень экономического развития, инновационности и конкурентоспособности страны. Кроме того, фундаментализация образования способствует формированию критического мышления, аналитических способностей и гражданской активности, что яв-

ляется важным аспектом для укрепления суверенитета страны.

1.2. Зарубежный опыт фундаментализации системного суверенитета национально-государственного образования

В условиях активной модернизации образовательной системы становится все более важным обеспечение фундаментальности образования, в связи с чем, множество исследователей нашей страны и за рубежом, отмечают прямую связь между уровнем образованности и культуры общества с возможностью предотвращения цивилизованных кризисов.

В современных условиях развития образования важно учитывать взаимовлияние и взаимопроникновение различных культур, экономик и социальных движений. Мы живем в мировом пространстве, где границы между странами уже не являются преградой для свободного перемещения ресурсов, людей и идей. Этот глобальный тренд играет определяющую роль в сближении и интеграции национальных систем образования.

Американский философ образования Пауль Монро «идентифицировал три ключевых типа систем образования, которые отражают господствующие политические, социальные и экономические структуры» (Сапрыкин Д.Л., 2005, с. 151).

Представителями политического типа системы образования являются Франция, Германия, Россия и Италия. Данные государства базируются на образовании, которое регламентируется правительством. «Именно государство должно создавать и контролировать образовательную систему для поддержания своей структуры и функций» [там же, с. 152]. Упор делается на уникальность национальной культуры и развитие национальных идеалов, определяющий весь склад жизнедеятельности государства, сохраняя зависимость от государственной власти. Это обеспечивает целостность государства и национальную идентичность, расставляя акценты на сохранение, передачу и развитие исторических традиций и языка, что обуславливает эффективность в формировании единого национального сознания, однако есть риски в достижении плюрализма внутри страны.

Такой тип образовательных систем зародился в Наполеоновской Франции. XVIII век ознаменовал новую

концепцию государственного образования. В это же время Франция и Германия модернизировали высшее образование, что привело к появлению новых типов общих учебных заведений, таких как лицей, гимназия, которые заменили «факультеты искусств» (Заблоцкая О.А., 2012, с. 62). В этот период концепции образования разных стран сходились в одном: они охватывали взаимоотношения между государством, церковью и учебными заведениями.

При правлении Наполеона Бонапарта во Франции создается централизованная система образования, характеризующаяся единообразием. Это был ответ на потребности новой политической системы, которая стремилась сформировать общую идентичность нации и обеспечить единство в образовании (Максимова В.М., 2021, с. 2338).

Однако Бонапарт также восстанавливал порядок, который был нарушен в период революции. Он наделял себя неограниченной властью и внедрял ряд консервативных мер, чтобы закрепить свое положение. Это означало, что централизованная система образования Наполеона также служила его интересам восстановления старого порядка, но новый тип образования, возникший в результате французской революции, был одновременно и реакцией на нее. Наполеон использовал образовательную систему как

средство для укрепления своей власти и восстановления прежнего порядка, что демонстрирует сложные и взаимосвязанные последствия революционных событий на образование и политику того времени [там же, с. 2339].

Стоит отметить, что преобладание Франции в науке и культуре закладывалось при «старом режиме». Так, Гарри Паул отмечает, что «… эпоха преобладания Франции в европейской, а следовательно, и мировой науке началась примерно в 1750 году и закончилась около 1840 года. Именно в этот период было создано несколько высших школ, задавших принципиально новый образец научного образования в Европе. Еще на заре Нового времени в 1530 году французский король, разрешив гуманистам преподавать вне университета, учредил CollegedeFrance – публичные курсы в Париже, ставшие альтернативой университетам и рассадниками нового знания» (Paul Y. W., 2016, с. 28).

Французской революцией, путем взятия под контроль административной власти и отменив самостоятельную юрисдикцию всех образовательных учреждений, были уничтожены традиционные образовательные институты, их собственность национализировали, а церковные учебные заведения выведены из-под опеки церкви.

Идеология таких действий основывалась на том, что уникальная традиционная образовательная система, представляла огромную угрозу, так. ка являлась крепкой опорой Старого режима. Провозглашенное всеобщее просвещение, оставаясь важнейшим знаком революции, становилось решающим механизмом при внедрении новых взглядов на жизнеустройство. В выдвинутые планы радикальных изменений всей образовательной системы якобинцев демонстрировали нестандартные подходы. Так, Кондорсе, предполагал «создать среднюю школу на каждые четыре тысячи жителей, основание высших учебных заведений – институтов, а также девяти национальных лицеев (лицей) с более высоким уровнем образования» (Ерохин А. К., 2007, с. 372). В результате должны были появиться национальные сообщества наук и искусств.

Отметим, что революционные разрушения остались не внедренными и не смогли закрепиться в обществе. Многие проекты, такие как новые типы средних учебных заведений, например, «центральные школы» (ecolescentrales), были только в документах, при этом «удовлетворение образовательных потребностей в значительной степени обеспечивали частные учебные заведения, которым новым законом 1795 года было разрешено возоб-

новить свою деятельность» (Пилипенко А. Н., 2008, с. 109).

Следует отметить, что неудавшаяся в целом революция, все-таки способствовала существенным изменениям в системе образования. Ситуация способствовала параллельному росту естественнонаучного и технического образования. К сожалению, «традиционное классическое образование подверглось разрушению» (Визгин В. П., 1995, с. 54). Этому способствовало появление Высшей политехнической школы, благодаря которой Франция выдвинулась на передовые позиции в математике, физике и механике, показав инновационную модель образования, противостоящую схоластическому и гуманистическому классическому образованию, делающим акцент на практику в технических и инженерных науках, подготавливая к профессиональной деятельности.

Ученые, изучающие этот период развития системы образования, отмечают, что наполеоновская система «геометрически построенной, картезианской и на длительной дистанции почти наверняка вредной для французской науки» (Cardwell D. S. L., 1957, с. 76).

Несмотря на то, что революционные правительства имели ряд амбиций в области образования, законодатель-

ство, регулирующее систему национального образования, сложилось лишь при Наполеоне, когда была внедрена база централизованной государственной системы образования в целом, став прототипом современной системы образования для Франции и Европы.

Основанные частные и коммунальные коллежи в 1802 году, представляя фундамент национальной образовательной системы государства, действовали при финансовой поддержке государства. Для этого выделялись различные гранты под строительство учебных заведений, заработная плата учителей, стипендии обучающимся.

Созданное новое образовательное учреждение «Университет Франции», ставший грандиозной государственной корпорацией, контролирующей все процессы общественного образования. Открытие новых учебных заведений проходило строго с разрешения гранд-мастера университета, при этом педагогический состав комплектовался исключительно из выпускников одного из факультетов этого университета».

«Факультеты литературы, права, медицины, математических наук» (Ганчеренок И. И., 2020, с. 176), представляли университетские центры, расположенные по всей Франции и не сотрудничающие друг с другом. При этом

«университет» рассматривался ни как часть государственного аппарата, он выступал корпорацией, получающей доходы от материальной собственности, принадлежащей прежним учебным заведениям и от части всех выплат обучающимся за экзамены и дипломы. «Университет» был жестко централизованной, подчиненной государству общенациональной системой, что отличало его от традиционных образовательных учреждений.

Уничтожив старые академические традиции свободы, «Университет Франции», наполеоновская система образования, все же отличалась некой демократичностью. Например, «студенты в лицеи делились на четыре категории: государственные стипендиата; ученики, отобранные из средних школ и освобожденные от платы за обучение; лица, платившие за полный пансион или только за занятия; одаренные учащиеся, обучающиеся бесплатно или получающие от государства помощь» (Гвоздева Е. Н., 2018, с. 282).

Введенный «Экзамен на бакалавриат» в 1808 году становится важной мерой централизованного государственного регулирования образования, так как «давал право поступления в высшие учебные заведения и в последующем занимать высокие должности в государственной

службе. Этот экзамен, вместе с экзаменационными испытаниями более высокого уровня, связывал систему образования, государственную службу и доступ к профессиям» (Дуда Г., 1998, с. 25).

Закон о необходимости преподавания, принятый в 1809 году, предписывал изучение в школах «латинского и французского языков, математики и географии» (Соколов А. Б., Грановский Т. Н., 2015, с. 280). В лицеях для обязательного изучения включался «греческий и латинский язык, логика, риторика, начальная математика, философия и естественные науки» [там же]. Таким образом, «данные учебные заведения, подобно прусским гимназиям, стали образцом качественного среднего образования. Курс лицеев включал изучение античных языков, классической литературы, математики, а также религиозных языков, что во много означало возвращение к концепции общего «либерального» образования» [там же].

С 1850 года система образования Франции претерпевает изменения, так как отменяются все монопольные права Университета на преподавание. Снова появляются частные школы со своими новыми значительными правами, т.е. начинают развиваться две параллельные системы образования: государственные и частные, представленные

в основном системой католических школ. Происходит децентрализация и частичное восстановление «старых институтов, в частности традиционных университетов» (Пилипенко А. Н., 2008, с. 109). Все факультеты, расположенные на территории Франции создают единую университетскую систему, возрождая «традиционную форму высшего образования в Европе во Франции» (Ефремова З. И., 2011, с. 87). Но при этом во Франции система образования смогла сохранить достаточный уровень высокой степени централизации и унификации.

Развитие Французской системы образования, способствовало преобразованиям и в других странах, например, в Германии из-за потери части земель, было закрыто много университетов, что спровоцировало создание «новой системы образования по французскому образцу» (Максимова В. Н., 2021, с. 2340).

Пруссия, потеряв университет в Галле, рискуя, своей государственностью, создает новый университет в Берлине и в Бонне, благодаря усилиям министра образования и религиозных исповеданий Вильгельма фон Гумбольдта, задавшего «новый европейский образец фундаментального образования» (Ястребова А. В., 2014, с. 116).

Модель системы образования Германии и Пруссии сочетала в себе государственное участие и автономию образовательных учреждений, при наличии «свободы и стремления к научному знанию» (Беккер Я. С., 2006, с. 132).

Германия и Пруссия стремились к более активной государственной роли, однако они не стремились к полному контролю, а старались сохранить автономию образовательных учреждений.

Именно этот баланс между государственным участием и автономией образовательных учреждений, свободой и стремлением к научному знанию привлекал многих мыслителей XIX века к Германии и Пруссии. Такая модель позволяла создавать сильные образовательные системы и развивать науку, не подвергая ее полному контролю государства. Таким образом, «Германия и Пруссия представляли собой уникальное сочетание элементов из разных систем образования и науки, источник вдохновения для многих мыслителей того времени» Ефремова З. И., 2011, с. 87).

Пруссия опиралась на свои традиционные университеты и образовательные принципы «немецкого общего права, закрепленных во времена Фридриха Великого и Фридриха-Вильгельма II» [там же, с. 88]. Это позволило

Пруссии сохранить традиции и ценности, которые были важны для образовательной системы, и укрепить свое место в мировом образовательном пространстве. В результате Пруссия получила импульс к развитию образования, который оказал значительное влияние на формирование современной системы высшего образования.

Принципы немецкого общего права позволяли образовательным учреждениям считаться государственными институтами, которые создавали с представления самого государства, а действовали они под наблюдением государственных органов, что обеспечивало высокую культурную роль образования. Несмотря на то что управление школой и подбор педагогов делегировались другим лицам, они обязаны были получать согласие ответственных за образование. Безусловно, это подчеркивало ответственность и важную роль государства в системе образования. Следует учесть, что такое положение дел обусловливалось особенностями лютеранства.

Принцип Lehrfreiheit, т.е. свобода преподавания, подразумевал независимость преподавателя от ограничений или цензуры, что позволяло свободно и творчески обучать студентов, не боясь репрессий или вмешательства в свою работу (Сапрыкин Д.Л., 2005, с. 153).

Принцип Lernfreiheit, т.е. свобода обучения, предполагало свободу выбора предметов и преподавателей самими студентами, выражения свих взглядов, участие в академических дискуссиях. Считается, что такой подход способствует развитию самостоятельности, критического мышления и исследовательской активности [там же].

Одной из главных ценностей немецкого университета является сама наука, представляющая собой «постоянное исследование и развитие знаний в различных областях и не только как набор фактов, но и как процесс, мотивированный любопытством и стремлением к познанию» (Гайм Р., 2004, с. 221).

Именно «германские университеты были поставлены под защиту государства раньше и более полно, чем в любой другой большой европейской стране» (Сапрыкин Д.Л., 2005, с. 154).

В XVIII веке процесс реформирования университетов и школ, включающий создание новых университетов в Галле и Геттингене, оказались под влиянием королевских правительств Пруссии и Ганновера. Знаменитая реформа образования, проведенная министром исповедания и народного просвещения в Пруссии Вильгельмом фон Гумбольдтом в 1809-1810 годах, принесла триумф идее госу-

дарственного образования. Эта реформа стала символом усилий государства по совершенствованию системы образования (Ефремова З. И., 2011, с. 88).

В Германии, как и во Франции, государство стало основным организатором и провайдером культуры и образования. Однако, в отличие от Франции, где государство централизованно и контролирует все аспекты образования, в Пруссии была иная ситуация. В Пруссии стремились к местному управлению и предоставлению свободы учащимся и преподавателям [там же, с. 87].

Это означало, что преподаватели и ученики в Пруссии имели больше свободы в выборе учебных программ, методик преподавания и учебных материалов. Государство предоставляло определенные рамки и стандарты, но в целом давало местным образовательным учреждениям возможность самостоятельно принимать решения и адаптироваться к местным потребностям.

Стремление Пруссии сделать управление образованием местным и предоставить свободу учащимся и преподавателям было попыткой искать баланс между централизацией и децентрализацией в образовании. Это позволяло сохранить разнообразие и специфику образовательной системы в Пруссии (Налетова Н. И., 2010, с. 8).

Вильгельмом фон Гумбольдтом и другими выдающимися мыслителями неогуманистического и идеалистического направления (в том числе Иоганна Готлиба Фихте и Фридриха Эрнста Шлейермахера) была создана государственная система образования, где особое внимание уделялось гимназиям, которые являлись ключевым звеном в национальной системе образования. Целью данной системы выступало распространение интеллектуальной культуры, основанной на всеобщем и фундаментальном образовании (Кулакова А.Б., 2018, с. 117).

Гимназии были созданы с целью обеспечения общего научного образования, они стремились не только формировать профессиональные навыки, но и обеспечивали интеллектуальное и всестороннее развитие личности. Главным отличием гимназий от университетов было то, что содержание образовательных программ в гимназиях было четко фиксировано, в то время как в университетах студентам предоставлялась возможность выбирать лекции и семинары (Паульсен Ф., 1904, с. 176).

Под влиянием идей «неогуманистов» сложилась концепция образования с уклоном на всеобщее образование, где подчеркивается важность гуманитарного образования, развития критического мышления и универсальных

знаний, оказывающий влияние на формирование образованного и всесторонне развитого человека.

Современными исследователями отмечается, что не является полностью верным распространенное Вильгельмом фон Гумбольдтом представление о немецкой системе образования, созданной по рецептам философов-идеалистов. Влияние «неогуманистов» Гумбольдта, Фихте и Шлейермахера бесспорно присутствовало, но они представляли только одну из групп, оказавших влияние на реформу системы образования (Беккер Я. С., 2006, с.137).

Вместе с идеями «неогуманистов» существовали еще две группы – «консерваторов» и «утилитаристов». В отличие от «неогуманистов», представители консервативной позиции считали основной целью образования сохранение традиций истиной веры при помощи традиционных педагогических методов. Представители утилитаристской позиции прагматически интерпретировали цели образования, ставя во внимание подготовку профессионалов, к которым относились государственные служащие и духовные лица (Кузеванова А.Л., 2008, с. 116).

Таким образом, немецкую систему образования можно представить в качестве результата различных взглядов и подходов, представленных рядом мыслителей,

что делает ее уникальной и отличает от системы, представленной философами-идеалистами (Налетова И.В., 2010, с. 9).

Имея во внимании принципы и идеи, представленные этими позициями, Георг Вильгельм Фридрих Гегель разрабатывал свою философскую концепцию, которая отличалась от других исторических и философских течений своей оригинальностью и новаторством. Его уникальность заключалась в способности интегрировать различные взгляды и точки зрения в единую систему, объединяя в себе лучшие аспекты всех трех указанных позиций. В результате его выступления становились не просто синтезом разных идей, но и выражением его собственного авторитетного и глубоко осмысленного мировоззрения, что придавало его выступлениям особую уникальность и привлекательность для слушателей.

Эта уникальность Гегеля и его способность объединять различные позиции и идеи стала одной из главных причин его влияния на развитие философии и науки в целом (Гегель Г. В., 1970, с. 395]. Причем в своих «Речах директора гимназии» Гегель, разъясняя смысл нового характера образования, подчеркивает, что «новое учебное заведение при существенном улучшении и расширении в це-

лом сохранило принцип прежних школ и тем самым является их продолжением…» [там же, с. 398]. Данное высказывание показывает уникальную немецкую тенденцию совмещать принципы реформации и преемственности.

Для формирования образовательной системы XIX века выступала значимой и уникальной система немецкого гимназического образования. В конце XIX века было принято новое положение об экзаменах, устанавливающее для выпускников гимназий монополию на поступление в университеты на несколько десятилетий. Гимназии пришли на замену старому философскому факультету и стали основой для получения высшего образования, так как воплощали идею «общего научного образования». Соответственно выпускники гимназий обладали преимуществом перед выпускниками других школ при поступлении в университет. Их образование отличалось высоким уровнем и широким спектром знаний в различных областях науки и гуманитарных дисциплин. Таким образом, система гимназий играла важную роль в формировании образовательной системы XIX века и способствовала развитию науки и культуры в Германии.

Передача подготовительной функции гимназии философскому факультету привела к уникальной ситуации,

где факультет стал основным центром интеллектуальной активности и развития гуманитарного и естественнонаучного знания. Это соответствовало идеалам немецкой реформы образования, которые были поддержаны известными философами и педагогами того времени, такими как Кант, Гумбольдт, Фихте и Шеллинг. Они верили, что образование должно быть всесторонним и научно ориентированным.

В результате этой реформы факультет философии был признан равноправным с другими факультетами и стал не только гуманитарным и естественнонаучным центром, но и идеологическим и носителем идеи «чистой» науки. Таким образом, повышение уникальности заключается в том, что философский факультет стал основой для развития исследований и теорий в области гуманитарных и естественных наук, а также стал местом, где сохранялись и продвигались идеалы «чистой» науки. Таким образом, система немецкого гимназического образования в XIX веке играла важную роль в формировании образовательной системы немецких университетов и соответствовала идеям ведущих немецких мыслителей того времени.

В 1859 году в Германии было введено новое образовательное учреждение – система реальных училищ

(Realschule). Она начала развиваться параллельно с уже существовавшими классическими гимназиями. Главной целью реальных училищ было предоставление студентам более практических и технических знаний, чтобы удовлетворить их потребности и подготовить их к реальным промышленным и профессиональным задачам.

Эта новая система образования была признана важной и успешной, и законодательство в Германии в итоге сделало выпускников реальных училищ приравненными к выпускникам классических гимназий. Таким образом, выпускники реальных училищ имели возможность поступать в университеты, наравне с выпускниками гимназий. Подобное приравнивание имело важное значение, так как оно открыло новые возможности для студентов, предоставив им доступ к высшему образованию и университетским программам.

Уникальность систем образования Франции, Германии, Пруссии проявляется в отражении национальных особенностей и принципов социального устройства этих стран, их подход к вопросу образования и его значимости для общества, поскольку «...эффективность государственной фискальной администрации заменила неэффективный, полуфеодальный, корпоративный менеджмент, который

был характерен для университетов ранее» (Хайнце К. Д., 2019, с. 82). В континентальной Европе, где ярко выражены принципы социальной справедливости и защиты интересов всех членов общества, государственное управление считается предпочтительным вариантом (Гвоздева Е. Н., с. 283). При этом, несмотря на влияние государства на образовательную систему, университеты и гимназии все же имели свою автономию. Они играли ключевую роль в подготовке государственных служащих и при этом помогали формированию государственной идеологии.

Идея «образования государством» была основной концепцией немецких реформаторов, которые понимали: «автономия университетов важна не только потому, что свобода имеет свою ценность, но и потому, что только в свободе возможно органическое развитие государства» [там же, с. 284].

Современная система образования Франции, Германии определяется гуманизацией образования, что связано с развитием частных и экспериментальных учебных заведений, созданных на основе личностно-ориентированного обучения, где учебный процесс организован таким образом, чтобы ученик сам мог определять свои цели и развивать автономность. Педагоги ищут способы внедре-

ния автономии в образовательную практику путем постепенного изменения акцентов в воспитании. Они смещают фокус с учебного материала на самого ученика, постепенно меняя методы стимулирования и мотивации в организации учебного процесса. Таким образом, они стремятся развить большую свободу и ответственность ученика, а также создать условия для межличностного взаимодействия и коммуникации в процессе обучения.

Переходя от традиционной модели системы образования к европейскому стандарту, страны получают последствия, которые нужно учитывать. Поэтому они стараются сохранить баланс между своими традициями и влиянием глобализации, находятся в активном поиске решения возникающих проблем. Важно отметить, что эти системы не отказываются от децентрализованного управления несмотря на то, что некоторые считают это больше недостатком, чем преимуществом.

Политический тип системы образования основывается на стандартизации, целью которой является создание национальной учебной программы. В его основе лежат традиционные методы обучения, строгое соблюдение академических стандартов и дисциплины. Французская философия обучения, в свою очередь, подчеркивает важность

высоких академических стандартов авторитета учителя, индивидуальную конкуренцию в рамках абсолютной системы оценок, а также акцентирует внимание на аналитическом мышлении и механическом обучении, отдавая приоритет их развитию перед творчеством.

Англией был выбран иной путь, постепенное самореформирование образовательной системы изнутри, поэтому его рассматривают как социальный тип. В нем основным принципом является достижение персональных стандартов в области культуры и развитие индивидуальных способностей, выражающихся через личную самореализацию. Правительство Великобритании оказывает незначительное влияние на образовательные практики. Вместо этого, отдельные лица или автономные группы ведут основную образовательную деятельность, что способствует уникальности и разнообразию подходов к обучению и воспитанию.

В 60-80-е годы XIX века в Англии нашло понимание того, что развитие научно-образовательных учреждений невозможно только на частном финансировании. Следует отметить, что в Англии исторически королевская власть и церковь оказывали значительное влияние на развитие системы образования. Самые престижные колледжи

«в Оксфорде, Кембридже и старых "публичных" школ были основаны как королевские или церковные учреждения, которые зависели от щедрых пожертвований высших чиновников и духовных лиц» (Торопов В. А., 2023, с. 10).

Английская система образования, тесно связанная с государственной церковью, значительно ограничивала доступ диссидентам к высшему образованию. Неразделимые приверженцы римско-католической церкви, пуритане и другие протестантские секты сталкивались с ограничениями, которые продолжали существовать до середины XIX века. «Оксфорд и Кембридж стали доступными для диссидентов только в 50-х годах, до этого они вынуждены были отправлять своих детей в университеты других стран (Гвоздарев Ю. А., 1993, с. 67). Традиции, в основе которых лежат принципы «радикального либерализма в Великобритании возникла в основном в борьбе против религиозных ограничений и связана с нонконформистами, торгово-промышленным «средним классом» и шотландской экономической и политической школой» (Васильева Ю. Ю., 2015, с. 38).

С точки зрения либералов, «правительство не должно вмешиваться в образовательные процессы и финансирование, а должно предоставлять возможность каждому

человеку «самостоятельно определить свои образовательные потребности и готовность платить за них» (Баталов В. Е., 2020, с. 312).

Повышенная связь между бизнесом и образованием в Англии началась только в конце XIX века. Ранее традиционные английские университеты не имели тесных связей с бизнесом и промышленностью. Только после 1870 года в Англии, правительство начинает включаться в систему образования.

Неравномерность доступа к образованию в Англии приводила к созданию привилегированных элит, которые получали преимущества в образовании и дальнейшей профессиональной карьере. Между тем, низшие и бедные классы населения лишались возможности получить качественное образование и, как следствие, иметь шансы на более успешную жизнь и карьеру.

Эта неравенство в образовании имело отрицательные последствия для развития общества. Оно препятствовало социальной мобильности, закрепляло статус-кво и создавало преграды для разнообразия и инноваций. К тому же эта ситуация не способствовала развитию науки и культуры в стране, поскольку образование и доступ к знаниям

были ограничены определенным слоям общества (Плаксина Н. В., 2020, с. 83).

Система публичных школ, предоставляющих качественное образование лишь ограниченному количеству людей, создала социальное и классовое, неравенство, которое вредило развитию общества в целом. Этот опыт показывает важность создания инклюзивной и доступной системы образования для всех слоев населения. Оценка Мэтью Арнольда показывает, что «в 1865 году в публичных школах в Пруссии обучалось 74 162 ученика, во Франции – 65 832 ученика, а во всех школах Англии, включая "публичные" и другие школы, которые могут быть сравнимы с европейскими, учились только 15 880 учеников, к 1869 году в гимназиях в Пруссии училось 57 тысяч учеников, во Франции в 1865 году – 33 тысячи, в России в 1868 году – 31 тысяча» (Иваненко М.Н., 2014).

Мэтью Арнольд, Лион Плейфейер, Томас Гаксли и полковник Александр Стрендж были приверженцами идеологии английского личного свободолюбия, но в конце XIX века стали активно поддерживать широкомасштабное государственное участие в развитии образования и науки. В 50-60-е годы XIX века создаются государственные комиссии, в обязанности которых входило реформация ста-

рых «публичных» школ и развитие системы нового качественного среднего образования. Целью государственных комиссий выступало создание национальной системы начального образования, а также развитие научного и технического образования (Баталов В. Е., 2020, с. 313).

Государство начинает активно принимать участие в развитии образования, тем самым поддерживать различные образовательные проекты. Одним из примеров выступают первые государственные технические учебные заведения: Королевский колледж горных дел, Королевский колледж химии и Королевский колледж наук, созданные в районе Южного Кингстона. Таким образом, Англий постепенно приближается к континентальным государствам Европы, а влияние британского правительства в области образования растет.

Однако стоит отметить, что только к 1870 году в Англии началась эпоха национальной системы образования. В этот период был принят новый закон об образовании, который признал недостаточность добровольных обществ в народном образовании и обязал местные сообщества открывать школы там, где их не было, а для родителей вводил штрафы за не отправку детей в школу. Создавались учебные советы, аналогичные американским школьным

советам, члены которого избирались из налогоплательщиков. Отличительной особенностью школьных советов Великобритании от США, было подчинение их национальному Учебному совету.

Первоначально государство начало придавать важность развитию начального образования, таким образом, средние и высшие учебные заведения оставались под ответственность частных инициатив, религиозных организаций и корпоративного самоуправления. Стоит отметить, что до 1902 года еще не существовало национальной системы «продвинутого» образования, которая активно контролировалась государством. Однако после 1902 года в связи с изменениями в системе местного управления образованием, школьные советы упраздняются и им на замену приходят органы власти, которые получили право открывать собственные средние школы, а также оказывать поддержку уже функционировавшим.

К XX веку английская система образования приближается к политической системе, сохранив свои уникальные черты. Сегодня английская система образования отмечается тем, что продолжают активно развиваться частные и корпоративные образовательные заведения (Новикова Ю. Б., 2013). Кроме того, одной из заметных осо-

бенностей английской системы образования является резкое разделение учащихся по категориям. В школах страны существует явное разделение на государственные и негосударственные учреждения, а также по уровням образования, таким как грамматические школы, технические училища и профессиональные колледжи. Развиваясь в соответствии с ключевыми положениями «Лиссабонской стратегии», английская система образования, предложила ряд практических мер для эффективности образования «приспосабливаясь к новым требованиям современных «обществ знаний» (Калиева А. Б., Алькеева Д. С., 2019, с. 23).

Если сравнить образовательные системы, то стоит отметить, что во Франции, Германии, Италии и России государство играло важную роль в образовании, приводя к централизации и регламентации системы образования. В то время как в Великобритании государственный контроль над образованием был ограничен, основным принципом системы считалась полная свобода. Арнольд и Паульсен отмечали избыток государственного вмешательства во французской системе образования и недостаток этого вмешательства в Великобритании (Паульсен Ф., 1904, с. 132). Сравнение английской и континентальной моделей в настоящее время кажется слишком упрощенной и требу-

ет более глубокого анализа и учета различных вариантов и подходов, которые стали характерными для каждой из них.

Континентальная модель, с другой стороны, включает более активное участие правительства в образовательных процессах и регулирование обучения. Но и здесь существуют различные подходы в разных странах.

Следует отметить, что в XIX веке обе модели сталкиваются с изменениями и адаптируются к новым вызовам. Английская модель, например, начала вводить более активные методы регулирования образования, тогда как континентальная модель все более придает значение индивидуализации обучения (Тыщенко Е. В., 2017, с. 1991).

Третий, экономический тип, возник на базе второго типа. Уникальность третьего типа образования, представленный в Соединенных Штатах Америки, заключается в том, что правительство ограничивает свою прямую роль в управлении образованием. Вместо этого оно передает функции образования штатам, через местное самоуправление и частную инициативу. Но это не говорит об устранении правительства от организации системы образования, наоборот, оно «активно вмешивается в образовательные процессы, чтобы обеспечить демократический характер управления и свободу от внешнего принуждения, такого

как влияние религиозных организаций» (Сапрыкин Д. Л., 2005, с. 153).

В Соединенных Штатах Америки система образования основана на принципах своей политической организации, закрепленными в Конституции и Билле о правах принципами и ценностями (Кузеванова А. Л., 2008, с. 118).

Децентрализация и местная ответственность за организацию и управление школами, так называемый «локальный контроль», каждый штат, графство или школьный округ имеет право на разработку и установление своих собственных образовательных стандартов и программ, предоставляя право широкого выбора предметов и курсов обучающимся (Джонстоун Д. Б., 2003, с. 92). Это позволяет учитывать местные потребности и требования, а также способствует гибкости и адаптивности системы образования.

Еще одним принципом образовательной системы Америки является развитие практических навыков и самостоятельности мышления. Вместо акцента на запоминание фактов и информации, американские школы часто ставят целью развитие аналитических и критических навыков, способности к креативному мышлению и решению про-

блем. Это достигается через активное участие студентов в уроках, обсуждениях и проектах.

Следующий важный принцип – это преемственность образования и доступность для всех граждан, через представление гарантий всем детям равного доступа к образованию вне зависимости от их расы, этнической принадлежности, социального статуса или финансового положения. Для этого существует обязательное начальное и среднее образование, программа государственной помощи и стипендий для тех, кто нуждается в финансовой поддержке.

После Второй мировой войны роль федеральных органов в развитии образования и науки в США постепенно увеличивалась, приводя к значительным изменениям в системе образования и научных исследованиях, становясь неотъемлемой частью системы национальной безопасности и инновационного прогресса страны (Буш Дж., 2002). Деятельность этих органов, регулируется сложной системой конституционных ограничений, но в тоже время сосредоточена на вопросах национальной безопасности. Ярким примером является принятый в 1958 году Закон о национальном образовании, в ответ на запуск советского спутника, был разработан для обеспечения национальной

безопасности и стимулирования развития образования и науки в США. Он предоставлял финансирование вузам и исследовательским институтам, а также создал программы для поддержки научного образования и научных исследований. В свете американской правовой традиции, которая не допускает религиозного «истеблишмента» в любых проявлениях, возникают особенные взгляды на взаимодействие образования и религии. Это позволяет обеспечить свободу вероисповедания и предотвратить вмешательство церкви в образование.

Увеличивается финансирование университетской науки со стороны федерального правительства, соответственно возрастают и объемы федеральных средств, направленных на поддержку научных исследований и разработок. Это способствовало прогрессу в различных областях, включая науки о жизни, физику, химию и технологии. Федеральное финансирование также позволило содействовать развитию новых технологий и инноваций, которые имели ключевое значение для экономического роста и национальной безопасности США.

Основной целью этой системы является обеспечение функционирования американского общества как еди-

ного сообщества, объединяющего представителей различных этнических групп и религий.

В США отсутствует централизованная иерархическая система, но при этом существующие утилитарные принципы национальной безопасности и формальная идеология свободы и демократии, «поддерживается федеральным правительством через санкции против нарушителей либеральных норм» (Кузеванова А. Л., 2008, с. 121). Это отражается и на системе образования, в связи с чем, важной чертой американской системы образования является ориентация на бизнес. Учебные заведения стремятся к независимости от государства. Это создает ощущение того, что «образование является подчиненной сферой, вовлеченной в постоянную функциональную «подстройку» под рыночный спрос» [там же].

В последние годы это представление начинает меняться. С ростом критического осознания обществом, проблемами неравенства и социальной справедливости, американские университеты сталкиваются с вызовами в сохранении своей уникальности и балансировании между бизнес-ориентацией и академическими идеалами.

Система образования США предполагает получение уникального глобального образования, которое играет

важную роль в формировании демократических ценностей в обществе, понимании социальных проблем, справедливости и уважении к правам человека.

Резюмируя, отметим, что во Франции и Германии академическая свобода тесно связана с гарантиями, предоставляемыми государством, тогда как США продолжает зависеть от рыночных условий. В XX веке Германия и Россия столкнулись с проблемами тоталитаризма, в то время как европейские страны на сегодняшний день все больше обеспокоены возможной тоталитаризации образования со стороны рынка.

Каждая рассмотренная нами национальная образовательная система имеет свои уникальные особенности, которые отражают культурные, социальные и экономические особенности страны. Она направлена на формирование граждан с определенными ценностями, знаниями и навыками, соответствующими потребностям и интересам нации.

В современном мире происходят процессы глобализации и интернационализации образования. Это связано с возрастающими трансграничными потоками, мобильностью образовательных услуг, привлекательностью крупных университетов и возрастающим влиянием междуна-

родных организаций на национальные образовательные политики.

В таких условиях возникает вопрос о сохранении суверенитета государства в образовании. Однако необходимо понимать, что глобализация не обязательно ведет к потере национальной идентичности и усилению влияния международных организаций. Современная мировая система образования предоставляет возможности для сотрудничества, обмена опытом и развития национальных образовательных систем.

Важной задачей для национальных образовательных систем является эффективное использование преимуществ глобализации и снижение рисков, связанных с потерей суверенитета. Это может быть достигнуто через создание сбалансированной модели, которая включает в себя различные учебные заведения, отвечающие на специфические потребности и задачи, и университеты, занимающиеся решением внутренних национальных задач.

Несмотря на вызовы, связанные с глобализацией и интернационализацией образования, национальные образовательные системы имеют возможность сохранить свою уникальность и суверенитет при современных условиях. Они могут адаптироваться и эффективно использовать

возможности глобализации в свою пользу, чтобы успешно справляться с вызовами и задачами, стоящими перед ними.

Трансформации системы образования затрагивают все государства, что говорит о ее особой роли в построении государственности, применяются различные подходы к ее построению, но все они направлены на такие концепции образования, в которых основанием «становился новый стандарт фундаментального образования» (Максимова В. М., 2021, с. 2340).

1.3. Упущения, достижения и перспективы фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации

Фундаментализация, как целостное образование, обеспечивающее системное мышление и ценностное освоение обучающимися методологии научного поиска, на личностном уровне предполагает не только запоминание информации (что необходимо для развития памяти), но и обучение работе с информационными потоками, их поиску, систематизации, анализу, выявлению причинно-следственных связей, закономерностей, выработке соб-

ственной позиции по любому вопросу, что способствует развитию творческого и критического мышления, необходимого современному специалисту во всех сферах жизнедеятельности.

Фундаментальные знания выступают методологически значимыми, системообразующими представлениями, восходящими к истокам познания человеком сущностей. Образование становится фундаментальным, когда личность, взаимодействуя с интеллектуальной средой, обогащает свой внутренний мир, продуцирует свою духовность на созидание и совершенствование мира.

Обладая фундаментальными знаниями, специалист-интеллектуал не только не теряет свою компетентность в будущем, но и способен выстроить новый карьерный путь с применением знаний в области философии, экономики, психологии, педагогики, истории, литературы, нанотехнологий, генной инженерии, информационных технологий и т.п. Фундаментальные знания, таким образом, обеспечивают стабильное будущее личности, стимулируют к личностному совершенствованию и самообразованию.

На личностно-общественном уровне фундмаментализации основным упущением являются убеждения сторонников прикладного образования в приоритетном и

быстром овладении знаниями, применяемыми на практике. При этом высокая скорость устаревания знаний и технологий диктует необходимость изучения специалистами сведений, создающим целостную картину мира, формирующим представления о духовно-нравственном и социально-экономическом развитии общества.

Сокращение времени на получение образования, необдуманное дробление знаний на «приоритетные» и «второстепенные», коммерциализация образовательного процесса, замена реального взаимодействия обучающихся с преподавателями на виртуальное – все это оказывает негативное влияние на фундаментализацию образования.

Достижения фундаментальности развивающего образования на личностном уровне связаны с формированием методологической культуры: от понимания природы научного познания, научной самоидентификации до профессионально-методологической рефлексии, позволяющей мировоззрению выступать основой для поведения и действий личности при любых жизненных вызовах и обстоятельствах.

На государственно-мировом уровне фундаментализация развивающего образования предполагает гармоничное сочетание гуманитарного и естественнонаучного зна-

ний, вычленение, сохранение и передачу специалистами-учеными общественно-значимых знаний, позволяющих делать выводы о текущей ситуации и стратегических ориентирах развития общества, политической и социально-экономической ситуации. Важна популяризация знаний, обеспечивающих общую высокую образованность населения и лидирующие позиции государства в науке.

Значимым результатом фундаментализации развивающего образования должно стать единство жизненных ценностей с мотиваций на познание окружающего мира, освоения методологии с приобретением навыков познания. Современный специалист должен, с одной стороны, обладать высоким уровнем духовности, нравственности, глубокими знаниями, с другой, быть профессионально мобильным, способным реагировать на нестандартные проблемы, уметь ранжировать приоритеты, концентрируясь на перспективных решениях.

На государственно-мировом уровне основные упущения фундаментализации развивающего образования связаны с несовершенной нормативной правовой базой, экономией ресурсов на фундаментальной подготовке специалистов, желании работодателей получить кадры для сиюминутного экономического эффекта. При этом про-

фессионал с фундаментальными знаниями может, благодаря гибкости и мобильности в обучении, освоить новые навыки, легко адаптироваться к современным и прогнозируемым вызовам.

Поэтому, помимо опережающей и методологической функций фундаментализации образования, важной становится системно-интегративная функция – постоянное обогащение развивающего образования достижениями фундаментальных наук и выработанными ими методами творческого мышления.

Таким образом, достижения в фундаментализации развивающего образования отражаются в ее комплексном рассмотрении как:

– (на личностном уровне) фактора успешной подготовки духовно-нравственных, высококвалифицированных специалистов-интеллектуалов;

– (на общественном уровне) организационно-педагогического условия эффективного взаимодействия педагога и обучающегося (группы обучающихся), работодателя и будущего профессионала;

– (на государственном уровне) ведущей тенденции развивающего образования;

– (на мировом уровне) методологического принципа проектирования образовательного процесса и теоретико-методологического подхода к повышению качества всех уровней образования.

Основанием для классификации упущений и достижений фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации выступает система компонентов национально-глобального многоуровневого непрерывного образования, включающая:

1) на личностном (духовно-нравственном и интеллектуально-образовательном) уровне: согласованные интересы субъектов образования: личности, семьи, общества, государства, мирового сообщества, нацеленные на ответственность каждого человека за свою жизнь и выживание человечества;

2) на общественном уровне: историческое наследие, анализ существующих тенденций и прогнозов (запросов) общественно-государственного и мирового развития;

3) на государственному уровне: культурный, научный, технический, технологический суверенитет страны, предполагающий национальную независимость, безопасность, законность и правопорядок, включенность в создание единых международных образовательных стандартов;

4) на мировом уровне: творческо-критическое восприятие мирового опыта с его трансформацией на основе культурно-национальных особенностей.

Образовательный процесс, основанный на концепции индивидуальной образовательной траектории, приводит к абсолютизации самостоятельности, отхода от логики, последовательности, сроков и объемов универсальной (нормативной) программы обучения.

Следствием чего являются негативные результаты образования:

– на личностно-общественном уровне обучающиеся концертируют внимание на прикладных, имеющих практическое применение знаниях, в ущерб фундаментальным, требующим высокое интеллектуальное вложение, концентрации внимания, развития творческого и критического мышления; происходит преувеличение способности обучающихся проектировать и программировать содержание своего обучения, воспитания и развития; онлайн-зависимость самообразования и проведения досуга порождают: отсутствие ответственности и самоконтроля, нежелание принимать решения и брать на себя обязанности, излишнюю эмоциональную реакцию на происходящие события;

неспособность контролировать свои потребности и желания; зависимость от вещей и других людей;

– на государственно-мировом уровне дезавуируется идея регулируемого единого образовательного пространства и контроля его качества, роль работодателей и заказчиков кадров, оказывающих влияние на цели и содержание образования; образование превращается в услугу, а роль образовательных организаций сводится к обслуживанию клиента; большое количество индивидуальных образовательных траекторий приводит к хаотизации и снижению качества образования, к появлению коррупционных схем и форм обучения; существенно увеличивается наполняемость групп, укрупняются потоки, непомерной становится учебная нагрузка на преподавателя, который вынужден заполнять постоянно меняющиеся рабочие программы дисциплин, создавать банки тестовых заданий, разрабатывать учебно-методические комплексы, не использующиеся в реальном учебном процессе.

Для стабилизации образовательного процесса министр науки и образования Российской Федерации В.Н. Фальков на Парламентских слушаниях в Государственной Думе 27 июня 2022 г. предложил ввести мораторий на изменение образовательных стандартов, с учетом

того, что действующая модель Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (версия 3++) позволяет университетам оперативно и самостоятельно вносить изменения в их содержание.

Параллельно ведется разработка национальной модели образования, в которую включены вузовское сообщество, Федеральные учебно-методические объединения (ФУМО) по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки, общественные организации, объединения работодателей.

В настоящее время в России идет активная разработка Стратегии развития образования на период до 2036 года с перспективой до 2040 года. Министр просвещения С. С. Кравцов заявил, что в результате обсуждений уже были сделаны выводы о необходимости усиления междисциплинарного подхода, развития кадрового потенциала и создания условий для формирования у обучающихся компетенций, необходимых в будущем. Министр науки и высшего образования В. Н. Фальков подчеркнул, что один из ключевых вызовов для всей системы образования связан с качеством и объемом подготовки соответствующих квалифицированных кадров.

В связи с этим, представляется важным отразить в Стратегии единые для Российской Федерации требования к обеспечению заработной платы, учебниками, пособиями, текущему обслуживанию и ремонту инфраструктуры образовательных организаций. Очевидно, что система высшего образования, ориентированная на рынок труда, должна предполагать ответ на планы развития отраслей экономики в регионах (до 2040 г.), где будущим выпускникам и их семьям будут обеспечены достойные места работы и проживания.

Широкое привлечение субъектов общественно-государственного управления образованием, способных обеспечить экспертное и методическое сопровождение образовательных программ, контролировать их качество, совершенствовать систему общего и профессионального образования, – залог достижения высоких показателей фундаментального развивающего образования в условиях суверенизации.

Представляется значимым совершенствование нормативно правовой базы, во-первых, в части избавления ее от понятия «образовательная услуга» и коммерческой составляющей деятельности государственных образовательных учреждений; во-вторых, фиксирования в ней вопросов

обеспечения высокого качества образования конкурирующими с государственными коммерческими образовательными организациями, возращения к единой тарификационной сетке отплаты труда научно-педагогических кадров.

Образовательный суверенитет достигается при условии приоритета обеспечения качества образования в едином федеральном пространстве. Суверенизация диктует преобразование всех компонентов российской системы образования: приоритет в общем, среднем профессиональном и дополнительном образовании программам духовно-нравственного воспитания и профессионального самоопределения, развития когнитивных и интеллектуальных способностей, фантазии и воображения, финансовая государственная поддержка, а не муниципальное подчинение, имеющих ограниченные ресурсные возможности.

Суверенизация образования предполагает пристальное внимание к изменениям в стандартизации, придающей ему, с одной стороны, однообразие, а с другой, развивающей содержание, удовлетворяющее соответствующему стандарту и требованиям образованности человека.

Смысловой аспект образовательной и научной деятельности часто пропадает за формальными контролирующими индикаторами и отчетными показателями: напри-

мер, сборники докладов заочных конференций не имеют содержательного смысла; множится количество специалистов, пишущих диссертации за финансовое вознаграждение, заметен рост программ с нейросетью, которые повышают уникальность выпускных квалификационных работ, позволяя обойти антиплагиат.

Суверенизация российского образования предполагает сглаживание разрыва между поколениями, несмотря на то что содержание и процесс обучения молодежи требует новых подходов. Современные технологии усилили проблему одиночества. При клиповом мышлении теряется интерес к вдумчивому чтению, изложению своих мыслей, не получает должного развития долговременная память.

Одним из эффективных инструментов развития воспитательных аспектов фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации, способствующий одновременно развитию обучающихся, педагогов и решению важных социальных задач региона и страны, стал уникальный образовательный подход «Обучение служением» (Обучение служением…, 2020), благодаря которому студенты и школьники реализуют проекты по решению реальных общественно значимых задач совместно с НКО, государством и бизнесом в рамках учебного процесса.

Программа «Обучение служением» способствует достижению пункта 1б Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития о Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» о «реализации потенциала каждого человека, развитии его талантов, воспитании патриотичной и социально ответственной личности.

Целевая модель «Обучения служением» включает пять взаимосвязанных этапов:

1) Социальные партнеры (НКО, государство и бизнес регистрируют запрос в виде задачи.

2) Задача проходит верификацию и размещается в каталоге социальных задач.

3) Обучающиеся разрабатывают решения совместно с преподавателем-наставником и социальным партнером самостоятельно или в командах.

4) Образовательные организации включают решение выбранной задачи в образовательный процесс в соответствии с уровнем образования, направлениями подготовки и специальностями

5) Обучающиеся получают не только оценку или зачет времени, но и практический опыт, а также приносят

пользу обществу. Социальные партнеры получают решение своей задачи.

В целях развития программы «Обучение служением» в декабре 2023 г. Ассоциацией волонтерских центров совместно с Высшей школой экономики был учрежден Консорциум, участниками которого стали уже более 90 университетов и социальных партнеров. Работа в рамках Консорциума направлена на создание системы взаимодействия образовательных учреждений с социально-ориентированными НКО, органами власти, социально ответственным бизнесом, а также определение перспективных направлений программы. Участники Консорциума работают над созданием единой системы обмена информацией, мониторинга, анализа, а также научных исследований, оказывают методическую поддержку участникам программы, содействуют формированию профессионального сообщества организаций, развивающих принципы социальной ответственности и методологию «Обучения служением» в России (https://sl.dobro.ru)

Суверенизация образования как самодостаточная система предполагает открытость для мира, обобщение и принятие достижений передового мирового опыта, особенно в вопросах развития научной и проектной направ-

ленности образовательных программ, внедрения искусственного интеллекта и цифрового мышления как совокупности эмоциональных, когнитивных, социальных способностей, противостоящим цифровым вызовам.

Сглаживание противоречия между глобализацией и суверенизацией образования должно опираться на понимание того, что перспективные запросы человека и цивилизации важнее сиюминутной выгоды, актуальных потребностей. Именно фундаментальное образование работает на будущее, предопределяя поведенческие и мировоззренческие приоритеты личности и общества.

Единая мировая история, единый мировой рынок, единое информационное пространство, единое мировое сообщество, стоящее перед едиными мировыми вызовами – все это подчеркивает важность пристального внимания к ответственности каждого человека за свою жизнь и выживание человечества.

Фундаментальность преодолевает проблему разобщенности между гуманитарными и естественно-научными компонентами целостной мировоззренческой культуры человека, способствует созданию интегральных междисциплинарных курсов, в которые включены обобщенные универсальные знания, выступающие, с одной стороны, осно-

вой для формирования духовно-нравственных ценностей, общей, профессиональной культуры личности, а с другой, базой для прикладных исследований и разработок, позволяющих быстро адаптироваться к новым специальностям.

Суверенизация образования предполагает суверенное право обучающегося и преподавателя выявить личностный смысл своего становления и совершенствования как профессионала, сделать обучение личностно-ориентированным, личностно-значимым.

Российская Федерация в современных условиях решает актуальную задачу сохранения национальной специфики, традиционных духовно-нравственных ценностей, с устремлением к инновационному развитию, обеспечивающему вхождение страны в информационно-постиндустриальное общество.

Суверенизация образования – это переход от подготовки специалиста-потребителя к образованию человека-созидателя, что требует разработки новой парадигмы образования (образоВаяния), воспитания и обучения.

Советская система образования, базирующаяся на опыте дореволюционной России, была многие годы лучшей в мире. На ее результатах базировались великие достижения СССР и социалистического лагеря во всех обла-

стях экономики и культуры. Суверенная отечественная система образования была ориентированная на национальные интересы и формирование творца-созидателя.

После распада Советского Союза Россия становится основным интеллектуальным донором для развитых экономик мира. В административно-приказном порядке национальная система образования, без сохранения традиций, без адаптации и апробации, без учета национальной специфики и интереса субъектов образования, реформируется под западные идеи подготовки квалифицированного исполнителя-потребителя, который сможет грамотно использовать современные достижения.

Внедрение двух ступеней высшего образования (4 года бакалавриат и 2 года магистратура) в России началось с 1994 г. с целью адаптации системы образования к рыночной экономике. Непрерывную пятилетнюю подготовку в вузах по программам специалитета преобразуют (чаще всего формально-механически) в двухуровневую систему высшего образования. Болонское соглашение было подписано в 1999 г., а вошла Россия в этот процесс в 2003 г. После окончания бакалавриата студенту предоставляется возможность поступить в любую магистратуру, даже по новой квалификации, без соответствующего базово-

го образования, получив в результате две квалификации сомнительного качества. Дополнительный третий уровень образования предполагает подготовку научных, научно-педагогических кадров.

В постсоветской системе образования, кроме этого, происходит:

– смена ценностно-мотивационной, общественно полезной ориентации обучающихся на концепцию личностно ориентированного подхода к обучению, индивидуальной образовательной траектории, отказ от воспитательной функции образования, противопоставление коллективизму индивидуализма и эгоцентризма;

– снижение уровня общего образования выпускников школ, подготовленных не к обучению в вузе, а к сдаче ЕГЭ,

– укрупнение специальностей, направлений подготовки, что привело к сокращению количества бюджетных мест и квалифицированных кадров, к снижению роли научного и вузовского экспертного сообщества в учебно-методических объединениях;

– преобразование традиционной аспирантуры (адъюнктуры) в третий уровень высшего образования, что при-

вело к сокращению количества завершенных диссертационных исследований;

– неоправданно частое (каждые 3–4 года) изменение федеральных государственных образовательных стандартов (версия 3+, версия 3++, «рамочные» образовательные стандарты, ФГОС ВО четвертого поколения), со снижением роли государства в обеспечения единого образовательного пространства, декларативности требований к содержанию и качеству образования, сокращением бюджетного финансирования;

– развитие платных образовательных услуг в коммерческих и государственных образовательных организациях, включение их в товарно-денежные отношения с обучающимися, опора на их самофинансирование.

Данные преобразования привели к потере Россией суверенитета в сфере образования. В мае 2022 г. Россия отказалась от участия, а в июне 2022 г. европейские страны исключили российские вузы из Болонского образовательного процесса. Началась разработка суверенной национальной системы образования.

Для глубокого осмысления, широкого общественного и экспертного обсуждения смыслов и направлений суверенизации развивающего образования Министерство

науки и высшего образования Российской Федерации, совместно с Образовательным центром «Сириус» (Образовательный фонд «Талант и успех») и ФГБОУ ВО «Государственный университет управления» (ГУУ), в сентябре 2022 г. дало старт форсайт-исследованию «Российская образование и наука: моделирование будущего». Автором и модератором исследования выступил профессор Астраханского государственного университета С. В. Тетерский.

Участниками установочной форсайт-сессии в ГУУ стали 303 руководителя образовательных и научных организаций (и их структурных подразделений) всех регионов Российской Федерации.

В период с 2022 по 2024 гг. исследование охватило все регионы России, апробация и внедрение его результатов были проведены на десятках площадок, с общим охватом более ста тысяч человек:

– двухгодичная программа научных вебинаров по проблемам суверенизации образования по заказу Академии Дополнительного профессионального образования «Образовариум» группы компании «Новый Диск» (2023–2024 гг.);

– двухгодичная программа «Новые горизонты творчества в школе» для директоров, замов и советников общеобразовательных организаций Республики Крым в Академии творческих индустрий «Меганом» (Крым, Судак) (2024–2025 гг.);

– доклад «Роль детского движения в суверенизации личности, семьи и государства» на I Международной научно-практической конференции «Детское движение как социальный институт воспитания: история, теория, практика, перспективы» 4–7 декабря 2023 г., г. Санкт-Петербург;

– Конгресс народов России, посвященный 30-летию Конституции России и 25-летию Общероссийской общественной организации «Ассамблея народов России», 12 декабря 2023 г., г. Москва;

– «Психолого-педагогические аспекты суверенизация личности и государства» Дискуссионная площадка «Образовательное пространство школы как пространство позитивной профилактики», 25 декабря 2023 г., г. Челябинск;

– XXVIII учебно-методический семинар для организаторов детского отдыха «Детский отдых – простран-

ство воспитания и развития ребенка» (14–20 февраля 2024 г., Сириус, Сочи);

– научно-практическая форсайт-сессия «Настоящая школа будущего» на Фестивале педагогического мастерства в первом наукограде Обнинске, в Технической академии Росатома, 7 ноября 2024 г.;

– научная созидательная лаборатория «Росатом – пространство сотворчества», Обнинск, 8 ноября 2024 г.;

– форсайт-сессия на Форуме организаторов донорского движения 2024 «Механика и процесс развития донорства крови и костного мозга», Московский Политех, Москва, 12 ноября 2024 г.;

– Международная научно-практическая конференция «Воспитание детей и молодежи на новом историческом этапе развития общества и государства: результаты, технологии, перспективы», 15 ноября 2024 г.;

– научный доклад «Алгоритм создания педагогом авторской системы воспитания, включенной в единое образовательное пространство» на IV Республиканской научно-практической конференции «Ведущие тенденции воспитательной и профилактической деятельности в современном образовательном пространстве», Ижевск, 21 ноября 2024 г.;

– модерация круглого стола «Сохраняем наследие вместе: от низовых инициатив до крупных волонтерских центров» на VII Молодежном форуме «Наследие» в Высшей школе экономики, 21 ноября 2024 г., Москва;

– научный доклад-презентация монографии «ОбразоВаяние семейного счастья» на IV Всероссийском съезде управляющих советов образовательных организаций Российской Федерации в Ленинском зале Московского педагогического государственного университета, Москва, 22 ноября 2024 г.;

– доклад «ОбразоВаятельные технологии управления будущим» на IV Конгрессе молодых ученых в Научно-технологическом университете Сириус, 25 ноября 2024 г. и др.

Актуальность темы форсайта обусловлена происходящими системными трансформациями, определяющими необходимость реализации суверенной политики в областях науки и высшего образования России при сохранении стремлений к занятию лидерских позиций по объему и качеству научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования.

В указанных условиях образовательные и научные организации нуждаются в определении новых стратегиче-

ских целей и задач развития, для чего в рамках вступительной панельной дискуссии высшими руководителями системы государственного управления образованием и наукой, теоретиками и практиками, составляющими экспертное сообщество, были сформулированы современные тренды и приоритетные направления государственной политики в соответствующих сферах.

На этой основе в ходе работы в составе малых групп форсайта при содействии команды модераторов каждый участник был вовлечен в процесс моделирования образа будущего науки и высшего образования, формирования соответствующей дорожной карты. Академическая среда форсайта также помогла определить направления личного профессионального роста участников в обозначенных условиях системных трансформаций.

Участники прошли предварительное интервьюирование, ответив на вопросы:

1) Если рассматривать суверенитет как независимость государства во внешних делах и верховенство государственной власти во внутренних делах, что по вашему мнению важно сделать, чтобы обеспечить суверенную политику в области науки и высшего образования?

2) Как мотивировать администрацию, преподавателей, обучающихся организаций высшего образования на занятие Россией лидерской позиции по объему и качеству научных исследований и разработок?

3) Как организации высшего образования сделать лабораториями будущего, нацеленными на научные открытия, стартапы, инновации, развитие воображения и фантазии?

4) Идентифицируете вы себя как строителя будущего:

– Да.

– Нет.

– Не знаю.

5) На сколько лет вперед вы лично можете предсказать будущее науки и российского образования:

– на ближайший год-два;

– на пятилетку;

– на 10–30 лет;

– на период своей жизни;

– на все воля Божья;

– на бесконечность;

– свой вариант.

6) Какое будущее у науки и российского образования:

– космическое (выход человечества – «граждан космоса» – за пределы Земли, управления миром учеными – руководителями космического проекта);

– психолого-педагогическое (психологическое здоровье человека, гармоничное развитие общества);

– кооперационное (всемирная кооперация, экономическая справедливость, триумф прав человека);

– суверенное (приоритет национального самоопределения и культурного разнообразия);

– национально-религиозное (приоритет национальной культурной традиции и позиций религиозных праведников-лидеров);

– экологически-гармоничное (сохранение человечества и всей Планеты в ее разнообразии и красоте);

– информационно-цифровое (компьютеризация мира, создание искусственного интеллекта, мгновенное всеобщее голосование в Сети);

– свободно-предпринимательское (естественная самоорганизация и процветание на основе свободного предпринимательства и индивидуализма;

– трансгуманистическое (переход к «постчеловеку», живущему вечно и бесконечно счастливо);

– коммунистическое (от каждого по его способностям, каждому по его потребностям);

– туманное («На все воля Божья»).

В установочной части форсайт-сессии участникам было «предсказано» их научное будущее: Вас ждет успешное научное будущее. Вы будете полезным и ценным исследователем, с эффективной научной результативностью и достойной зарплатой, любящими и вдохновляющими вас учителями-предшественниками и учениками-последователями.

Теперь, когда вы точно знаете свое научное будущее, вам остается в него искренне поверить. Вера в будущее – категория научная, это эффективный мост между пока несуществующим и желаемым. Именно вера в будущее удерживает нас с вами в не всегда благодарной науке и позволяет нам вести за собой других людей.

Вера объединяет. Основной вопрос любого научного коллектива: Коллеги! Во что будем верить?

Верим в образ гармоничного ученого: дающего эффективные результаты и получающего за это достойное

вознаграждение, развивающегося благодаря учителям и ученикам.

Верим в придуманный образ будущего. Будущее – игра воображения. «Воображение важнее, чем знания. Знания ограничены, тогда как воображение охватывает целый мир, стимулируя прогресс, порождая эволюцию» (Альберт Эйнштейн). Воображение – самый продуктивный инструмент созидания (моделирования будущего). Не только личностного, но и коллективного. Констатируем, что авторы форсайта обосновывают будущее как его видение экспертами: чем «больше и солиднее» эксперты, тем вероятнее их прогнозы. В русском языке существует аналог английскому «форсайту» – образоВаяние, придание смысла.

Говоря о суверенизации образования, мы, в том числе, проводим инвентаризацию основных понятий. Один из таких примеров: «футуризация» образования и науки» – это возвращение к исходному пониманию образования (образоВаяния) как процесса создания, достижения и популяризации смыслов будущего.

«Народный форсайт» – образование как определение (нахождение) смыслов прошлого (знания), настоящего (действия) и будущего (воображение) в четырех областях

наук: о человеке, обществе, Вселенной и технике (см. табл. 1).

Таблица 1. Смыслы и направления суверенизации фундаментального образования

Линии времени / Науки	Гуманитарные	Общественные	Естественные	Технические
Знания (прошлое)	Наука побеждать: личная мотивация ученого	Школы молодых ученых	Интеграция образования и науки, теории и практики	Цифровизация образования
Действия (настоящее)	Непрерывное образование и целевое обучение	Взаимодействие науки, бизнеса, государства, общества	Университеты как флагманы развития территорий и Вселенной	Сервисы для научного сообщества
Воображение (будущее)	Человеческий потенциал в образовании и науке	Инфраструктура и контент для популяризации науки	Сохранение и приумножение природного разнообразия	Проектирование и конструирование научного будущего

Участники работали по 12 площадкам, в каждой из которых внутри разбились на четверки по ролям: «Накопления», «Возможности», «Потенциалы», «Экспертиза».

Поочередно, в течение трех минут каждый участник отвечал на заданный вопрос с позиции своей роли. В роли «Экспертиза» участник (не более двух минут) озвучивал результаты взаимодействия публично для всей площадки.

Для нового вопроса – участники меняются ролями. Таким образом, каждый участник побывал во всех четырех ролях.

Вопросы:

1) Зачем моделировать будущее в данном направлении?

2) Какая модель будущего в данном направлении наиболее эффективна?

4) Как воплотить модель будущего в настоящем?

5) Кто в настоящем возьмет ответственность за модель будущего?

Результаты работы каждой площадки фиксируются на ватмане, разделенным на 4 части: 1) Зачем? 2) Какие? 3) Как? 4) Кто? (см. табл.2).

Таблица 2. Результаты работы модераторов форсайт-сессии «Российское образование и наука: моделирование будущего»

Лаборатория	Стендовая презентация лаборатории	Результаты для общей презентации
Наука побеждать: личная мотивация ученого	Интеллектуальное соревнование-тест	Система общественно-государственных стимулов мотивации детей и молодежи на научные исследования
Школы молодых ученых	Игра «Научный крокодил» (отгадывание терминов)	Типовое положение о Школе молодых ученых
Интеграция образования и науки, теории и практики	Секреты нескучного научного доклада	Технология переформатирования квалификационных работ в научные и предпринимательские проекты

Окончание таблицы 2

Цифровизация образования	Рамки цифровизации для личности и общества	Требования к смешанному формату обучения
Непрерывное образование и целевое обучение	Учим работать с приложением по голосованию на мероприятии	Требования к индивидуальной траектории развития (индивидуальному профилю компетенций)
Взаимодействие науки, бизнеса, государства, общества	Приоритетные госзаказы научному сообществу	Стандарты конкурентной экосистемы общественно-государственного взаимодействия
Университеты как флагманы развития территорий и Вселенной	«Договор студента с Родиной»	Модель университета будущего
Сервисы для научного сообщества	Идеи приложения для научно-технологического предпринимательства	Идеи приложения-развивающей игры, способствующей развитию интереса к науке и научному наставничеству
Человеческий потенциал в образовании и науке Голованов Виктор Петрович	Результаты опроса «Ожидание от будущего»	Главные позиции суверенной политики в области науки и высшего образования
Инфраструктура и контент для популяризации науки	1-минутное видеообращение «К миру науки»	Государственный центр популяризации науки
Сохранение и приумножение природного разнообразия	Экологическая игра	Идеи государственной программы повышения научной грамотности россиян
Проектирование и конструирование научного будущего	«Голосование за будущее»	Требования к разработке Образа будущего России

Перспективная модель фундаментализации развивающего образования как основы суверенизации государства (по результатам форсайт-исследования «Российское образование и наука: моделирование будущего»).

1. Актуальность. Что мешает фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации государства?

1.1. Абитуриентам и студентам:

– низкий уровень социальной ответственности;

– непредсказуемость изменений трендов рынка и отсутствие приоритетов развития экономики;

– инициативность не поощряется;

– отсутствие жизненного start up, снижения уровня жизни на время обучения.

1.2. Профессорско-преподавательскому составу:

– ограниченность инфраструктуры и финансирования, времени на науку;

– бюрократия и недружелюбная рабочая среда;

– низкий уровень управления научной деятельностью;

– недостаточное развитие надпрофессиональных компетенций.

1.3. Университетам:

– неравномерность распределения и доступа к ресурсам;

– низкая мотивация профессорско-преподавательского состава к изменениям;

– отсутствие оперативной ротации ректоров и проректоров;

– сложность научных коммуникаций возрастает.

1.4. Реальному сектору экономики:

– растущие объемы научной информации и данных;

– ученые работают не на бизнес;

– отсутствие венчурных денег (все за госбюджет);

– обратный инжиниринг.

2. Возможные решения:

Карьерная траектория пассионариев для расширения их возможностей.

Цифровой банк талантов.

Технологическая обеспеченность процесса саморазвития.

Мониторинг достижения задач самореализации.

Нормативно правовое регулирование.

Создание и верификация компетентностной модели.

Система ротации, основанной на компетенциях.

Набор цифровых сервисов.

Трансляция образовательного контента.

Автоматизация связи между стейкхолдерами.

Взаимодействие с фундаментальной наукой.

Учет уникальных компетенций

Использование передовых мобильных пространств и цифровых технологий.

Кампус для жизни.

Интеграция университета в инфраструктуру региона.

3. Миссия модели: повышение качества жизни человека, его эффективной самореализации и общественной полезности за счет научно-технического суверенитета страны.

4. Цель: создание научно-технологической экосистемы, обеспечивающей развитие человеческого капитала, с определением принципов построения, функционирования, валидации экосистемы, ее границ и ареалов, включающей лабораторию (проектный офис) возможностей самореализации (генерация возможностей), методическое сопровождение самореализации и анализ эффективности созданных возможностей.

5. Принципы:

- Разделение труда
- Саморегулирование
- Прозрачность
- Самовоспроизводимость
- Реальная субъектность

- Взаимовыгодность
- Конкурентность / кооперация
- Общая повестка.

6. Критерии валидации:

- Национальные интересы
- Качество жизни
- Притягательность системы
- Самореализации
- Устойчивость к внешним факторам

6. Компетенции фундаментализации в условиях суверенизации

6.1. Компетенции. Обучающиеся:

1. Эффективные коммуникации
2. Умение видеть свое будущее
3. Критическое мышление
4. Создание алгоритмов ИИ
5. Цифровая грамотность, цифровая креативность
6. Способность обработки огромного объема данных
7. Технологическое предпринимательство

6.2. Компетенции. Преподаватели:

1. Человеческие (гуманистические), коммуникативные компетенции

2. Быстро адаптироваться и быстро передавать компетенции молодым преподавателям

3. Цифровая грамотность

4. Практико-ориентированность

5. Мотивация

6.3. Компетенции. Управленческие кадры:

1. Финансовая грамотность и самостоятельность

2. Проектное управление

3. HR в научных проектах

4. Профессиональные научные компетенции

5. Технологическое предпринимательство

6.4. Компетенции. Партнеры:

1. Амбициозность

2. Желание оставить свой след в истории

3. Экологичность

4. Технологичность

5. Желание улучшить страну

7. Характеристики университета будущего:

1. Компетенции мирового уровня, уникальные для России

2. Трансляция мировых достижений

3. Кампус как место, где хочется находиться и творить

4. Организация с особым правовым экономическим статусом.

5. Гибкие финансовые модели

6. Высоко-технологичность (оборудование)

7. Лучшие научные кадры

8. Бонусы для научно-педагогических работников

8. Ресурсы университета будущего:

1. Индустриальные партнеры

2. Региональные власти

3. Научные фонды (гос. и негос.)

4. Иностранные студенты

5. Домохозяйства

6. Выпускники (эндаумент-фонд)

7. СтартАпы

8. Кадры, в т.ч. материальная инфраструктура

9. Интеллектуальная собственность

7. Имеющийся опыт реализации экосистем:

- ГОЭЛРО;
- Атомный проект;
- Космическая программа;
- СБЕРБАНК, МТС, ЯНДЕКС и др.

8. Имеющийся опыт университетов:

1. Привлечения абитуриентов

2. Развития базовых кафедр

3. Привлечения специалистов из АН и предприятий

4. Использования онлайн-технологий

5. Применения территориальной специфики, регионального, российского и международного опыта.

6. Достижений генетики, энергетики, психологии.

7. Цифровизации ИОТ.

8. Ведущих кадров.

9. Уникальных учебных компетенций.

10. Интеграции вуза в инфраструктуру региона.

11. Непрерывности и индивидуальности образования.

12. Кампуса

9. Система общественно-государственных стимулов мотивации детей и молодежи на научную деятельность

1. Финансовая мотивация

– Информационная система;

– Индивидуальная работа с семьей и целевые программы;

– Обеспечение права на ошибку;

– Диверсификация фондов (в т.ч. частные и фонды технологического предпринимательства);

2. Социальный статус

– Социалка;

– «Табель о рангах»;

– Science travel;

– Lomonosov card;

3. Карьерная траектория

– Прозрачность правил движения по карьере;

– Мобильность по треугольнику Лаврентьева;

– Программы наставничества;

4. Вовлечение

– Геймификация;

– Опорные школы;

– Сквозная система «школа – ссуз – вуз – НИИ»;

– «кванториумы» при НИИ и вузах;

– Цифра;

5. Образ ученого

– Истории успеха и пиар;

– СМИ.

10. Цифровизация образования и науки: смыслы

• Снятие барьеров (рутины) – меньше временных издержек, больше доступность информации, бесшовные процессы, облачные решения, вычисления, аналитика.

• Доступность (увеличение охвата) образования

• Больше возможностей для контроля процесса обучения (цифровой след)

• Упрощение взаимодействия с заказчиком (Государство, бизнес)

• Возможность удешевления экспериментов (переход на цифровые двойники)

11. Смешанный формат образования – сбалансированная система применяемых технологий и форм образовательного процесса, учитывающая сочетание объемов очного и онлайн обучения, в котором применяются сквозные цифровые технологии (в т.ч. цифровые двойники) (см. табл. 3).

Таблица 3. Требования к смешанному формату образования

От человека	– Обеспечение основных принципов информационной безопасности; – Соответствие законодательству РФ в области обработки ПДн; – Обеспечение баланса цифрового и человеческого общения;
От общества	– Необходимость обеспечения микросервисной архитектуры; – Взаимодействие через стандартизированные API; – Обеспечение импортонезависимости и технологического суверенитета; – Ограничение принятия решений цифровыми системами; – Экономическая обоснованность цифровизации.

Идеальные пропорции смешанного образования устанавливаются руководителями программы и экспертами практической деятельности, но:

1. Старт должен быть с очной формы обучения (объем определяется в зависимости от требований к результатам программы).

2. В программе должны применяться LMS системы, виртуальные лаборатории, цифровые двойники и пр. в минимально установленном объеме, однако студенты должны иметь возможность выбора дополнительных курсов в установленном диапазоне (max).

3. В смешанном формате учет результатов обучения по дисциплинам должен быть в едином формате – цифровом (для формирования цифрового следа)

На входе: цифровые импорто-независимые системы профнавигации и профориентации. В процессе освоения и генерации знаний: распределенная информационная платформа: прогнозирования, навигации, поиска информации, рекомендательные системы для различных категорий пользователей, интегрированная система управленческого учета

На выходе: рекомендательная система для трудоустройства и/или проектной деятельности. По результатам

обратной связи: *перепроектирование образовательных программ*.

12. Влияние цифровых технологий на качество образования и науки:

- Прогнозирование запроса рынка труда в перспективе 10 лет с целью профориентационной работы со школьниками с использованием цифровых технологий.
- Прогнозирование цепочек добавленной стоимости.
- Разработка персонализированной бесшовной образовательной траектории.
- Цифровой помощник студента, преподавателя, ученого;
- Создание распределенных платформ, которые будут фиксировать цифровой след молодого человека со школьной скамьи до рабочего места с целью формирования обратной связи.
- Создание цифровых двойников. Формирование цифрового хаба лучших практик.

13. Требования к цифровым системам:

1. Цифровой этикет
2. Цифровой регламент

3. СанПин по работе с информационными системами

4. Цифровая культура – работа с мотивацией пользователей

5. Верификация сгенерированных гипотез человеком-экспертом, полученных с помощью ИИ

14. Цифровые сервисы и помощники: функции

• Являются новыми участниками научной коммуникации

• Точный поиск и сбор научной информации

• Семантический разбор и выделение ключевого смысла из текстов

• Формирование аналитики и подготовка текста (отчета)

15. Национальная научно-информационная инфраструктура нового поколения:

• Открытый доступ

• Адаптирована для цифровых помощников

• Является проекцией научного знания на цифровую среду

• Задействует всех акторов научно-технологического развития

16. Цифровая платформа по унификации типовых решений для конструирования сайтов научных и образовательных организаций

• Экспертирование и автоматический анализ содержания сайтов научных и образовательных организаций

• Оценка наиболее посещаемых / востребованных / необходимых разделов и тематик

• Пакетные унифицированные предложения содержания сайта для различных типов организаций

17, «Автотрек» – межвузовский сервис индивидуализации образовательных траекторий:

• Формирование запроса на кадры наукоемких производств в виде целевых компетенций.

• Систематизация экспертизы образовательного контента для программ целевого обучения.

• Ускорение подготовки узких специалистов для высокотехнологичных производств.

Коллективным результатом форсайт-сессии в ГУУ руководителей образовательных и научных организаций России стал «Гимн науке», созданный по технологии «От соло до хора». В общем круге каждый участник представляется и предлагает слово (повторяться нельзя), с которым у него ассоциируется образ науки. Затем, ведущий просит

участников образовать пары. Образуют из своих слов словосочетание (можно что-то добавлять). Пары объединяются в четверки, знакомятся, представляя друг другу своих напарников и образуют предложения, которые записывают на листочке. Четверки объединяются в восьмерки, знакомятся по кругу. Объединяют свои предложения в рассказ, фиксируя его на бумаге. Восьмерки объединяются в группы по 16 человек. Сообща редактируют текст. Делегата с текстом направляют в «Совет мудрейших», готовящих общий текст – Гимн. Совет мудрейших его зачитывает:

«Наука – это движение. Воодушевляющее, развивающее и дисциплинирующее, опровергающее и борющееся, познающее и всеоткрывающее движение безграничных исследователей-творцов будущего, добывающих новые решения с единомышленниками.

Наука вдохновляет на победы, потрясает, возвышает над обыденностью, будоражит воображение, манит теплом, окутывает радостью, обволакивает любовью, чудит изменениями, помогает искать и находить, понимать и объяснять, продвигать и удивлять, постигать и сверхпроводить.

Наука дает возможность процветать, трансформироваться и оставаться молодым, коммуницировать, делает

людей обществом и человечеством. Наука – это значит жить вместе со смыслом!

Наука учит думать и придумывать, генерировать и просвещать, предоставлять, формировать и все решать. Заставляет поднимать на космический уровень свое мышление в поисках неизведанного, экспериментировать, меняя реальность.

Наука совершенствует прогресс, вовлекает в исследования, объединяет увлеченных людей, раскрывает в них таланты!

Наука позволяет мыслить свободно, расширять рамки будущего, жизнеутверждает, восхищает и раздвигает горизонты.

Дерзкий, заинтригованный исследователь прогнозирует будущее трижды, двигает прогресс, охраняет традиции, высвобождает человеческий разум от рутины, меняет мир к лучшему.

Ученый, не откладывай на завтра изучение того, что заинтересовало сегодня! Созидай и открывай, чаще все переосмысляй! Твори и внедряй! Строй мир, сам себя и ближнего спасай!».

Таким образом, перспективами фундаментализации развивающего образования как основы суверенизации гос-

ударства выступают традиции и ценности как мировоззренческие компоненты, образы будущего, спроектированные экспертами и профессионалами, выступающими патриотами, знающими историю, культуру своей страны, обладающими критическим и творческим мышлением, воображением и фантазией.

В настоящее время в обществе сложилась ситуация, актуализирующая поиск новых смыслов фундаментализации образования в условиях суверенизации, в основе которых – гармония между духовно-нравственным и интеллектуально-образовательным потенциалами человека и общества.

Выводы по I главе

Систематизация результатов исследования происходящих цивилизационных процессов, различных общественно-государственных образовательных систем, нацеленных на сохранение традиций и на инновационное развитие, хронологической последовательности истоков появления, значимых эпизодов и достижений развивающего образования как основы суверенизации – способствовала обоснованию взаимосвязанных и взаимозависимых подхо-

дов фундаментализации системного суверенитета национально-государственного образования и общественного воспитания: системность и последовательность; гуманизм и гуманитаризация; научность; практическая направленность; интеграция и междисциплинарность; инновационность; вариативность и индивидуализация; непрерывность и преемственность.

Суверенизация в условиях глобализации предполагает нацеленность на:

1) личностном уровне:

сохранение человеческой жизни, свободы, достоинства, реализацию возможностей, личную ответственность каждого человека за будущее человечества;

обогащение своего внутреннего мира, продуцируя свою духовность на созидание и совершенствование мира;

приобщение суверенной личности к сокровищнице мировых достижений;

2) на общественном уровне и уровне образовательных организаций:

выявление обучающимися и преподавателями личностного смысла своего становления и совершенствования как профессионала, делая обучение личностно-ориентированным, личностно-значимым;

обладание высоким уровнем духовности, нравственности, глубокими знаниями, профессиональной мобильностью, способностью реагировать на нестандартные проблемы, ранжировать приоритеты, концентрируясь на перспективных решениях;

обеспечение через фундаментальные знания стабильного творчески-созидательного будущего личности и мира;

интеграция гуманитарных и естественно-научных компонентов целостной мировоззренческой культуры человека, создание интегральных междисциплинарных курсов, в которые включены обобщенные универсальные знания, выступающие, с одной стороны, основой для формирования духовно-нравственных ценностей, общей, профессиональной культуры личности, а с другой, базой для прикладных исследований и разработок, позволяющих быстро адаптироваться к новым специальностям, основываясь на воображении и фантазии, предвидеть будущее;

привлечение субъектов общественно-государственного управления образованием, способных обеспечить экспертное и методическое сопровождение образовательных программ, контролировать их качество, совершен-

ствовать систему общего и профессионального образования;

2) на государственном уровне:

национальные образы-смыслы, ценности, традиции, языки;

уважение суверенного права каждого государства на собственную модель развития, укрепление взаимного доверия и сотрудничества в поиске коллективных решений;

обобщение и принятие достижений передового мирового опыта, особенно в вопросах развития научной и проектной направленности образовательных программ, внедрения искусственного интеллекта и цифрового мышления как совокупности эмоциональных, когнитивных, социальных способностей, противостоящим цифровым вызовам;

3) на мировом уровне:

открытость и справедливость в формировании международного образовательного пространства;

взаимное признание образовательных программ и документов, подтверждающих образовательную квалификацию, ученые степени и научные звания через создание

института международных экспертов, учитывающих специфику национальных образовательных систем;

разработку международными организациями и национальными государственными институтами программы сохранения духовно-нравственных ценностей, в которой технологии, государства, мировое устройство служат Человеку;

формирования справедливого миропорядка, базирующегося на приоритете международного права и соблюдении принципов Устава Организации Объединенных Наций.

При таком подходе глобализация – это не навязываемые международными корпорациями требования, а сумма потенциалов всех суверенных государств и межгосударственных объединений. Фундаментализация развивающегося образования в этом сложении возможностей суверенных государств нацелена на открытость, созидание, взаимный интерес, равенство, уважение к национально-культурному многообразию, на защиту религиозных устоев, традиционных духовно-нравственных семейных ценностей и социального поведения.

Фундаментализация (единая мировоззренческая система, в основе которой лежит определенная методология

в формате конкретного и будущего общества) ориентирует суверенную систему образования на гармоничное соотношение глобальной экономико-политической и национальной специфики, интересы субъектов взаимодействия (личность, семья, общество, государство, мировое сообщество), ценности, традиции, на формирование творца-созидателя, с творческим и критическим мышлением, аналитическими способностями и гражданской активностью.

Главный личностный результат фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации – это не только создание цельного знания об единой мировоззренческой системе, основанной на базе современной методологии, но и обогащение личности таким интеллектуальным потенциалом, который позволяет ей совершенствовать на протяжении свей жизни свой духовный внутренний мир и свое окружение.

Компетентная и образованная нация – результат обеспечение стабильных, качественных знаний и духовно-нравственного воспитания, заложенных в фундаментальном образовании. Это, в свою очередь, способствует повышению уровня экономического развития, инновационности и конкурентоспособности страны.

В настоящее время в обществе сложилась ситуация, актуализирующая поиск новых смыслов фундаментализации образования в условиях суверенизации, в основе которых – гармония между духовно-нравственным и интеллектуально-образовательным потенциалами человека и общества, созидательная любовь в противовес потребительству, обретение каждым человеком внимания, гармонии и зоны комфорта, возможности заботиться о своем окружении, получая счастье от счастья ближних.

Перспективами фундаментализации развивающего образования как основы суверенизации государства выступают традиции и ценности как мировоззренческие компоненты, образы будущего, спроектированные экспертами и профессионалами, выступающими патриотами, знающими историю, культуру своей страны, обладающими критическим и творческим мышлением, воображением и фантазией.

ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СУВЕРЕНИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВА

2.1. Психологические, педагогические, культурные, философские основы фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации

Обосновав выделение четырёх основных субъектов процесса фундаментализации развивающего образования, направленного на суверенизацию страны: личность, общество, государство, мировое сообщество, рассмотрим изучаемый предмет исследования как междисциплинарный феномен, который требует выявления характера отношений между философскими, культурными, педагогическими, психологическими аспектами этого феномена (см. рис. 2).

1. Анализ исследований фундаментализации развивающего образования на личностном уровне показал, что ***психологические основания*** объясняют и прогнозируют направленность социальной ситуации (через семью, общество, государство) на суверенность личности и социальность ее поведения:



Рисунок 2. Междисциплинарные основы фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации

фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации представляет собой непрерывный процесс влияния социальной ситуации (через семью, общество, государство) на суверенность личности и социальность ее поведения, ее возрастные психологические ново-

образования, на встраивание цифровых технологий в когнитивную и социальную системы современного человека.

Развивающее образование предполагает учет специфически развития психики на каждом этапе возрастного развития. С позиции возрастно-психологического подхода к анализу психического развития в онтогенезе используются следующие категории: социальная ситуация развитие, задачи развития, ведущая деятельность, возрастные психологические новообразования. Социальная ситуация развития ставит задачи развития и обеспечивает ресурсами для их решения, в результате которых формируются возрастные психологические новообразования. Количественные, качественные и структурные преобразования в психике и поведении человека возникают в результате ведущей деятельности.

Так, взросление характеризуется активным самоопределением в сфере брачно-семейных отношений. В юношеском возрасте от 17 до 19 лет вокруг центрального новообразования – самоопределения личности, возникает частное новообразование – психологическая готовность к семейному самоопределению. Важным новообразованием поздней юности или начала взрослости (от 20 до 25 лет) является семейное самоопределение, для которого свой-

ственны не возрастно-нормативные характеристики, а индивидуально-психологические черты. Юношеский возраст является сенситивным для психолого-педагогического сопровождения процесса семейного самоопределения, воспитания традиционных семейных ценностей и формирования личности семьянина.

Фундаментализация образования предполагает освоение и наполнение цифрового пространства достоверной информацией, последними достижениями в сфере науки и технологий, развитие онлайн-образования, международных межвузовских ассоциаций, различных форм сетевого сотрудничества. В результате цифровых трансформаций в социально-историческом образе жизни современного человека произошли кардинальные изменения: высокая оснащенность и непрерывное взаимодействие с цифровыми устройствами (смартфоны, смарт-часы, планшеты, компьютеры, ридеры и т.д.), постоянно подключенными к Интернету, существование в совмещенной онлайн/офлайн реальности, цифровая социальность и т.д. В социальной системе цифрового общества процесс становления личности затруднен без цифровой социализации, которая дополняет традиционную социализацию и офлайн-повседневность. С опорой на культурно-историческую теорию раз-

вития психики, разработана социально-когнитивная концепция цифровой социализации.

В когнитивную и социальную системы современного человека встраиваются цифровые технологии, обусловливают его цифровое расширение или «достройку». В процессе цифрового расширения человека появляются новые формы социальности: дематериализация, конструирование себя, управление собой и др. Необходимо отметить, что цифровые технологии достраивают не только цифровую социальность современного человека, но также позволяют расширить сенсорную, нейрокогнитивную, скелетно-мышечную системы человеческого организма с помощью бионических протезов, экзоскелетов и др.

Электронные устройства и цифровые платформы рассматриваются как орудия культурного опосредствования психических функций и новых видов деятельности «подключенного» индивида. Цифровые технологии интерпретируются как специфические средства опосредования, сочетающие в себе орудийные (передача информации с помощью электронной почты и т.п.) и знаковые (киберкоммуникация в социальных сетях) компоненты, которые не противопоставлены, а взаимосвязаны друг с другом. Техносистема, являясь важнейшим агентом цифровой

социализации, начинает конкурировать с семьей и учебно-воспитательными учреждениями.

Укрепление позиций России в мировой науке и высоких технологиях зависит от достижения суверенитета в сфере российского образования, подготовки высокообразованных специалистов, обладающих фундаментальными знаниями. В современных условиях динамично меняющегося мира профессий, стремительных темпов обновления технологий содержание профессионального образования должно быть фундаментальным. В условиях лавинообразного роста научного знания подчеркивается необходимость формирования у школьников и студентов универсальных умений, основанных на трансдисциплинарных идеях, методах и понятиях, способности к самообразованию и саморазвитию, выраженной потребности в самоактуализации своего личностного потенциала, самореализации и продуктивном самоосуществлении.

Достижение суверенитета страны неразрывно связано с суверенностью личности, которая понимается как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, управлять внешними влияниями, при этом сохраняя открытость личности, усиливая субъектность, достигая жизненную продуктив-

ность. Суверенность не является врожденным качеством, а приобретается за счет развивающихся отношений со взрослыми (система «ребенок – взрослый»), внешне проявляясь как растущая самостоятельность и независимость от родителей, учителей и т.д. Суверенизация рассматривается как процесс становления человека в его способности и возможности самостоятельно и устойчиво развиваться в неустойчивых обстоятельствах жизни.

2. Педагогические основания фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации на общественном уровне объясняют и прогнозируют взаимодействие субъектов образовательного процесса (личность – семья – общество – государство), устанавливающих требования и динамику достижения стабильно высоких результатов воспитания и обучения суверенной личности:

фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации представляет собой взаимодействие субъектов образовательного процесса (личность – семья – общество – государство), устанавливающих требования и динамику достижения стабильно высоких результатов воспитания и обучения суверенной личности, зависимых от наследственности, среды и деятельности специально подготовленных воспитателей-наставников.

В рамках современного развивающего образования формируются новые цели образовательного процесса с учетом потребностей общества, уровня развития науки и педагогики. Это подразумевает, что образовательные цели должны быть актуальными и соответствовать современным научным достижениям и общественным потребностям, методы и приемы обучения соответствовать целям и задачам образования.

Фундаментализация образования должна создавать необходимые условия для всестороннего обучения, соответствующего новым требованиям общества, отражающего изменения в России с индустриального периода на постиндустриальный (информационный), основанный на знаниях и инновациях.

Суверенизация подразумевает установку собственных приоритетов, выбор методологии и программ обучения, соответствующих потребностям и целям конкретной страны. При этом основной акцент может быть сделан на развитии определенных компетенций или типов знаний, более тесно соответствующих культурным, экономическим и интеллектуальным потребностям страны.

3. Анализ исследований междисциплинарной связи фундаментализации развивающего образования в условиях

суверенизации страны на государственном уровне характеризуется ***культурологическими основаниями,*** которые объясняют и прогнозирует личностное, семейное, общественное, государственное регулирование, способствующее обеспечению социальной стабильности и мирного сосуществования:

фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации представляет собой регулируемое личностное, семейное, общественное, государственное обеспечение социальной стабильности и мирного сосуществования, основанное на сохранении исторической и культурной целостности нации, на укреплении и развитии культурного кода страны через приоритетные национальные проекты, программы, события.

Развивающее образование, в котором поддерживается культурное наследие каждого этноса, поощряется межкультурное взаимодействие, создает стабильные условия для сохранения культурного кода страны, способствуя психологическому благополучию и развитию уникальных способностей личности, сохранению традиционного института семьи, тем самым обеспечивая мирное сосуществование и социальную стабильность.

Фундаментальное развивающее образование строится на укоренении личности в культурном контексте, семейной культурной трансляции, формируя устойчивую культурную идентичность и способствует гармоничному развитию личности, сохранению и передачу культурных ценностей от поколения к поколению для сохранения исторической и культурной целостности нации.

Фундаментальное развивающее образование, направленное на становление суверенизации государства, ведет к усилению уникальных культурных, языковых, исторических аспектов в педагогическом инструментарии и содержании учебных и воспитательных программ разного уровня образования. Образовательные стандарты становятся более соразмерными с национальной идентичностью, что способствует сохранению и развитию национального культурного кода страны.

4. Анализ научных философских работ специфики фундаментального развивающего образования, направленного на суверенизацию, на мировом уровне, дал основание выделить ***философскую,*** объясняющую и прогнозирующую роль формирования единой мировозренческой системы взаимодействия и взаимовлияния ее элементов: личность, семья, общество, государство:

фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации представляет собой единую мировоззренческую систему взаимодействующих и взаимозависимых элементов (личность, семья, общество, государство), нацеленных на формирование целостной личности с собственными образовательными идеалами и с критическим мышлением, сохранение и популяризацию семейных ценностей, открытость для творческого восприятия актуального мирового опыта через трансформацию его с учетом национальных особенностей, обеспечивая стране самостоятельные научные и технологические действия.

Процесс образования следует естественным законам развития личности, учитывая ее особенности. Это означает, что образовательные программы и методы должны быть адаптированы к уровню развития учеников и способствовать их постепенному эволюционному прогрессу. Образовательные практики должны быть ориентированы на развитие всех этих сфер личности, а не только на передачу знаний. Философия развивающего образования стремится к достижению гармонии между личностью, обществом и природой. Развивающее образование стремится к формированию целостной личности, учитывая ее интеллектуальные, эмоциональные, социальные и духовные аспекты,

направленные на достижение социального благополучия и устойчивого развития общества в целом.

Фундаментальное образование стремится к построению системы знаний, включающей в себя основные принципы и концепции различных областей знаний. Это позволяет учащимся понимать взаимосвязи между различными предметами и явлениями и развивать более глубокое и комплексное понимание мира, критическое мышление у учащихся, способности анализировать информацию, вырабатывать собственные взгляды и аргументированно их отстаивать. Это позволяет учащимся становиться самостоятельными мыслителями и активными участниками общественной жизни.

Суверенизация образования предоставляет государству возможность гибко реагировать на изменяющиеся потребности общества и экономики, адаптируя образовательные программы и методики к новым вызовам и возможностям. Государство, имеющее суверенитет в образовании, может формировать образовательные ценности и идеалы, которые отражают его национальные приоритеты и стратегические цели [27].

Таким образом, фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации имеет психологи-

ческие, педагогические, культурологические и философские основы (см. табл. 4).

Таблица 4. Уровневая сущность фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации

Научная отрасль / субъект	**Фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации**
Психология (личностный уровень)	непрерывный процесс влияния социальной ситуации (через семью, общество, государство) на суверенность личности и социальность ее поведения, ее возрастные психологические новообразования, на встраивание цифровых технологий в когнитивную и социальную системы современного человека
Педагогика (общественный уровень)	взаимодействие субъектов образовательного процесса (личность – семья – общество – государство), устанавливающих требования и динамику достижения стабильно высоких результатов воспитания и обучения суверенной личности, зависимых от наследственности, среды и деятельности специально подготовленных воспитателей-наставников
Культурология (государственный уровень)	взаимодействие субъектов образовательного процесса (личность – семья – общество – государство), устанавливающих требования и динамику достижения стабильно высоких результатов воспитания и обучения суверенной личности, зависимых от наследственности, среды и деятельности специально подготовленных воспитателей-наставников
Философия (мировой уровень)	единая мировозренческая система взаимодействующих и взаимозависимых элементов (личность, семья, общество, государство), нацеленных на формирование целостной личности с собственными образовательными идеалами и с критическим мышлением, сохранение и популяризацию семейных ценностей, открытость для творческого восприятия актуального мирового опыта через трансформацию его с учетом национальных особенностей, обеспечивая стране самостоятельные научные и технологические действия

Все эти уровни в комплексе создают основу для эффективной фундаментализации развивающего образования, которая будет соответствовать требованиям суверенизации и одновременно отвечать современным вызовам глобализированного мира.

2.2. Современные тенденции фундаметнализации развивающего образования как основы суверенизации государства

Закон диалектики единства и борьбы противоположностей – один из основных принципов диалектического материализма, который формулируется как утверждение о том, что все явления содержат в себе противоположности и развиваются благодаря борьбе этих противоположностей. Гегель утверждал, что «... нет вообще абсолютно ничего, в чем мы не могли бы и не были бы вынуждены обнаружить противоречие, т.е. противоположные определения...» (Ельницкий К. В., 2004, с. 227).

Этот принцип отражает взгляд на мир, как на постоянно меняющийся и развивающийся. Противоположности существуют внутри каждого явления, и их борьба является движущей силой изменений. Маркс и Энгельс применили

этот закон к анализу общественно-экономических процессов, утверждая, что история общества протекает через классовую борьбу, которая приводит к социальным изменениям. Они утверждали, что не нужно, что форма всякого бессознательного развития – это отрицание отрицания, а также движение как борьба противоположностей.

Закон диалектики борьбы противоположностей обусловливается другими законами диалектики, такими как переход количества в качество и отрицание отрицания. Вместе эти законы составляют основу диалектического подхода к пониманию развития и изменений в природе, обществе и мышлении.

Фундаментализация является противоположностью практико-ориентированности, определяется важностью теоретических разносторонних знаний, развитием гибкого и многогранного научного мышления. Практико-ориентированность при этом фокусируется на прикладных навыках и готовности к решению конкретных задач. Сбалансировать эти два процесса должно образование через обеспечение комплексного обучения и воспитания, которое позволит успешно применять полученные знания и навыки на практике.

Фундаментализация развивающего образования, нацеленная на методологическое обоснование гармоничности личностного и государственного развития, представляет собой единую мировоззренческую систему, основанную на борьбе противоположных тенденций:

1) Гуманизация – стандартизация (гармония личностно-общественного развития)

Гуманизация – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей – предполагает особое внимание к каждому человеку, получающему глубокие знания, принимающему осознанную ответственность за собственную жизнь.

Стандартизация предполагает установку общих норм, правил, стандартов, направлена на достижение оптимальной степени упорядочения в определенной области посредством установления положений для всеобщего и многократного применения в отношении реально существующих или потенциальных задач.

2) Суверенизация – глобализация (гармония государственно-мирового развития)

Суверенизация направлена на развитие граждан с критическим мышлением, понимающих глобальные и

национальные интересы, способных, сохраняя при этом культурные и национальные особенности, на поддержание или восстановление независимой национальной государственности. Суверенизация предполагает самостоятельное обеспечение государством своих научных и технологических действий. В основе суверенизации – традиционализм как подчеркивании ценности традиций и стабильности.

Глобализация предполагает интеграцию государств и их экономик в мировую систему, что может привести к потере определенной степени национальной самостоятельности. Глобализация нацелена на изменения, способствует развитию инновационности, внедрению новых объединяющих идей и технологий: информационно-коммуникационных, дистанционных, блокчейн, интерактивное обучение, VR-технологии, дополненной реальности, мультимедийные технологии, искусственный интеллект и др.

Данные взаимозависимые и взаимообусловленные противоречия можно рассмотреть как систему координат, где на горизонтальной оси – противоположные тенденций «гуманизация – стандартизация», на вертикальной оси – противоположные тенденции «суверенизация – глобализация» (рис. 3).

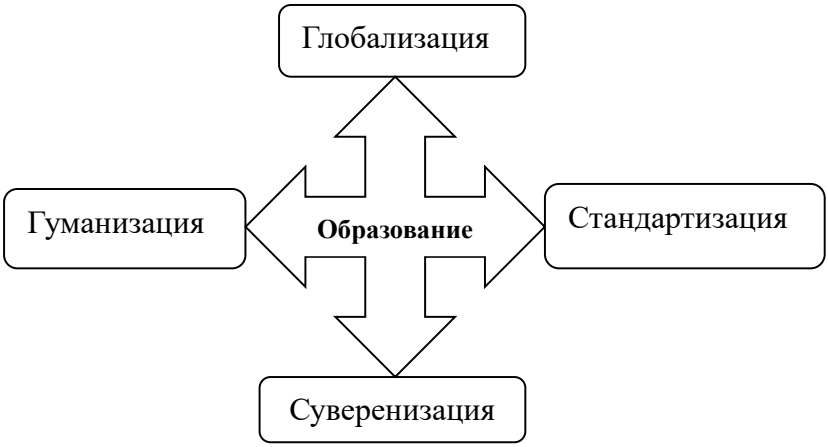


Рисунок 3. Мировоззренческая система координат фундаментализации развивающего образования

Сценарии (прогнозы) фундаментализации развивающего образования.

В данной системе координат отчетливо проявляются четыре ведущих закономерности дисгармонии фундаментализации развивающего образования:

– глобализация, нацеленная на стандартизацию;

– глобализация, нацеленная на гуманизацию;

– суверенизация, нацеленная на стандартизацию;

– суверенизация, нацеленная на гуманизацию.

и два сценария (две закономерности) гармоничной фундаментализации развивающего образования: гуманизация – стандартизация; суверенизация – глобализация.

Глобализация, нацеленная на стандартизацию, сопровождается взаимодействующими процессами в различных областях. Так, распространение и взаимодействие экономического сектора показывает, что в рамках глобальных рынков существует потребность в унификации норм и стандартов, чтобы облегчить международное взаимодействие, что ведет к установлению общих правил и стандартов. С распространением культурных продуктов, таких как фильмы, музыка, искусство, средства массовой информации и т.д., наблюдается определенная степень стандартизации, когда элементы культуры становятся широко доступными и распознаваемыми в разных частях мира. Технологические процессы в глобальных индустриях, таких как информационные технологии и телекоммуникации, определяют тенденции к разработке общих технических стандартов, для обеспечения совместимости и взаимодействия различных устройств и систем. Интересующие нас образовательная сфера. Так или иначе зависит от экономической, культурной, технологической, но помимо этого, она для обеспечения сопоставимости образовательных до-

стижений и повышения мобильности студентов в масштабах мира многие страны и международные организации разрабатывают и внедряют международные образовательные стандарты, таких как общие языковые и математические стандарты, кроме этого, процесс увеличения мобильности обучающихся, требует стандартизации и признания квалификаций.

Глобализация, нацеленная на гуманизацию, означает стремление к созданию мирового сообщества, где учитываются человеческие ценности, права и потребности, содействие общественному благосостоянию, ориентацию на достижение социальной справедливости (создание более справедливого распределения ресурсов, возможностей и благосостояния как на глобальном, так и на местном уровнях, через уменьшение неравенства и борьбу с социальными неравенствами), уважения прав человека (борьба с дискриминацией, нарушениями прав и создание условий для свободы и справедливости), устойчивого развития и улучшения качества жизни для всех (учет экологических, культурных, этнических, религиозных, образовательных, медицинских, социальных и экономических аспектов в принятии решений, чтобы обеспечить благосостояние текущих и будущих поколений).

В контексте *суверенизации, нацеленной на гуманизацию*, речь идет о стремлении сохранить или восстановить национальный контроль над различными аспектами общества, при этом акцент делается на человеческом измерении и уважении к человеческим ценностям. Так, страны, преследующие суверенизацию с уклоном в гуманизацию, могут разрабатывать образовательные стандарты, которые акцентируют внимание не только на технических и экономических аспектах обучения, но и на развитии человеческих ценностей, навыков социального взаимодействия и критического мышления. Суверенизация, направленная на гуманизацию, способствует более глубокому взаимопониманию и интеграции образования с культурными ценностями этносов и особенностей местной культуры, языка и истории. Кроме того, в рамках гуманизации в образовании страны могут активно подчеркиваться уважение к правам человека, что включает обучение граждан основам гражданского общества, справедливости, равенства и уважения к различиям.

Стоит отметить усилия по обеспечению равных возможностей для всех граждан, вне зависимости от их социального положения, расовой или этнической принадлежности, пола или других характеристик.

В контексте *суверенизации, нацеленной на гуманизацию*, речь идет о стремлении сохранить или восстановить национальный контроль над различными аспектами общества, при этом акцент делается на человеческом измерении и уважении к человеческим ценностям. Так, страны, преследующие суверенизацию с уклоном в гуманизацию, могут разрабатывать образовательные стандарты, которые акцентируют внимание не только на технических и экономических аспектах обучения, но и на развитии человеческих ценностей, навыков социального взаимодействия и критического мышления. Суверенизация, направленная на гуманизацию, способствует более глубокому взаимопониманию и интеграции образования с культурными ценностями этносов и особенностей местной культуры, языка и истории. Кроме того, в рамках гуманизации в образовании страны могут активно подчеркиваться уважение к правам человека, что включает обучение граждан основам гражданского общества, справедливости, равенства и уважения к различиям.

Стоит отметить усилия по обеспечению равных возможностей для всех граждан, вне зависимости от их социального положения, расовой или этнической принадлежности, пола или других характеристик.

Гармония противоположных тенденций *гуманизации и стандартизации* наблюдается в развитии личности с учетом ее гуманитарных и социальных составляющих, при этом соответствующих общественным стандартам и требованиям, в открытости государства для творческого восприятия актуального мирового опыта через трансформацию его с учетом национальных особенностей, в создании внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

Гармония противоположных тенденций *суверенизации и глобализации* прослеживается в формировании личности, способной ценить и сохранять ценности прошлого, при этом готовой к созданию и принятию изменений, умеющей адаптироваться к глобальным вызовам, в подготовке высококвалифицированных кадров для конкурентной эффективности страны.

В контексте фудаментализации образования решение противоречий выражается в:

(на уровне личности) стремлении к обеспечению равного доступа к образованию для всех людей вне зависимости от их географического положения, социального статуса и экономических условий, через устранение фи-

нансовых, культурных или языковых барьеров для образования;

(на уровне общества) разработке и принятии глобальных образовательных стандартов, которые учитывают мировые вызовы и обеспечивают высокое качество образования;

(на уровне государства) внедрении концепций мультикультурного или кросскультурного образования, нацеленных на понимание и ценность разнообразия культур в мире;

(на мировом уровне) сотрудничестве в области научных исследований и обмене знаний между учеными и образовательными учреждениями в различных странах.

Суверенизация, нацеленная на стандартизацию в образовательном аспекте, предполагает укрепление национального контроля над образовательными системами и процессами через установление национальных общих стандартов и норм. Эти стандарты определяют общие требования к содержанию учебных программ, методикам преподавания и оценке успеваемости студентов. В рамках суверенизации в образовании страна стремиться ограничить влияние международных образовательных организаций и стандартов, подчеркивая важность национальных ценно-

стей и потребностей, через национальные экзамены и системы оценивания, которые определяют обязательные уровни знаний и навыков для выпускников. Кроме этого при укреплении суверенизации в образовании появляется тенденция на более централизованное управление образовательными процессами, где решения о содержании учебных программ, учебных материалах и методах преподавания принимаются национальными органами. Естественно, что страны, стремящиеся к суверенизации в образовании, предпринимают шаги для более тщательного контроля над образовательными ресурсами, включая учебники, учебные пособия и онлайн-ресурсы.

Взаимо-переход количественных изменений в качественные.

В данной системе координат наглядно проявляется закон Гегеля о взаимо-переходе количественных изменений в качественные и наоборот, прослеживается в показателях противоречий (см. табл. 5).

Таблица 5. Показатели фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации

Противоречивые тенденции	Показатели	Гуманизация	Стандартизация
Гуманизация – стандартизация	Личностный уровень: развитие личности и количественные метрики	развитие навыков, научное, критическое мышление и творческие способности	измерение успеха (в том числе в общественно полезной деятельности) с использованием количественных оценок по стандартным тестам, что упрощает оценку широкого спектра навыков и качеств
	Общественный уровень: индивидуальность и стандартизация	учет индивидуальных потребностей, стилей образования и разнообразия обучающихся	использование общих стандартов и критериев оценки, которые не всегда учитывают уникальные особенности личности
	Государственный уровень: определение целей образования	получение знаний, развитие гражданских и социальных навыков	достижении определенных стандартов и уровней знаний, умений, навыков, что конкретизирует понимание целей образования
	Мировой уровень: общественные и культурные различия	культурное разнообразие и уникальные характеристики субъектов образования	особенности различных обществ и культур, контекст и значимость
Противоречивые тенденции	Показатели	Суверенизация	Глобализация
Суверенизация – глобализация	Личностный уровень: оценка социальных показателей	Оценка социальных показателей, таких как уровень занятости, социальная защита, в соответствии с национальными стандартами и целями	Учет глобальных социальных показателей и сравнение с другими странами для определения эффективности социальных программ
	Общественный уровень: национальные стандарты против глобальных мер	стремление к разработке и применению национальных стандартов, которые отражают особенности и приоритеты конкретной страны	требование к соблюдению глобальных стандартов и критериев, особенно в областях, таких как экономика, образование и здравоохранение

Окончание таблицы 5

	Государственный уровень: управление образованием и оценка качества	преимущество отечественных систем управления образованием и критериев оценки качества, ориентированных на национальные потребности	необходимость соответствия мировым стандартам в оценке качества образования, чтобы обеспечить признание дипломов и квалификаций за границей
	Мировой уровень: экономические показатели и глобальная конкуренция	фокус на национальных экономических показателях и стратегиях, направленных на укрепление внутренней стабильности	стремление к конкурентоспособности в глобальной экономике, что требует привлечение международных инвестиций и соответствия мировым экономическим стандартам

Отметим, что противоречие между гуманизацией и стандартизацией, как и суверенизацией и глобализацией, особенно в контексте количественных показателей, могут возникнуть из-за различий в подходах к измерению и оценке успехов или прогресса национальных систем в условиях всемирной интеграции.

Но при этом, накопление определенного количества показателей позволяет получить новое качество развивающего образования на личностном и государственном уровнях, а их расточительство – к ухудшению качества. Суверенизация успешна в связи с отказом от многих стандартизированных количественных показателей. Как след-

ствие введения санкций – появление новых взглядов, разработок, моделей воспитания детей и молодежи.

Данные выводы подтверждаются современными российскими концепциями к образованию.

Так, идеи И. Я. Лернера (1980), М. Н. Скаткина (1971) и др. основаны на учении о социокультурном опыте. В их концепции социокультурный опыт рассматривается как основа образования, которое должно быть направлено на решение реальных проблем с использованием знаний и навыков, полученных в процессе обучения.

В основе своей концепции образования И. Я. Лернер (1980) ставит конструктивистский подход, который предполагает активное участие учащихся в процессе обучения, самостоятельное построение знаний и решение проблем. Он полагает, что образование должно быть направлено на усвоение и анализ социокультурной информации, норм и идеалов, что позволяет развивать критическое мышление и ощущение социальной ответственности. При этом знания должны быть представлены в контексте, чтобы учащиеся могли понять их применение и значимость.

Согласно концепции М. Н. Скаткина (1971), необходимо учить анализировать информацию, принимать обоснованные решения и быть активными участниками

своего образовательного процесса, что предполагает формировать комплексный взгляд на мир и развивать не только учебные навыки, но и навыки работы в коллективе.

Образование должно быть целостным, комплексным и направленным на развитие личности, а не только на формирование узкой специализации или получение диплома. В его исследованиях отмечает, что образование должно быть целостным, т.е. охватывать все аспекты личности и общества. Оно должно развивать не только когнитивные навыки, но и социально-эмоциональные, физические и художественные способности, т.е. личность должна получать фундаментальные знания, которые могут обеспечить вовлечение учащихся в процесс принятия решений, самостоятельного исследования, творческого мышления и сотрудничества.

Культурологическая теория основывается на учете культурных особенностей и контекста образования, согласно которым содержание образования должно быть ориентировано на культурные ценности и традиции общества, в котором происходит обучение. Согласно этой теории, образование должно способствовать развитию и формированию культурной идентичности учащихся, а также передаче и сохранению культурного наследия. Необходи-

мо включать в учебные программы истории, языка, литературы, искусства и других аспектов культуры, которые способствуют формированию у учащихся культурно-ценностного отношения к миру, развитие глобального мышления, что способствует более глубокому пониманию разнообразия культур в мире и внутри страны. Она адаптируется под национальные, региональные и местные условия, учитывая индивидуальные особенности учащихся.

Культурологическая теория является одной из теорий содержания современного образования, которая основывается на предпосылке о взаимосвязи образования и культуры. Согласно этой теории, образование является средством передачи и сохранения культурного наследия, формирования культурного самосознания и развития культурной идентичности каждого индивида. Образование должно формировать у человека ценности, навыки и знания, которые определены культурой и соответствуют основным принципам и целям данной культуры. Что предполагает изучение истории культуры, культурного наследия и традиций своего народа, а также культурных ценностей других народов и культурных взаимодействий, способствую развитию толерантности, межкультурного диалога и взаимопонимания между представителями разных культур.

Мультикультурное или поликультурное образование, как концепция образования, признает и ценит разнообразие культур, рас и идентичностей в обществе. Образовательная программа должна быть разнообразной и уважать идентичность каждого ребенка. Образовательные материалы и методы должны быть связаны с реальными жизненными ситуациями и предоставлять возможности для участия всех учеников, независимо от их культурного фона. Для этого необходимо повышение осведомленности об исторических и современных этнических, расовых и культурных вопросах, что поможет развить осознанность и понимание своей собственной культурной идентичности, а также уважение и понимание других. Подобный подход позволяет укрепить самоопределение и самоуважение этнических меньшинств, а также способствует сохранению и распространению их культурного наследия.

Теория содержания личностно-ориентированного образования представляет собой представляет собой комплексную систему подходов и концепций, основанных на гуманистической парадигме и ориентированных на развитие и самоактуализацию личности обучающегося. Эта теория основывается на предположении о том, что личность каждого ученика уникальна, и образование должно быть

ориентировано на индивидуальные потребности, интересы и возможности каждого учащегося. В основе теории лежит идея о том, что каждый ученик обладает определенным потенциалом, который может быть развит и раскрыт через образовательный процесс. В рамках данной теории содержание образования должно быть направлено на развитие интеллектуальных, эмоциональных, социальных и физических аспектов личности ученика. Это означает, что уроки и курсы должны быть адаптированы к потребностям каждого ученика, чтобы обеспечить оптимальное развитие его навыков и способностей.

В условиях современной геополитической ситуации образование является одним из ключевых ресурсов, необходимых для успешного развития страны, обеспечения ее национального суверенитета. Президент России В.В. Путин в Послании Федеральному Собранию Российской Федерации 21 февраля 2023 г. подчеркнул, что нашим гражданам необходимо создать новые возможности для получения качественного фундаментального образования. Будущее нашей страны зависит от фундаментально подготовленных высококвалифицированных специалистов, срок обучения которых должен быть не менее 5 лет.

При определении стратегических целей образования В. А. Тестов (2023) выделяет следующие направления:

1) связано с выявлением у каждого учащегося потенциальных способностей, развитием критического мышления, воспитанием личности, готовой к жизни в мире высоких технологий и конкуренции, поэтому требуется наличие фундаментальной составляющей в образовании, ориентированного на стратегические перспективы;

2) нацелено на формирование личности потребителя, способного пользоваться результатами деятельности других, предполагает утилитарно-практическое обучение, которое удовлетворяет только сиюминутные запросы [там же, с. 29].

Мы, вслед за В. А. Тестовым [там же, с. 33], соглашаемся с утверждением о том, что выжить в международной экономической конкуренции смогут только те страны, системы образования которых сосредоточены на высококачественной академической подготовке подрастающего поколения.

Ряд исследователей (В. И. Загвязинский (2016), Д. И. Фельдштейн (2012) и др.) акцентируют внимание на необходимости достижения суверенитета в сфере российского образования. В. А. Тестов обращает внимание на то,

что «целесообразно не столько заимствовать западные образцы мирового образовательного опыта, сколько использовать и развивать собственное богатое педагогическое наследие, разработки, идеи и подходы классиков педагогики, видных российских ученых, крупнейших отечественных дидактов» [там же, с. 38]. Мы разделяем мнение В. И. Загвязинского о том, что «копирование западного образца последовательной индивидуализации образования без сохранения коллективистского начала неприемлемо ни в обучении, ни тем более в воспитательном процессе» (Загвязинский В. И., 2016, с. 11). Д. И. Фельдштейн отмечает, что «нельзя просто ассимилировать западные образцы не только потому, что это грозит потерей нашего суверенитета, но и потому, что сам Запад ныне переживает глубокий, исторически обусловленный кризис» (Фелдштейн Д. И., 2016, с. 52). Особенностью российской системы образования является воспитательная функция [там же, с. 55].

На VII съезде Российского Союза ректоров академик РАН, Президент Российского Союза ректоров, ректор МГУ им. М. В. Ломоносова В. А. Садовничий выделил такие традиционные принципы системы высшего образования России, как государственность, всесословность и фундаментальность.

Государственность заключается в предназначении обеспечить страну необходимыми высококвалифицированными кадрами. «Вопрос о национальных кадрах – это и вопрос национальной безопасности. Суверенная, экономически развитая страна – это страна самодостаточная в своем кадровом потенциале» (Солдатова Г. У., 2020, с. 11).

Всесословность является основополагающей нравственной нормой, позволяющей получить высшее образование любому гражданину страны независимо от его социального статуса и экономических условий.

Фундаментальность – «это соединение научного знания и процесса образования, дающее понимание образованным человеком того факта, что все мы живем по законам природы и общества, которые никому не дано игнорировать. Эталонным образованием может быть только фундаментальное научное образование, главная цель которого – распространение научного знания как неотъемлемой составляющей мировой культуры» [там же]. При этом В. А. Садовничий отмечает процессы, приводящие к дефундаментализации образования, среди которых сокращение предметов естественнонаучного цикла. Ученый отмечает, что развитие интеллектуального потенциала общества должно доминировать в системе образования. Укреп-

ление позиций России в мировой науке и высоких технологиях зависит от подготовки высокообразованных специалистов, обладающих фундаментальными знаниями. Ответственной задачей высшей школы является воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма, служения Родине [там же, с. 18].

Согласно определению Н. В. Садовникова, «фундаментализация образования – это направленность образования на создание цельного, обобщающего знания, которое являлось бы ядром (основой) всех полученных студентом знаний, которое объединяло бы получаемые в процессе обучения знания в единую мировоззренческую систему, основанную на базе современной методологии» (Садовников Н.В., 2007, с. 64).

Мы согласны с мнением Н. В. Садовникова о том, что фундаментализация образования является необходимым условием его гуманизации и гуманитаризации. Гуманитаризация образования предполагает в процессе подготовки специалистов рост доли гуманитарного знания, включение в учебные планы таких дисциплин, как история, философия, этика, религиоведение, языкознание, литературоведение, искусствознание и т.д. В. А. Садовничий утверждает, что развитие гуманитарного образования поз-

волит преодолеть глобальный кризис морали. Гуманитарное знание способствует развитию в человеке человечности, духовно-нравственных ценностей. «Родной язык, история своей страны, культурно-исторические традиции – одним словом, национальное самосознание должно лежать на той чаше весов, которая уравновесит глобализацию» (Садовничий В. А., 2023, с. 19).

Гуманизация образования способствует формированию гуманистической ориентации личности, позволяющей человеку выжить в современных социально-политических и экономических условиях. В.В. Краевский убедительно доказывает необходимость гуманистической ориентации как главного принципа образования (Краевский В. В., 2003). Образовательный процесс должен способствовать развитию просоциального поведения молодежи.

Мы, безусловно, разделяем мнение В. И. Загвязинского о том, что основу образовательного процесса составляет ценностно-ориентационное ядро. «Ценностно-ориентационное ядро отечественного образования строится на базе идей гуманизма, гуманистической философиии педагогики, т. е. на первый план как высшая ценность выдвигается человек, его жизнь, здоровье, реализация его индиви-

дуального потенциала, наполняющая деятельность высоким смыслом. И это не только способность к высокопроизводительному труду в материальной и духовных сферах, но и расположенность к общению, сотрудничеству, пониманию, продуктивному творческому взаимодействию и взаимосодействию (П. К. Анохин), а также способность к обучению (обучаемость) и самовоспитанию» (Загвязинский В. И., 2016, с. 14).

В.А. Тестов дает следующее определение: «фундаментальное образование – это разностороннее образование на основе овладения фундаментальными знаниями, дающими понимание основных наиболее общих законов эволюции науки и общества, а значит, имманентно содержащими в себе потенциал новых знаний, потенциал творчества» (Тестов В. А., 2006, с. 34). По мнению ученого главная цель образования состоит в развитии интеллектуально-нравственных качеств у школьников и студентов. Автор считает, что фундаментальное образование необходимо строить как синтез естественнонаучных и гуманитарных знаний. В связи с этим В. А. Тестов ставит следующие вопросы: «как преподавать математику и естественные науки будущим гуманитариям? Каким образом освещать будущим математикам и естественникам проблемы гуманитар-

ных наук?» [там же, с. 6]. Автор фокусирует внимание на необходимости поиска новых принципов отбора знаний, создания фундаментальных учебных курсов в условиях профильного обучения.

В. А. Тестов выделяет следующие принципы фундаментальности образования: научность, систематичность, последовательность, целостность, взаимосвязанность, генерализация знаний. В содержании образования выделяются три равноправных компонента [там же, с. 5]:

1) фундаментальность (передача знаний);

2) гуманистическая ориентация (воспитание);

3) практическая (прикладная, профессиональная) направленность (развитие умения).

Итак, «фундаментальность образования означает направленность содержания образования на методологически важные, долгоживущие и инвариантные элементы человеческой культуры, способствующие инициации, развитию и реализации творческого потенциала обучаемого, обеспечивающие качественно новый уровень его интеллектуальной и эмоционально-нравственной культуры, создающие внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека, способствующие адаптации личности в быстро изменяющихся

социально-экономических и технологических условиях» [там же, с. 8].

Е. А. Перминов, Д. Д. Гаджиев, М. М. Абдуразаков в результате теоретико-методологического анализа принципов фундаментализации образования выделяют следующие направления:

1) интеграция науки и образования, предполагающая установление взаимосвязей;

2) универсализация знаний, умений, навыков, обусловливающая выделение структурных единиц научного знания, имеющих наиболее высокий уровень обобщения изучаемых явлений;

3) формирование в процессе обучения общекультурных основ (Перминов Е. А., Гаджиев Д. Д., Абдуразаков М. М., 2019, с. 96).

По мнению В. А. Садовничего, ключевым фактором достижения технологического суверенитета нашей страны является фундаментальное инженерное образование. В основе дальнейших успехов России должна быть фундаментальная подготовка, прежде всего по математике. В. А. Садовничий, В. А. Тестов, Е. А. Перминов убедительно обосновывают, что структура и схемы математики имеют фундаментальное значение при формировании такой важной

составляющей системного мышления, как нелинейность. Авторы отмечают, что в современном мире большинство явлений и процессов уже не могут быть описаны линейными моделями. В связи с этим обучение дискретной математике, математическому моделированию и вычислительным процессам развивает когнитивные способности личности, на основе которых формируется системное и нелинейное мышление, позволяющее выпускникам вузов понимать роль случайности и неустойчивости систем в природе и обществе, находить нестандартные решения проблем в условиях неопределенности, в стремительно меняющемся мире профессий цифровой эры успешно адаптироваться и менять профиль профессиональной деятельности.

В исследовательской практике разнообразных научных сфер центральное место занимает порожденная математикой математическая культура. В результате междисциплинарной интеграции математики с естественно-техническими, социально-психологическими, гуманитарными и другими науками наряду с математико-статистическими методами активно применяется математическое моделирование. Основу автоматизации и роботизации производства составляет язык современной математики.

Е. А. Перминов, Д. Д. Гаджиев, М. М. Абдуразаков фокусируют внимание на необходимости усиления фундаментализации математической подготовки студентов педагогических направлений. По мнению авторов, «главенствующими в обучении должны быть не компетентностные установки, ориентированные на узкую специализацию, а культурологические образовательные модели, формирующие общекультурные представления о современной математике в соответствии с принципом культуросообразности» [там же, с. 87]. С целью обеспечения фундаментализации математической подготовки исследователи предлагают включить в учебные планы такие специальные курсы, как «Математическое моделирование в профессиональном образовании», «Основы современной математической культуры», «Дискретная математика», «Математические основы системного анализа». Освоение указанных дисциплин будет способствовать «готовности будущих педагогов к инновационной деятельности с позиций системного подхода, математическую основу которого составляют общенаучные математические феномены, изучаемые в рамках предлагаемых курсов» [там же, с. 106].

А. Г. Кислов справедливо отмечает, что в современных условиях динамично меняющегося мира профессий,

стремительных темпов обновления технологий содержание профессионального образования в высшей школе должно быть фундаментальным. Под фундаментализацией содержания образования автор понимает приобщение к научным знаниям, которые «имеют значительный запас прочности, стабильны, инварианты при многих вариантах в стремительно обновляющихся технологиях» (Кудрявцева Т. В., 1975, с. 65]. Мы разделяем мнение А. Г. Кислова о том, что выпускники вуза будут успешными, востребованными и конкурентоспособными в том случае, если кроме обретенных фундаментальных знаний овладеют профессиональной компетентностью ориентации и адаптации на рынке труда. «Такая компетентность имеет интегрирующий характер по отношению ко всем наборам базовых компетенций … предполагает наличие у специалиста таких важных качеств, как осведомленность о социально-экономической ситуации в регионе, о потребности в работниках тех или иных специальностей; знание своего образовательного уровня и возможностей его изменения; опыт участия в конкурсах вакансий, наличие индивидуального портфеля достижений, резюме и т.д.» (Кислов А.Г., 2018, с. 78). При этом фундаментальная подготовка обретает качество трансфессионализма. А. Г. Кислов рассматривает транс-

профессиональное образование «как результат радикально гетерогенной (в противовес гомогенной) би- и полипрофессиональной подготовки, суть которой состоит в освоении обучающимся не смежных, родственных специальностей, относящихся к одной профессиональной группе, а совершенно далеких друг от друга профессий» (Кудрявцева Т.В., 1975, с. 54–55). А. Г. Кислов считает, что в результате гетерогенного би- и полипрофессионального образования выпускник учебного заведения будет трансфессионалом, то есть высокоадаптивным и востребованным профессионалом.

При внедрении модели транспрофессионального образования возрастает роль сетевого взаимодействия. На расширенном заседании Совета Российского Союза ректоров 19 апреля 2023 г. В. А. Садовничий отметил, что одним из приоритетов стало развитие международных межвузовских ассоциаций, различных форм сетевого сотрудничества. В их числе сетевые университеты СНГ, ШОС, БРИКС, Российско-Африканский сетевой университет, Евразийский сетевой университет (Садовничий В. А., 2003, с. 9).

В современной науке и образовании важное значение приобретает трансдисциплинарный тренд в подготовке

выпускников вузов, «способных учиться всю жизнь и умеющих выйти за рамки своей профессии, в пополнении ее знаниями, технологиями из других видов профессиональной деятельности, что позволяет находить решения сложных профессиональных проблем, требующих трансдисциплинарного синтеза знаний» (Яницкий М. С. 2019, с. 47). В условиях лавинообразного роста научного знания В. А. Тестов, Е. А. Перминов (2023) подчеркивают необходимость формирования у студентов вузов универсальных умений, основанных на трансдисциплинарных идеях, методах и понятиях современной математики и физики, которые стали фундаментом компьютерных наук: искусственный интеллект, большие данные (BigData), программирование, робототехника и др.

В сфере образования одной из наиболее острых становится проблема воздействия Интернет-пространства на развитие мышления и сознание современной молодежи. «Социальные сети, блоги, «живые журналы», чаты, где дети «зависают» часами, неформальные сообщества, телевизионные сериалы и специфическая музыка, которые они смотрят и слушают, – все это и формирует определенные миропонимание и отношение к действительности, из кото-

рых складываются соответствующие модели поведения» (Johnson G., Puplampu K., 2008 с. 58).

В результате цифровых трансформаций в социально-историческом образе жизни современного человека произошли кардинальные изменения: высокая оснащенность и непрерывное взаимодействие с цифровыми устройствами (смартфоны, смарт-часы, планшеты, компьютеры, ридеры и т.д.), постоянно подключенными к Интернету, существование в совмещенной онлайн/офлайн реальности, цифровая социальность и т.д. В социальной системе цифрового общества процесс становления личности затруднен без цифровой социализации, которая дополняет традиционную социализацию и офлайн-повседневность. Основными характеристиками современного человека как субъекта цифровой социализации являются следующие:

- ✓ гиперподключенность к Интернету;
- ✓ активность человека как субъекта деятельности в смешанной или совмещенной реальности;
- ✓ социотехнологическая достройка или расширение личности;
- ✓ цифровая социальность (Тыщенко Е.В., 2017, с. 1992).

В научный дискурс термин «цифровая социализация» введен Г. У. Солдатовой и рассматривается как «опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» (Торопов Д. А., Гончарова Н. А. 2016, с. 76). С опорой на культурно-историческую теорию развития психики разработана социально-когнитивная концепция цифровой социализации. Основными характеристиками цифровой социализации являются цифровая социальность и смешанная реальность.

Согласно определению Г. У. Солдатовой и А. Е. Войскунского, «цифровая социальность – это все то, что человек приобретает в ходе межличностного онлайн-взаимодействия и в составе различных групп в Интернете, это способы и практики самопрезентации и социальной коммуникации, новые форматы деятельности, накапливаемые социальные онлайн-контакты, освоение и реализация социальных ролей в сети, это усвоение, принятие и соблюдение норм и правил цифровой среды и выполнение на их основе различных социальных функций» [там же]. Цифро-

вая социальность является продуктом цифровой социализации и рассматривается авторами как часть глобального эволюционного процесса, результат социокультурной эволюции психики, «происходящей в процессе адаптации человека к многоаспектной и насыщенной цифровой среде посредством поиска новых способов управления памятью, вниманием, мышлением и социальным познанием» [там же, 1993].

Учитывая диалектический характер культурно-исторической теории Л. С. Выготского, О. В. Рубцова интерпретирует цифровые технологии как специфические средства опосредования, сочетающие в себе орудийные (передача информации с помощью электронной почты и т.п.) и знаковые (киберкоммуникация в социальных сетях) компоненты, которые не противопоставлены, а взаимосвязаны друг с другом. G. Johnson, K. Puplampu предложили расширить концепцию экологических систем U. Bronfenbrenner и дополнить основные системы (микро-, мезо-, экзо-, макросистемы) развития личности техносистемой. Г. У. Солдатова и А. Е. Войскунский отмечают, что «техносистема как совокупность технологий – это установление активного интерфейса (набора средств) индивида, подключенного или гиперподключенного к Ин-

тернету как сложному и многофункциональному инструменту,с окружающим миром; это также тот мост, который определяет конвергенцию двух главных существующих сегодня реальностей – онлайн и офлайн – и служит основой формирования смешанной, или совмещенной, реальности» [там же, с. 1993]. Техносистема, являясь важнейшим агентом цифровой социализации, начинает конкурировать с семьей и учебно-воспитательными учреждениями.

Ряд авторов (Belk, Brubaker, Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский) отмечают, что в когнитивную и социальную системы современного человека встраиваются цифровые технологии, обусловливают его цифровое расширение или «достройку». В процессе цифрового расширения человека появляются новые формы социальности: дематериализация, конструирование себя, управление собой и др. [там же, с. 1994].

Необходимо отметить, что цифровые технологии достраивают не только цифровую социальность современного человека, но также позволяют расширить сенсорную, нейрокогнитивную, скелетно-мышечную системы человеческого организма с помощью бионических протезов, экзоскелетов и других устройств. И. М. Фейгенберг (2011) рассматривает термин «Homo sapiens perimplens» («чело-

век достроенный») как поколение активно расширяющееся, «достраивающееся» посредством цифровых технологий.

Некоторые процессы цифровой социализации изучены в кросс-культурном исследовании Г. У. Солдатовой, Е. И. Рассказовой. В данном исследовании выявлены общие и специфические паттерны цифровой социализации российских подростков 12–17лет по сравнению с их сверстниками из других 18 европейских стран. Средняя пользовательская активность подростков составляет 4–5 часов в будние дни, 6–8 часов в выходные дни. У российских подростков наблюдается один из самых высоких по Европе показателей «экранного времени» в будние дни и уровень немногим выше среднего – в выходные дни. Мы полностью разделяем мнение исследователей о том, что «высокий уровень онлайн-активности снижает включенность подростков в социальную жизнь в реальном мире» (Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., 2017, с. 23). С целью снижения экранного времени крайне необходимы социально-административные меры, направленные на расширение разнообразных активностей подрастающего поколения в офлайн-реальности.

Содержание онлайн-деятельности подростков в России по сравнению с 18 другими европейскими странами отличается высоким разнообразием: значимо выше, чем в 16 из 18 стран. Список онлайн-активностей включает следующие направления: поиск возможностей для учебы или работы, просмотр новостной информации, создание и выкладывание собственного онлайн-контента, использование социальных сетей, общение с семьей и друзьями, поиск информации о здоровье для себя или близких [там же, с. 18].

Исследование Г. У. Солдатовой, Е. И. Рассказовой показало, что признаки чрезмерного использования интернета у российских подростков встречаются значимо ниже, чем в 10 из 18 стран. Однако, несмотря на высокий показатель экранного времени и разнообразие содержания онлайн-деятельности, по уровню цифровой компетентности российские подростки оказываются в «тройке» стран, включающие также Испанию и Францию, с наиболее низкими показателями. Следовательно, особого внимания со стороны школы и семьи требуют развитие у подрастающего поколения онлайн-навыков, цифровой компетентности, кибербезопасности, профилактика и обучение совладанию с онлайн-рисками.

В исследовании Г. У. Солдатовой, Е. И. Рассказовой, Т. А. Нестик предлагается разделять контентные, коммуникационные, технические и потребительские риски. Пространство онлайн-рисков включает в себя способы нанесения физического вреда, совершения самоубийства, чрезмерного похудения, сообщения, полные ненависти к определенным группам или отдельным лицам, употребление наркотических средств и т.д. Отметим, что столкновение российских подростков с киберагрессией превышает частоту столкновения с агрессией офлайн [там же, с. 25].

Современных подростков и молодежь принято относить к «поколению Z» или «интернет-поколению». Информационно-коммуникационные ресурсы сети Интернет являются одним из наиболее важных источников социокультурного развития. Исследователи отмечают следующие психологические особенности представителей цифрового поколения:

✓ высокая скорость восприятия информации и мобильность в цифровой среде (Меньшикова Е. А., 1992);

✓ клиповость мышления и фрагментированность сознания (Johnson G., Puplampu K., 2008);

✓ умение действовать в условиях многозадачности, способность к быстрой переключаемости с одного вида деятельности на другой, (Садовничий В. А., 2019);

✓ высокая мобильность, непривязанность к постоянному месту жительства и социальному окружению (Иванов М. С., Яницкий М. С., 2017);

✓ виртуальный характер межличностных коммуникаций, так как общение протекает в социальных сетях (Ушинский К. Д., 2054);

✓ существенное отличие системы ценностных ориентаций от ценностей своих предшественников (Гайм Р., 2004);

✓ трудности в выстраивании временных и смысловых перспектив, сложности при планировании и прогнозировании своего будущего (Кабанова-Меллер Е. Н., 1981).

Особенно остро звучит тема межпоколенческих отношений. У представителей цифрового поколения констатируется выраженный «мировоззренческий разрыв с родителями» (Гайм Р., 2004).

Независимость и самостоятельность являются приоритетными ценностями. Последнее место в аксиологической иерархии занимает приверженность существующим традициям. Принадлежность к половой, возрастной, этниче-

ской, конфессиональной, региональной и учебно-профессиональной общности обусловливает особенности системы ценностных ориентаций современной молодежи.

А. И. Подольский, О. А. Идобаева в результате сравнительного анализа системы ценностей молодежи в 1990-х и 2000-х гг. установили, что у современных юношей и девушек повышается значимость благополучия других людей и общества в целом. Наблюдается снижение мотивации на достижения и личный успех (Подольский А. И., Идобаева О. А., 2019).

Цифровизация пронизывает все сферы деятельности. Стремительно развивается новая образовательная технология – онлайн-образование. Крупнейшие платформы онлайн-обучения охватывают миллионные сообщества: Coursera – 124 миллиона, edX – 81 миллионов, Udacity – 16,9 миллионов, Stepik – 7 миллионов и др. В.А. Садовничий считает, что университет должен ответить на вопрос о том, какие базовые цифровые компетенции образуют тот фундамент, на котором будут развиваться профессии в цифровой экономике? «Мы должны освоить цифровое пространство и наполнить его достоверной информацией, последними достижениями науки, которые будут доступ-

ны нашему цифровому поколению» (Садовничий В. А., 2023, с. 10).

Д. И. Фельдштейн справедливо отмечает возрастающую роль психолого-педагогических наук, «призванных выдвигать, обосновывать стратегические концепции, доктрины, действенно значимые в выстраивании и решении задач образования, соответствующего новой ситуации и целям развития современного человека» (Фельдштейн, 2012, с. 51). В историко-культурном пространстве нашего времени образование «должно быть *ориентировано* не только на трансляцию от поколения к поколению социокультурного опыта, включающего в себя опыт познания, опыт освоения способов деятельности и опыт формирования ценностных отношений, но и, при сохранении всего этого, на образование как *формирование* активного, действенного человека, способного к оптимальному самоосуществлению, – образование, полагающее перманентный рост человека, способного к самообразованию, более глубокому самоопределению с выраженной потребностью в самоактуализации и самореализации креативных способностей, как познавательных, так и коммуникативных и организационных» [там же, с. 60–61].

2.3. Закономерности, риски, детерминанты и принципы фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации

Анализ исследования, исторического контекста и значимости фундаментализации развивающего образования как основы для укрепления суверенитета государства дал возможность акцентировать внимание на вклад отечественных мыслителей и педагогов в развитие образовательной системы (Алексеева Л. Л., 2020), оказывающей влияние на формировало интеллектуальный, культурный и экономический потенциал страны. Фундаментализация образования рассматривается как процесс, ориентированный на углубление базовых знаний учащихся, а также развитие умений и компетенций, необходимых для успешной адаптации в жизни (Березина Н. В., Богданов И. Я., Великая Н. М., 2023). Это включает расширение и углубление предметных знаний, улучшение качества преподавания и использование современных образовательных методик. Результатом является формирование у учащихся системных знаний, развитых интеллектуальных и творческих способностей, а также умение самостоятельно осваивать и применять новые знания.

В отличие от традиционного подхода, который ориентируется на передачу знаний и умений, развивающее образование акцентирует внимание на формировании личности учащихся, на развитие их способностей к решению задач, социализации и самореализации (Николаева Е. К., 2021; Мерзлякова С. В., Кондрашова В. С., 2024).

Главная цель развивающего образования – это не только получение знаний, но и формирование устойчивых навыков и компетенций, которые помогут учащимся успешно интегрироваться в общество. Это требует от педагогов учета индивидуальных особенностей учащихся и создания условий для их всестороннего развития.

Важным аспектом является вклад великих мыслителей, таких как Владимир Мономах, Петр I, Михаил Ломоносов, которые поддерживали идеи образования как средства государственного суверенитета (Ищенко А. С., 2023). Владимир Мономах в своем произведении «Поучение» призывает к обучению, развитию знаний и навыков, утверждая, что образование и культура важны для формирования сильного государства. Петр I сыграл важную роль в реформировании системы образования, создавая новые учебные заведения и академии, а также стимулируя обучение за границей, что обеспечивало развитие России на

международной арене. Михаил Ломоносов и Василий Татищев активно пропагандировали идеи научного прогресса и важность образования для развития науки, культуры и промышленности. Исторический контекст развития образования в России включает важную роль семьи в воспитании, как важного элемента духовного и нравственного воспитания, что было подчеркнуто в произведениях Владимира Мономаха и других исторических личностей.

Развивающее образование непосредственно связано с укреплением суверенитета государства, поскольку оно формирует образованных и компетентных граждан, готовых активно участвовать в политической, социальной и экономической жизни страны. Образование способствует повышению культурного и интеллектуального уровня общества, что непосредственно влияет на развитие экономики, науки, технологий и укрепление государственной независимости (Гневэк О. В., 2022).

Суверенитет государства укрепляется через развитие грамотных и активных граждан, которые способны к самореализации и эффективному решению социальных и экономических задач. Развивающее образование способствует формированию критического мышления, навыков аналитической работы и способности к саморазвитию, что

является важным фактором для устойчивого развития страны. Это в свою очередь способствует экономическому и социальному прогрессу, повышая уровень инновационности, улучшая бизнес-процессы и создавая условия для устойчивого роста экономики и повышения уровня жизни.

Перспективы развития фундаментализации развивающего образования включают углубление и расширение образовательных программ, построение математической модели для улучшения интеллектуального и культурного потенциала нации, и как следствие, обеспечение социальной и экономической стабильности в стране. В этом контексте образование становится основой не только для личностного развития, но и для процветания и устойчивости государства.

В связи с этим были определены закономерности, риски и детерминанты фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации.

1. **На личностном уровне психологические закономерности**, возникающие в контексте фундаментализации развивающего образования, отражают стремление личности к самореализации и утверждению в обществе. Эти закономерности проявляются в различных аспектах как на уровне педагогов, так и на уровне учеников, оказы-

вая значительное влияние на процесс образования в целом: *увеличение нагрузки за счет постоянных изменений в образовательных системах и внедрения новых стандартов*; *проявление изоляции определяет чувство одиночества и отчужденности от сообщества единомышленников, что снижает их мотивацию к развитию и внедрению инноваций; снижение образовательной мотивации в условиях перегрузки учебной программы и отсутствия объяснения новых подходов; психологическое сопротивление изменениям; образовательные системы с излишним контролем и жесткими стандартами приводят к подавлению инициативности и креативности у преподавателей и обучающихся.*

Педагоги часто сталкиваются с необходимостью адаптировать свои методики и подходы, что ведет к увеличению стресса и перегрузке. Это особенно актуально в условиях реформ, когда необходимо быстро освоить новые образовательные технологии, что в свою очередь требует значительных усилий и времени. Внедрение инновационных методов обучения, таких как проектное обучение или развитие критического мышления, может вызвать у педагогов чувство неопределенности и тревоги, что снижает их уверенность и мотивацию (Смирнов И. П., 2019). Это, в

свою очередь, может привести к выгоранию педагогов, снижению их профессиональной активности и ухудшению качества образования.

Другой важной закономерностью является проявление педагогической изоляции, которая создает у учителей чувство одиночества и отчужденности от профессионального сообщества, что снижает их мотивацию к профессиональному развитию и внедрению инноваций (Панова Н. А., 2023). Особенно это заметно в удаленных и сельских школах, где учителя часто не имеют доступа к современным образовательным методикам и технологиям. В таких условиях педагогам сложно адаптироваться к изменениям в образовательной среде, и они могут остаться в рамках устаревших педагогических методов, что негативно сказывается на образовательном процессе и качестве обучения. Отсутствие возможности обмениваться опытом с коллегами, а также нехватка ресурсов и технологий ограничивают их профессиональный рост и повышают уровень стресса.

Снижение образовательной мотивации обучающихся в условиях перегрузки учебной программы и отсутствия объяснения новых подходов (Смирнов И. П., 2019). Это особенно актуально, когда образовательная система фокусируется на оценке и стандартизированных тестах, а

не на развитии личностных и творческих способностей учащихся. В таких случаях учащиеся начинают воспринимать учебу как обязанность, а не как процесс саморазвития и познания, что снижает их образовательные результаты и вовлеченность.

Психологическое сопротивление изменениям является естественным процессом, присущим большинству людей, и особенно ярко проявляется в образовательной среде (Мкртычян Г. А., 2019). Когда система образования внедряет новые методы и подходы, преподаватели и учащиеся могут испытывать сопротивление, особенно если эти изменения противоречат привычным методам и структурам. Психологическое сопротивление изменениям проявляется в виде отказа от новых подходов, нежелания адаптироваться и излишней приверженности устаревшим методикам. Это сопротивление может быть связано с инерционностью мышления и страхом перед неизвестным. Примером является сопротивление внедрению новых технологий или методик, таких как использование цифровых технологий в классе или переход к проектному обучению (Степанов С. Ю., 2024). Многие педагоги и студенты испытывают трудности с освоением этих новых форматов,

что приводит к снижению эффективности образовательного процесса и замедлению внедрения инноваций.

Когда образовательные системы становятся слишком жесткими, с излишним контролем и жесткими стандартами, это может привести к подавлению инициативности и креативности как у преподавателей, так и у учеников (Робский В. В., 2020). В таких условиях возникает замкнутость в мышлении, ограниченность восприятия и отсутствие гибкости в подходах. Это может проявляться в конформизме, когда ученики и педагоги следуют установкам, не пытаясь выходить за пределы предписанных стандартов и не стремясь к личностному и профессиональному росту. В итоге это ограничивает возможности для развития критического мышления, самостоятельности и креативности, что негативно влияет на качество образования и подготовку учащихся к жизни в изменяющемся мире.

Психологические основы **рисков** суверенизации фундаментального развивающего образования отражаются в стремлении личности к самореализации и утверждению в обществе, что проявляется в: психологической нагрузке на педагогов; психологическом эффекте изоляции; снижении образовательной мотивации; психологическом сопротивлении изменениям; формировании замкнутого сознания.

Одним из ключевых психологических рисков суверенизации фундаментального развивающего образования является формирование замкнутого сознания как у педагогов, так и у обучающихся. Суверенизация образовательной системы, ориентированная на сохранение исключительно национальных традиций и норм, может привести к ограничению восприятия новых идей, подходов и образовательных практик. Это создает психологические барьеры для развития критического мышления и готовности к изменениям, что особенно важно в условиях глобализации.

Психологический аспект здесь заключается в том, что обучающиеся и преподаватели, лишенные возможности взаимодействовать с международными образовательными тенденциями, могут начать воспринимать свою образовательную среду как единственно верную и устойчивую (Жевлакович С. С., 2022). Это может препятствовать развитию открытости и гибкости мышления, необходимых для адаптации в постоянно изменяющемся мире.

Излишняя замкнутость системы может затруднить процесс саморазвития учащихся, которые начинают воспринимать образование как нечто фиксированное и неизменное, что снижает мотивацию к самостоятельному обучению и самореализации (Слепцова И. Ф., 2024).

В контексте фундаментализации развивающего образования значительным риском является психологическое сопротивление изменениям, как со стороны педагогов, так и со стороны обучающихся. Стремление сохранить традиционные педагогические методы и подходы, несмотря на необходимость внедрения инноваций, может вызвать у учителей чувство тревоги и неопределенности. Страх перед новыми образовательными технологиями или методиками, не совместимыми с традиционными подходами, может привести к сопротивлению и снижению эффективности образовательного процесса (Северин С. Н., 2024).

Для учащихся также характерна определенная психологическая инерция, связанная с привычкой к стабильным образовательным практикам. Введение новых методов обучения или глобальных образовательных стандартов может вызвать у них тревогу из-за изменений в привычной образовательной среде (Мижериков В. А., 2024). Противостояние изменениям может проявляться в недостаточной мотивации и низком уровне вовлеченности в учебный процесс.

Психологическое сопротивление изменениям становится важным фактором, который требует педагогической и психологической поддержки, чтобы образователь-

ная система могла адаптироваться к новым условиям, не вызывая чрезмерного стресса у участников.

Психологические риски также связаны с возможным снижением мотивации учащихся к обучению. Суверенизация образовательных систем, особенно в странах с упорным акцентом на локальные традиции и методы, может привести к возникновению скучных и монотонных образовательных программ, которые не будут достаточно мотивировать учеников. Если образовательные стандарты и подходы не будут гибкими и адаптивными, они могут не удовлетворять потребности современных учащихся, ориентированных на активное участие, креативность и самостоятельное обучение (Жевлакович С. С., 2022).

При отсутствии международных образовательных связей обучающиеся могут почувствовать себя ограниченными в своем образовательном пути. У них снижается мотивация, так как они не видят возможности для личностного роста в глобальном контексте, уменьшая заинтересованность в учебе.

Избыточная суверенизация образовательных систем может привести к психологическому эффекту изоляции как среди учащихся, так и среди педагогов. Когда образовательная система слишком ориентирована на националь-

ные стандарты и исключает международное сотрудничество, у обучающихся может возникнуть ощущение оторванности от мировых образовательных процессов. Это вызывает у обучающихся чувства ограниченности, неполноценности и отчуждения от глобальных образовательных сообществ.

Психологическое ощущение изоляции может привести к чувству разобщенности, снижению уверенности в собственных силах и возможности работать в международной среде (Слепцова И. Ф.2024). Оказывает влияние на педагогов, которые могут испытывать трудности в адаптации к международным образовательным стандартам, что увеличивает их чувство профессиональной неполноценности и снижает уровень удовлетворенности от работы.

Суверенизация образовательных систем может стать источником повышенной психологической нагрузки для педагогов. В условиях постоянных изменений, стремления к поддержанию суверенитета образования и необходимости внедрения новых технологий педагогам предстоит справляться с повышенными требованиями, вызывая профессиональное выгорание. Психологическая нагрузка от необходимости обучать студентов новым методам, при этом сохраняя традиционные ценности, становится значи-

тельным фактором стресса, влияющим на качество образовательного процесса.

В условиях суверенизации, когда акцент делается на поддержание национальной образовательной идентичности, педагоги могут чувствовать себя вынужденными работать в рамках строгих образовательных стандартов, ограничивающих их профессиональную свободу и творческое самовыражение.

2. На общественном уровне закономерности, прослеживающиеся в **педагогическом контексте** фундаментализации развивающего образования, проявляются в *сопротивлении со стороны традиционных педагогических практик новым тенденциям развития общества, при развитии образовательных систем возникает необходимость интеграции новых требований и стандартов в образовательный процесс, системы образования должны быстро реагировать на изменения и готовить учащихся к новым вызовам, глобализация знаний и их связь с национальной идентичностью, гуманизация образования, практической направленности обучения, системность и интеграция знаний.*

Одна из ключевых закономерностей заключается в сопротивлении со стороны традиционных педагогических

практик новым тенденциям развития общества, которые остаются глубоко укорененными в образовательных системах. Противоречия между этими подходами становятся особенно очевидными, когда старые методы, ориентированные на пассивное усвоение знаний, сталкиваются с новыми подходами, акцентирующими внимание на критическом мышлении, творчестве и проектной деятельности. Примером может служить российская образовательная реформа начала 2000-х годов, когда внедрение инновационных методов, таких как проектное обучение, столкнулось с трудностью адаптации традиционных преподавателей, обученных по устаревшей системе, что замедлило темпы реформ и снизило их эффективность (Пай С. С., 2024).

Другой важной закономерностью является то, что при развитии образовательных систем возникают новые требования и стандарты, которые необходимо интегрировать в образовательный процесс (Палаткин В.В., Иванова С.Д., 2024). Однако реальная адаптация этих стандартов к условиям конкретных образовательных учреждений, особенно в регионах с ограниченными ресурсами, может быть затруднена. Например, в России внедрение компетентностного подхода в образование в начале 2000-х годов столкнулось с проблемой недостаточной подготовки педа-

гогов и отсутствием необходимой инфраструктуры для реализации новых образовательных стандартов. Это стало причиной замедленного внедрения и первоначальных трудностей в реализации новых образовательных практик (Глузман А. В., 2022).

В условиях быстро меняющегося мира, где новые знания и технологии появляются с невероятной скоростью, системы образования должны быть гибкими и адаптивными, чтобы быстро реагировать на изменения и подготовить учащихся к новым вызовам. Однако многие образовательные системы остаются жесткими и трудно адаптируемыми, что значительно снижает их способность эффективно реагировать на вызовы времени (Мерзлякова С.В., 2024). Примером может служить разрыв между требованиями рынка труда, который постоянно требует новых знаний и навыков, и образовательными системами, которые порой не успевают за этими изменениями (Федоров В. А., Кубрушко П. Ф., Дубицкий В. В., Феоктистов А. В., 2022).

Еще одна закономерность, проявляющаяся в том что социальное неравенство в доступе к качественному образованию создает глубокие пропасти между различными социальными группами и регионами, что влияет на возможности учащихся и их будущие перспективы. В

странах с выраженным социальным неравенством существует явная пропасть в качестве образования между детьми из богатых и бедных семей. Учебные заведения, расположенные в бедных районах, часто страдают от нехватки ресурсов, квалифицированных преподавателей и современных учебных материалов, что снижает качество образования и усиливает социальное расслоение (Ржевский Д. Е., 2023). Этот процесс приводит к формированию так называемого образовательного «гетто», где молодежь не имеет равных возможностей для получения качественного образования, что в итоге ведет к ухудшению социального климата и снижению конкурентоспособности страны.

Одной из важнейших закономерностей является *глобализация знаний и их связь с национальной идентичностью*. В современном мире, где знания становятся главным ресурсом, определяющим конкурентоспособность государств, фундаментальное образование играет ключевую роль в формировании граждан, обладающих не только необходимыми знаниями, но и осознанием своей культурной и национальной принадлежности (Новоселов М. Н., 2024). Это знание позволяет эффективно интегрироваться в мировое сообщество, но при этом сохранять и укреплять свои культурные и политические позиции (Глебова, А. П.,

Палаткина Г. В., 2024). Таким образом, образовательный процесс направлен на формирование мировоззрения, которое сочетает глобальные тенденции с национальными ценностями, что способствует укреплению суверенитета государства (Палаткина Г. В., Палаткин В. В., Глебова А. П., 2024).

Не менее важной закономерностью является *гуманизация образования,* что означает ориентацию на развитие личности каждого учащегося, его творческих и интеллектуальных способностей, а также критического мышления (Котова С. А., 2019). Такой подход помогает подготовить активных и творческих граждан, готовых не только усваивать знания, но и внедрять их на практике, решать актуальные задачи общества. В результате гуманизация образования способствует формированию не только профессионалов, но и граждан, способных к самостоятельному обучению, самореализации и активному участию в жизни государства, что является важным аспектом для суверенитета.

Значение *практической направленности обучения* также нельзя недооценивать. Важной закономерностью является направленность образования на не только теоретическое, но и практическое освоение знаний, которые могут быть применены в реальной жизни. Это особенно важ-

но для подготовки специалистов, которые будут работать в разных отраслях экономики, науки, искусства и культуры (Губарева Л. И., Петрухина Е. В., Кузнецова Е. В. [и др.], 2023). Применение знаний в реальной практике способствует развитию государства, поскольку подготовленные кадры способствуют экономическому росту, инновационному развитию и социальному прогрессу.

Важной закономерностью является использование *инновационных методов и технологий обучения,* которые делают образовательный процесс более эффективным и доступным. В условиях быстро меняющихся технологий и подходов в образовании использование современных технологий позволяет подготовить граждан, способных адаптироваться к новым условиям и оперативно осваивать новые знания (Тронина Е. Г., 2023). Это не только улучшает образовательный процесс, но и помогает развивать у учащихся навыки самообучения, критического мышления и творческого подхода, что является важным аспектом для личностного и социального развития.

Данные закономерности обеспечивают педагогические основы **рисков** суверенизации фундаментального развивающего образования отражаются в: *противоречии между традиционными и инновационными подходами;*

адаптации педагогических стандартов; проблема гибкости образовательных систем; педагогической изоляции; социальной несправедливости и неравенства в образовании.

Педагогические основы рисков фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации включают в себя сложное противоречие между традиционными образовательными практиками и инновационными подходами. Суверенизация образовательной системы нацелена на сохранение национальных педагогических традиций и методов, что предполагает необходимость интеграции устоявшихся ценностей и принципов в современную образовательную практику (Глебова А. П., Палаткина Г. В., 2024). Однако на фоне глобальных образовательных изменений возникает риск, что чрезмерное внимание к традициям приведет к застою в педагогических методах, ограничив возможности для внедрения инновационных подходов, способных повысить качество образования.

Традиционные педагогические подходы, основанные на строгой дисциплине и иерархической системе обучения, могут не соответствовать требованиям современной образовательной среды, ориентированной на креативность, критическое мышление и индивидуализацию обучения

(Гневэк О. В., Савва Л. И., Пономарева Л. Д, 2022). При этом педагогическая система, ориентированная исключительно на сохранение традиций, рискует не успевать за мировыми тенденциями в области образования, что в итоге может привести к снижению конкурентоспособности образовательной системы на международной арене.

Инновационные педагогические подходы, напротив, предполагают использование современных технологий и методов, которые могут быть не полностью совместимы с местными образовательными традициями (Глузман А. В., 2022). Здесь возникает педагогический риск потери баланса между сохранением традиций и внедрением инноваций, что может привести к педагогическому конфликту внутри образовательной системы и вызвать сопротивление со стороны учителей и учеников, привыкших к старым методам.

Одним из ключевых педагогических рисков фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации является трудность адаптации образовательных стандартов к национальным особенностям и потребностям. В условиях глобализации существует давление на страны с целью внедрения международных образовательных стандартов, которые могут не учитывать специфические культурные и социальные условия. Это создает риски для педа-

гогической системы, которая должна балансировать между глобальными требованиями и локальными потребностями.

Внедрение международных стандартов, таких как те, что разработаны ОЭСР или ЕС, может привести к нарушению гармонии в образовательных практиках, если они не будут адаптированы с учетом национальной специфики. Например, стандарты, ориентированные на развитие критического мышления и самостоятельности, могут не быть столь эффективными в странах с традиционно иерархическими образовательными системами (Мураталиева М. А., Алымбекова А. А., 2024). Это может вызывать педагогическое сопротивление и сложность в переходе на новые методы, а также привести к дефициту подготовки педагогов, способных работать по новым стандартам.

Педагогические основы рисков фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации связаны с необходимостью обеспечения гибкости образовательных систем (Новоселов М. Н., Новоселова С. Н., 2024). Суверенизация требует, чтобы образовательные системы были адаптированы к культурным и социальным особенностям, что в свою очередь влечет за собой необходимость внедрения гибких образовательных практик. Однако на практике создание гибкой образовательной системы стал-

кивается с рядом педагогических трудностей. Во-первых, это требует значительных изменений в подготовке педагогов, их способности работать с различными образовательными подходами и методами, что является вызовом для традиционной педагогической системы. Во-вторых, это требует изменений в организации образовательного процесса, что может встретить сопротивление со стороны образовательных учреждений и общества, особенно если такие изменения будут восприняты как угроза культурной идентичности и традициям.

Недостаток гибкости образовательных систем может привести к застою в педагогической практике, где образовательные учреждения не смогут оперативно реагировать на изменения в требованиях рынка труда и инновации в образовательных технологиях. Это создает риск отставания от мировых образовательных трендов, что снижает качество образования и ограничивает возможности для студентов (Мисюрева А. О., Санникова С. В., 2023).

Педагогическая изоляция может стать результатом избыточной суверенизации образовательной системы (Гарифуллина, А. М., Галлямова Г. Г., Гарифуллина А. М. Менторинг, 2022). Когда национальные образовательные стандарты становятся закрытыми для внешнего влияния и

международного сотрудничества, существует риск того, что педагогическая практика страны окажется изолированной от мировых образовательных тенденций. Это может ограничить возможности обмена знаниями и опытом между педагогами разных стран, что в свою очередь ослабляет качество образования и уменьшает образовательные горизонты студентов. Изоляция от международных образовательных сообществ ограничивает доступ к передовым методикам и технологиям, что в итоге может снизить уровень профессиональной подготовки педагогов и учащихся.

Одним из значительных педагогических рисков суверенизации является возможное углубление социального неравенства в образовании. Суверенизация образовательных систем, ориентированная на сохранение национальных образовательных традиций, может создавать барьеры для образовательных возможностей студентов из разных социальных и культурных групп (Святогорова А. Э. Сорокина Е. В., 2023).

Если образовательная система не будет достаточно гибкой и инклюзивной, существует риск, что определенные группы населения, особенно в удаленных или сельских районах, окажутся исключенными из доступа к каче-

ственному образованию, что увеличит социальное неравенство (Тронина Е. Г., 2023).

Педагогическая практика должна быть направлена на обеспечение равенства и инклюзивности, что становится ключевым вызовом в условиях суверенизации образовательных систем (Косарецкий С. Г., 2024). Отсутствие внимания к различиям в социальном и культурном контексте может привести к социальным конфликтам и препятствовать справедливому распределению образовательных ресурсов.

3. **На государственном уровне культурологические закономерности**, связанные с фундаментализацией развивающего образования в условиях суверенизации, играют ключевую роль в процессе формирования образовательной среды, которая способствует укреплению суверенитета государства. К ним относятся следующие закономерности: *глобализация ориентирует на международные стандарты и мировые тренды, снижая связь образования с собственными культурными корнями и культурную идентичность*; *ориентация образовательной системы только на национальные ценности и практики ограничивает возможности для интеграции в международное сообщество*; *отсутствие учета этнических, языковых и*

культурных различий в образовательных учреждениях приводит к созданию неравных условий для разных групп населения;

В условиях глобализации и массовой интернационализации образовательных процессов образовательные системы начинают ориентироваться на международные стандарты и мировые образовательные тренды, что иногда приводит к игнорированию национальных традиций, языка и культуры (Слепцова И. Ф., 2024). Это затрудняет формирование у молодежи связи с собственными культурными корнями и снижает чувство принадлежности к своей нации (Глебова А.П., Палаткина Г.В., 2024). Когда национальные и культурные особенности недостаточно учитываются в образовательной программе, это может ослабить связь поколений с традициями, что в долгосрочной перспективе снижает культурную устойчивость и национальную идентичность. Примером может служить тенденция уменьшения роли национальной истории и культуры в учебных программах в ряде постсоветских стран, что ослабляет интерес и уважение к культурному наследию (Дулина Н. В., Засыпкин В. П., Мансуров В. А. и др., 2022).

Культурная изоляция препятствует учащимся расширить свой кругозор, узнать о других странах, их куль-

турных особенностях и достижениях в области науки и образования (Шишкин А. Е., 2020). В условиях глобализации культурная изоляция ограничивает возможности для создания открытой образовательной среды, способствующей взаимопониманию и уважению к различиям. Когда образовательная система ориентирована только на национальные ценности и практики, учащиеся могут не иметь доступа к мировым образовательным трендам, что ограничивает их возможности для интеграции в международное сообщество и профессиональной адаптации.

Когда образовательные учреждения не учитывают этнические, языковые и культурные различия среди учащихся, это приводит к созданию неравных условий для разных групп населения. Образовательные системы, игнорирующие эти различия, рискуют усилить социальное расслоение, создавая условия для образовательной несправедливости и социальной изоляции. Например, в многоэтничных странах, таких как Индия или Южноафриканская Республика, если образовательная система не предоставляет равные возможности для всех групп, это может привести к их социальной маргинализации и ослаблению национального единств (Палаткина Г. В., Глебова А. П., 2024).

Культурологические основы **рисков** суверенизации фундаментального развивающего образования отражаются в: утрате культурной идентичности; культурной изоляции; не учете культурных различий в организации образовательной системы, приводящей к ее фрагментации; утрате гибкости в образовательной системе, культурных конфликтов в образовательной среде.

Одним из основных культурологических рисков, связанных с суверенизацией фундаментального развивающего образования, является утрата культурной идентичности нации. В условиях глобализации и унификации образовательных программ существует опасность замены традиционных культурных ценностей и методов образования универсальными подходами, что может привести к ослаблению национальной самобытности (Северин С. Н., 2024). Это особенно актуально в странах с богатым культурным наследием, где образование играло ключевую роль в сохранении уникальных традиций и исторической памяти.

Суверенизация образовательной системы, ориентированная исключительно на сохранение и укрепление национальных традиций, может привести к культурной изоляции. Отказ от интеграции международных образовательных практик и стандартов создает барьеры для обмена

знаниями и опытом, что затрудняет адаптацию образовательной системы к изменениям, происходящим в мировой образовательной среде. Культурная изоляция может препятствовать инновациям и повышению качества образования, а также затруднить взаимодействие с другими культурами и странами.

Культурные различия внутри страны, если они не будут учтены в процессе суверенизации фундаментального развивающего образования могут привести к фрагментации образовательной системы. Региональные и этнические различия, если не быть внимательными к их культурным особенностям, могут создать дисбаланс в уровне образования и доступе к качественным образовательным услугам (Гутник И. Ю., Кандаурова А. В., Лучников В. А. и др., 2024). Это, в свою очередь, может привести к социальному неравенству и усилению культурных конфликтов, если образовательная система не будет учитывать разнообразие культур и обеспечивать равные возможности для всех.

Образовательные системы, ориентированные исключительно на сохранение культурных традиций, могут стать слишком жесткими и недостаточно гибкими. Недооценка глобальных трендов и образовательных инноваций может привести к отставанию от мировых стандартов, что

создает риски для подготовки учащихся к международной конкурентной среде. В результате страна может столкнуться с дефицитом квалифицированных специалистов, неспособных адаптироваться к международным требованиям и вызовам.

Неучет культурных различий в образовательных моделях и подходах может привести к конфликтам внутри образовательных учреждений. Обучающиеся и преподаватели из разных культурных и этнических групп могут столкнуться с трудностями в восприятии и принятии образовательных ценностей, что может повлиять на атмосферу в учебном процессе. Культурные различия, если они не будут должным образом учтены, могут стать причиной недопонимания, конфликтов и даже дискриминации в образовательной среде (Шишкин А. Е., 2020).

4. **На мировом уровне, в контексте философии** фундаментализации развивающего образования предполагается, что обучение должно быть направлено не только на передачу знаний, но и на развитие критического мышления, самостоятельности, способности к самоопределению (Истомина, О. Б., 2023). Это предполагает закономерность, которая указывает на *необходимость создания образовательных программ, которые одновременно отвечают как*

локальным потребностям, так и глобальным вызовам. Философские размышления о роли образования в обществе в условиях суверенизации требуют постоянного поиска баланса между традициями и инновациями, а также между локальными и универсальными ценностями (Мерзлякова С. В., 2024).

Еще одна закономерность философских основ фундаментализации развивающего образования актуализируется в свете вызовов, с которыми сталкиваются образовательные системы в разных странах: *от попыток сохранить культурную идентичность* (Никитина С. С., Панкина С. Н., 2019) *до необходимости поддержания образовательных стандартов, способных конкурировать на международной арене*. Это ставит перед философами важную задачу: как минимизировать риски, связанные с универсализацией и глобализацией, при этом сохраняя возможность для национальных образовательных систем развиваться в своей специфике.

Рассматривая научные основы рисков, обусловленных закономерностями процесса суверенизации фундаментального развивающего образования, было определено следующее.

Философские основы рисков суверенизации фундаментального развивающего образования отражаются в: *диалектике универсализации и суверенитета; парадоксах субъектности*.

Суверенизация противоречиво сочетает себе стремление к сохранению культурной самобытности и потребность в глобальном образовательном обмене. С одной стороны, глобализация образовательных стандартов и методов приводит к универсализации знаний, технологий и образовательных практик (Склярова Н. Ю., Бродовская Е. В., 2020). Этот процесс делает образование более доступным, единообразным и стандартизированным, что способствует развитию общечеловеческих ценностей и международного сотрудничества. Однако на другом конце спектра находится стремление стран сохранить суверенитет в области образования, что выражается в приверженности национальным образовательным традициям, ценностям и культурным особенностям (Новоселов М. Н., 2024).

Диалектика между универсализацией и суверенитетом образования ставит перед обществом важные философские вопросы: как сохранить уникальность образовательных систем в условиях глобальных изменений, как согласовать внедрение международных стандартов и требо-

ваний с сохранением национальной образовательной идентичности. Этот конфликт между потребностью в глобальной интеграции и стремлением сохранить суверенитет представляет собой один из основных философских рисков суверенизации фундаментального развивающего образования. Стремление к универсализации может привести к утрате локальных образовательных традиций, в то время как чрезмерное сохранение суверенитета может изолировать образовательные системы от мировых достижений, создавая барьеры для прогресса.

В поисках оптимального решения данной диалектики необходимо учитывать философские и этические аспекты, чтобы образование не стало инструментом унификации, а сохранило свой культурный и ценностный контекст, при этом отвечая на глобальные вызовы и интегрируя лучшие мировые практики.

Другим важным философским основанием рисков суверенизации фундаментального развивающего образования являются парадоксы субъектности, которые касаются вопросов самостоятельности и подчинения в образовательных процессах. В философии субъектность трактуется как способность индивида или коллектива к самостоятельному, осознанному действию (Березина Н. В., Богда-

нов И. Я., Великая Н. М., 2023). Суверенизация основана на создании условий для субъектного развития, но вызывает риски перехода к изоляции и отчуждению.

Суверенизация фундаментального развивающего образования представляет собой попытку страны сохранить образовательную субъектность в контексте глобальных образовательных процессов, что сопряжено с определенными парадоксами.

Во-первых, суверенизация образования подразумевает, что страна сохраняет контроль над образовательными практиками, курсами, методами и ценностями (Федоров В. А., Кубрушко П. Ф., Дубицкий В. В., Феоктистов А. В., 2022). Однако в условиях глобализации этот процесс может приводить к парадоксу – сохранение независимости может означать отклонение от мировых стандартов и упущение возможности переноса знаний и технологий. В этом контексте субъектность образовательной системы сталкивается с необходимостью сотрудничества, открытости и взаимных заимствований.

Во-вторых, парадокс заключается в том, что чем более образовательная система стремится к суверенитету и независимости, тем более она оказывается зависимой от мировых процессов (Новоселов М. Н., 2024). Например,

несмотря на усилия по сохранению национальных образовательных традиций, образовательные системы стран часто оказываются под влиянием международных рейтингов, стандартов и обязательств. Это создает философский вопрос о реальной независимости и способности к самостоятельному развитию в условиях глобальных взаимосвязей.

Эти парадоксы субъекта и независимости приводят к рискам в процессе суверенизации фундаментального развивающего образования, так как желание сохранить автономию образовательной системы может быть парадоксальным образом связано с усилением ее зависимости от внешних глобальных сил. Стремление сохранить идентичность и независимость в рамках суверенизации может также подразумевать отказ от гибкости и адаптивности, что в свою очередь может повлиять на качество образования.

Таким образом, были выявлены психологические, педагогические, культурологические и философские закономерности, в ходе реализации которых могут возникнуть риски. Эти риски можно дифференцировать на:

контролируемые, которые можно уменьшить или изменить через активные усилия в области политики, педагогических инноваций, социальной справедливости и поддержки персонала;

неконтролируемые, связанные с внешними факторами, которые невозможно полностью контролировать или предсказать, но которые могут влиять на образовательные процессы (см. табл. 6).

Таблица 6. Риски фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации

Уровни	Риски	
	Контролируемые	Не контролируемые
Личностный	Парадоксы субъектности	Психологическая нагрузка Снижение образовательной мотивации Психологическое сопротивление изменениям Психологический эффект изоляции
Общественный	Утрата культурной идентичности	Противоречие между традиционными и инновационными подходами Адаптация педагогических стандартов Проблема гибкости образовательных систем Педагогическая изоляция
Государственный	Культурные изоляция и конфликты	Неучет культурных различий в организации образовательной системы, приводящий к ее фрагментации
Мировой	Диалектика универсализации и суверенитета	Социальная несправедливость и неравенство в образовании Утрата гибкости в образовательной системе

Работа с контролируемыми рисками является неотъемлемой частью процесса укрепления образователь-

ной системы и обеспечения ее устойчивости в условиях изменений. Своевременное управление контролируемыми рисками позволяет обеспечить более гармоничное развитие образовательной среды, стимулирует личностный и профессиональный рост учащихся и педагогов, способствует социальной стабильности и национальной сплоченности.

Эти риски напрямую влияют на эффективность и качество образования, а следовательно, на развитие общества и его способность адаптироваться к современным вызовам. Несмотря на то, что они управляемы, они могут иметь длительные последствия, если их не адресовать своевременно. Например, проблемы с педагогической изоляцией или психологической нагрузкой на учителей могут привести к выгоранию профессионалов и снижению мотивации у учеников, что в итоге влияет на подготовку будущих специалистов и граждан. Системные изменения, такие как противоречия между традиционными и инновационными подходами, могут затруднить внедрение новых образовательных технологий, что сделает систему образования менее гибкой и неспособной к быстрой адаптации.

Кроме того, управление этими рисками помогает создавать более справедливую и инклюзивную образова-

тельную среду, что особенно важно в условиях растущего неравенства и культурного разнообразия. Когда контролируемые риски минимизируются, создаются условия для личностного роста учащихся и педагогов, повышения качества образования и развития социальной мобильности. В связи с этим, игнорирование этих рисков может привести к ухудшению социального климата в образовательной среде, ослаблению национальной идентичности и культурной устойчивости, а также снижению конкурентоспособности на международной арене.

Выявленные закономерности и риски фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации позволили определить ключевые детерминанты этого процесса, которые оказывают значительное влияние на развитие образовательной системы и ее способность обеспечивать устойчивое развитие общества. Эти детерминанты становятся основой для построения эффективной образовательной политики и практики, которая будет способна не только реагировать на современные вызовы, но и поддерживать внутреннюю стабильность и суверенитет в условиях глобальных изменений.

Детерминанты фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации можно разделить

на внутренние и внешние в зависимости от их воздействия на образовательную систему (см. табл. 7).

Таблица 7. Детерминанты фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации

Уровни	Детерминанты	
	Внутренние	Внешние
Личностный	Развитие критического мышления и самостоятельности	Международное сотрудничество и обмен опытом
Общественный	Адаптация образовательных стандартов и методик, инклюзивность образовательной системы	Экономические и политические факторы международного контекста
Государственный	Сохранение и развитие культурной идентичности, экономическая развитие страны, доступность образовательных ресурсов, политическая стабильность и государственная политика в области образования	Технологическое и научное сотрудничество
Мировой	Инновационные технологии и их интеграция в образование	Глобализация и международные образовательные стандарты

Эти детерминанты играют ключевую роль в процессе формирования устойчивой и адаптивной образовательной среды, которая способна не только минимизировать риски, но и отвечать на вызовы времени, поддерживая развитие национальной идентичности, социальной стабильности и культурной устойчивости.

Внутренние детерминанты исходят из особенностей самой образовательной системы внутри общества.

Развитие критического мышления и самостоятельности у учащихся (Исламова М. Б., 2024) является важным детерминантом образовательного процесса, направленным на укрепление гражданской активности и вовлеченности. Исследования (Отаханова Ш., 2024) показывают, что системы образования, способствующие развитию аналитического мышления и самостоятельности, дают более высокие результаты в тестах на решение сложных проблем и принятие обоснованных решений. В странах, где акцент ставится на обучение через проектную деятельность и исследования, например, в Германии (Кудашова Н. Н., 2024) и США (Кодирова З. З., 2024), студенты показывают более высокий уровень социальной активности и готовность к адаптации в изменяющемся мире.

Адаптация образовательных стандартов и методик является одной из основополагающих детерминант (Жданов Д. Д., 2024). В условиях глобализации образовательная система должна быть гибкой и адаптивной. Этот процесс требует регулярного обновления стандартов и методов обучения, чтобы они соответствовали новым технологическим и социальным реалиям. Например, введение

новых образовательных технологий, таких как цифровизация (Габитова Э. М., 2024), изменение подходов к оценке и обучению, является важной частью этого процесса. Исследования показывают, что страны с более гибкими образовательными системами, такими как Финляндия, добиваются лучших результатов в международных рейтингах качества образования благодаря внедрению инновационных методов обучения и адаптации к изменениям в обществе. Это подтверждает важность гибкости как детерминанты эффективного образования, позволяющей поддерживать его актуальность и качество.

Инклюзивность образовательной системы (Ашимова К. К., Абдрасулова Ж. Т., 2024) играет ключевую роль в минимизации социальных рисков и поддержании социальной справедливости. Множество исследований (Евлоева М. Д., 2024; Кортелева А. В., Лилоян К. А., 2024), показывают, что неравенство в доступе к качественному образованию значительно ограничивает возможности для социальной мобильности и усиливает расслоение общества. Например, в странах с высокими показателями неравенства в образовании (например, Индия и Южноафриканская Республика (Шадрина И. А., 2024)) наблюдается более высокая степень социального напряжения и политиче-

ской нестабильности (Шаумян Т. Л., 2024). В то время как в странах с развитыми инклюзивными образовательными системами, таких как Скандинавия, социальное единство и доверие к государственным институтам значительно выше, что способствует более стабильному внутреннему развитию (Байрамов В. Д., Лещинская С. Н., 2024).

Сохранение и развитие культурной идентичности (Марзоева А. В., 2024) является важным детерминантом в суверенизации образовательных систем. Риски утраты культурной идентичности, вызванные глобализацией и унификацией образовательных стандартов, требуют особого внимания. Например, в постсоветских странах нередко наблюдается снижение роли национальной истории и культуры в учебных программах, что может привести к ослаблению связи молодежи с собственными культурными корнями (Ковригин В. В., 2024). Согласно исследованиям ЮНЕСКО, сохранение культурного наследия через образовательные программы способствует укреплению национальной идентичности и гражданской солидарности (Львов-Белов Ф. А., 2024), что важно для поддержания социального мира и устойчивости государства.

Экономическая развитие страны (Полякова И. А., 2024) *и доступность образовательных ресурсов* (Бужин-

ский А. В., 2024) являются важными детерминантами, поскольку недостаток финансирования и неравномерное распределение образовательных ресурсов могут создать барьеры для эффективного обучения и социальной интеграции. Это подтверждается данными Всемирной организации здравоохранения (Цзяньпэн Ч., Воронин Д. И., Ярушин С. А., 2024), которые указывают на то, что высокий уровень инвестиций в образование напрямую связан с экономическим развитием стран и уровнями социальной справедливости. Например, в странах, где обеспечен равный доступ к образовательным ресурсам (например, в Южной Корее (Сабитова А. М., 2024)), наблюдается значительное улучшение экономических показателей и уровня жизни населения.

Одним из важнейших факторов является *политическая стабильность и государственная политика в области образования* (Титор С. Е., 2024). Образовательные реформы и инициативы во многом зависят от государственной стратегии, которая направлена на поддержку и развитие системы образования. Политическая поддержка образования, включая разработку законов, финансирование и реализацию национальных образовательных программ, оказывает значительное влияние на его качество и доступ-

ность. Например, в странах, где государственная политика активно поддерживает развитие образования, как в России, наблюдается высокое качество образовательных услуг и высокие показатели социальной мобильности (Ссылка).

Инновационные технологии и их интеграция в образование (Бектуров Т. М., Кожогелдиева М. А., 2024) играют ключевую роль в формировании эффективной образовательной системы. Внедрение новых технологий, таких как дистанционное обучение, использование цифровых платформ и онлайн-курсов (Исломова Н. Ю., 2024), помогает образовательным учреждениям оставаться актуальными в условиях глобализации и информационной революции. Это позволяет создавать гибкие образовательные программы, которые могут быть адаптированы к индивидуальным потребностям студентов.

Внешние детерминанты происходят от влияния международных процессов, глобальных тенденций и внешних факторов, таких как глобализация и международная интеграция.

М*еждународное сотрудничество и обмен опытом* становятся важными детерминантами для повышения качества образования (Бурхонова, 2024). В условиях глобализации образовательные системы должны интегрировать

международные стандарты и практики. Примером успешного внедрения международных практик среди дружественных стран России являются такие государства, как Казахстан и Белоруссия, где активно развиваются образовательные программы в рамках Евразийского экономического союза. Эти страны стремятся интегрировать свои образовательные системы с российской, открывая студентам доступ к совместным исследовательским проектам, образовательным программам и возможностям для обмена опытом в различных областях науки и технологий (Тихонова А. Н., 2024). Это позволяет не только повысить качество образования, но и укрепить позицию государства в международном сообществе, поддерживая его интеллектуальную и экономическую мощь.

Экономические и политические факторы международного контекста также оказывают влияние на образовательные процессы. Внешние экономические кризисы (Асоцкая Д. Е., Басов В. О., 2024), политические санкции и изменения на глобальной арене могут влиять на финансовую устойчивость образовательных учреждений и доступность ресурсов (Руднева М. М., 2024).

Технологическое и научное сотрудничество (Вареник М. С., 2024) между странами и образовательными

учреждениями является еще одним внешним детерминантом. Применение передовых научных и технологических достижений в образовательном процессе помогает не только повышать качество образования, но и способствует его интеграции в мировой научно-исследовательский контекст. Это особенно важно для стран, стремящихся к технологической независимости и научному прогрессу (Шугуров М. В., Васильев А. А., 2024).

Одним из факторов является *глобализация и международные образовательные стандарты* (Ажыкулов С. М., 2024). Образовательные системы, которые следуют мировым образовательным стандартам и активно участвуют в международных образовательных инициативах, становятся более открытыми и гибкими, что способствует повышению качества образования (Балнур Е., 2024).

Таким образом, детерминанты фундаментализации развивающего образования включают как внутренние, так и внешние факторы, которые взаимодействуют друг с другом, определяя направление развития образовательной системы. Управление этими детерминантами позволяет минимизировать риски и обеспечивать устойчивое развитие образовательной среды, что способствует укреплению национальной идентичности и суверенитета, а также под-

держанию социальной справедливости и внутренней гармонии в обществе.

Для эффективного минимизирования контролируемых рисков в образовательной системе и активизации, недостаточно лишь разработки педагогического инструментария, необходимо выстроить целостную и обоснованную теоретическую основу на ***принципах и подходах***, которые будут обеспечивать оперативную адаптацию образовательного процесса, его устойчивость в долгосрочной перспективе.

Принципы и подходы, на которых базируется педагогическая практика, должны отвечать не только актуальным вызовам, но и фундаментальным потребностям общества, его ценностям и культурным ориентирам. Это обеспечит глубокую связь между образовательными реформами и внутренними потребностями общества, давая возможность создавать систему образования, которая служит не только инструментом передачи знаний, но и важным фактором формирования гражданской, культурной и социальной идентичности.

Фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации опирается на ключевые принци-

пы, исходящие из выделенных субъектов изучаемого процесса:

(на личностном уровне) единства и инициативности;

(на общественном уровне) целостности;

(на государственном уровне) непрерывности и инклюзивности;

(на мировом уровне) интеграции.

Принципы единства и инициативности, проявляющийся в осознанном и личностно-мотивированном понимании единства свободы и ответственности, активном вовлечении субъектов образования в процесс изменений, важен для фундаментализации образования. Демократическая гражданственность подразумевает обладание правами (право на личную безопасность, на образование, право голоса, участие в принятии политических решений), выполнение обязанностей (уплата налогов, несение воинской службы, воздержание от совершения преступлений) и участие в общественных организациях, осмысливающих, формулирующих, защищающих и обсуждающих права и обязанности (клубы, религиозные конгрегации, профсоюзы, общественные движения). Инициатива направлена на создание собственных инноваций, которые обеспечивают

сохранение национальной идентичности в условиях глобализации, что помогает не только внедрять новые идеи, но и поддерживать уникальные культурные особенности в образовательной практике. Этот принцип проявляется в активном участии студентов в процессе создания знаний, что развивает их критическое мышление и помогает сбалансировать глобальные образовательные требования с сохранением национальной образовательной идентичности. Предполагается вовлечение студентов в активные преобразования образовательной среды, развитие ответственности за решения и активное участие в практических задачах играют важную роль.

Принцип целостности подчеркивает, что образовательная система должна восприниматься как взаимосвязанная структура, где изменения в одном компоненте неизбежно влияют на другие. Это особенно актуально для системного подхода, который рассматривает образование как единую систему, где все ее элементы взаимодействуют, что позволяет обеспечить адаптивность и устойчивость системы в условиях меняющегося внешнего мира. В то же время, принцип целостности реализуется и в других подходах, например, в конструктивистском подходе, где знания активируются через непрерывное самостоятельное ис-

следование учащихся и их взаимодействие, и в социокультурном подходе, где образование учитывает и воспроизводит систему культурных кодов, обеспечивая глубину и многогранность образовательного процесса.

Принцип непрерывности образовательного процесса, который поддерживает преемственность на различных этапах образования, важен для фундаментализации развивающего образования. В системном подходе непрерывность реализуется через преемственность между этапами образования, что облегчает плавный переход от одного уровня к другому. В конструктивистском подходе непрерывность связана с обучением на основе предыдущего опыта учащихся, что способствует их постоянному обучению и развитию. В социокультурном подходе этот принцип поддерживается через развитие культурной идентичности и социального взаимодействия на протяжении всего образовательного пути, а в трансформационном подходе непрерывность выражается в постоянных изменениях и улучшении образовательной среды, что способствует адаптивности и прогрессу образовательного процесса.

Принцип инклюзивности обеспечивает равные возможности для всех участников образовательного процесса, независимо от их социальных, культурных и физических

особенностей. В системном подходе инклюзивность выражается в доступности и участии всех субъектов образовательного процесса, в конструктивистском подходе – в активном участии всех учащихся в обучении, что позволяет строить знания на основе личного опыта. Социокультурный подход акцентирует внимание на учете культурного многообразия и социальной адаптации, что способствует инклюзии разных групп учащихся в образовательную среду. В трансформационном подходе инклюзивность направлена на обеспечение равных возможностей для всех учащихся, что способствует демократизации образования и его доступности.

Интеграция, как принцип объединения различных образовательных элементов и подходов, позволяет создать взаимосвязанную и адаптивную систему образования. В системном подходе интеграция различных элементов образовательного процесса способствует сохранению уникальности и способности развиваться в условиях изменяющихся реалий, а в социокультурном подходе она проявляется через объединение культурных и образовательных элементов, что способствует формированию более универсального образовательного контекста. В проблемно-ориентированном подходе интеграция глобальных и локальных зна-

ний необходима для решения комплексных задач, а в парадигматическом подходе интеграция мировых образовательных стандартов с учетом локальных особенностей помогает выстроить образовательную систему, которая отвечает запросам как глобального, так и национального уровня.

Конструктивистско-парадигматический, проблемно-ориентированный, системно-социокультурный и трансформационный научные подходы играют важную роль в нейтрализации рисков, связанных с фундаментализацией развивающего образования в условиях суверенизации. Эти подходы помогают разработать и внедрить модели, которые обеспечивают гибкость образовательной системы, поддерживают культурную идентичность, обеспечивают равенство образовательных возможностей и интегрируют инновационные технологии, создавая условия для устойчивого и независимого развития образовательных процессов и предполагают следующие принципы их реализации (см. табл. 8).

Таблица 8. Соотношение принципов и подходов к процессу фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации

Принципы / Подходы	Единства и инициативности	Целостности	Непрерывности и инклюзивности	Интеграции
Конструктивистско-парадигматический	Субъекты образовательного процесса активно участвуют в процессе создания знаний, способствуя развитию критического мышления, позволяя осуществлять баланс между глобальными образовательными требованиям и сохранением национальной образовательной идентичности (Николина В. В., 2023.). Включение студентов в процесс формирования образовательной парадигмы. (Плаксина Н. В., Овчинникова М. В., 2023)	Образование активирует знания учащихся через их непрерывное самостоятельное исследование и взаимодействие (Данкова В. Б., 2024) Образование строится на системе различных парадигм для создания образовательных моделей (Филатов В. В. и др., 2023)	Обучение на основе их предыдущего опыта (Данилова И. Ю., 2023). Обеспечение практической ценности на каждом этапе обучения (Груздев М. В., 2023). Активное участие всех учащихся в обучении, позволяя им строить знания на основе личного опыта (Сухар Н. И., 2024). Практическая значимость обучения для каждого, учитывая интересы и потребности (Тохирова Л. Р. 2024)	Активное использование контекста и реального опыта учащихся для усвоения знаний. (Бектуров Т. М., Кожогелдиева М. А., 2024). Интеграция мировых образовательных стандартов и моделей, учитывая локальные особенности (Бабкина А. А. и др., 2023).

Продолжение таблицы 8

Проблемно-ориентированный	Развитие у обучающихся ответственности за принятые решения (Дунаева А. Т., Магомедова З. Ш., Газиева Я. З., 2024)	Все образовательные компоненты должны быть направлены на решение актуальных и практических задач (Гарашкина Н. В., Дружинина А. А., 2023)	Интеграция применения знаний для решения актуальных задач, что делает обучение непрерывным и ориентированным на реальные потребности (Мурзина И. Я., Симбирцева Н. А., 2024. Равное вовлечение учащихся в образовательный процесс и развитие их критического мышления, независимо от исходных условий (Антипов Д. Ю., 2023)	Решение комплексных задач, сочетая глобальные и локальные знания (Дубровский И. Ю., 2024)

Продолжение таблицы 8

Системно-социокультурный	Создание собственных инноваций, инициируя изменения, направленные на сохранение национальной идентичности в условиях глобализации (Ташметова Ш. Х., 2024). Создание гибкой образовательной среды, интегрирующей локальные культурные особенности с мировыми образовательными стандартами (Воейкова О. Б., 2023)	Образовательная система рассматривается как взаимосвязанная структура, где изменения в одном компоненте влияют на другие (Царев Р. Ю., 2024). Образование учитывает и воспроизводит систему культурных кодов (Казанцев К. Ю., 2023)	Преемственность между различными этапами образования (Липская Л. А., 2023). Развитие культурной идентичности и социального взаимодействия на протяжении всего образовательного пути (Шарифбаева Х. Я., Абдурашидова М. Ж., 2024). Доступность и участие всех субъектов образовательного процесса, независимо от их социальных, культурных и физических особенностей (Берлин С. И., Смирнова Е. В., 2024). Учет культурного многообразия при социальной адаптации (Исаев В. О., 2024)	Интеграция различных элементов образовательного процесса, отвечающая запросам сохранения уникальности и способности развиваться в изменяющихся условиях (Абакумова Н. Н., Фахрутдинова А. В., Цзюй Ч., Лэй Г., 2024). Объединение различных образовательных и культурных элементов (Эрназаров А. Э., Ражабоев Ш. Ш., 2024)

Окончание таблицы 8

Трансформационный	Субъекты вовлечены в трансформационный процесс через активное участие в преобразованиях образовательной среды. (Кулиева Э., 2024)	Система образования адаптируема и открыта к изменении-ям, при сохранении своей целостности (Ахтямова А. И., 2024)	Постоянные изменения и улучшение образовательной среды (Алдошенко Е. В., Аббасов П. Р., Аверьянова Д. В., 2023). Стимуляция глубокие изменения в образовательной системе, обеспечивая равные возможности для всех (Абалян Ж. А., 2024)	Сочетание традиционных и инновационных методов, направленных на развитие критического мышления, самосознания и активной роли учащихся в образовательном процессе (Ибраева А., 2024).

Создание устойчивой и эффективной образовательной системы, способной минимизировать риски и адаптироваться к изменениям в социуме, предполагает выделение взаимообусловленных и взаимосвязанных научных подходов, универсальных условий, которые могут служить основой для формирования гармоничного образовательного процесса. Принципы применимыми в различных контекстах и обществах, обеспечивают развитие личности, поддержание социальной справедливости и культурной устойчивости государств.

Определенные детерминанты фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации определяют научные подходы в его реализации (см. табл. 9).

Таблица 9. Научные подходы к фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации

Уровни субъектности	Научные походы
Личностный	Конструктивистско-парадигматический
Общественный	Проблемно-ориентированный
Государственный	Системно-социокультурный
Мировой	Трансформационный

1. Развитие критического мышления и самостоятельности у учащихся является важной задачей, направленной на подготовку граждан, способных к самостоятель-

ному решению проблем и активному участию в общественной жизни. Риски, связанные с противоречиями между традиционными и инновационными подходами, снижением образовательной мотивации и психологического сопротивления изменениям, могут быть минимизированы через *конструктивистский* подход. Этот подход акцентирует внимание на активном вовлечении учащихся в процесс обучения и на развитии их критического мышления и самостоятельности (Валеева Р. Р., Шигабетдинова Д. Д., 2020). Конструктивистский подход способствует интеграции инновационных методов обучения, сохраняя при этом связь с традиционными ценностями (Ахметжанова Г. В., Юрьев А. В. 2019). Это помогает преодолеть сопротивление изменениям, адаптируя образовательные системы к новым требованиям, при этом сохраняя свою суверенность, акцентировать внимание на индивидуальных потребностях учащихся, стимулируя их внутреннюю мотивацию и создавая образовательную среду, в которой обучающиеся становятся активными участниками процесса.

Международное сотрудничество и обмен опытом способствуют интеграции лучших мировых практик и инновационных подходов в национальную образовательную систему. Риски, связанные с диалектикой универсализации

и суверенитета, недостатком финансирования и неравенством в доступе к образовательным услугам, социальной несправедливостью и снижением мотивации учащихся, могут быть смягчены через *парадигматический* подход, который позволяет: учесть глобальные образовательные тенденции, не теряя при этом своей культурной и образовательной идентичности, что способствует поддержанию суверенитета системы образования; влиять на успешность реализации образовательных реформ. Такой подход предполагает комплексное рассмотрение экономических и социальных аспектов образования, что позволяет минимизировать неравенство и повышать доступность образовательных ресурсов для всех социальных групп, интегрировать международные стандарты и лучшие образовательные практики, сохраняя при этом национальные особенности и ценности (Гелясина Е. В., 2020; Рудакова О. Ю., Рудакова Т. А., 2021; Шиняева О. В., Полетаева О. В., Слепова О. М., Шиняева О. В., 2019). Парадигматический подход способствует созданию равных образовательных возможностей и позволяет строить долгосрочные стратегии, соответствующие современным вызовам общества.

2. Адаптация образовательных стандартов и технологий в ответ на изменения в социально-экономической и

технологической среде, инклюзивность образовательной системы – важный аспект, направленный на обеспечение равенства образовательных возможностей для всех учащихся. Проблемы социальной несправедливости, фрагментации образовательной системы и снижения мотивации учащихся могут быть нейтрализованы с помощью *проблемно-ориентированного* подхода. Этот подход сосредоточен на решении реальных задач и активном вовлечении студентов в процесс обучения (Рафикова А. С., 2023). Он учитывает потребности различных групп учащихся и способствует созданию равных возможностей для всех. Проблемно-ориентированное обучение стимулирует интерес обучающихся и повышает их мотивацию, что способствует улучшению качества образования (Гриднева Е. А., Лопаткина И. А., 2023).

3. Политическая стабильность и государственная политика в области образования играют важную роль в создании устойчивой образовательной системы, способной эффективно адаптироваться к внешним и внутренним вызовам (Мойсеенко С.С., 2024). Это обеспечивает не только сохранение независимости образовательной системы, но и ее способность развиваться в условиях меняющихся социально-экономических и политических реалий. Для нейтра-

лизации рисков, таких как проблемы гибкости образовательных систем и парадоксы субъектности, применим *системный* подход. Этот подход позволяет рассматривать образовательную систему как целостную структуру, где все ее элементы взаимосвязаны, что способствует созданию устойчивых образовательных стратегий (Дворянкина Е. К., Горбанева Л.В., 2019). Системный подход помогает интегрировать различные уровни образования и гарантирует гибкость в реагировании на политические и социальные изменения, что является основой для долгосрочной стабильности и развития образовательных процессов.

Сохранение и развитие культурной идентичности через образовательные процессы имеет ключевое значение для суверенизации образования. В условиях глобализации риски утраты культурной идентичности и культурной изоляции становятся особенно актуальными. В этом контексте *социокультурный* подход играет важную роль, интегрируя культурные традиции и ценности в образовательные программы (Глебова А. П., Палаткина Г. В., 2024; Палаткина Г. В., Палаткин В. В., Глебова А. П., 2024). Он позволяет сохранить и развивать национальную идентичность, обеспечивая уважение к культурному разнообразию (Хотинец В. Ю., 2023). Социокультурный подход способству-

ет формированию у учащихся не только знаний, но и ценностных ориентиров, что необходимо для создания гармоничного и сплоченного общества. Он помогает укрепить социальную и культурную устойчивость в условиях глобальных изменений и поддерживает суверенитет образовательной системы.

4. Инновационные технологии и их интеграция в образовательный процесс являются необходимым условием для обеспечения гибкости и адаптивности образовательных систем в условиях быстрого технологического прогресса. Риски, такие как утрата гибкости и неучет культурных различий, могут быть устранены через *трансформационный* подход. Этот подход поддерживает внедрение новых технологий и образовательных методик, создавая образовательную среду, которая легко адаптируется к изменениям, как в глобальной, так и в локальной образовательной практике (Верещагина А. В., 2009). Трансформационный подход способствует внедрению инноваций, сохраняя при этом адаптивность и национальную идентичность образовательной системы (Корякина А. А., 2018).

Таким образом, все принципы и научные подходы в совокупности помогают создавать гибкую и устойчивую

модель образовательной системы, которая отвечает как глобальным вызовам, так и локальным потребностям.

Выводы по II главе

Систематизация результатов научных исследований фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации в области философии, педагогики, психологии и культурологии позволила выявить основные закономерности сложного междисциплинарного феномена и его функции, классифицированные в соответствии с выделенными субъектами изучаемого предмета:

– (личностный уровень) психологическая, объясняющая и прогнозирующая направленность социальной ситуации (через семью, общество, государство) на суверенность личности и социальность ее поведения;

– (общественный уровень) педагогическая, объясняющая и прогнозирующая взаимодействие субъектов образовательного процесса: личность – семья – общество – государство;

– (государственный уровень) культурологическая, объясняющая и прогнозирующая личностное, семейное,

общественное, государственное регулирование, способствующее обеспечению социальной стабильности и мирного сосуществования;

– (мировой уровень) философская, объясняющая и прогнозирующая формирование единой мировозренческой системы.

Результаты междисциплинарного исследования фундаментализации системного суверенитета национально-государственного образования и общественного воспитания позволяют выстроить единую мировоззренческую систему, основанную на борьбе противоположных тенденций, приводящих к методологическому обоснованию гармоничности личностного и государственного развития: «гуманизация – стандартизация», приводящая к гармонии личностного развития, «суверенизация – глобализация», приводящая к гармонии мирового развития.

Количественные и качественные показатели данных противоречий позволили обосновать научные подходы к измерению и оценке успехов или прогресса национальных систем в условиях всемирной интеграции, получить новое качество развивающего образования на личностном и государственном уровнях, разработать новые взгляды, образовательные, воспитательные программы, математической

модели для улучшения интеллектуального и культурного потенциала нации, и как следствие, обеспечение социальной и экономической стабильности в стране.

Выявленные закономерности, научные функции и мировозренческие основания гармонии противоположных тенденций, позволили определить психологические, педагогические, культурологические, философские риски фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации, подразделяемые (для разработки эффективных управленческих моделей) на:

– *контролируемые*, которые можно уменьшить или изменить через активные усилия в области политики, педагогических инноваций, социальной справедливости и поддержки персонала: парадоксы субъектности, утрата культурной идентичности, культурные изоляция и конфликты, диалектика универсализации и суверенитета;

– *неконтролируемые*, связанные с внешними факторами, которые невозможно полностью контролировать или предсказать, но которые могут влиять на образовательные процессы: психологическая нагрузка, снижение образовательной мотивации, психологическое сопротивление изменениями, психологический эффект изоляции, противоречие между традиционными и инновационными подходами,

адаптация педагогических стандартов, проблема гибкости образовательных систем, педагогическая изоляция, неучет культурных различий в организации образовательной системы, приводящий к ее фрагментации, социальная несправедливость и неравенство в образовании, утрата гибкости в образовательной системе.

Выявленные закономерности и риски фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации позволили определить ключевые детерминанты этого процесса (которые оказывают значительное влияние на образовательные системы и их способность обеспечивать устойчивое развитие общества, поддерживать внутреннюю стабильность и суверенитет в условиях глобальных изменений), условно разделенные на:

– внутренние (исходящие из особенностей образовательной системы и государственно-общественного устройства): развитие критического мышления и самостоятельности, адаптация образовательных стандартов и методик, инклюзивность образовательной системы, сохранение и развитие культурной идентичности, экономическая развитие страны, доступность образовательных ресурсов, политическая стабильность и государственная политика в об-

ласти образования, инновационные технологии и их интеграция в образование;

– внешние (происходят от влияния международных процессов, глобальных тенденций и внешних факторов, таких как глобализация и международная интеграция): международное сотрудничество и обмен опытом, экономические и политические факторы международного контекста, технологическое и научное сотрудничество, глобализация и международные образовательные стандарты.

Грамотное управление детерминантами позволяет минимизировать риски, обеспечивать устойчивое развитие образовательной среды, что способствует укреплению национальной идентичности и суверенитета, а также поддержанию социальной справедливости и внутренней гармонии в обществе и в каждом Человеке.

Целостную и обоснованная теория базируется на принципах (единства и инициативности, целостности, непрерывности и инклюзивности, интеграции) и подходах (конструктивистско-парадигматический, проблемно-ориентированный, системно-социокультурный, трансформационный), которые влияют на адаптацию образовательного процесса, его устойчивость в долгосрочной перспективе.

ГЛАВА III. МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕМЬИ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ШКАЛАМ «ГУМАНИЗАЦИЯ – СТАНДАРТИЗАЦИЯ» И «СУВЕРЕНИЗАЦИЯ – ГЛОБАЛИЗАЦИЯ»

3.1. Исследование психометрических качеств «Методики векторного моделирования фундаментализации образования»

Актуальность проблемы процесса фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации неизменно ведет к разработке оптимального и надежного инструментария измерения типа образовательно-воспитательной среды семьи, образовательных и общественных организаций по шкалам «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация». Разработанная нами методика векторного моделирования фундаментализации образования представляет собой опросник, состоящий из 16 утверждений (см. табл. 10). Респондентам предлагается выбрать один из предложенных вариантов пятибалльной шкалы Лайкерта: «полностью не согласен» – 1, «скорее не

согласен» – 2, «затрудняюсь ответить» – 3, «скорее согласен» – 4, «полностью согласен» – 5.

Таблица 10. Методика векторного моделирования фундаментализации образования

№	Утверждение	Полностью не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Полностью согласен
1	Каждая личность имеет право на свободу, развитие и проявление своих способностей, независимо от каких-либо исполняемых им социальных функций и ролей.	1	2	3	4	5
2	Семья принимает человека таким, какой он есть, и проявляет понимание относительно его чувств и эмоциональных состояний.	1	2	3	4	5
3	Содержание образования обязательно должно отражать реалии окружающей действительности, способствовать взаимодействию людей между собой в жизнеподобной обстановке.	1	2	3	4	5
4	Высшей общественной ценностью является жизнь человека, а все материальные и нематериальные ресурсы направлены на то, чтобы сделать эту жизнь максимально комфортной и безопасной.	1	2	3	4	5
5	Для обеспечения безопасности личности и сохранения ее здоровья необходимо установление понятных норм и правил поведения в обществе.	1	2	3	4	5
6	Устойчивости семье и доброжелательной атмосфере в ней способствует согласование правил общежития и единых воспитательных требований.	1	2	3	4	5

Продолжение таблицы 10

7	В едином воспитательном пространстве должны содержаться четкие нормы, правила и оптимальные требования к каждому субъекту взаимодействия.	1	2	3	4	5
8	Международный стандарт образования позволяет определить его качество как совокупность характерных свойств, формы, видов и условий применения, которые должны соблюдать все участники образовательного процесса.	1	2	3	4	5
9	Человек обладает правом собственности по отношению к себе, является единственным, кто распоряжается своими телом, жизнью и результатами труда, независим от гражданского общества и государства.	1	2	3	4	5
10	Семья обладает естественной монополией на воспитания, должна быть ограждена от вмешательства сторонних лиц и организаций в свое развитие.	1	2	3	4	5
11	Ценностными основаниями современного образования должны стать: историческое предназначение государства, контроль над распространением информации, приоритет ключевых технологий, критически важных для обеспечения благосостояния, конкурентоспособности, вооруженного превосходства.	1	2	3	4	5
12	Уважение к абсолютной независимости одного государства от других государств (как во внешней и внутренней политике) – основной принцип современного международного права и международных отношений.	1	2	3	4	5
13	Расширению возможностей самореализации личности, стимулированию ее мобильности и социально-экономическому развитию способствует сближение народов и государств.	1	2	3	4	5
14	Повышенная общественная конфликтность и природные катаклизмы способствуют снятию с человека ответственности за семью, опоре на внебрачные сожительства, основанные на эмоциональной близости партнеров.	1	2	3	4	5

Окончание таблицы 10

15	Частичная потеря экономической и культурно-исторической специфики государства, принятие единого мирового образовательного стандарта позволяют преодолеть тяжесть проявления мирового кризиса и глобальных вызовов.	1	2	3	4	5
16	Для становления единого человечества, когда люди всех стран и народов мира становятся ближе друг к другу, необходимы всемирная экономическая, политическая, культурная, религиозная интеграция и унификация.	1	2	3	4	5

Обработка методики осуществляется в соответствии с ключом:

✓ субшкала «Гуманизация» – сумма баллов 1 – 4 утверждений;

✓ субшкала «Стандартизация» – сумма баллов 5 – 8 утверждений;

✓ субшкала «Суверенизация» – сумма баллов 9 – 12 утверждений;

✓ субшкала «Глобализация» – сумма баллов 13 – 16 утверждений.

Теоретически допустимый разброс суммарных оценок методики по каждой субшкале от 4 до 20 баллов. Методика может быть использована в процессе личного интервью, опроса, электронного сбора данных, в частности

Google Forms. Методика привлекательна своей краткостью и психометрическими качествами.

Апробация методики проводилась на выборке, в которой приняли участие 777 респондентов. Из них юношей – 313 чел. (40,3 %), девушек – 464 чел. (59,7 %). Распределение по возрасту следующее: подростковый возраст (от 11 до 15 лет) – 166 чел. (21,4 %), юношеский возраст (от 16 до 19 лет) – 353 чел. (45,4 %), молодость (от 20 до 25 лет) – 258 чел. (33,2 %). Сбор данных осуществлялся на добровольной основе.

В результате оценки экспертами была определена степень содержательной валидности методики векторного моделирования типа образовательно-воспитательной среды семьи, образовательных и общественных организаций по шкалам «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация». В качестве независимых экспертов, имеющих опыт научно-исследовательской и практической деятельности, выступили следующие:

✓ И. И. Фришман, доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-практического центра Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (г. Москва);

✓ В. П. Голованов, заведующий лаборатории детства НП Центр развития образования, науки и культуры «Обнинский полис» (г. Обнинск);

✓ Б. В. Кайгородов, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева;

✓ А. М. Трещев, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического образования Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева.

Эксперты оценили содержание всех утверждений методики на соответствие изучаемым феноменам. Все пункты и субшкалы прошли проверку на экспертную (содержательную) валидность положительно.

При проведении анализа пунктов высчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена каждого утверждения методики с итоговым баллом той субшкалы, в которую он входит. Согласно данным, представленным в табл. 11, все пункты опросника, включенные в отдельные субшкалы методики, имеют свое обоснование. Видим, что все вычисленные коэффициенты ранговой корреляции соответствуют уровню высокой статистической значимости ($p < 0{,}001$). Это свидетельствует о высокой дискримина-

тивной способности пунктов и субшкал методики. Кроме того, говорит о внутренней согласованности пунктов и шкал, являющейся существенным элементом конструктной валидности.

Таблица 11. Результаты анализа пунктов методики векторного моделирования фундаментализации образования (n = 777)

Наименование субшкалы	Утверждения	Коэффициент корреляции Спирмена	Уровень значимости
Гуманизация	Каждая личность имеет право на свободу, развитие и проявление своих способностей, независимо от каких-либо исполняемых им социальных функций и ролей.	0,717**	0,000
	Семья принимает человека таким, какой он есть, и проявляет понимание относительно его чувств и эмоциональных состояний.	0,670**	0,000
	Содержание образования обязательно должно отражать реалии окружающей действительности, способствовать взаимодействию людей между собой в жизнеподобной обстановке.	0,786**	0,000
	Высшей общественной ценностью является жизнь человека, а все материальные и нематериальные ресурсы направлены на то, чтобы сделать эту жизнь максимально комфортной и безопасной.	0,731**	0,000

Продолжение таблицы 11

Стандартизация	Для обеспечения безопасности личности и сохранения ее здоровья необходимо установление понятных норм и правил поведения в обществе.	0,742**	0,000
	Устойчивости семье и доброжелательной атмосфере в ней способствует согласование правил общежития и единых воспитательных требований.	0,777**	0,000
	В едином воспитательном пространстве должны содержаться четкие нормы, правила и оптимальные требования к каждому субъекту взаимодействия.	0,827**	0,000
	Международный стандарт образования позволяет определить его качество как совокупность характерных свойств, формы, видов и условий применения, которые должны соблюдать все участники образовательного процесса.	0,828**	0,000
Суверенизация	Человек обладает правом собственности по отношению к себе, является единственным, кто распоряжается своими телом, жизнью и результатами труда, независим от гражданского общества и государства.	0,653**	0,000
	Семья обладает естественной монополией на воспитания, должна быть ограждена от вмешательства сторонних лиц и организаций в свое развитие.	0,808**	0,000

Продолжение таблицы 11

	Ценностными основаниями современного образования должны стать: историческое предназначение государства, контроль над распространением информации, приоритет ключевых технологий, критически важных для обеспечения благосостояния, конкурентоспособности, вооруженного превосходства.	0,829**	0,000
	Уважение к абсолютной независимости одного государства от других государств (как во внешней и внутренней политике) – основной принцип современного международного права и международных отношений.	0,766**	0,000
Глобализация	Расширению возможностей самореализации личности, стимулированию ее мобильности и социально-экономическому развитию способствует сближение народов и государств.	0,630**	0,000
	Повышенная общественная конфликтность и природные катаклизмы способствуют снятию с человека ответственности за семью, опоре на внебрачные сожительства, основанные на эмоциональной близости партнеров.	0,825**	0,000
	Частичная потеря экономической и культурно-исторической специфики государства, принятие единого мирового образовательного стандарта позволяют преодолеть тяжесть проявления мирового кризиса и глобальных вызовов.	0,859**	0,000

Окончание таблицы 11

	Для становления единого человечества, когда люди всех стран и народов мира становятся ближе друг к другу, необходимы всемирная экономическая, политическая, культурная, религиозная интеграция и унификация.	0,755**	0,000

Для определения внутренней согласованности утверждений методики использовался коэффициент α – Кронбаха, для определения гомогенности утверждений применено половинное расщепление с помощью коэффициента Гуттмана. Для шкал методик и опросников наиболее характерны значения коэффициента α – Кронбаха в диапазоне 0,6 – 0,8. Как видно из табл. 12, значения коэффициента α – Кронбаха четырех шкал апробируемой нами методики находятся в этом диапазоне значений, что свидетельствует об однородности субшкал методики. Значения коэффициентов половинного расщепления Гуттмана указывают на гомогенность утверждений в целом.

Таблица 12. Данные о внутренней согласованности по субшкалам «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» (n = 777)

Параметры сравнения субшкал	Наименование субшкалы			
	Гуманизация	Стандартизация	Суверенизация	Глобализация
Внутренняя консистентность (надежность) – α – Кронбаха	0,817	0,822	0,806	0,805
Межпозиционная корреляция утверждений	0,67 – 0,786	0,742 – 0,828	0,653 – 0,829	0,63 – 0,859
Анализ на гомогенность H – коэффициент Гуттмана	0,904	0,908	0,896	0,901

Далее для определения эмпирических норм для смешанной выборки нам необходимо провести сравнительный анализ данных по возрасту и полу. С помощью критерия согласия Колмогорова-Смирнова для одной выборки мы проверили нормальность распределения количественных переменных. Согласно данным, представленным в табл. 13, распределение субшкал «гуманизация», «стандартизация», «суверенизация», «глобализация» значимо отличается от нормального закона.

Таблица 13. Проверка нормальности распределения количественных переменных «Методики векторного моделирования фундаментализации образования»

Субшкалы	Значение Z-критерия	Уровень значимости
По всей выборке (n = 777)		
Гуманизация	6,570	0,000
Стандартизация	5,573	0,000
Суверенизация	3,860	0,000
Глобализация	3,695	0,000
Подростковый возраст (n = 166)		
Гуманизация	2,718	0,000
Стандартизация	2,148	0,000
Суверенизация	1,437	0,032
Глобализация	1,504	0,022
Юношеский возраст (n = 353)		
Гуманизация	4,293	0,000
Стандартизация	3,507	0,000
Суверенизация	2,361	0,000
Глобализация	2,205	0,000
Молодость (n = 258)		
Гуманизация	4,207	0,000
Стандартизация	3,926	0,000
Суверенизация	2,953	0,000
Глобализация	2,606	0,000

С помощью непараметрического критерия Краскала-Уоллеса мы оценили достоверность различий в субшкалах в зависимости от возраста респондентов (см. табл. 14). Различия на уровне статистической значимости установлены для субшкал «стандартизация», «суверенизация», «глобализация». Тенденция к достоверным различиям наблюдается для переменной «гуманизация».

Таблица 14. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от возраста респондентов (n = 777)

Субшкалы	Значение H-критерия	Уровень значимости
Гуманизация	5,055	0,080
Стандартизация	16,032	0,000
Суверенизация	12,821	0,002
Глобализация	7,221	0,027

Далее с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни мы провели сравнительный анализ различий между юношами и девушками по всей выборке и отдельно в каждой возрастной группе. В целом, достоверные различия установлены между юношами и девушками в показателях гуманизации. У девушек наблюдаются более высокие показатели гуманизации по сравнению с юношами. Аналогично, в подростковом возрасте установлены достоверные различия для субшкалы «гуманизация». В юношеском возрасте не обнаружено достоверных различий между юношами и девушками. В период ранней взрослости (молодость) различия на уровне статистической значимости установлены для переменных «гуманизация» и «глобализация». Девушки отличаются выраженностью указанных характеристик (см. табл. 15).

Таблица 15. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» между юношами и девушками

Субшкалы	Значение U-критерия	Уровень значимости
По всей выборке (n = 777)		
Гуманизация	***-3,280***	***0,001***
Стандартизация	-1,313	0,189
Суверенизация	-0,111	0,912
Глобализация	-0,535	0,593
Подростковый возраст (n = 166)		
Гуманизация	***2756,5***	***0,027***
Стандартизация	3074,5	0,253
Суверенизация	3044,5	0,219
Глобализация	2907	0,094
Юношеский возраст (n = 353)		
Гуманизация	14292	0,368
Стандартизация	14519	0,521
Суверенизация	14747,5	0,697
Глобализация	15075	0,969
Молодость (n = 258)		
Гуманизация	***6315,5***	***0,017***
Стандартизация	7596	0,996
Суверенизация	6836,5	0,173
Глобализация	***6145,5***	***0,010***

В связи с тем, что выявлены достоверные различия в субшкалах «гуманизация», «стандартизация», «суверенизация», «глобализация» в зависимости от возраста и пола респондентов, для построения эмпирических норм вычислены описательные статистики, представленные в табл. 16.

Таблица 16. Описательные статистика субшкал «Методики векторного моделирования фундаментализации образования»

Возраст	Пол	Среднее (m)	Стандартное отклонение	Мин.	Макс.	Квартили	
						25 %	75 %
Гуманизация							
Подростковый возраст (n = 166)	Мальчики (n = 76)	17,47	2,42	7	20	16	20
	Девочки (n = 90)	18,04	2,71	7	20	17	20
Юношеский возраст (n = 353)	Юноши (n = 146)	18	2,62	4	20	17	20
	Девушки (n = 207)	18,24	2,41	4	20	18	20
Молодость (n = 258)	Юноши (n = 91)	17,31	3,62	4	20	16	20
	Девушки (n = 167)	18,3	2,92	4	20	17	20
Стандартизация							
Подростковый возраст (n = 166)	Мальчики (n = 76)	16,68	3,02	9	20	14,25	20
	Девочки (n = 90)	17,2	3,04	6	20	16	20
Юношеский возраст (n = 353)	Юноши (n = 146)	17,21	3,09	4	20	16	20
	Девушки (n = 207)	17,47	2,88	4	20	16	20
Молодость (n = 258)	Юноши (n = 91)	17,67	3,46	4	20	16	20
	Девушки (n = 167)	17,9	2,98	4	20	17	20
Суверенизация							
Подростковый возраст (n = 166)	Мальчики (n = 76)	15,89	2,96	6	20	14	18
	Девочки (n = 90)	16,43	2,96	9	20	14	20
Юношеский возраст (n = 353)	Юноши (n = 146)	16,4	3,17	4	20	14,75	20
	Девушки (n = 207)	16,34	3,12	4	20	14	19
Молодость (n = 258)	Юноши (n = 91)	17,1	3,82	4	20	16	20
	Девушки (n = 167)	16,89	3,1	4	20	15	20

Окончание таблицы 16

Глобализация							
Подростковый возраст (n = 166)	Мальчики (n = 76)	14,61	3,07	7	20	12	16
	Девочки (n = 90)	15,37	3,596	5	20	13	19
Юношеский возраст (n = 353)	Юноши (n = 146)	15,26	3,58	4	20	12	18
	Девушки (n = 207)	15,29	3,47	4	20	13	18
Молодость (n = 258)	Юноши (n = 91)	16,54	3,66	4	20	15	20
	Девушки (n = 167)	15,44	3,64	4	20	12	20

На основании описательных статистик в табл. 17 представлены эмпирические нормы по субшкалам «гуманизация», «стандартизация», «суверенизация», «глобализация» с учетом возраста и пола респондентов.

Таблица 17. Эмпирические нормы по субшкалам «Методики векторного моделирования фундаментализации образования»

Субшкалы	Возраст	Пол	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Гуманизация	Подростковый возраст (от 11 до 15 лет)	Мальчики	7 – 15	16 – 19	20
		Девочки	7 – 16	17 – 19	20
	Юношеский возраст (от 16 до 19 лет)	Юноши	4 – 16	17 – 19	20
		Девушки	4 – 17	18 – 19	20
	Молодость (от 20 до 25 лет)	Юноши	4 – 15	16 – 19	20
		Девушки	4 – 16	17 – 19	20
Стандартизация	Подростковый возраст (от 11 до 15 лет)	Мальчики	9 – 13	14 – 19	20
		Девочки	6 – 15	16 – 19	20

Окончание таблицы 17

	Юношеский возраст (от 16 до 19 лет)	Юноши	4 – 15	16 – 19	20
		Девушки	4 – 15	16 – 19	20
	Молодость (от 20 до 25 лет)	Юноши	4 – 15	16 – 19	20
		Девушки	4 – 16	17 – 19	20
Суверенизация	Подростковый возраст (от 11 до 15 лет)	Мальчики	6 – 13	14 – 17	18 – 20
		Девочки	9 – 13	14 – 19	20
	Юношеский возраст (от 16 до 19 лет)	Юноши	4 – 13	14 – 19	20
		Девушки	4 – 13	14 – 18	19 – 20
	Молодость (от 20 до 25 лет)	Юноши	4 – 15	16 – 19	20
		Девушки	4 – 14	15 – 19	20
Глобализация	Подростковый возраст (от 11 до 15 лет)	Мальчики	7 – 11	12 – 15	16 – 20
		Девочки	5 – 12	13 – 18	19 – 20
	Юношеский возраст (от 16 до 19 лет)	Юноши	4 – 11	12 – 17	18 – 20
		Девушки	4 – 12	13 – 17	18 – 20
	Молодость (от 20 до 25 лет)	Юноши	4 – 14	15 – 19	20
		Девушки	4 – 11	12 – 19	20

Итак, полученные в результате апробации методики векторного моделирования типа образовательно-воспитательной среды семьи, образовательных и общественных организаций по шкалам «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация» психометрические показатели соответствуют необходимым требованиям и открывают перспективы для дальнейшего ее применения в отечественных психолого-педагогических исследованиях.

3.2. Математическое моделирование типа образовательно-воспитательной среды семьи, образовательных и общественных организаций по шкалам «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация»

Для восстановления двухфакторной модели, положенной в основу методики векторного моделирования фундаментализации образования ее авторами, необходимо провести факторный анализ. Мы разработали методику векторного моделирования типа образовательно-воспитательной среды семьи, образовательных и общественных организаций, в которой шкалы «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация» ортогональны и могут быть представлены соответственно как оси абсцисс и ординат. При этом алгебраическая сумма баллов, полученных на утверждения шкалы «гуманизация – стандартизация», образуют координату X, соответственно сумма баллов по шкале «суверенизация – глобализация» образуют координату Y. Следовательно, анализируемая образовательно-воспитательная среда семьи, образовательных и общественных организаций может быть отнесена к одному из четырех базовых типов:

1) образовательно-воспитательная среда, ориентированная на глобализацию и стандартизацию;

2) образовательно-воспитательная среда, ориентированная на глобализацию и гуманизацию;

3) образовательно-воспитательная среда, ориентированная на суверенизацию и гуманизацию;

4) образовательно-воспитательная среда, ориентированная на суверенизацию и стандартизацию.

Разработанная авторами «Методика векторного моделирования фундаментализации образования» позволяет представить изучаемый феномен в виде совокупности эмпирических измерений и провести эмпирико-статистическую проверку гипотезы о существовании двух ортогональных факторов «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация», образующих четыре типа образовательно-воспитательной среды семьи, образовательных и общественных организаций.

На первом этапе с помощью факторного анализа мы проверили гипотезу о существовании двух латентных факторов «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация». Показатель меры Кайзера - Мейера-Олкина (КМО = 0,946) свидетельствует о безусловной адекватности выборки (Наследов, 2005, С. 294). Значимость крите-

рия сферичности Бартлетта p < 0,0001 указывает на то, что данные вполне приемлемы для проведения факторного анализа.

Далее, мы осуществили выделение первоначальных факторов с помощью метода главных компонент. Диаграмма «каменистой осыпи» (рис. 6) наглядно представляет нам, что в результате процедуры извлечения методом главных компонент выделено два фактора, собственные значения которых превышают 1.

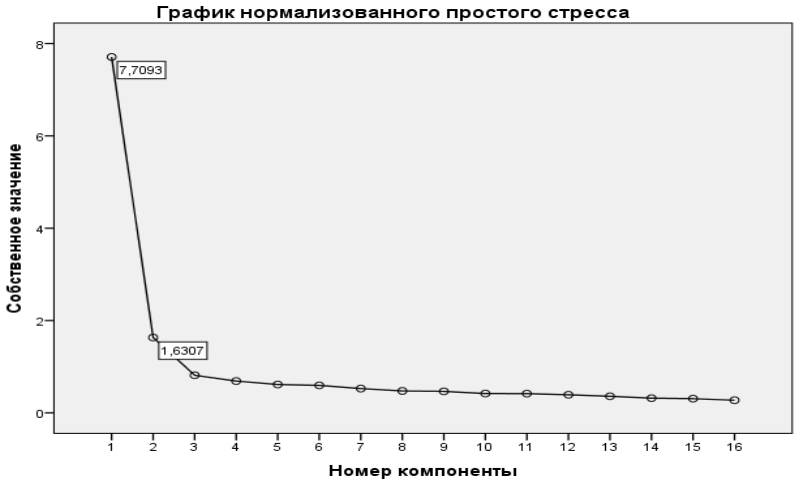


Рис. 6. График собственных значений

Далее, в результате факторизации 16 первичных переменных и вращения двух факторов методом Варимакс

мы получили хорошо структурированную матрицу (см. табл. 18).

Таблица 18. Матрица факторных нагрузок после вращения

Переменные	Фактор	
	1	**2**
1. Каждая личность имеет право на свободу, развитие и проявление своих способностей, независимо от каких-либо исполняемых им социальных функций и ролей.	**0,729**	0,071
2. Семья принимает человека таким, какой он есть, и проявляет понимание относительно его чувств и эмоциональных состояний	**0,688**	0,095
3. Содержание образования обязательно должно отражать реалии окружающей действительности, способствовать взаимодействию людей между собой в жизнеподобной обстановке.	**0,757**	0,263
4. Высшей общественной ценностью является жизнь человека, а все материальные и нематериальные ресурсы направлены на то, чтобы сделать эту жизнь максимально комфортной и безопасной.	**0,771**	0,166
5. Для обеспечения безопасности личности и сохранения ее здоровья необходимо установление понятных норм и правил поведения в обществе.	**0,772**	0,197
6. Устойчивости семье и доброжелательной атмосфере в ней способствует согласование правил общежития и единых воспитательных требований.	**0,665**	0,333
7. В едином воспитательном пространстве должны содержаться четкие нормы, правила и оптимальные требования к каждому субъекту взаимодействия.	**0,662**	0,337
8. Международный стандарт образования позволяет определить его качество как совокупность характерных свойств, формы, видов и условий применения, которые должны соблюдать все участники образовательного процесса.	**0,664**	0,367
9. Человек обладает правом собственности по отношению к себе, является единственным, кто распоряжается своими телом, жизнью и результатами труда, независим от гражданского общества и государства.	0,234	**0,696**
10. Семья обладает естественной монополией на воспитания, должна быть ограждена от вмешательства сторонних лиц и организаций в свое развитие.	0,358	**0,615**

Окончание таблицы 18

11. Ценностными основаниями современного образования должны стать: историческое предназначение государства, контроль над распространением информации, приоритет ключевых технологий, критически важных для обеспечения благосостояния, конкурентоспособности, вооруженного превосходства.	0,378	**0,650**
12. Уважение к абсолютной независимости одного государства от других государств (как во внешней и внутренней политике) – основной принцип современного международного права и международных отношений.	0,443	**0,613**
13. Расширению возможностей самореализации личности, стимулированию ее мобильности и социально-экономическому развитию способствует сближение народов и государств.	0,408	**0,673**
14. Повышенная общественная конфликтность и природные катаклизмы способствуют снятию с человека ответственности за семью, опоре на внебрачные сожительства, основанные на эмоциональной близости партнеров.	-0,005	**0,836**
15. Частичная потеря экономической и культурно-исторической специфики государства, принятие единого мирового образовательного стандарта позволяют преодолеть тяжесть проявления мирового кризиса и глобальных вызовов.	0,165	**0,813**
16. Для становления единого человечества, когда люди всех стран и народов мира становятся ближе друг к другу, необходимы всемирная экономическая, политическая, культурная, религиозная интеграция и унификация.	0,341	**0,661**

Первый фактор включает переменные, выражающие степень согласия с утверждениями по шкалам «гуманизация», «стандартизация». В зоне положительных значений фактора сосредоточены респонденты, ориентированные на стандартизацию. В зоне отрицательных значений фактора сконцентрированы испытуемые, ориентированные на гу-

манизацию. Первый фактор назовем «гуманизация – стандартизация».

Второй фактор включает переменные, где опрашиваемые оценивают степень согласия с утверждениями по шкалам «суверенизация» и «глобализация». В зоне отрицательных значений фактора сосредоточены респонденты, характеризующиеся ориентацией на суверенизацию. В зоне положительных значений фактора находятся испытуемые с ориентацией на глобализацию. Второй фактор определяем как «суверенизация – глобализация».

С помощью процедуры «анализ пригодности» выполнили проверку качества полученной модели. Подсчитав коэффициенты Альфа Кронбаха, проверили согласованность первичных переменных, образующих первый и второй факторы. Для первого фактора «гуманизация – стандартизация» этот показатель равен 0,896. Для второго фактора «суверенизация – глобализация» – 0,86. Полученные коэффициенты Альфа Кронбаха соответствуют хорошей оценке внутренней согласованности шкалы (Наследов, 2005, С. 278). Таким образом, проведенная проверка подтверждает гипотезу о существовании двух латентных факторов «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация».

Полученная в ходе анализа двухфакторная модель изучаемого явления предполагает выделение четырех типов групп респондентов. С помощью кластерного анализа методом k – средних выделены 4 кластера (см. табл. 19). Респонденты первого кластера имеют отрицательные значения первого фактора и положительные значения второго фактора, то есть образовательно-воспитательная среда, ориентированная на глобализацию и гуманизацию (n_1 = 31 чел.). Второй кластер составили испытуемые, у которых отрицательные значения первого и второго факторов, образовательно-воспитательная среда, ориентированная на суверенизацию и гуманизацию (n_2 = 22 чел.). Третий кластер включает респондентов, у которых положительные значения первого и второго факторов, ориентированных на глобализацию и стандартизацию образовательно-воспитательной среды (n_3 = 621 чел.). В четвертый кластер вошли испытуемые, у которых положительные значения первого фактора и отрицательные значения второго фактора, характеризующие тип образовательно-воспитательной среды, ориентированной на суверенизацию и стандартизацию (n_4 = 103 чел.).

Таблица 19. Конечные центры кластеров

	Кластер				F	P
	1	2	3	4		
«Гуманизация – стандартизация» (фактор 1)	-2,38800	-2,84194	0,09304	0,76478	304,122	0,000
«Суверенизация – глобализация» (фактор 2)	0,19900	-1,19445	0,29075	-1,55772	195,773	0,000

Итак, с помощью факторного анализа мы подтвердили гипотезу о существовании двух латентных факторов «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация», составляющих основу мировоззренческой системы координат фундаментализации развивающего образования. На выделенных факторах с помощью кластерного анализа методом k-средних определены типологические группы респондентов различных образовательно-воспитательных сред.

3.3. Социально-демографические детерминанты образовательно-воспитательной среды семьи, образовательных и общественных организаций по шкалам «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация»

В исследовании приняли участие 673 (86,6 %) гражданина Российской Федерации, 92 чел. (11,8 %) из Туркменистана, 10 чел. (1,3 %) из Казахстана, 1 чел. (0,1 %) из Азербайджана, 1 чел. (0,1 %) из Таджикистана (рис. 7).

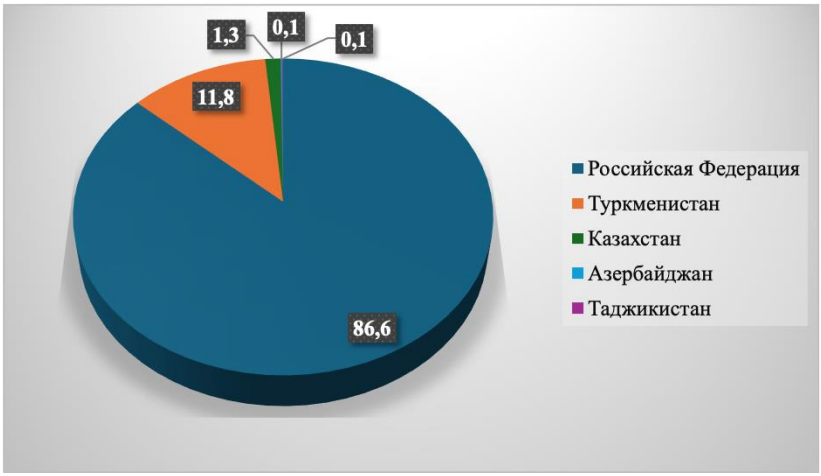


Рис. 7. Распределение респондентов в зависимости от гражданства, в %

Для оценки достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» между гражданами Российской Федерации и Туркменистана мы использовали непараметрический критерий Манна-Уитни, так как распределение количественных переменных значимо отличается от нормального закона. Согласно данным, представленным в табл. 20 различия на уровне статистической значимости установлены для переменных «суверенизация» и «глобализация».

Таблица 20. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» между гражданами Российской Федерации и Туркменистана

Субшкалы	Значение медиан		Значение U-критерия	Уровень значимости
	Россия	Туркменистан		
Гуманизация	19	18	20355	0,054
Стандартизация	18	20	20316,5	0,053
Суверенизация	***17***	***19***	***18193***	***0,001***
Глобализация	***15***	***18***	***16492,5***	***0,000***

Столбиковые диаграммы (рис. 8) демонстрируют нам, что показатели суверенизации и глобализации выражены у граждан Туркменистана в большей степени по сравнению с россиянами.

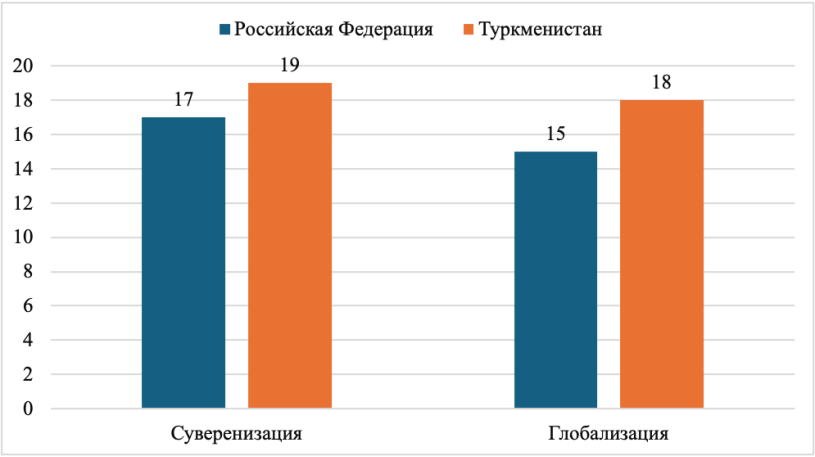


Рис. 8. Различия в субшкалах «суверенизация» и «глобализация» между гражданами Российской Федерации и Туркменистана, значения медиан

Круговая диаграмма (рис.9) представляет распределение респондентов в зависимости от вероисповедания: православие – 453 чел. (58,3 %), ислам – 198 чел. (25,5 %), буддизм – 11 чел. (1,4 %), атеизм – 100 чел. (12,9 %), агностицизм – 5 чел. (0,6 %), не определились – 10 чел. (1,3 %).



Рис. 9. Распределение респондентов в зависимости от вероисповедания, в %

В сравнительном анализе сопоставлялись результаты трех групп – православные, мусульмане, атеисты, численность которых превышает 5 % выборки. С помощью непараметрического Н – критерия Краскела – Уоллеса выявлены достоверные различия для субшкал «суверенизация» и «глобализация» (табл. 21).

Таблица 21. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от вероисповедания респондентов (n = 751)

Субшкалы	Значение медиан			Значение H - критерия	Уровень значимости
	Православие (n = 453)	Ислам (n = 198)	Атеизм (n = 100)		
Гуманизация	19	19	19	1,385	0,500
Стандартизация	18	19	18	2,313	0,315
Суверенизация	***17***	***18***	***15,5***	***13,023***	***0,001***
Глобализация	***15***	***16***	***14***	***17,296***	***0,000***

Из рис. 10 видно, что у мусульман наибольшие значения по субшкалам «суверенизация» и «глобализация». Для атеистов характерны наименьшие значения указанных параметров.

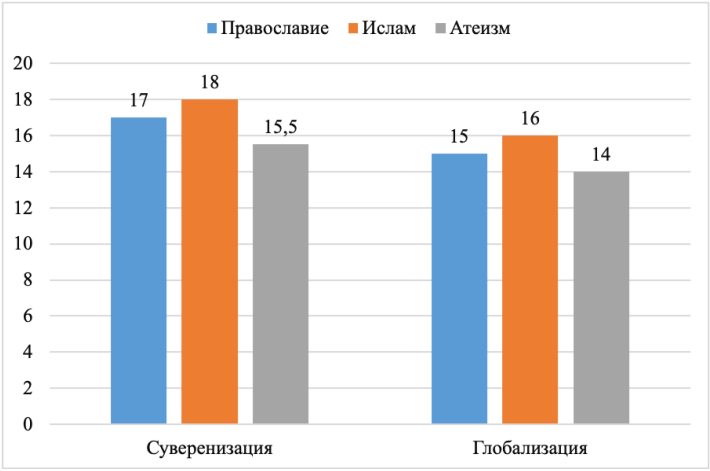


Рис. 10. Различия в субшкалах «суверенизация» и «глобализация» в зависимости от вероисповедания респондентов, значения медиан

Из круговой диаграммы (рис. 11) видно, что среди опрошенных респондентов 532 чел. (68,5 %) русские, 89 чел. (11,5 %) туркмены, 55 чел. (7,1 %) казахи, 42 чел. (5,4 %), 7 чел. (0,9 %) калмыки, 7 чел. (0,9 %) азербайджанцы, 6 чел. (0,8 %) чеченцы, 6 чел. (0,8 %) метисы, 5 чел. (0,6 %) армяне, 5 чел. (0,6 %) ногайцы, 3 чел. (0,4 %) даргинцы, 2 чел. (0,3 %) табасаранцы, 2 чел. (0,3 %) немцы, 2 чел. (0,3 %) аварцы, 2 чел. (0,3 %) ингуши, 2 чел. (0,3 %) лезгины, 1 чел. (0,1 %) – башкиры, бенгалка, бербер, карачаевцы, кореянка, кумыки, мордвин, таджики, узбеки, украинцы.

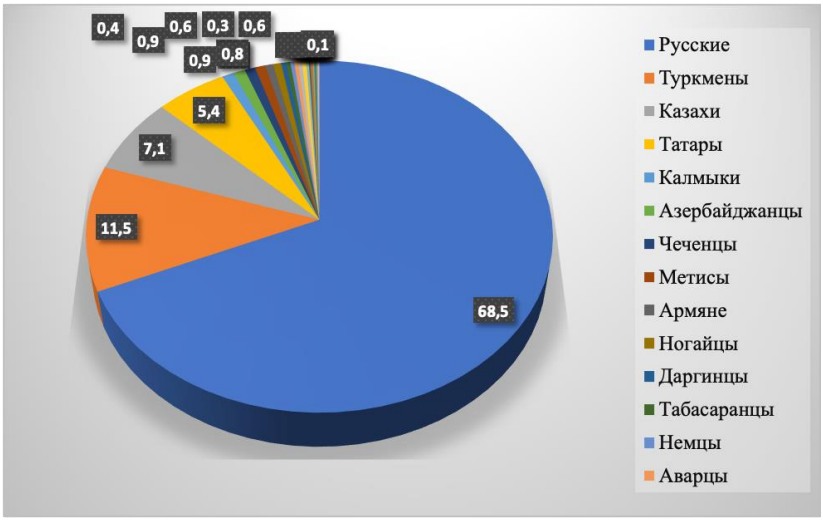


Рис. 11. Распределение респондентов в зависимости от этнокультурной принадлежности, в %

При изучении связи этноса и субшкал «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» сравнивались этнические группы, численность которых превышает 5 % от объема выборки, а именно русские, казахи, татары, туркмены. Согласно данным табл. 22 достоверные различия установлены для субшкал «суверенизация» и «глобализация» в результате расчета Н – критерия Краскела – Уоллеса.

Таблица 22. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от национальной принадлежности респондентов (n = 718)

Субшкалы	Значение медиан				Значение Н – критерия	Уровень значимости
	Русские (n = 532)	Казахи (n =55)	Татары (n = 42)	Туркмены (n = 89)		
Гуманизация	19	19	19	18	3,784	0,286
Стандартизация	18	19	17	20	5,795	0,122
Суверенизация	***17***	***17***	***15***	***19***	***12,327***	***0,006***
Глобализация	***15***	***16***	***14,5***	***18***	***22,520***	***0,000***

Значения медиан, представленные на рис. 12, свидетельствуют о том, что у татар наблюдаются наиболее низкие значения в субшкалах «суверенизация», «глобализация» по сравнению с представителями других националь-

ностей. У туркменов выявлены наибольшие значения в показателях суверенизации и глобализации.

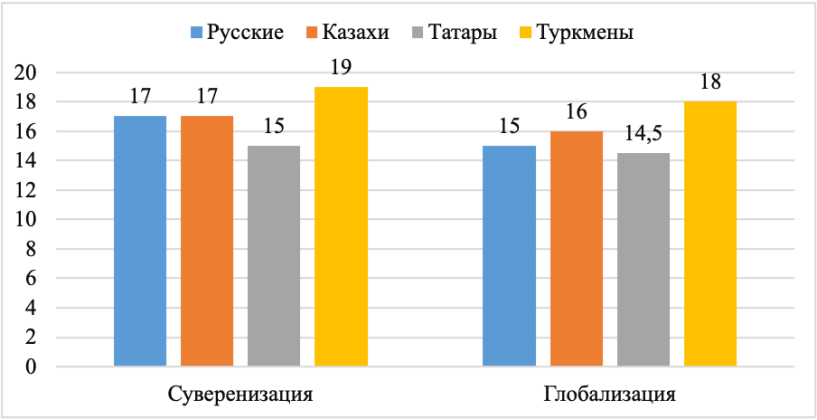


Рис. 12. Различия в субшкалах «суверенизация» и «глобализация» в зависимости от этнокультурной принадлежности респондентов, значения медиан

Далее, мы изучили связь уровня образования и субшкал «Методики векторного моделирования фундаментализации образования». В опросе приняли участие 366 (47,1 %) школьников, а также 411 (52,9 %) учащихся колледжа и студентов вуза (рис. 13).



Рис. 13. Распределение респондентов в зависимости от уровня образования, в %

В зависимости от уровня образования с помощью критерия Манна-Уитни достоверные различия выявлены для шкал «стандартизация», «суверенизация», «глобализация» (табл. 23).

Таблица 23. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от уровня образования респондентов (n = 777)

Субшкалы	Значение медиан		Значение U-критерия	Уровень значимости
	Школа (n = 366)	ССУЗ, ВУЗ (n = 411)		
Гуманизация	19	19	71584,5	0,226
Стандартизация	***18***	***19***	***61875***	***0,000***
Суверенизация	***16***	***18***	***61865,5***	***0,000***
Глобализация	***15***	***16***	***61971,5***	***0,000***

Из рис. 14 видно, что у учащихся колледжа и студентов вуза наблюдаются более высокие показатели стандартизации, суверенизации, глобализации по сравнению со школьниками.

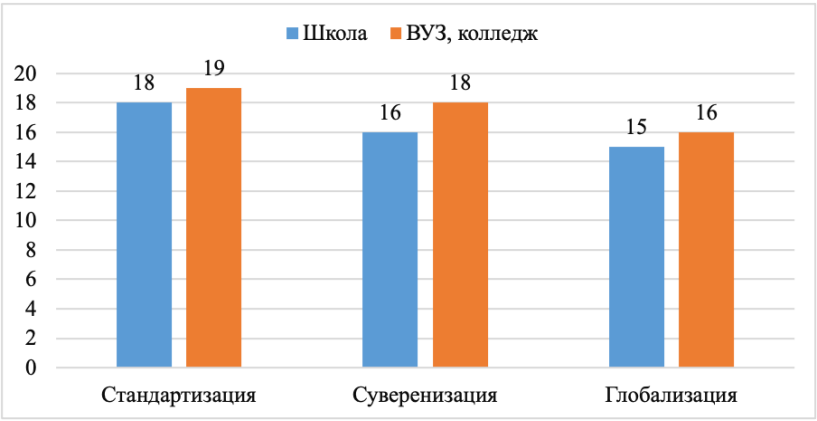


Рис. 14. Различия в субшкалах «стандартизация», «суверенизация» и «глобализация» в зависимости от уровня образования респондентов, значения медиан

Далее мы рассматривали отдельно обучающихся в школах и студентов вуза и колледжа. В группе школьников 1 чел. (0,3 %) учится в 6 классе, 1 чел. (0,3 %) – 7 классе, 40 чел. (10,9 %) – 8 классе, 95 чел. (26 %) – 9 классе, 132 чел. (36,1 %) – 10 класс, 97 чел. (26,5 %) – 11 класс (рис. 15).

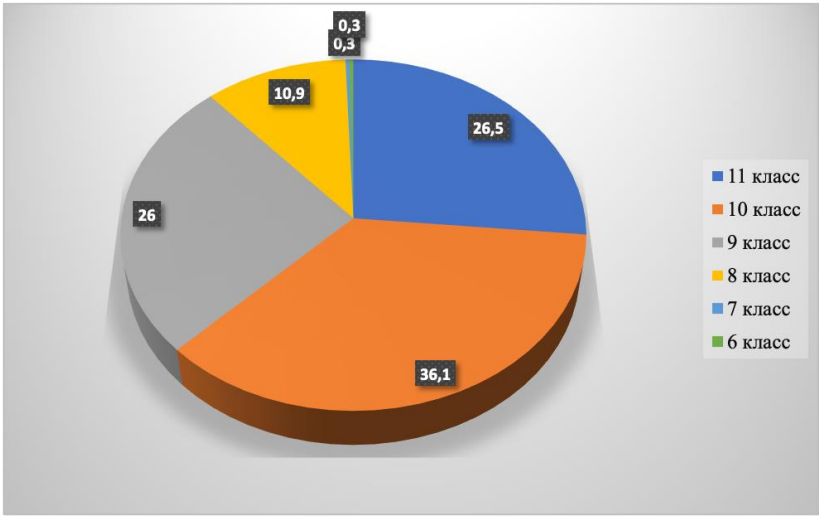


Рис. 15. Распределение школьников в зависимости от класса, в %

С помощью непараметрического Н – критерия Краскела – Уоллеса установлено, что достоверных различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» у школьников в зависимости от класса не обнаружено (табл. 24).

Таблица 24. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от класса школьников (n = 364)

Субшкалы	Значение медиан				Значение H - критерия	Уровень значимости
	8 класс (n = 40)	9 класс (n = 95)	10 класс (n = 132)	11 класс (n = 97)		
Гуманизация	18	19	19	19	4,540	0,209
Стандартизация	17	17	18	18	0,724	0,868
Суверенизация	15,5	16	16	16	3,777	0,287
Глобализация	14,5	15	14	15	3,090	0,378

Круговая диаграмма (рис. 16) представляет нам, что в группе школьников наблюдается следующее распределение выбора будущей сферы профессиональной деятельности: педагог – 41 чел. (11,2 %), психолог – 53 чел. (14,5 %), социальный работник – 116 чел. (31,7 %), специалист по молодежной политике – 23 чел. (6,3 %), специалист социально-культурной деятельности – 79 чел. (21,6 %), специалист сферы гостеприимства – 12 чел. (3,3 %), тренер – 42 чел. (11,5 %).



Рис. 16. Распределение школьников в зависимости от будущей сферы профессиональной деятельности, в %

В группе школьников для оценки достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» использовался непараметрический H – критерий Краскела – Уоллеса. Согласно данным, представленным в табл. 25 достоверных различий не выявлено.

Таблица 25. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от будущей сферы профессиональной деятельности (n = 366)

Субшкалы	Значение медиан							Значение H - критерия	Уровень значимости
	1	2	3	4	5	6	7		
Гуманизация	19	19	19	18	19	19	18	5,844	0,441
Стандартизация	19	18	18	17	17	15	17	3,742	0,712
Суверенизация	17	16	16	15	16	16,5	16	5,756	0,451
Глобализация	15	15	15	16	15	14	15	2,619	0,855

Примечания: 1 – педагог, 2 – психолог, 3 – социальный работник, 4 – специалист по молодежной политике, 5 – специалист социально-культурной деятельности, 6 – специалист сферы гостеприимства, 7 – тренер

В группе учащихся колледжа и студентов вуза было опрошено 138 чел. (33,6 %) на I курсе, 129 чел. (31,4 %) на II курсе, 64 чел. (15,6 %) на III курсе, 24 чел. (5,8 %) на IV курсе, 56 чел. (13,6 %) на V курсе (рис.17).

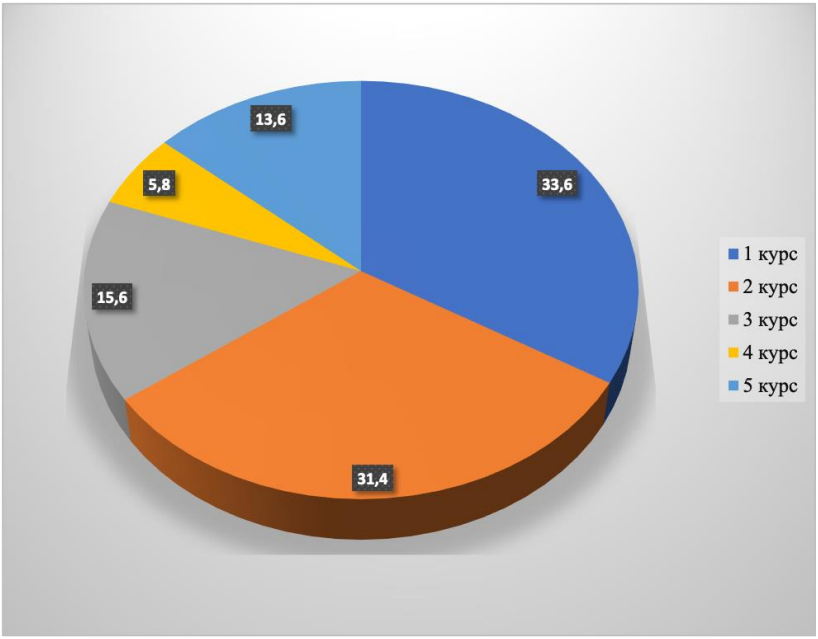


Рис. 17. Распределение студентов вуза и колледжа в зависимости от курса, в %

С помощью непараметрического Н – критерия Краскела – Уоллеса мы оценили достоверность различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» (табл. 26). Различия на уровне статистической значимости установлены для субшкалы «гуманизация».

Таблица 26. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от курса обучающихся (n = 411)

Субшкалы	Значение медиан					Значение H - критерия	Уровень значи-мости
	1 курс (n = 138)	2 курс (n = 129)	3 курс (n = 64)	4 курс (n = 24)	5 курс (n = 56)		
Гуманизация	***19***	***18***	***20***	***19***	***20***	***9,497***	***0,050***
Стандартиза-ция	19,5	19	19	18	19,5	3,759	0,440
Суверениза-ция	19	18	16	18,5	17	6,844	0,144
Глобализация	16	16	15	16	15	8,787	0,067

Из рис. 18 видно, что максимальные значения по шкале «гуманизация» наблюдаются у студентов на III и V курсах (рис. 18).

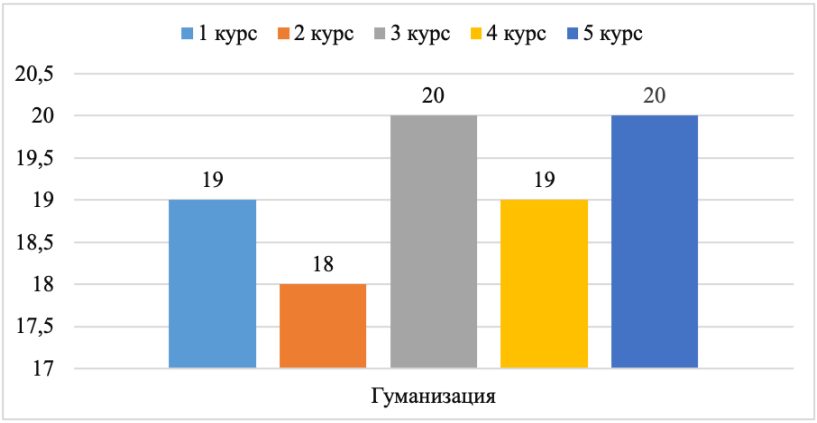


Рис. 18. Различия в субшкале «гуманизация» в зависимости от курса учащихся колледжа и студентов вуза, значения медиан

Круговая диаграмма (рис. 19) демонстрирует нам, что в группе учащихся колледжа и студентов вуза наблюдается следующее распределение выбора сферы профессиональной деятельности: педагог – 160 чел. (38,9 %), психолог – 78 чел. (19 %), социальный работник – 35 чел. (8,5 %), специалист по молодежной политике – 20 чел. (4,9 %), специалист социально-культурной деятельности – 40 чел. (9,7 %), специалист сферы гостеприимства – 28 чел. (6,8 %), тренер – 50 чел. (12,2 %).



Рис. 19. Распределение студентов вуза и колледжа в зависимости от сферы профессиональной деятельности, в %

Для оценки достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в группе учащихся колледжа и студентов вуза мы использовали непараметрический Н – критерий Краскела – Уоллеса (табл. 27). Достоверные различия установлены для субшкал «гуманизация», «стандартизация» и «глобализация».

Таблица 27. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от сферы профессиональной деятельности (n = 411)

Субшкалы	Значение медиан							Значение Н – критерия	Уровень значимости
	1	2	3	4	5	6	7		
Гуманизация	***20***	***19***	***20***	***19,5***	***17***	***20***	***17***	***28,413***	***0,000***
Стандартизация	***20***	***19***	***19***	***20***	***16***	***20***	***18,5***	***18,582***	***0,005***
Суверенизация	18	17	18	17,5	16	19	18	10,839	0,093
Глобализация	***16***	***15***	***17***	***17,5***	***14,5***	***16***	***17***	***15,768***	***0,015***

Примечания: 1 – педагог, 2 – психолог, 3 – социальный работник, 4 – специалист по молодежной политике, 5 – специалист социально-культурной деятельности, 6 – специалист сферы гостеприимства, 7 – тренер

В показателях гуманизации максимальные значения наблюдаются у будущих педагогов, социальных работников, специалистов сферы гостеприимства (рис. 20). Наибольшие значения по субшкале «стандартизация» вы-

явлены у будущих педагогов, специалистов по молодежной политике и сферы гостеприимства. У будущих специалистов по молодежной политике, социальных работников и тренеров выражены значения по субшкале «глобализация».

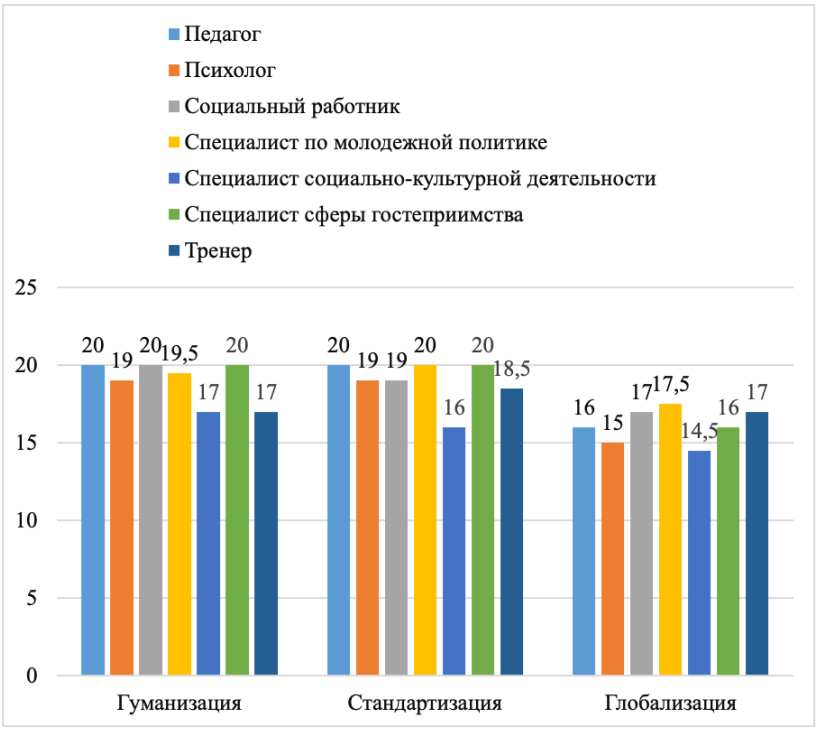


Рис. 20. Различия в субшкалах «гуманизация», «стандартизация» и «глобализация» в зависимости от сферы профессиональной деятельности учащихся колледжа и студентов вуза, значения медиан

Итак, в группе учащихся колледжа и студентов вуза в процессе профессионализации (курс обучения, сфера профессиональной деятельности) формируются особенности субшкал «Методики векторного моделирования фундаментализации образования».

При исследовании семейных факторов формирования субшкал «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» мы использовали такие независимые переменные, как «состав семьи», «главный воспитатель», «семейное положение» респондентов.

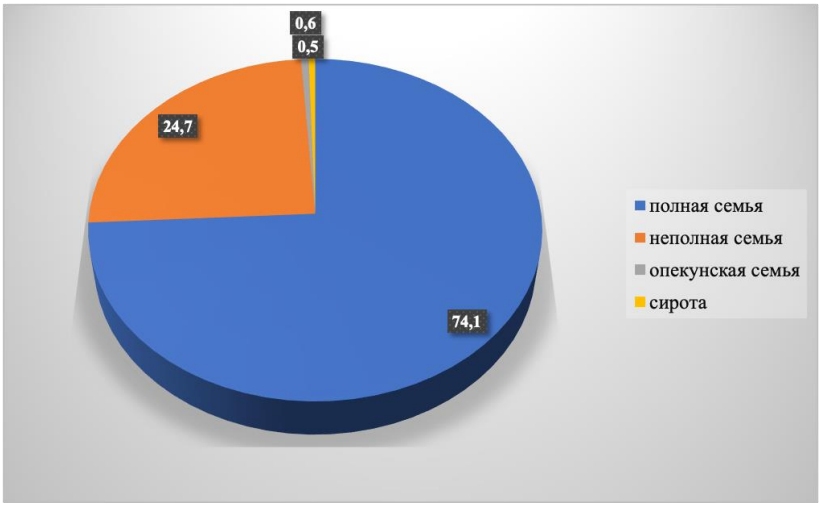


Рис. 21. Распределение респондентов в зависимости от состава семьи, в %

Из круговой диаграммы (рис. 21) видно, что среди опрошенных респондентов в полной семье проживают 576 чел. (74,1 %), неполной семье – 192 чел. (24,7 %), опекунской семье – 5 чел. (0,6 %), сироты – 4 чел. (0,5 %).

С помощью непараметрического критерия Манна-Уитни мы провели сравнительный анализ субшкал «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» между респондентами из полной и неполной семьи. Согласно данным, представленным в табл. 28 не выявлено различий на уровне статистической значимости.

Таблица 28. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от состава семьи респондентов (n = 768)

Субшкалы	Значение медиан		Значение U-критерия	Уровень значимости
	Полная семья (n = 576)	Неполная семья (n = 192)		
Гуманизация	19	19	54857,5	0,864
Стандартизация	18	18	53805	0,563
Суверенизация	17	16,5	51797	0,183
Глобализация	16	15	52270,5	0,251

Круговая диаграмма (рис. 22) наглядно представляет нам распределение ответов респондентов на вопрос: «Кто был Вашим главным воспитателем?». 686 чел.

(88,3 %) ответили «мама и папа», 50 чел. (6,4 %) – «бабушка и дедушка», 10 чел. (1,3 %) – «мама и бабушка», 10 чел. (1,3 %) – «брат и/или сестра», 7 чел. (0,9 %) – «мама», 3 чел. (0,4 %) – «тетя и/или дядя», 2 чел. (0,3 %) – «мама и дедушка», 2 чел. (0,3 %) – «родители и прародители», 1 чел. (0,1 %) – «бабушка и папа», 1 чел. (0,1 %) – «мама, бабушки и дедушка», 1 чел. (0,1 %) – «мама, бабушка, братья», 1 чел. (0,1 %) – «прабабушка», 3 чел. (0,4 %) – «никто».

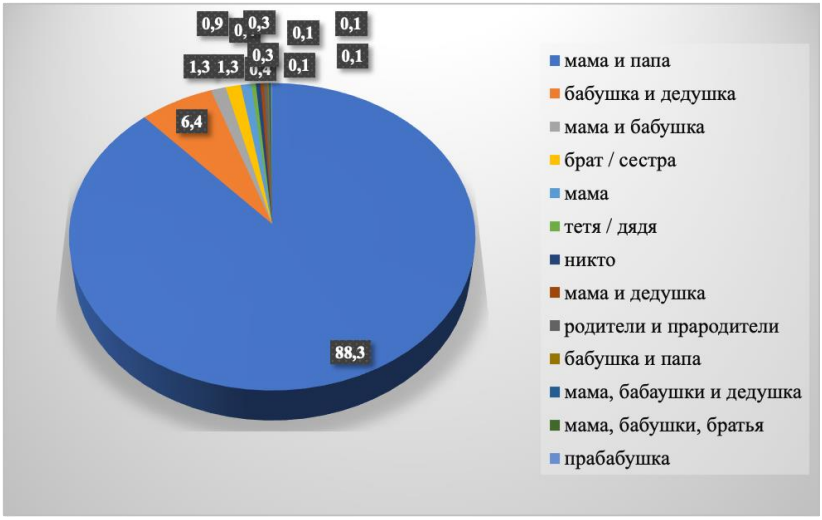


Рис. 22. Распределение респондентов в зависимости от главного воспитателя в их жизни, в %

Далее с помощью U – критерия Манна-Уитни мы оценили достоверность различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» между респондентами, которые указали родителей (мама и папа) в качестве своих главных воспитателей и тех, кто назвал бабушку и дедушку. Достоверных различий не обнаружено (табл. 29).

Таблица 29. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от главного воспитателя (n = 736)

Субшкалы	Значение медиан		Значение U-критерия	Уровень значимости
	Родители (n = 686)	Прародители (n = 50)		
Гуманизация	19	19	16620	0,704
Стандартизация	18	17	15441,5	0,225
Суверенизация	17	16	16149,5	0,485
Глобализация	16	15	15734	0,325

В группе учащихся колледжа и студентов вуза наблюдается следующее распределение в зависимости от семейного положения (рис.23): никогда в браке не состоял (а) – 273 чел. (66,4 %), проживает вместе с партнером, но не регистрируют свои отношения – 27 чел. (6,6 %), состоит в зарегистрированном браке – 95 чел. (23,1 %), разведены – 15 чел. (3,6 %), вдовец (вдова) – 1 чел. (0,2 %).

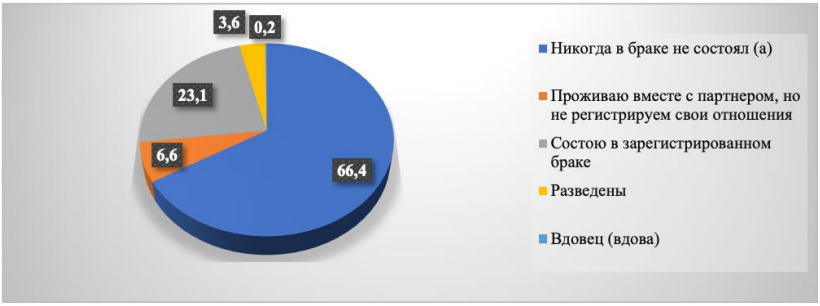


Рис. 23. Распределение респондентов в зависимости от семейного положения, в %

С помощью непараметрического Н – критерия Краскела – Уоллеса мы оценили достоверность различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от семейного положения студенческой молодежи (табл. 30). Различия на уровне статистической значимости не выявлены.

Таблица 30. Оценка достоверности различий в субшкалах «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» в зависимости от семейного положения студенческой молодежи (n = 410)

Субшкалы	Значение медиан				Значение H –критерия	Уровень значимости
	Никогда в браке не состоял (а) (n = 273)	Проживаю вместе с партнером, но не регистрируем свои отношения (n = 27)	Состою в зарегистрированном браке (n = 95)	Разведены (n = 15)		
Гуманизация	19	19	20	19	1,165	0,761
Стандартизация	19	18	20	20	3,244	0,355
Суверенизация	17	18	19	16	5,496	0,139
Глобализация	16	15	17	16	2,844	0,416

Итак, такие семейные факторы, как состав семьи, главный воспитатель, семейное положение не оказывают существенного влияния на формирование субшкал «Методики векторного моделирования фундаментализации образования».

Выводы по III главе

Полученные результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Разработанная авторами «Методика векторного моделирования фундаментализации образования» представляет собой опросник, состоящий из 16 утверждений. Методика может быть использована в процессе личного интервью, опроса, электронного сбора данных, в частности Google Forms. Респондентам предлагается выбрать один из предложенных вариантов пятибалльной шкалы Лайкерта. Обработка методики осуществляется в соответствии с ключом и позволяет оценить выраженность четырех субшкал «гуманизация», «стандартизация», «суверенизация», «глобализация». Теоретически допустимый разброс суммарных оценок методики по каждой субшкале от 4 до 20 баллов. Независимые эксперты оценили содержание всех утверждений методики на соответствие изучаемым феноменам. Все пункты опросника прошли проверку на содержательную валидность положительно.

2. Апробация «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» проводилась на выборке, в которой приняли участие 777 школьников, уча-

щихся колледжа и студентов вуза Астраханской области. Из них юношей – 313 чел. (40,3 %), девушек – 464 чел. (59,7 %). Распределение по возрасту следующее: подростковый возраст (от 11 до 15 лет) – 166 чел. (21,4 %), юношеский возраст (от 16 до 19 лет) – 353 чел. (45,4 %), молодость (от 20 до 25 лет) – 258 чел. (33,2 %). Установлены эмпирические нормы по субшкалам «гуманизация», «стандартизация», «суверенизация», «глобализация» с учетом возраста и пола респондентов.

Психометрическая проверка субшкал «гуманизация», «стандартизация», «суверенизация», «глобализация» на согласованность и надежность дала допустимые результаты. Следовательно, мы можем констатировать надежность «Методики векторного моделирования фундаментализации образования» и направленность утверждений на измерение тех конструктов, которые были заложены в основу при ее создании. Методика привлекательна своей краткостью и психометрическими качествами.

3. С помощью факторного анализа мы подтвердили гипотезу о существовании двух латентных факторов «гуманизация – стандартизация» и «суверенизация – глобализация», составляющих основу мировоззренческой системы координат фундаментализации развивающего образования.

На выделенных факторах с помощью кластерного анализа методом k-средних определены типологические группы респондентов различных образовательно-воспитательных сред:

1) образовательно-воспитательная среда, ориентированная на глобализацию и гуманизацию ($n_1 = 31$ чел.);

2) образовательно-воспитательная среда, ориентированная на суверенизацию и гуманизацию ($n_2 = 22$ чел.);

3) образовательно-воспитательная среда, ориентированная на глобализацию и стандартизацию ($n_3 = 621$ чел.);

4) образовательно-воспитательная среда, ориентированная на суверенизацию и стандартизацию ($n_4 = 103$ чел.).

4. Выявлена связь факторов макроуровня, включающих в себя страну проживания, вероисповедание, этнокультурную принадлежность, и субшкал «суверенизация» и «глобализация». Страна проживания (Россия – 509 чел., Туркменистан – 91 чел.) определяет степень выраженности указанных субшкал. Значения суверенизации и глобализации у граждан Туркменистана выше по сравнению с россиянами.

Вероисповедание (православные – 453 чел., мусульмане – 198 чел., атеисты – 100 чел.) обуславливает особенности суверенизации и глобализации. Наибольшие значения рассматриваемых параметров наблюдаются у мусульман, наименьшие – у атеистов.

Этнокультурная принадлежность (русские – 532 чел., казахи – 55 чел., татары – 42 чел., туркмены – 89 чел.) детерминирует особенности суверенизации и глобализации. Наиболее низкие значения обнаружены у татар. Для туркменов характерна выраженность суверенизации и глобализации.

5. В рамках реализации пятой задачи установлена связь уровня образования (школа, колледж и вуз), ступени обучения (класс в школе, курс в колледже и вузе), сферы будущей профессиональной деятельности и субшкал «Методики векторного моделирования фундаментализации образования». Уровень образования (школьники – 366 чел., учащиеся колледжа и студенты вуза – 411 чел.) определяет особенности стандартизации, суверенизации и глобализации. Студенческая молодежь превосходит школьников по степени выраженности вышеперечисленных субшкал. В группе школьников не выявлено достоверных различий между учащимися 8 (40 чел.), 9 (95 чел.), 10 (132 чел.) и 11

(97 чел.) классов, а также в зависимости от будущей сферы профессиональной деятельности.

В подвыборке студенческой молодежи в показателях гуманизации установлены различия в зависимости от курса обучения (на I курсе – 138 чел., на II курсе – 129 чел., на III курсе – 64 чел., на IV курсе – 24 чел., на V курсе – 56 чел.). На III и V курсах наблюдаются максимальные значения гуманизации. Значимым фактором, детерминирующим особенности гуманизации, стандартизации и глобализации, является сфера будущей профессиональной деятельности студентов: педагог – 160 чел., психолог – 78 чел., социальный работник – 35 чел., специалист по молодежной политике – 20 чел., специалист социально-культурной деятельности – 40 чел., специалист сферы гостеприимства – 28 чел., тренер – 50 чел. Максимальные значения в показателях гуманизации наблюдаются у будущих педагогов, социальных работников, специалистов сферы гостеприимства. Наибольшие значения стандартизации выявлены у будущих педагогов, специалистов по молодежной политике и сферы гостеприимства. У будущих специалистов по молодежной политике, социальных работников и тренеров выражены значения по субшкале «глобализация».

6. Такие семейные факторы, как состав семьи (полная семья – 576 чел., неполная семья – 192 чел.), главный воспитатель в жизни опрашиваемого (родители – 686 чел., прародители – 50 чел.), семейное положение студентов (никогда в браке не состояли – 273 чел., проживает вместе с партнером, но не регистрируют свои отношения – 27 чел., состоит в зарегистрированном браке – 95 чел., разведены – 15 чел.) не оказывают существенного влияния на субшкалы «Методика векторного моделирования фундаментализации образования».

7. Возраст и пол, а также их взаимодействие, определяют особенности субшкал «гуманизация», «стандартизация», «суверенизация» и «глобализация». Возрастной период молодости отличается выраженностью показателей стандартизации, суверенизации и глобализации. В подростковом возрасте наблюдаются минимальные значения стандартизации. Между юношами и девушками выявлены достоверные различия в субшкале «гуманизация», в том числе в подростковом возрасте и молодости. У девушек более высокие значения гуманизации по сравнению с юношами. В молодости у девушек в большей степени выражены показатели глобализации чем у юношей.

Перспективой дальнейших исследований является изучений таких психологических факторов, детерминирующих особенности субшкал «гуманизация», «стандартизация», «суверенизация» и «глобализация», как смысложизненные и ценностные ориентации, нравственное самоопределение, ответственность, гражданская идентичность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Фундаментализация развивающего образования – трехступенчатый процесс, предполагающий: 1) выделение стержневых базисных научных знаний, умений, навыков как основополагающих; 2) междисциплинарность научных знаний, позволяющих интегрировать науку и образование; 3) усовершенствование образовательных и воспитательных программ. Первые два процесса – глобальные, третий – суверенный, связан с сохранением национальных традиций, идентичностей каждой отдельной страны, ее регионов.

Систематизация результатов исследований, в которых в хронологической последовательности рассмотрены истоки отечественного и ведущие модели (французская: государство и образование, британская: свобода и истэблишмент, германская: государственное влияние и академическая свобода, американская: федерализм и демократия) зарубежного развивающего образования как основы суверенизации государства, позволили классифицировать педагогические идеи, направленные на развитие мышления, творческих способностей, самостоятельности, крити-

ческого мышления личности ребенка через активное участие его в образовательном процессе.

Для позитивизации процессов интернационализации и глобализации образования, которые могут ограничить суверенитет государства в пользу международных транснациональных структур, необходимо пристальное внимание уделять национальный образовательным системам.

Анализ концепций развивающего образования позволил сделать заключение, что фундаментализация образования приводит к созданию цельного знания об единой мировоззренческой системе, к обогащению личности таким интеллектуальным потенциалом, который дает направление и мотивирует ее на дальнейшее познание, позволяет совершенствоваться на протяжении жизни свой духовный внутренний мир, свое окружение.

Модернизация содержания образовательных и воспитательных программ позволяет нацелить фундаментализацию развивающего образования на суверенизацию, формированию компетентной и образованной нации, что приводит к повышению уровня экономического развития, инновационности и конкурентоспособности страны.

Проведенный анализ ведущих тенденций фундаментализации содержания программ развивающего образования, нацеленных на методологическое обоснование гармоничности личностного и государственного развития, послужил основанием для разработки единой мировоззренческой системы, основанной на борьбе противоположных тенденций: «гуманизация – стандартизация» (гармония личностного развития) и «суверенизация – глобализация» (гармония мирового развития). Данные противоречия позволили представить прогнозные сценарии фундаментализации и ее количественные и качественные показатели эффективности. Следствием суверенизации является отказ от некоторых стандартизированных количественных показателей, что приводит к появлению новых взглядов, разработок, моделей воспитания детей и молодежи.

В результате оригинального коллективного анализа проблемы фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации России была обоснована теориясуверенизации фундаментального развивающего образования, исходный постулат которой: фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации предполагает, с одной стороны, открытость для творческого восприятия актуального мирового опыта через транс-

формацию его с учетом национальных особенностей, с другой, обеспечение оптимальных условий для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, создания внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

Прогностическое значение полученных результатов станет инструментом в развитии мировых процессов, что позволяет сделать вывод о перспективности дальнейших изысканий в этой области.

Область применения результатов.

Рассмотренный ретроспективный анализ исторического контекста фундаментализации развивающего образования востребован для определения теоретических оснований в плане исследования философского понимания категорий «суверенизация» и «фундаментализация» и наук об образовании, в вопросах исследования категории «развивающее образование».

Конкретизированный терминологический аппарат исследования фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации позволит избежать неоднозначность и недопонимание, обеспечить фокусировку на конкретных аспектах исследования, облегчит выбор методов исследования.

Сформулированные междисциплинарные закономерности (философские, педагогические, психологические, культурологические) позволят определить принципы и условия фундаментализации развивающего образования обусловливающие развитие суверенности государства.

Определенные тенденции и перспективы дальнейшего исследования фундаментализации развивающего образования в условиях суверенизации государства будут востребованы при разработке положений и руководств, нормативных документов, педагогических моделей разного уровня образования (дошкольного, школьного, профессионального), направленные на решение проблем суверенизации фундаментального образования.

Выводы и рекомендации исследования могут быть использованы в образовательном процессе в уже читаемых курсах и при создании нового уникального курса и программы повышения квалификации по теме «Суверенизации фундаментального образования», что позволит внедрить в образовательную практику реализации идей ее фундаментализации и суверенизации.

Рекомендации по внедрению.

Результаты исследования способствовали расширению ее теоретической базы, особенно в категориальной

области. Результаты проекта (теоретические положения, апробированные в статьях, полученная аналитика, уникальные методические разработки) могут использоваться в образовательной деятельности для создания новых учебных курсов в высшей, средней школе, курсов повышения квалификации, подготовки и переподготовки управленческих и педагогических кадров, в рабочих программах воспитания общероссийских и международных общественных движений. Создание теоретической базы проблематики будет способствовать совершенствованию процесса суверенизации фундаментального образования, а также росту популярности российских научных исследований в стране и за рубежом.

В ходе дальнейшего исследования будут сформулированы рекомендации практического характера для совершенствование нормативной правовой базы по фундаментализации развивающего образования и и суверенизации государства.

Значимость работы.

Работа имеет значение в плане осмысления происходящих в современном мире и в России процессов, связанных с переходом от монополярного миропорядка к многополярному мироустройству. В современном мире

Россия, сумевшая в условиях беспрецедентных западных санкций обеспечить себе экономическую, информационную, военную, продовольственную безопасность, выступает лидером формирования справедливого миропорядка, базирующимся на приоритете международного права и соблюдении принципов Устава Организации Объединенных Наций, предполагающих строгое уважение суверенного права каждого государства на собственную модель развития, укрепление взаимного доверия и сотрудничества в поиске коллективных решений. При таком подходе глобализация рассматривается как сумма потенциалов всех суверенных государств и межгосударственных объединений. Трансформационные изменения подразумевает не просто переосмысления существующих научных теорий и уточнение конкретных практик, но и требуют нового оригинального их осмысления и прочтения.

Авторы будут признательны за высказанные предложения по совершенствованию теории суверенизации фундаментального развивающего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Belk R. Extended self and the digital world // Current Opinion in Psychology. 2016. № 10. P. 50–54.

1. Bronfenbrenner U. (Ed.). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Housand Oaks, CA: Sage Publ, 2004. 336 p.

2. Brubaker R. Digital hyperconnectivity and the self // Theory and Society. 2020. № 49 (5–6). P. 771–801.

3. Cardwell D. S. L. The Organization of Science in England. Melbourne, London, Toronto, 1957. 106 p.

4. Johnson G., Puplampu K. A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem // Canadian Journal of Learning and Technology. 2008. V. 34. P. 19–28.

5. Paul H. W. From Knowledge to Power: The Rise of the Science Empire in France 1860-1939. Cambridge, 1985.

6. Абакумова Н. Н., Фахрутдинова А. В., Цзюй Ч., Лэй Г. Педагогический мониторинг инновационных изменений в высшем образовании. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2024. 244 с.

7. Абалян Ж. А. Персонализированный подход в обучении. Ретроспективный анализ и обзор современных

определений //Мир науки, культуры, образования. 2024. №. 1 (104). С. 249–252.

8. Абульханова, К. А. Лидерство и руководство в развитии школ и организаций отечественной психологии // Познание и переживание. 2022. Т. 3. № 1. С. 90–109.

9. Ажыкулов С. М. Глобализация образования //Архонт. 2024. Т. 43. №. 4. С. 38–43.

10. Алдошенко Е. В., Аббасов П. Р., Аверьянова Д. В. Ресурсы образовательной среды как инструмент выработки управленческих решений повышения качества образовательной деятельности //Управление в современных системах. 2023. №. 1 (37). С. 51–68.

11. Алексеева Л. Л. Опыт реформирования российского образования в контексте истории и современности // Казанский педагогический журнал. – 2020. № 2 (139). С. 27–35.

12. Ананьев Б. Г. К методологии профессиоведения // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2022. Т. 7. № 3. С. 182–190.

13. Андреев В. И. Базовые законы и идеология гарантированного качества высшего образования // Образование и саморазвитие. 2014. № 3 (41). С. 11–16.

14. Антипов Д. Ю. Роль преподавателя в процессе индивидуального развития школьника //Актуальные вопросы педагогики. 2023. С. 11–15.

15. Асмолов Г. А., Асмолов А. Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 3–28.

16. Асоцкая Д. Е., Басов В. О. Факторы оценки этической составляющей использования информационных и коммуникативных технологий в образовании // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №. 3-4 (90). С. 126–129.

17. Афанасьев В. Г. Место и роль истории вуза в научной и воспитательной работе // Восемнадцатые петровские чтения (история, политология, социология, философия, экономика, культура, образование и право): Материалы всероссийской научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 16–17 ноября 2016 года / Петровская академия наук и искусств, Отделение исторических наук. Санкт-Петербург: Издательство «Северная звезда», 2017. С. 314–316.

18. Ахметжанова Г. В. Принципы формирования инновационной образовательной среды // Среднее профессиональное образование. 2019. № 7. С. 29–31.

19. Ахтямова А. И. Актуализация антропоцентрической модели образовательно-воспитального процесса в современной парадигме образования // Современное национальное образование: антропологические, дидактические, поликультурные аспекты. 2024. С. 102.

20. Ашимова К. К., Абдрасулова Ж. Т. Преимущества подготовки будущих учителей к работе с учащимися в инклюзивном образовании // International Journal of Formal Education. 2024. Т. 3. №. 5. С. 138–141.

21. Бабкина А. А. и др. Модель равновесной оценки устойчивого развития образования в России // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13. №. 10-2. С. 208–217.

22. Байрамов В. Д., Лещинская С. Н. Теоретические основы истории инклюзивного образования в россии // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 1 (103). С. 106–119.

23. Балнур Е. Влияние глобализации на национальный суверенитет: вызовы и возможности в условиях подъема популизма //Актуальные исследования. 2024. №. 43 (225). С. 56–58.

24. Баталов В. Е. Проблемы модернизации образования в политической повестке современной Англии // Modern Science. 2020. №. 4-3. С. 312–315.

25. Бахтин М. М. Человек в мире слова / составление, предисловие, примечания О. Е. Осовского. М.: Российский открытый университет, 1995. 140 с.

26. Бедерханова В. П. Глобальная цифровизация и проблемы когнитивной безопасности общества и государства // Народное образование. 2022. № 6 (1495). С. 199–202.

27. Беккер Я. С. «Евростандарт» германского высшего образования // Высшее образование в России. 2006. № 10. С. 131–140.

28. Бектуров Т. М., Кожогелдиева М. А. Значение организации исследовательской деятельности студентов в вузе // Бюллетень науки и практики. 2024. Т. 10. № 2. С. 545

29. Бектуров Т. М., Кожогелдиева М. А. Роль цифровых технологий в современном образовании // Эпоха науки. 2024. № 37. С. 206–212.

30. Беликов В. А. Частные инициативы в профессиональном образовании и нормативные ограничения их реализации // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 3 (43). С. 17–27.

31. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды / редакторы-составители: Л. И. Новикова и И. Н. Сиземская; Академия педагогических и

социальных наук, Московский психолого-социальный институт. М.: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 1999. 312 с.

32. Березина Н. В., Богданов И. Я., Великая Н. М. [и др.] Российское общество и государство в условиях глобальной многополярности. Социально-политическое положение России в 2022 году. М.: Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук, 2023. 549 с.

33. Берлин С. И., Смирнова Е. В. Государственное управление социальной сферой //Вестник Академии знаний. 2024. №. 1 (60). С. 488–492.

34. Берулава Г. А. Российская система высшего образования и новая теоретическая платформа развития личности // Педагогика. 2019. № 7. С. 5–15.

35. Беспалько, В. П. Качество образования и качество обучения / В. П. Беспалько // Народное образование. 2017. № 3-4 (1461). С. 105–113.

36. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Б. Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 1978. № 8. С. 39–52.

37. Бодалев А. А. Взрослость и зрелость как важнейшая для акмеологии ступень жизненного цикла человека // Акмеология. 2013. № 1. С. 17–21.

38. Бондаревская Е. В. Психологические закономерности формирования эффективной системы мотивации студентов к проектной деятельности // Дни науки: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов, Великий Новгород, 1819 апреля 2017 года. Великий Новгород: Новгородский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2017. С. 198–201.

39. Бочарова В. Г. Онлайн-образование сегодня: проблемы и пути их решения // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2020. № 3. С. 3–12.

40. Бужинский А. В. и др. Теоретические основы проблемы улучшения качества и доступности образования // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт. 2024. С. 32.

41. Бурхонова М. Влияние международного сотрудничества на качество образования // Engineering problems and innovations. 2024. Т. 2. Spec. 1.

42. Буш Дж. Проект программы реформ в области образования Президента Соединенных Штатов Америки // Образование, которое мы можем потерять. М., 2002. 423 с.

43. Валеева Р. Р. Конструктивистский подход к обучению // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых: Материалы Международной научно-практической конференции. Материалы Круглого стола, Грозный, 2930 мая 2020 года. Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2020. С. 558–561.

44. Вареник М. С. Международное научно-техническое сотрудничество в стратегическом развитии регионов России // Управленческое консультирование. 2024. №. 5. С. 66–79.

45. Васильева Ю. Ю., Игнатович Е. В. Система непрерывного многоуровневого профессионального образования Великобритании: современные модели // Непрерывное образование: XXI век. 2015. №. 1 (9). С. 37–60.

46. Вербицкий А. А. Мотивационно-ценностные детерминанты нравственного выбора современного подростка и юноши // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 185–199. DOI 10.31862/2500-297X-2022-3-185-199.

47. Верещагина А. В. Трансформационный подход к исследованию институциональных изменений в семейно-демографической сфере современного российского общества // Научный вестник Волгоградской академии государственной службы. Серия: Политология и социология. 2009. № 1. С. 59–64.

48. Визгин В. П., Кузнецова О. В., Лежнева С. А. и др. Физика X1X–XX вв. в общенаучном и социокультурном контекстах: Физика X1X века / Отв. ред. В. П. Визгин, Л. С. Полак; Рос. АН, Ин-т истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова. М.: Наука, 1995. 278 с.

49. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста: Кн. для воспитателей. 7-е изд., перераб. и доп. СПб.: Фототипия и типография А. Ф. Дресслера, 1913. 365 с.

50. Воейкова О. Б. Методология нелинейности при исследовании феномена расширения инновационного пространства высшей школы // Экономика науки. 2023. Т. 9. №. 2. С. 60–74.

51. Воронин Г. Л. Статистический анализ данных в IBM SPSS Statistics V27.0.1.0: Учебник для вузов. Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2022. 183 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50061381.

52. Габитова Э. М., Исломова Н. Ю. Внедрение адаптивных технологий и learning analytics в высшем образовании // Донецкие чтения. 2024. С. 275.

53. Гайм Р. Вильгельм фон Гумбольдт: описание его жизни и характеристика: пер. с нем. Изд. второе, [репр.]. М.:УРСС, 2004 (Тип. ООО Рохос). 529 с.

54. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М.: Издательство Московского университета, 1968. 134 с.

55. Ганчеренок И. И. и др. Глобальные вызовы и новые модели образования для устойчивого развития // Наука и образование: будущее и цели устойчивого развития. 2020. С. 176–185.

56. Гарашкина Н. В., Дружинина А. А. Когнитивная вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №. 1. С. 93–109.

57. Гарифуллина А. М. Менторинг в педагогическом образовании в условиях социальной изоляции: теория и практика применения // Медийные процессы в современном гуманитарном пространстве: подходы к изучению, эволюция, перспективы:материалы VII всероссийской

научно-практической конференции, Москва, 15 мая 2021 года / Московский педагогический государственный университет. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. С. 187–191.

58. Гвоздарев Ю. А. Язык есть исповедь народа. М.: Просвещение, 1993. 143 с.

59. Гвоздева Е. Н., Логинова Е. Г. Становление межкультурного образования в странах Западной Европы (на примере Германии и Франции) // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности. 2018. С. 282–286.

60. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет. Т.1. М.: Институт философии АН СССР, «Мысль», 1970. 668 с.

61. Гелясина Е. В. Парадигматическая составляющая научного подхода в педагогике // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3. № 1. С. 7-18.

62. Глузман А. В. Педагогическое образование в классических университетах: опыт системного анализа / А. В. Глузман. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. 424 с.

63. Гневэк О. В. Изменения в федеральных государственных стандартах общего образования в свете тео-

рии развивающего обучения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2022. № 4 (236). С. 77–82.

64. Гриднева Е. А. Активизация познавательной деятельности посредством проблемно-ориентированного обучения // Глобальный научный потенциал. 2023. № 11 (152). С. 27–31.

65. Груздев М. В. Непрерывное педагогическое образование: методология, теория и практика развития // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. №. 3. С. 28–45.

66. Губарева Л. И. Практико-ориентированная подготовка студентов к профессиональной деятельности. Орел: Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, 2023. 266 с.

67. Гутник И. Ю., Кандаурова А. В., Лучников В. А. и др. Трансформация педагогической магистратуры в условиях суверенизации российского образования // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4 (107). С. 269–275.

68. Давыдов В. В. Состояние и проблемы исследований учебной деятельности // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В. В. Давыдова: монография по материалам международной сетевой научной

конференции: Издательство ВГПУ «Перемена», 2016. С. 31–44.

69. Данилова И. Ю. Разработка модели преемственности формирования исторического знания в системе «Школа-вуз» // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №. 79-1. С. 154–157.

70. Данкова В. Б. Самооценка исследовательских умений будущих педагогов в научно-исследовательской деятельности в системе социального партнерства // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2024. №. 4. С. 221–233.

71. Царев Р. Ю. Постнеклассическая наука и социальное познание // Вестник Томского государственного университета. 2024. №. 503. С. 148-160.

72. Дворянкина Е. К. Логика связи системы управления и развития образовательной целостности // Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 16–21.

73. Джонстоун Д. Б. Система высшего образования в США: структура, руководство, финансирование // Университетское управление: практика и анализ. 2003. Т. 5. №. 28. С. 92.

74. Дубровский И. Ю. Философский анализ фундаментальных оснований взаимодействия образования, науки

и производства в аспекте инновационного развития // Социология. 2024. №. 6. С. 198–203.

75. Дуда Г. Введение к меморандуму Вильгельма фон Гумбольдта «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине» // Университетское управление: практика и анализ. 1998. №. 3. С. 24–27.

76. Дулина Н. В., Засыпкин В. П., Мансуров В. А. [и др.]. Культурные традиции и связь поколений (информация о научном проекте) // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. № 5 (80). С. 151–154.

77. Дунаева А. Т., Магомедова З. Ш., Газиева Я. З. Социокультурное развитие студентов в процессе организации воспитательной работы // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 395–398.

78. Дьюи Д. Введение в философию воспитания // М.: ЦК Всерос. союза работников просвещения, 1921.

79. Евлоева М. Д. Проблема цифровизации образования в условиях цифрового неравенства // Наука и инновации XXI века: Материалы X Всероссийской конференции молодых ученых, Сургут, 15 декабря 2023 года. Сургут: Сургутский государственный университет, 2024. С. 109–110.

80. Ельницкий К. В. О воспитании: золотой фонд педагогики // Воспитание школьников. Библиотека журнала. Выпуск 48 / Сост. А. П. Фурсов. М.: Школьная пресса, 2004. 192 с.

81. Емелин В. А., Солдатова Г. У. Феномен многозадачности в контексте культурно-исторических трансформаций и растущей сложностности в информационном обществе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 422.

82. Ерохин А. К. Политическая экономия Адама Смита и Николя Кондорсе в приложении к концепции общественного образования // Проблемы современной экономики. 2007. №. 2. С. 371–374.

83. Ефремова З. И. Модели европейского образования в контексте конкурирующих форм демократии // Власть. 2011. №. 3. С. 87–89.

84. Жданов Д. Д. и др. Адаптация метода идентификации и количественного определения моно- и диацилглицеринов в растительных маслах // Новые технологии. 2024. Т. 20. №. 1. С. 50–62.

85. Жевлакович С. С. К вопросу о суверенизации национальной системы образования // Психология и педагогика служебной деятельности. 2022. № 3. С. 127–135.

86. Заблоцкая О. А. Университетское образование во Франции: становление и развитие // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2012. Т. 135. №. 10. С. 62–68.

87. Загвязинский В. И. О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны // Образование и наука. 2016. № 6. С. 11–22.

88. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М., 1996. 432 с.

89. Зверева Н. М., Касьян А. А. Методологическое знание в содержании образования //Педагогика. 1993. №. 1. С. 9–12.

90. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 316.

91. Ибраева А. Концепции устойчивой моды в дизайн образовании: проблемы и перспективы //Central Asian Journal of Art Studies. 2024. Т. 9. № 2. С. 134–155.

92. Иваненко М. Н. Концепция гуманитарного образования в педагогическом наследии Мэтью Арнольда // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16321.

93. Иванов М. С., Яницкий М. С. Мобильность как стратегия обеспечения личной безопасности в представлениях молодежи «поколения Z» // Цифровое кочевничество

как глобальный и сибирский тренд: сборник материалов III Междунар. трансдисциплинарной науч.-практ. WEB-конференции. Томск, 2017. С. 125–133.

94. Ильенков Э.В. Лекция о сознании / Публ., предисл. и примеч. А.Д. Майданского // Философский журнал / Philosophy Journal. 2021. Т. 14. № 1. С. 162–172.

95. Исаев В. О. Систематизация форм воспитательной работы в российских и европейских вузах: аспекты выявления направлений социальной адаптации студентов // Современное педагогическое образование. 2024. №. 9. С. 197–202.

96. Исламова М. Б. Педагогические механизмы развития критического мышления у студентов // Научный редактор. 2024. С. 17.

97. Исломова Н. Ю. Системный подход и интеграция образовательных технологий в формирование цифровых компетенций // Символ науки. С. 144.

98. Истомина О. Б. Институт образования и современная социальная реальность: признаки и тенденции развития // Философия образования. 2023. Т. 23. № 1. С. 5–17.

99. Ищенко А. С. О времени включения «Поучения» Владимира Мономаха в летопись и его судьбе в составе Лаврентьевской летописи // Палеоросия. Древняя

Русь: во времени, в личностях, в идеях. 2023. № 3 (23). С. 80–93.

100. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее образование. М., 1981. 15 с.

101. Каган М.С. Метаморфозы бытия и небытия: монография для вузов. 2-е изд., стер. М.: Издательство Юрайт, 2019. 424 с.

102. Казанцев К. Ю. Воспроизводство национального человеческого капитала. роль системы образования //Анализ. Моделирование. Управление. Развитие социально-экономических систем (АМУР-2023). 2023. С. 162–169.

103. Калиева А. Б., Алькеева Д. С. Дифференциация школьного образования в Великобритании как создание условий для воспитания элиты // Historical sciences. 2019. С. 72–79.

104. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981. 200 с.

105. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 1. С. 54–74.

106. Ковригин В. В. Повышение воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей в образовательных программах и преподавании цикла гуманитарных

дисциплин в школе //Вестник Государственного университета просвещения. Серия: История и политические науки. 2024. №. 1. С. 47–54.

107. Кодирова З. З. Опыт СШАв применении инновационных методов организации автономного обучения студентов-переводчиков // Журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №. 16 [2]. С. 185–191.

108. Кортелева А. В., Лилоян К. А. Современное состояние образовательного неравенства в КНР // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2024. №. 11. С. 55–61.

109. Корякина А. А. Трансформационный, эмпирический и социально-культурный подходы к проблеме межкультурного обучения // Мир науки. 2018. Т. 6. № 2. С. 30.

110. Косарецкий С. Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 5. С. 14-30.

111. Котова С. А. Гуманизация образования в пространстве высшего образования на современном этапе // V Международные Педагогические чтения, посвященные памяти профессора С. И. Злобина: Сборник материалов, Пермь, 0204 октября 2019 года / Составитель Н. А. Санни-

ков. Пермь: Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. С. 91–93.

112. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М., 2003. 256 с.

113. Кудашова Н. Н. Интеграция сферы научных исследований в деятельности системы образования ФРГ // Современное педагогическое образование. 2024. № 1. С. 37–42.

114. Кудрявцева Т. В. Психология творческого мышления. М., 1975. 286 с.

115. Кузеванова А. Л. Тенденции развития бизнес-образования в Европе и США // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2008. №. 5. С. 114–125.

116. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. Т. 42. № 2. 10 с.

117. Кулиева Э. Самореализация студентов в профессионально-образовательном пространстве вуза // The 8 th International scientific and practical conference «Innovative development of science, technology and education» (May 9-11, 2024). Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2024. 775 p. 2024. С. 385.

118. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980. 96 с.

119. Липская Л. А. Преемственность как основа непрерывного социально-гуманитарного образования в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. Т. 15. №. 1. С. 16–29.

120. Лисовский В. Т. Личность студента. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1974. 184 с.

121. Лосев А. Ф. На рубеже эпох. Работы 1910-х – начала 1920-х годов. М.: Прогресс-Традиция, 2015. 1086 с.

122. Львов-Белов Ф. А. Защита и развитие нематериального культурного наследия России // Вестник науки и творчества. 2024. № 5 (96). С. 131–135.

123. Максимова В. М. Роль Наполеона Бонапарта в становлении образования во Франции // Дни науки студентов Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых: Сборник материалов научно-практических конференций, состоявшихся в рамках Дней науки студентов ВлГУ, Владимир, 22 марта 2021 года. Владимир: Владимирский государственный университет имени Александра

Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2021. С. 2338–2344.

124. Малышевский А. Ф. Из истории русской гуманистической мысли. М.: Просвещение, 1993. 288 с.

125. Мамардашвили, М. К. Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2000. 416 с.

126. Марзоева А. В. Роль государства в реализации культурной политики по сохранению национальной культурной идентичности народов россии //Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №. 3-3 (90). С. 81–86.

127. Меньшикова Е. А. Школа и общество // Начальная школа. 1992. № 4. С. 410.

128. Мерзлякова С. В. Прикладная статистика для психологов. Учебное пособие для студентов направления подготовки 37.05.01 «Клиническая психология», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2024. 128 с.

129. Мерзлякова С. В. Прикладная статистика для психологов. Учебное пособие для студентов направления подготовки 37.05.01 «Клиническая психология», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Астрахань: Изда-

тель: Сорокин Роман Васильевич, 2024. 128 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=60007874.

130. Мижериков В. А. О необходимости формирования и укрепления образовательного суверенитета России // Шамовские чтения: Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции (25 января 2024 года). В 2-х томах. М.: Научная школа управления образовательными системами, 2024. С. 68–75.

131. Мисюрева А. О. CLIL-технологии в зарубежных системах образования // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4. № 2. С. 45–60.

132. Мкртычян Г. А. Сопротивления преподавателей изменениям: анализ причин и факторов // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 4. С. 142–150.

133. Мойсеенко С. С. Структурирование проблем устойчивого развития образовательных систем // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2024. № 1 (67). С. 13–17.

134. Мудрик А. В. Обособление человека как социально-педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 5. С. 7–13.

135. Мураталиева М. А., Алымбекова А. А. Анализ 12-летнего образования: плюсы и минус // Alatoo Academic Studies. 2024. № 3. С. 28–37.

136. Мурзина И. Я., Симбирцева Н. А. Теологические аспекты педагогического образования: концептуальные основы и перспективные практики // Педагогическое образование в России. 2024. №. 2. С. 34–40.

137. Налетова И. В. Университет Гумбольдта в динамике развития университетского образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. №. 9. С. 712.

138. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.

139. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. № 3. С. 310.

140. Никитина Л. Е. Социальные функции воспитания: динамика изменений и прогноз развития // Воспитание школьников. 2016. № 3. С. 9–19.

141. Никитина С. С., Панкина С. Н. Философия образования: ретроспектива и методологические подходы // ЭСГИ. 2019. № 1 (21). С. 101–112. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-obrazovaniya-retrospektiva-i-metodologicheskie-podhody.

142. Николаева Е. К. Проблема традиционного обучения в современной школе // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2021. № 2 (54). С. 175–179.

143. Николина В. В. Гуманистическая направленность подготовки педагогов в условиях трансформации педагогического образования // Нижегородское образование. 2023. №. 2. С. 4–15.

144. Новикова Ю. Б. Становление системы педагогического образования в Англии (600–1848 гг.) // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 33. С. 66–74.

145. Новикова Л. И. Самоуправление в школьном коллективе // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. 2014. № 3. С. 100–101.

146. Новоселов М. Н., Новоселова С. Н. Суверенитет образовательного пространства Российской Федерации: сущность, вызовы, решения // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т 12. № 4. С. 1–9. URL: https://mir-nauki.com/PDF/72PDMN424.pdf.

147. ОбразоВаяние семейного счастья / С.В. Тетерский, С.Г. Тетерская, А.Н. Алфёров, К.А. Андреев, Р.Р. Баширова, Е.А. Князькова, Т.В. Плахова, Е.Н. Потехина, Н.А. Сидорина. – М.: НАВУСОО, 2024. – 295 с.

148. Обучение служением: Методическое пособие / Под редакцией О. В. Решетникова, С. В. Тетерского. М.: АВЦ, 2020. 216 с.

149. Отаханова Ш. Проблемный метод обучения как средство формирования критического мышления и языковых навыков у учащихся // Yangi O ‘zbekiston ustozlari. 2024. Т. 2. №. 26. С. 111–116.

150. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века / Под ред. А. И. Пискунова. М.: Педагогика, 1976. 600 с.

151. Пай С. С. Законодательно-правовые основы реформирования советского (российского) образования в 1990-е начале 2000-х годов // Флагман науки. 2024. № 5 (16). С. 132–138.

152. Палаткина Г. В., Трещев А. М., Тетерский С. В., Борытко Н. М. [и др.]. Теоретические основы педагогического дизайна. Астрахань: Индивидуальный предприниматель Сорокин Роман Васильевич (Издатель: Сорокин Роман Васильевич), 2022. 120 с.

153. Панова Н. А. Гуманизация образования // Духовно-нравственное образование и патриотическое воспитание: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 20 апреля 2023 года / Отв. редактор О. Н. Квасов. Воронеж: Во-

ронежский государственный лесотехнический университет им. Г. Ф. Морозова, 2023. С. 21–24.

154. Паульсен Ф. Германские университеты / [Соч.] Фр. Паульсена, проф. Берлин. ун-та; Пер. с нем. Г. Гроссмана. СПб.: ред. журн. «Образование», 1904. 413 с.

155. Перминов Е. А., Гаджиев Д. Д., Абдуразаков М. М. Об актуальности фундаментализации математической подготовки студентов педагогических направлений в цифровую эпоху // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 5. С. 87–112.

156. Пилипенко А. Н. Публичность образования во Франции // Журнал российского права. 2008. № 7 (139). С. 108–113.

157. Плаксина Н. В. Современные тенденции развития системы высшего образования Великобритании в условиях глобализации (начало XXI в.) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. №. 3 (55). С. 82–88.

158. Плаксина Н. В., Овчинникова М. В. Образовательная экосистема как стратегическое направление трансформации образования в мире //Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. №. 3 (67). С. 229–236.

159. Подольский А. И., Идобаева О. А. QUO VADIS? Траектории ценностно-мотивационного развития современной российской молодежи // Вопросы психологии. 2019. № 2. С. 45–58.

160. Полякова И. А. Трансформация государственно-частного партнерства в образовании под влиянием процессов цифровизации //Цифровая трансформация. 2024. Т. 30. №. 4. С. 33–41.

161. Поучение Владимира Мономаха // Древнерусская литература. М.: Школа-Пресс, 1993. 320 с.

162. Реан А. А. Позитивная психология и педагогика. М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. 411 с.

163. Ржевский Д. Е. Неравенство в системе образования: социологический аспект // Научный Лидер. 2023. № 20 (118). С. 55–59.

164. Робский В. В. Проблема легитимности инновационных педагогических проектов // Вопросы педагогики. 2020. № 2-1. С. 187–195.

165. Рожков М. И. Развитие социальной одаренности как целевая функция дополнительного образования детей // Социально-педагогическая деятельность с одаренными детьми и талантливой молодежью: опыт, проблемы, перспективы: материалы Международной научно-

практической конференции, Кострома, 15 декабря 2022 года. Кострома: Костромской государственный университет, 2023. С. 13–19.

166. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности //Вопросы философии. 1989. Т. 4. С. 89–85.

167. Рубцова О. В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 117–124.

168. Рудакова, О. Ю. Образовательная система в контексте устойчивого развития: проблемы и перспективы // Концепции устойчивого развития науки в современных условиях: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Оренбург, 13 июня 2021 года. Оренбург: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2021. С. 65–68.

169. Руднева М. М. Инновационные трансформации российского образования в условиях санкционного давления //Вестник науки. 2024. Т. 1. №. 7 (76). С. 342–346.

170. Сабитова А. М. Медиа и образование в современном информационном обществе южной кореи //Endless light in science. 2024. №. 31. С. 37–44.

171. Садовников Н. В. О фундаментализации образования // Общественные науки. Педагогика. 2007. № 2. С. 63–69.

172. Садовничий В. А. Высшая школа России: вектор развития // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2023. № 2. С. 511.

173. Садовничий В. А. Традиции и современность // Высшее образование в России. 2003. № 1. С. 11–18.

174. Садовничий В. А. Университеты, общество и будущее человечества // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2019. № 2. С. 320.

175. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / Отв. ред.: Уемов А. И. М.: Наука, 1974. 279 с.

176. Сазонова Л. И. Восточнославянские академии XVI–XVIII веков // Педагогика. 1995. № 5. С. 76–82.

177. Сапрыкин Д. Л. Государство и фундаментальное образование: национальные модели // Высшее образование в России. 2005. №. 1. С. 148–156.

178. Святогорова А. Э. Сорокина Е. В. Конституционно-правовые основы реализации образовательного

суверенитета // Юридическая наука. 2023. № 10. С. 137–141.

179. Северин С. Н. Постнеклассичесая педагогика как объект трансдисциплинарной и методологической рефлексии: риски суверенизации // Непрерывное образование: XXI век. 2024. № 3 (47). С. 67–79. DOI 10.15393/j5.art.2024.9687.

180. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971. С. 11–12.

181. Скаткин М. Н. О методах обучения // Советская педагогика. 1995. № 3. С. 125.

182. Склярова Н. Ю. Суверенизация национальной системы образования и воспитания в оценках молодежи, обучающейся в педагогических ссузах и вузах РФ // Власть. 2023. Т. 31. № 2. С. 9–14. DOI 10.31171/vlast.v31i2.9516.

183. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших пед. учебн. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 576 с.

184. Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Педагогика. 1991. №. 10. С. 79–84.

185. Слепцова И. Ф. Ценностная основа и направления создания единого образовательного пространства // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2024. № 1 (93). С. 41–46.

186. Слободчиков В. И., Игнатьева Г. А. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования // Нижегородское образование. 2020. №. 1. С. 4–10.

187. Смирнов И. П. Педагогическая наука России: истории – много, стратегии – нет // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 154–174.

188. Соколов А. Б. Т. Н. Грановский о классическом образовании // Ярославский педагогический вестник. 2015. №. 4. С. 279–284.

189. Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431–450.

190. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 87–97.

191. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.

192. Спирин Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач. Кострома: КГУ, 1994. 107 с.

193. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка. М.: Просвещение, 1959. 133 с.

194. Степанов С. Ю. Проблема сопротивления инновациям в образовательной и управленческой практике: рефлексия опыта применения сотворческих технологий // Наука. Управление. Образование. РФ. 2024. № 1 (13). С. 36–61.

195. Сухар Н. И. Индивидуальные образовательные траектории учащихся начальной школы как фактор повышения мотивации в учебной деятельности / Отв. ред. Сукиасян А. А. М., 2024. С. 153.

196. Сухомлинский В. А. Мысли о воспитании // Народное образование. 1990. № 4. С. 42.

197. Ташметова Ш. Х. Использование гуманитарных парадигм в образовании // Экономика и социум. 2024. №. 4-1 (119). С. 1086–1090.

198. Теория и практика устойчивого ценностно-позитивного развития молодёжи: Коллективная моногра-

фия под ред. С.В.Тетерского, Т.К.Ростовской. - М.: ПЕРСПЕКТИВА, 2016. – 280 с.

199. Тестов В. А. Фундаментальность образования: современные подходы // Педагогика. 2006. № 4. С. 37.

200. Тестов В. А., Перминов Е. А. Трансдисциплинарная роль физико-математических дисциплин в современном естественно-научном и инженерном образовании // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 7. С. 1443.

201. Тетерский С.В. Воспитание образами, или Образный подход к воспитанию // Электронное периодическое издание «Воспитание школьников». – 2019. – №2.

202. Тетерский С.В. Современные тенденции медиатизации культуры в цифровом образовательном пространстве //Управление образованием: теория и практика / Education Management Review Том 12 (2022). No8 / Volume 12 (2022). Issue 8. С.59-75 (в соавторстве) https://elibrary.ru/item.asp?id=49778936

203. Тетерский С.В. Фундаментальные и прикладные исследования в области наук об образовании: обновление ценностей и смыслов //Педагогические исследования. 2022. Вып.2. С.24-37.

204. Титор С. Е. Реализация идеологии гражданской идентичности в сфере образования: правовой аспект //

Образование. Наука. Научные кадры. 2024. №. 1. С. 132–137.

205. Тихонова А. Н. Развитие международного сотрудничества России в сфере высшего образования в условиях нестабильности // Управление социально-экономическим развитием предприятий, отраслей, регионов: проблемы и перспективы. С. 358.

206. Торопов Д. А. Европейская образовательная модель в свете сравнительного анализа реализации Болонской и Копенгагенской деклараций // Традиционное прикладное искусство и образование. 2016. № 1 (16). С. 916.

207. Тохирова Л. Р. Адаптивная образовательная среда как ресурс гуманизации образования в вузах // O'zbekistonda fanlararo innovatsiyalar va ilmiy tadqiqotlar jurnali. 2024. Т. 3. №. 32. С. 76–79.

208. Тронина Е. Г. Формирование единого образовательного пространства как приоритетное направление развития системы образования // Педагогическое образование. 2023. Т. 4, № 12. С. 194–197.

209. Тыщенко Е. В., Гончарова Н. А. Система воспитания и образования в Англии // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т 39. С. 1991–1995.

210. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 томах. М.: Учпедгиз, 1954. 776 с.

211. Федоров В. А., Кубрушко П. Ф., Дубицкий В. В., Феоктистов А. В. Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный аспект / // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 7. С. 11–44.

212. Фейгенберг И. М. Человек Достроенный и этика. Цивилизация как этап развития жизни Земли. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2011. 128 с.

213. Фельдштейн Д. И. Преобразование образования в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи // Образовательная политика. 2012. Т. 59. № 3. С. 48–65.

214. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Народное образование. 2015. № 7 (1450). С. 9–26

215. Филатов В. В. и др. Социально-экономические аспекты парадигм образования, возможностей выбора и наилучшего их применения в постиндустриальном обществе // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. 2023. №. 3. С. 56–67.

216. Филонов Г. Н. Научно-методические основания развития междисциплинарных исследований // Педагогика. 2016. № 1. С. 51–54

217. Флоренский П. А. Из богословского наследия // Богословские труды. 1977. Т. 17. С. 85–248.

218. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Педагогика, 1977. 208 с.

219. Хайнце К. Д. Германский опыт научного сотрудничества между промышленными предприятиями и высшими учебными заведениями // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 3. С. 80–85.

220. Хотинец В. Ю. Событийность культур в культурном многообразии. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2023. 127 с.

221. Царев Р. Ю. Постнеклассическая наука и социальное познание // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 503. С. 148–160.

222. Цзяньпэн Ч., Воронин Д. И., Ярушин С. А. Проблемы сохранения здоровья студентов образовательных организаций высшего образования //Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2024. Т. 9. № 3. С. 108–112.

223. Чайка И.Г., Гурьевских О.Ю., Тетерский С.В. «Мир открытий»: методическая система развития географической культуры школьников в образовательном пространстве федеральных детских центров. – М.: Русское географическое общество, 2022. – 267 с.

224. Шадрина И. А. Специфика начального образования в школах Индии // Проблемы и перспективы развития начального образования: Сборник статей по материалам 4-й Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18 апреля 2024 года. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2024. С. 240–243.

225. Шарифбаева Х. Я., Абдурашидова М. Ж. Интегрированние в образование стратегии формирования stem-компетенций: комплексный анализ от начальной до высшей школы // Экономика и социум. 2024. № 1 (116). С. 16

226. Шаумян Т. Л. Политическая система индии: исторический опыт и перспективы // Власть. 2024. Т. 32. №. 4-1. С. 33–60.

227. Шиняева О. В. Информационно-цифровое неравенство: поиски эффективных практик адаптации // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 4 (152). С. 68–85.

228. Шишкин А. Е. Идентификация культурно-исторического человека // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 4 (438). С. 27–35.

229. Шугуров М. В., Васильев А. А. Международные санкционные барьеры на пути развития науки и международного научнотехнологического сотрудничества: политико-правовой аспект //Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2024. Т. 16. №. 1. С. 6–34.

230. Эрназаров А. Э., Ражабоев Ш. Ш. Знания, навыки и навыки студентов методы формирования // Экономика и социум. 2024. №. 2-2 (117). С. 691–695.

231. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.

232. Яницкий М. С., Серый А. В., Браун О. А., Пелех Ю. В., Маслова О. В., Сокольская М. В., Санжаева Р. Д., Монсонова А. Р., Дагбаева С. Б., Неяскина Ю. Ю., Кадыров Р. В., Капустина Т. В. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46–67.

233. Ястребцева А. В. Дискуссии об общественном образовании во Франции в эпоху революции // Философские науки. 2014. №. 9. С. 114–128.

Галина Владимировна Палаткина
Сергей Владимирович Тетерский
Регина Валерьевна Смирнова
Кристина Сергеевна Григорова
Наталия Олеговна Дубченкова
Марина Васильевна Веденькина
Ольга Михайловна Коробкова
Светлана Васильевна Мерзлякова
Владимир Владимирович Палаткин
Алексей Алексеевич Подлипалин
Андрей Андреевич Шаронов

Фундаментализация развивающего образования как основа суверенизации России

МОНОГРАФИЯ
по государственному заданию на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 075-03-2023-030/8 от 26.12.2023; № 075-03-2024-069/5 от 15 июля 2024 г.
по теме: «ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СУВЕРЕНИЗАЦИИ РОССИИ»

Издатель: Сорокин Роман Васильевич
414040, Астрахань, пл. К. Маркса, 33, 1-й этаж

Подписано в печать 25.09.2024 г. Формат 60×90/16
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 23,13. Тираж 300 экз.

Отпечатано в Астраханской цифровой типографии
(ИП Сорокин Роман Васильевич)
414040, Астрахань, пл. К. Маркса, 33, 1-й этаж
Тел.: (8512) 54-00-11, e-mail: RomanSorokin@list.ru