

Михальченкова Наталья Алексеевна

Куликова Надежда Владимировна

Большакова Юлия Михайловна

Красильникова Светлана Валерьевна

Слободчиков Илья Михайлович

**К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ ВАРИАТИВНОЙ МОДЕЛИ
КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
МЕТОДАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И КУЛЬТУРОЛОГИИ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС**

Аннотация: авторы подчеркивают, что необходимо решение такой сложной и масштабной задачи, как рост девиаций среди подрастающего поколения. Также авторы отмечают отсутствие методологической преемственности в подходах, реализуемых в процессах образования и воспитания. Обнаружено, что модели образования и модели воспитания реализуются как не связанные друг с другом процессы, что значительно снижает эффективность образовательно-воспитательного процесса и не учитывает в полной мере все психолого-педагогические аспекты реализации образовательных и воспитательных программ.

Цель работы – установить причинно-следственные связи между процессом развития универсальных учебных действий и воспитания культурной личности, необходимых для гармоничного развития подростков. Достижение данной цели осуществляется с применением ряда концептуальных моделей (схем), отражающих основные концепты данных процессов и метода концептуального моделирования. Результатами работы являются: представление сценарной модели процесса реализации универсальных учебных действий (УУД) и определение областей приложения усилий педагогов и психологов при осуществлении коррекции девиантного поведения подростков с применением методов художественного образования и культурологии. Авторы делают основной вывод о том, что учебные и творческие задачи играют системообразующую роль в реализации

УУД, а методы художественного образования и культурологии являются эффективным инструментом коррекции девиантного поведения.

Ключевые слова: проектирование модели коррекции, девиантное поведение подростков, деятельностный подход, универсальные учебные действия, метапредметные результаты, учебные задачи, методы художественного образования и культурологии, инвариативные модули программы ООП, ФГОС третьего поколения, образовательное пространство.

Abstract: the authors outline that it is necessary to solve such a complex and large-scale problem as the growth of deviations among the younger generation. Also the authors point out the lack of methodological continuity in approaches implemented in the processes of education and upbringing. It is found out that educational models and upbringing models are realized as processes that are not connected to each other, which significantly reduces the effectiveness of the educational process and does not fully take into account all the psychological and pedagogical aspects of the implementation of educational programs.

The aim of the work is to establish causal relationships between the development of universal learning activities and the education of a cultural personality, necessary for the harmonious development of adolescents. A number of conceptual models (schemes) that reflect the basic concepts of these processes and the conceptual modeling method were used in order to achieve the aim. The results of the work are the following: presentation of a scenario model of the process of implementing universal learning actions (ULA) and identification of areas of application of efforts of teachers and psychologists in the implementation of adolescents' deviant behavior correction using methods of art education and cultural studies. The authors make the main conclusion that educational and creative tasks play a system-forming role in the implementation of the ULA, and the methods of art education and cultural studies are an effective tool for correcting deviant behavior.

Keywords: design of a correction model, deviant behavior of adolescents, activity approach, universal learning actions, meta-subject results, educational tasks, methods

of art education and cultural studies, invariant modules of the GEP program, FSES of the third generation, educational space.

Актуальность проектирования модели коррекции девиантного поведения подростков с учетом требований ФГОС обусловлена, с одной стороны, необходимостью решения такой сложной и масштабной задачи, как рост девиаций среди подрастающего поколения, а с другой стороны, отсутствием методологической преемственности в подходах, реализуемых в процессах образования и воспитания. Отсюда – модели обучения, в которых ключевую роль играет развитие универсальных учебных действий, и модели воспитания, в которых основные эффекты достигаются за счет применения методов художественного образования и культурологии, реализуются как не связанные друг с другом процессы, что значительно снижает эффективность образовательно-воспитательного процесса и не учитывает в полной мере все психолого-педагогические аспекты реализации образовательных и воспитательных программ.

Между тем, в законе Российской Федерации «Об образовании» говорится о том, что образование – это единый целостный процесс воспитания и обучения [1]. Естественно, что в этом процессе и образовательная и воспитательная деятельность должны носить преимущественно психолого-педагогический характер, что требует обязательного подключения методов, формирующих не только грамотную, но и культурную, гармонично развитую личность, которая адаптирована и социализирована с учетом своих индивидуальных особенностей и соблюдает общепринятые нормы поведения в обществе. В реальной педагогической практике сегодняшнего дня к большому сожалению существует смешение акцента даже не образование, как комплексный целостный содержательный процесс, а на обучение, воспитательные задачи при этом даже не отходят на второй и третий план, а просто в ряде случаев нивелируются, что связано отчасти и с недостаточностью современных методологических оснований этого процесса и слабой сформированностью и оформленностью методической платформы. Кроме того, необходимо учитывать и имеющий колоссальное значение «культу-

рологический» разрыв, который в первую очередь связан с содержательной, ценностной и знаниевой разницей между поколениями. Ещё одним важным аспектом является мотивационная составляющая деятельности педагогов, которая в достаточно большом проценте случаев не связана с личностным принятием своего ученика, готовностью вести с ним диалог «на равных» особенно это относится к ученикам подросткового возраста. Отмечая эти противоречия необходимо вместе с этим подчёркивать, что «окультурирование» и образование подрастающего поколения, которое последнее время все чаще называют поколением «Z» из-за их инаковости (в силу разрыва поколений и превалирования деятельности в цифровой среде), требует особенно пристального внимания в современной России, в силу отсутствия в культурной парадигме единой идеологии и единых нравственных императивов.

В новом ФГОС для общего образования, который конкретизирует соотношение между образованием и воспитанием, воспитание рассматривается как основная миссия образования и как ценностно-ориентированный процесс, охватывающий и пронизывающий собой все виды образовательной деятельности: как учебную, так и внеурочную [12]. Основным принципом формирования образовательных стандартов является конкретизация требований к результатам обучения и воспитания, а также требований к структуре и условиям реализации образовательных программ. В настоящее время идет активное обсуждение содержания ФГОС третьего поколения, в котором главным направлением обновления является конкретизация требований к предметным результатам. При этом сохраняются и актуализируются принципы вариативности в формировании образовательных программ, учет специфики образовательных учреждений и контингента учащихся, фундаментальный характер образования и укрепление межпредметных и внутрипредметных связей дисциплин.

В частности, эксперты предлагают «ввести в ФГОСы оценку индивидуального прогресса учеников, чтобы можно было видеть их динамику, обеспечить

преемственность и усложнение знаний и навыков, соотнести друг с другом учебный материал по разным предметам, проработать все, что связано с метапредметными результатами» [6].

Специалисты, рассматривающие образовательно-воспитательный процесс с междисциплинарных позиций (в частности, [2]), считают, что попытка учесть основные изменения в ФГОС нового поколения, «приводит к проблеме понимания того, каким должно быть в конечном итоге образовательное пространство, для развития способностей обучающихся [...]. Ответ на этот вопрос будет содержать в себе термины «многовекторность», «мультиорганизованность», предполагается, что такое пространство будет связано с возможностью формирования индивидуальных траекторий развития ребёнка» [2]. Развивая этот тезис, необходимо в первую очередь о готовности педагогов к организации такого пространства и не только его организации, но и соучастия в реализации содержательных процессов в нём, на правах действительно активных смысло-определяющих субъектов.

Именно понимание этого важнейшего обстоятельства побуждает акцентировать внимание на том, что, процесс проектирования моделей образования, включающий в том числе алгоритм реализации универсальных учебных действий, в действительности, не учитывает закономерности проектирования моделей воспитания, ориентированных на реализацию алгоритмов трансформации личности за счет реализации психолого-педагогических и социально-культурных практик и применения различных методов развития культуры отношений в процессе привития социальных норм. Таким образом, проектирование моделей коррекции девиантного поведения подростков, ставшего за последние годы одной из устойчивых негативных характеристик контингента учащихся общеобразовательных школ, происходит без учета системной взаимообусловленности процессов воспитания и образования.

Причиной этого является наличие ряд существенных междисциплинарных противоречий между различными научными подходами (педагогикой, психологией, девиантологией и культурологией), а также – наличием противоречий

между теорией и практикой. Данные противоречия имеют исключительно методологический характер и преодолеваются только путём установления механизма причинно-следственных связей между основными феноменами рассматриваемых предметных областей. Это возможно сделать с помощью метода концептуального моделирования и выделения ключевых концептов предметной области [11].

Особенное значение разрешение данных противоречий имеет при проектировании моделей коррекции девиантного поведения подростков, как одного из сложных образовательно-воспитательных процессов, который, включает в себя не только процесс обучения и воспитания, но и меры по профилактике и коррекции девиаций, следовательно, по сути должен обеспечить синергию научно-практических подходов, применяемых для развития и трансформации личности подростков.

Специалист по девиантологии Ф.К. Зиннуров, в своей работе «Профилактика и коррекция девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях XXI века» [3], выделяет ряд противоречий между теорией и практикой изучения и коррекции девиантного поведения, которые были обобщены и представлены нами в работе «Теоретико-методологические основы формирования эффективных моделей и технологий коррекции девиантного поведения подростков в различных учреждениях», проведенной в рамках НИР на базе Института художественного образования и культурологии РАО [10].



Рис. 1. Ключевые противоречия между теорией и практикой коррекции девиантного поведения подростков

Разнообразие подходов к профилактике и коррекции девиантного поведения подростков при стремлении специалистов технологизировать процесс воспитания, а также отсутствие моделей, интегрирующих усилия заинтересованных сторон и психолого-педагогических основ, позволяющих проектировать эти модели с учетом индивидуальных траекторий обучения и воспитания, в условиях необходимости реализации ФГОС и наличия единого стандарта реализации универсальных учебных действий, приводит к значительным затруднениям в обеспечении вариативности и системности образовательного процесса.

Программа развития универсальных учебных действий, разработанная коллективом авторов, во главе с А.Г. Асмоловым [4], предусматривает следующий набор видов универсальных учебных действий: личностные, регулятивные (включая саморегуляцию), познавательные (включая общеучебные и логические), знаково-символические и коммуникативные. Каждый из видов УУД, в свою очередь, включает в себя набор различных операций над информацией и предполагает определенную направленность развития актуальных компетентностей личности.

Вместе с тем, следует отметить, что представленные описания УУД (по своему элементному составу и порядку изложения) содержат ряд системных противоречий, которые необходимо устраниить. В частности, знаково-символические действия представлены ряде пунктов обще-учебных действий, а действия, описывающие поведенческие особенности, разбросаны по разным пунктам и плохо упорядочены.

Это затрудняет систематизацию элементной базы УУД под целевое назначение каждого из них, что не позволяет выстроить строго логическую последовательность их реализации в процессе развития личности. Данные противоречия снимаются систематизацией элементной базы с выделением ключевых признаков каждого из УУД и более четкого определения их целей. Если же рассмотреть смысловую сторону каждого из УУД, можно выстроить следующую систему ключевых признаков, опираясь на которые, можно предложить следующий порядок реализации УУД в последовательно реализуемом процессе развития личности:

1. Регулятивные – те, что предполагают развитие определенных интеллектуальных качеств личности, связанных с навыками работы с информацией.
2. Личностные – те, что обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию (по сути – отражающую социальную направленность действий) при применении навыков оперирования информацией.
3. Познавательные логические – те, что основаны на предметных знаниях и предполагают освоение операций над изучаемыми объектами.
4. Познавательные обще-учебные – те, что требуют общей, базисной, универсальной подготовки, ориентированной на получение навыков оперирования предметными знаниями.
5. Знаково-символические – те, что связаны с более сложными операциями (обобщение, моделирование) над полученными знаниями и предполагают развитые навыки исследовательской деятельности.

6. Коммуникационные – те, что позволяют реализовать умения и способности, полученные и развитые в ходе освоения знаково-символических действий, в процессе совместной проектной деятельности.

Упорядочив таким образом систему УУД, можно приступить к операциям моделирования и сопоставления ее с другими обобщенными моделями в целях выявления причинно-следственных связей и взаимозависимостей между элементами образовательного процесса, для того, чтобы разработать более четкую критериальную систему оценивания образовательного процесса, которую впоследствии можно употребить для проектирования требований к уровням и содержанию компетенций личности. Одним из предполагаемых результатов такой работы видится создание технологической карты (матрицы) ключевых компетенций по уровням развития личности, которую можно будет использовать при разработке сертификата компетенций выпускника (для начальной, средней и старшей школы).

Условием осуществления всех вышеупомянутых операций является выполнение учащимися в процессе образования учебных задач, среди которых (согласно новому ФГОС) можно выделить 4 типа системообразующих (необходимых для развития компетенций и достижения целей образования) задач, определяющих содержание и характер образовательного процесса:

1. Исследовательские – решение которых позволяет изучать объекты, процессы и явления в окружающем мире путем активной поисковой и творческо-познавательной деятельности с опорой на методы научного исследования; предполагают включение заданий по освоению методов научных исследований и технологий работы с информацией.

Включение такого рода задач в образовательный процесс способствует развитию необходимых качеств личности. При этом индивидуальность процесса приобретения исследовательских навыков и развития ключевых качеств обусловлена базовыми чертами личности, предрасположенностью личности к тем или иным областям знаний и необходимостью компенсации тех или иных отклонений в развитии. Более того, именно этот тип задач, наложенный на

процесс формирования и развития интереса не только к собственно информационной среде, но и к процессам коммуникации, к процессам выявления смыслов и ценностей, может стать одним из основных «запусков» механизмов самоисследования, продуктивной рефлексии.

2. Проектные – решение которых позволяет сформировать умения и навыки по применению полученных (предметных и универсальных) знаний по отношению к объектам реального мира путем получения эмпирического опыта. Предполагают включение заданий по освоению методов проектной практики и стандартов управления проектами.

Включение такого рода задач в образовательный процесс способствует закреплению знаний, полученных в ходе исследовательской деятельности, позволяет максимально эффективно реализовать имеющийся потенциал личности и создает условия для развития актуальных свойств личности. При этом специфика процесса развития проектных навыков и формирования заданных свойств обусловлена требованиями времени, возрастными особенностями и уровнем сложности решаемых задач. Соотнося этот тип задач с воспитательными целями мы можем говорить о проектировании и культурно-ценостной среды, в рамках которой закладываются и реализуются уже не только образовательные, но шире – образовательно-культурологические цели и задачи.

3. Социальные – решение которых позволяет адаптировать поведение субъекта в процессах совместной научно-исследовательской деятельности и проектной практики в соответствии с требованиями гармонии межличностных отношений, поставленных целей и общности интересов. Предполагают включение заданий по освоению методов коммуникации, самореализации и саморазвития.

Включение такого рода задач в образовательный процесс, сопрягаясь с двумя предыдущими типами, способствует развитию коммуникативных навыков, освоению многообразия социальных ролей, использованию множества различных средств, форм и видов коммуникации для достижения целей, поставленных в рамках исследовательских проектов и проектной практики. При этом,

поскольку особенности процесса развития навыков жизни в социуме обусловлены условиями реализации способностей личности в социокультурном пространстве, речь может и должна идти о возможности освоения возрастной субкультуры и научению подростков соотнесению субкультурных и общекультуральных ценностей.

4. Смыловые – решение которых позволяет субъекту, в процессе совместной, адаптированной к текущим условиям, деятельности осваивать эталоны, императивы и стандарты поведения и отношения к объектам окружающей действительности, тем самым – добровольно и сознательно присваивая себе общекультурные и цивилизационные ценности. Предполагают включение заданий по освоению методов осмыслиения происходящего, самоопределения и осуществления сознательного выбора инструментов и форм познания.

Включение такого рода задач в образовательный процесс способствует развитию навыков целевой и ценностной ориентации и формированию культуры отношений к объектам окружающего мира. При этом характер отношений, реализуемых в ходе решения исследовательских, проектных, коммуникативных и смысловых задач, обусловлен способом самореализации субъектов и принципами, заложенными в образовательный процесс.

Создание педагогических и психологических условий для решения данных задач формирует специфические требования к образовательному процессу и к организации учебной и воспитательной работы в классе и вне класса. Каждый из типов задач отличается от другого содержанием, а также видами деятельности и способами достижения целей, а реализация совокупности данных задач позволяет достичь целей, являющихся результатами общего образования в отношении достижений личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития обеспечивают широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию. При этом, необходимо отметить, что требования к результатам общего образования структурируются по ключевым задачам общего образования и

включают в себя как предметные, так метапредметные и личностные результаты. Каждый из уровней данного процесса осваивается путем решения учебных задач, являющихся по отношению к УУД системообразующими началами (факторами/условиями успешности реализации УУД).

Таким образом, можно сказать, что решение вышеупомянутых задач есть основное условие для реализации УУД, что позволяет их рассматривать в качестве базовых факторов учебно-воспитательного (образовательного) процесса.

С использованием метода разработки концептуографических моделей [5], осуществлена попытка систематизации учебных задач [9], УУД и результатов общего образования, результатом которой является сценарная модель процесса реализации УУД, отражающая причинно-следственный механизм взаимосвязей между данными феноменами и демонстрирующая логику и алгоритм процесса реализации системы УУД (рис. 2).

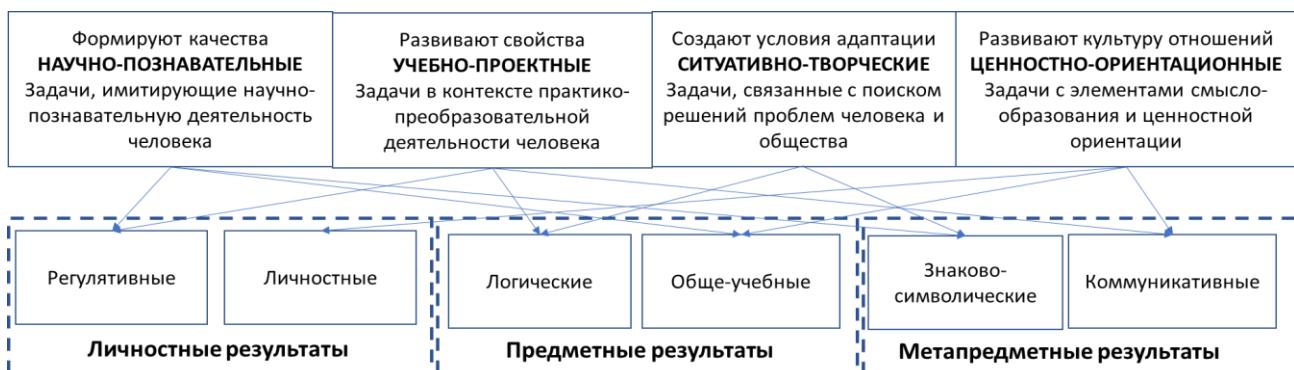


Рис. 2. Сценарная модель процесса реализации УУД

Анализ содержания данной модели позволяет проявить ряд закономерностей процесса реализации УУД в образовательном пространстве:

1. Совокупность научно-познавательных и учебно-проектных задач в рамках учебного процесса позволяет создать условия для реализации регулятивных учебных действий.

2. Совокупность ситуативно-творческих и ценностно-ориентационных задач позволяет создать условия для реализации личностных действий в образовательном пространстве урока.

В целом реализация совокупности регулятивных и личностных действий позволяет достичь личностных результатов общего образования (рассматриваемого нами как совокупность обучающих и воспитывающих мероприятий).

3. Совокупность учебно-проектных задач и ситуативно-творческих задач позволяет создать условия для реализации познавательных (логических) действий.

4. Совокупность научно-познавательных и ценностно-ориентационных задач позволяет создать условия для реализации познавательных (общеучебных) действий в смысловом пространстве урока.

В целом реализация совокупности познавательных (логических и общеучебных) действий позволяет достичь предметных результатов общего образования.

5. Совокупность научно-познавательных и ситуативно-творческих задач позволяет создать условия для реализации знаково-символических действий.

6. Совокупность учебно-проектных и ценностно-ориентационных задач позволяет создать условия для реализации коммуникативных действий в социокультурном пространстве совместной деятельности учителя и ученика.

В целом реализация совокупности знаково-символических и коммуникативных действий позволяет достичь метапредметных результатов общего образования.

Среди познавательных УУД отдельно следует остановиться на знаково-символических действиях, в основе которых лежит процесс моделирования – преобразования объекта из перцептивной формы в модель на основании выделения базовых характеристик объекта и последующей трансформации модели для осознания общих законов, определяющих данную предметную область. Именно эти УУД по моделированию объекта обеспечивают успешность получения не только знаний по предмету, но и способствуют осознанию культурных основ личности, таких как свойства и закономерности человеческих взаимоотношений, поведенческие нормы и культурные императивы, представленные ученикам в основном в виде моделей.

Как известно, основу развивающего обучения в нашей стране, построенного на принципах культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании, заложили Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.А. Гуружапов и их последователи [8]. Можно констатировать, что в качестве средства, обеспечивающего интеграцию двух областей обучения – образования и воспитания – учебные действия по моделированию, условно обозначим их УДМ (учебные действия моделирования), являются необходимым синтезирующим эти две области звеном.

Между тем на уровне ФГОС в конкретных учебных планах и программах отдельных ОУ эта связь, равно как и соотношение конкретных УУ, является скорее дополнительной. Такая связь не является основополагающей, что не позволяет обеспечить формирование личностных, предметных и метапредметных компетенций, а в итоге в полной мере не может удовлетворить требованиям ФГОС.

Для проектной группы, разрабатывающих методологические основы коррекции девиантного поведения подростков методами художественного образования и культурологии, совершенно очевидно, что в приведенной на рис. 2 концептуографической Сценарной модели процесса реализации УУД обозначенная связь между научно-познавательными, учебно-проектными, ситуативно-творческими и ценностно-ориентационными учебными действиями будет играть системообразующую, интегративную роль, если распределить вариативные модули программ дополнительного образования в области художественного образования и культуры в Интегративные модули в нескольких вариантах структуры (рис. 3):

Интегрированный модуль №1 (I вариант)	Интегрированный модуль №2 (II вариант)	Интегрированный модуль №3 (III вариант)
Учебный модуль ООП ОУ (Интегративный) Базовые предметы УП (математика, русский язык, обществоизнание, литература, история, геометрия, физика, химия, английский язык и т.д.)	Учебный модуль ООП ОУ (Интегративный) Базовые предметы УП (математика, русский язык, обществоизнание, литература, история, геометрия, физика, химия, английский язык и т.д.)	Учебный модуль ООП ОУ (Интегративный) Базовые предметы УП (математика, русский язык, обществоизнание, литература, история, геометрия, физика, химия, английский язык и т.д.)
Встраиваемый (интегративный) модуль на основе активного использования методов художественного образования и культурологии на уроках Например, в ООП по геометрии для 8 класса, вставляем интегративный модуль «Геометрия в живописи (прямая и обратная перспектива)	Встраиваемый (интегративный) модуль на основе активного использования методов художественного образования и культурологии во внеурочной деятельности (программы «Театральная студия», «Киностудия», «Арт-графика», «Музыкальная студия», «Проба пера» и пр.	Встраиваемый (интегративный) модуль на основе активного использования методов художественного образования и культурологии в арт-терапевтической деятельности педагогов-психологов (программы сказкотерапии, арт-терапии, библиотерапии, терапии рисунком и прочие практики)

Рис. 3. Схема интегративных модулей с использованием методов художественного образования и культурологии

В рамках интегративного модуля каждый обучающийся может выбрать одно из направлений: встроенный в образовательную программу учебный модуль, модуль дополнительного образования, коррекционный. В каждом из этих направлений могут применяться методы художественного образования и культурологии в контексте единого деятельностного подхода, обеспечивающего развитие культурной среды школы. По существу, это серьезная заявка на возможность качественного воспитания личности и коррекции девиантного поведения, способной интерпретировать объекты социальной и культурной жизни как модели через стратегии личностного развития.

При этом, очевидно, что учебные задачи играют системообразующую роль и выполняют интегративную функцию по отношению к УУД, а взаимодополняющие пары учебных действий (*регулятивные – личностные; логические – общеучебные; знаково-символические – коммуникативные*) выступают основным ресурсом достижения целей/результатов образовательного процесса. При этом

необходимо учесть, что постановка целей и наполнение учебных задач содержанием должно планироваться с учетом УУД, придающих направленность учебной задаче.

Систематизация УУД (соответственно ранее выделенным ключевым признакам) в рамках сценарной модели позволяет определить области проектирования (они же – области оценивания) учебной деятельности в процессе реализации образовательной программы, распределив их по видам деятельности, где каждый вид, по сути является способом деятельности [7] (рис. 2).

Новый ФГОС основной целью ставит развитие компетенций личности в соответствии с социальными запросами. С этой точки зрения УУД можно рассматривать как основной инструмент развития ключевых качеств, актуальных свойств и востребованных социумом способностей.

Логика процесса развития личности в образовательно-воспитательной среде отражена в концептуографической сценарной модели на рис. 4.



Рис. 4. Логика процесса развития личности

образовательно-воспитательной среде

Сопоставив сценарные модели процесса реализации УУД и процесса образования, мы можем установить причинно-следственные взаимосвязи между элементами моделей:

1. Результативность реализации регулятивных УУД зависит от направленности на развитие ключевых качеств учащихся, прежде всего, интеллектуальных, связанных с умениями по освоению знаний и навыками работы с информацией (целеполагание, планирование, прогнозирование, оценка и пр.), а также – развитием качества волевой саморегуляции, что происходит в процессе целеопределенной и целеустремленной деятельности.

2. Результативность реализации личностных УУД зависит от направленности образовательного процесса на организацию деятельностно-образовательного пространства, создающего условия для воспитания самоопределения, смыслообразования, нравственно-этическое оценивания своих действий, что происходит в процессе применения навыков [социально-ориентированной] целеопределенной и целеустремленной деятельности.

В целом результативность образовательного процесса достигается за счет его направленности на развитие качеств личности путем организации гармоничного деятельностно-образовательного пространства.

3. Эффективность реализации познавательных логических УУД зависит от направленности образовательного процесса на погружение в образовательную [информационную] среду, в которой также происходит обучение умениям и навыкам информационно-аналитической работы (анализ, синтез, логическая обработка информации и пр.), что происходит в процессе изучения предметных дисциплин в режиме исследовательской деятельности.

4. Эффективность познавательных обще-учебных УУД зависит от направленности образовательного процесса на осуществление изменений личности, в частности – развитие самостоятельности, умение создавать алгоритмы деятельности, навыков вербализации, обобщения и доказательства, что происходит лучше всего в процессе совместной интеллектуальной деятельности по решению проектных задач.

В целом эффективность учебной деятельности при применении познавательных УУД достигается путем погружения субъекта в среду совместной (исследовательской, творческой и проектной деятельности).

5. Оперативность* реализации знаково-символических УУД зависит от направленности образовательного процесса на подготовку субъекта к требованиям социума и реальной жизни, когда сформированные качества адаптируются и социализируются под актуальные, востребованные обществом и государством компетенции, что наилучшим образом происходит за счет развития универсальных навыков моделирования при закреплении полученных знаний, умений и навыков.

*Примечание. *В процессе подготовки субъекта к реальной жизни в современном социуме (в условиях перехода на знаниевую парадигму) большое значение имеет характеристика оперативности (мобильности) процесса развития у него ключевой компетенции по использованию знаково-символических действий при управлении сложными объектами. Соответствие данному критерию качества требует выделению из всех возможных способностей только тех, которые востребованы социумом в текущий момент. Для выпускника школы – это момент выпуска его в реальную жизнь, на рынок труда, а для выпускников начальной и средней школы – способности определяются в зависимости от требований системы образования на следующих ступенях.*

6. Оперативность реализации коммуникативных УУД зависит от направленности образовательного процесса на воспитание экологически ориентированных императивов поведения, закрепленных в виде социо-культурных норм и правил в сознании субъекта, что наилучшим образом происходит за счет развития навыков самоуправления, саморегуляции управления процессом освоения компетентностей и гармоничной самореализации субъекта в микро-социуме (в условиях совместной преобразующей деятельности) и подлежит итоговому оцениванию уровня и полноты развития ключевых компетенций личности на каждом образовательном этапе в начальной, средней и старшей школе.

В целом оперативность формирования культурных компетенций (определенная, кстати, степень адаптивности образовательного процесса к социальным изменениям), выраженных в социально-ориентированном поведении достигается путем повышения уровня дееспособности и общей культуры личности в социокультурном образовательном пространстве.

Отсюда, можно сформулировать для каждой из областей оценивания по ранее представленным моделям, области приложения усилий педагогов и психологов при реализации УУД:

1. Регулятивные – создание условий для освоения навыков работы с информацией и усвоения знаний, а также – формирования необходимых для познавательного процесса качеств.

2. Личностные – предоставление свободы выбора самодентичности в многоукладном обществе и свободы выбора при постановке целей УУД из представленного многообразия возможных направлений целеполагания.

Таким образом, будет происходить формирование осознанных, проявленных потребностей у субъекта к освоению школьных дисциплин и к совместной творческо-познавательной деятельности, что создает условия для развития дееспособности и формирует правильное, конструктивно-деятельностное мироощущение.

3. Познавательные логические – формирование интереса к предметным знаниям посредством демонстрации в них инновационной составляющей** и их практической пригодности и полезности для жизни каждого субъекта.

*Примечание. **Эффект самостоятельного открытия известных знаний.*

4. Познавательные обще-учебные – специализация потребностей учащихся под технологическую составляющую междисциплинарных (в частности, и прежде всего – экологических) знаний путем практического применения полученных предметных знаний.

Таким образом, будет происходить усиление поисковой активности учащихся в области знаний теоретического и прикладного характера, что создает условия для развития осознанности и формирует творчески-созидательное мировоззрение.

5. Знаково-символические – усиление мотивационной составляющей при изучении знаний общесистемного характера путем активного стимулирования интереса к методам развития системного мышления и к глобальной проблематике путем демонстрации значимости этого для каждого индивида.

6. Коммуникативные – оказание помощи учащимся в актуализации (выявлении и формулировании) своих потребностей, в самоопределении и самостановлении личности путем привития навыков к самоанализу и экспертной оценке своих действий и их последствий в процессе совместной практики.

Таким образом, будет происходить процесс проявления осознанных и социально-ответственных, ограниченных в свободе проявления (на основе согласия с общепринятыми правилами) потребностей субъекта, что создает условия для развития ответственности и формирует концептуально выверенное миропонимание.

В целом, упорядоченный, системный процесс приложения усилий педагога при реализации УУД значительно повысит прозрачность и управляемость образовательного процесса, что позволит придать ему четко целе-ориентированный и контролируемый характер в процессе преображения субъекта и освоения им ключевых навыков по преобразованию действительности.

Таким образом, организация психолого-педагогического процесса с учетом закономерностей и причинно-следственной взаимозависимости процессов реализации УУД и процессов развития личности, реализуемых в деятельности-образовательном (по форме) и социокультурном (по содержанию) пространстве совместной творческой деятельности педагога и учащегося, примет более четкий и целеопределенный характер.

Представленные выше схемы могут быть использованы в качестве базовых концептов для проектирования вариативной модели коррекции девиантного поведения подростков, учитывающей требования ФГОС и стандарт реализации УУД. При этом необходимо учитывать, что использование вышеприведённых схем, как и в целом опора на систему УУД возможна тогда и только тогда, когда у педагога сформирована не только система узкопрофессиональных (профильных) навыков и умений, но и присутствует готовность к саморазвитию, расширению своих профессиональных компетенций, значимому пересмотру акцентов собственной деятельности. Важно понимать и осознавать, что никакое самое совершенное знание и самый отточенный навык не становятся в полном смысле

слова образовательной составляющей вне контекста погружения в культуру в самом широком понимании этого термина.

Список литературы

1. Федеральный закон №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovani.ru/> (дата обращения: 03.04.2020).
2. Гусова А.Д. Образовательное пространство и развитие одаренных детей в современной школе / А.Д. Гусова, И.М. Слободчиков // Электронный научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2018. – Т. 20 [1] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2226-7417-2018-20-1-20-25> (дата обращения: 03.04.2020).
3. Зиннуров Ф.К. Профилактика и коррекция девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях XXI века: монография / Ф.К. Зиннуров. – Казань: КЮИ МВД РФ, 2012. – 278 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. Куликова Н.В. Применение методов системного и концептуального моделирования при разработке педагогической модели / Н.В. Куликова, П.А. Гнездилова // ТИАРА. – 2010 – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.collegian.ru/index.php/tiara/tiara2010/161--1-r.html> (дата обращения: 03.04.2020).
6. Новый ФГОС 2019–2020 (НОО и ООО): последние важные новости и обсуждения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlinrus.ru/article/181/101843/> (дата обращения: 03.04.2020).
7. Освоение способов деятельности является основной задачей при развитии ключевых компетентностей, представленной как основная цель образования // Educational Technology & Society. – 2001. – №4 (4).

8. Рубцов В.В. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов // Культурно-историческая психология. – 2010. – №4. – С. 62–68.
 9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
 10. Специфика использования художественных и культурологических средств профилактики и коррекции девиантного поведения подростков: исторические, теоретико-методологические и практические аспекты: коллективная монография / под ред. Н.А. Михальченковой. – М.: Издательство ФГБНУ «ИХОиК РАО»; СПб.: Издательство «ART-Express», 2019. – 313 с.
 11. Стернин И.А. Типы значений и концепт // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. / под ред. проф. Е.С. Кубряковой. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. – С. 257–282.
 12. Феденко Л.Н. Разработка, апробация и введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» // Справочник руководителя образовательного учреждения». – 2011. – №5.
-

Михальченкова Наталья Алексеевна – д-р полит. наук, доцент, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва

Куликова Надежда Владимировна – канд. психол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва

Большакова Юлия Михайловна – канд. филос. наук, доцент, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва

Красильникова Светлана Валерьевна – канд. филол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва

Слободчиков Илья Михайлович – д-р психол. наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культуры РАО», Россия, Москва
