

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, ОБЩЕГО, СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО, ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Индекс УДК 37.02

Код ГРНТИ 14.07.07

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-12-21



**И.М. ОСМОЛОВСКАЯ,
Е.О. ИВАНОВА,
М.В. КЛАРИН***

Перспективные направления дидактических исследований в России

В статье приводятся результаты проведённого по проекту РФФИ исследования «Перспективные направления дидактических исследований в России». Охарактеризованы социокультурные вызовы дидактике, среди которых — нестабильность, нестандартность жизненных и профессиональных ситуаций, динамичность профессиональной сферы, резкое усложнение профессиональных задач и другие. Показано расширение её исследовательского поля от выявления закономерностей школьного, затем высшего образования к охвату дошкольного, постдипломного, корпоративного, семейного образования, репетиторства, обучения людей «серебряного возраста». Поставлены вопросы дидактике в связи с цифровой трансформацией образования. Охарактеризовано изменение методологического регулятива дидактических исследований на основе представлений В.С. Стёпина о типах научной рациональности: классической, неклассической, постнеклассической.

Подробно рассмотрены дидактические исследования в высшем образовании на основе интеграции компетентностного и ценностно-смыслового подходов, что ориентирует обучение на поиск и осуществление личностных смыслов как в самом обра-

* **Осмоловская Ирина Михайловна** — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики общего и профессионального образования Института стратегии развития образования РАО, руководитель проекта «Перспективные направления дидактических исследований в России» (20-013-00248).

E-mail: irmos77@list.ru

Иванова Елена Олеговна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, исполнитель того же проекта.

E-mail: didact@mail.ru

Кларин Михаил Владимирович — доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ, исполнитель того же проекта.

E-mail: consult@klarin.ru

зовании, так и в последующей деятельности. Указаны специфические черты образовательных практик в сфере образования взрослых и вызовы, которые они ставят перед дидактикой: вызов изменившихся субъектов, полисубъектности в образовательном процессе, множественности «точек сборки», «некогнитивных» видов опыта, смены позиции педагога, связности и сложности дидактической теории.

Ключевые слова: дидактика, исследовательское поле, междисциплинарные исследования, ценностно-смысловой подход, практики образования взрослых

Дидактика — это наука об обучении, которая постоянно развивается. Изменяются требования к выпускникам школ, высших учебных заведений; изменяются сами обучающиеся, условия протекания образовательного процесса. Всё это приводит к поиску новых дидактических решений в организации процесса обучения, чтобы обеспечить ответ на вызовы со стороны социума.

В проведённом исследовании социокультурные вызовы систематизированы, выделены кризисные вызовы, возникающие неожиданно, и долгосрочные, предсказуемые (рис. 1).

Расширение исследовательского поля дидактики

Было установлено расширение исследовательского поля дидактики. Отметим, ранее дидактика центрировалась на закономерностях школьного, затем высшего образования [1, 2]. В настоящее время подключается дидактика дошкольного образования. Особенностью современного образования является его непрерывность, следовательно, поле дидактики расширяется за счёт исследования постдипломного образования, корпоративного обучения, взаимодействия формального и неформального образования, такой формы образования, как репетиторство. В исследовательское поле дидактики включаются семейное образование, обучение людей пенсионного «серебряного» возраста.

Особое внимание в настоящее время уделяется вопросам образования в условиях

его цифровой трансформации. В ходе исследования установлено, что при обучении в информационно-образовательной среде сущностно процесс обучения не меняется (начинается с восприятия, продолжается осмыслением, обработкой информации и встраиванием её в имеющуюся систему знаний и умений, завершается обобщением, систематизацией, неоднократным повторением и запоминанием), однако приобретает ярко выраженную специфику. Процесс обучения сегодня погружён в информационно-образовательную среду, следовательно, информация поступает к ученику со всех сторон, и, присваивая её на уроке, он уже имеет обыденные, возможно не научные, а может быть даже и ложные, представления о том явлении, которое изучается. Соответственно, педагог должен работать с уже сложившимися представлениями у обучающегося.

Важной проблемой является дидактически целесообразное применение в процессе обучения информационных и коммуникационных технологий, технологий виртуальной и дополненной реальности. Насколько современные технологии повышают качество процесса обучения, каковы границы их применения, должна выяснить дидактика.

Встаёт проблема современного цифрового учебника: принципы, на которых он создаётся, требования к текстам и заданиям, возможность использования QR-кодов. Активно развиваются массовые открытые онлайн-курсы (МООК), дидактическое обеспечение которых сейчас практически отсутствует.



Рис. 1. Социокультурные вызовы дидактике

Мощное развитие информационных и телекоммуникационных технологий, информационных сред, конструирование самообучающихся нейронных сетей, научные изыскания в области искусственного интеллекта настоятельно ставят перед дидактикой вопросы: каким должен быть процесс обучения в новых реалиях, как решить проблему резкого падения интереса детей к обучению в школе, как интегрировать формальное, информальное и неформальное образование, как должна измениться информационная составляющая содержания образования, допустима ли массовая геймификация обучения? Изменение психологических особенностей современного поколения, связанное с развитием детей с первых дней жизни в информационно-образовательной среде с многочисленными и привычными им гаджетами, вызывает появление «клипового» мышления, мышления образами, снижение уровня развития логического мышления и ставит перед дидактикой вопросы: как не навредить ребёнку, переводя обучение в формат общения с электронными устройствами? Что делать с «клиповым» мышлением — учитывать его или преодолевать? Развивать ли логическое мышление и какие средства для этого лучше всего

использовать? Изменяется ли роль учителя в современной школе? Как обучать детей в условиях, когда в некоторых сферах они имеют опыт более богатый, чем опыт педагога?

Решение указанных проблем исключительно в рамках дидактики затруднено, необходимы междисциплинарные исследования с привлечением психологии, социологии, нейрофизиологии, кибернетики, лингвистики и других наук.

Изменение методологического регулятива дидактики

Рассмотрение дидактики в ретроспективе показало изменение методологического регулятива дидактических исследований в соответствии с представлениями В.С. Стёпина о типах научной рациональности: классической, неклассической, постнеклассической [3]. В настоящее время в методологии научных исследований выявлено противоречие: с одной стороны, дидактика как социально-гуманитарная наука требует методов исследования, типичных для наук такого типа (нарративное интервью, монографическое описание, феноменологическое описание типичных дидактических проявлений и нестандартных педагогических ситуаций), а с другой стороны, наблюдаются внимание к доказательности дидактики, расширение экспериментальных методов, использование методов математической статистики при обработке результатов. Наряду с теоретическими и эмпирическими исследованиями появляются исследования-проекты, в которых одновременно конструируется новая педагогическая практика и она же изучается с дидактических позиций. В исследовании описан такой исследовательский проект, как разработка тьюторского сопровождения образовательного процесса.

Необходимо отметить важность междисциплинарных исследований в сфере образования, когда в изучении определён-

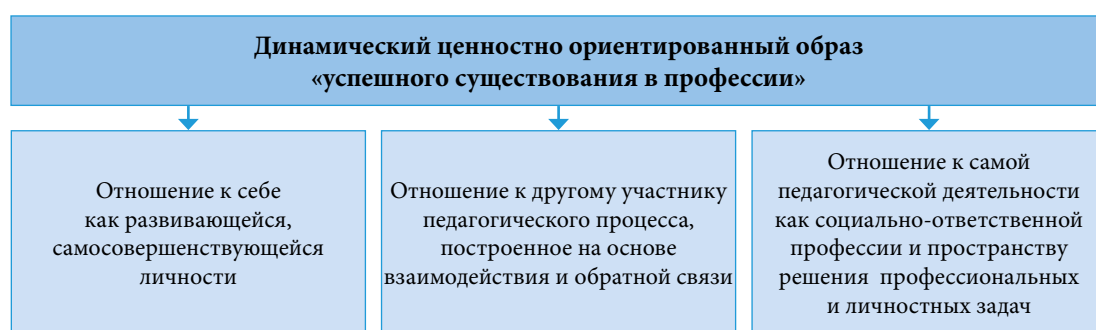


Рис. 2. Ценностно ориентированный образ «успешного существования в профессии»

ного объекта принимают участие учёные, специализирующиеся в различных областях научного знания. В междисциплинарном исследовании формируется общий предмет, используются инструментарий участвующих в исследовании наук, знания, полученные в этих науках, а научный вклад осуществляется во все науки, принимающие участие в исследовании [4, с. 58–59].

Развитие дидактического знания в сфере образования взрослых

Остановимся на некоторых направлениях развития дидактического знания в высшем образовании и образовании взрослых.

Для высшего образования актуально его рассмотрение в рамках гуманитарной парадигмы, акцентирующей процесс становления человека в профессиональной культуре.

Задачей является разработка основ такого профессионально ориентированного образовательного процесса, который обеспечит подготовку специалиста, обладающего компетенциями, позволяющими ему успешно самореализоваться в своей профессиональной деятельности, развивать личностный потенциал. В связи с этим востребованной становится интеграция компетентностного и ценностно-смыслового подходов. Это даст возможность дополнить традиционные «предметоцентристские» характеристики обучения аксиологическими, задающими приоритетную обращённость обучающегося к самому себе как субъекту учебной и будущей профессиональной деятельности.

В процессе обучения в вузе студенты попадают в образовательную среду, ори-

ентированную на поиск и осуществление личностных смыслов как в самом образовании, так и в последующей деятельности. В связи с этим необходимы дидактическое «переопределение» целей и результатов профессионального образования, разработка инструментовки движения «от цели к результату», определение путей, способов принятия и непрерывного совершенствования значимых личностных и профессиональных ценностей и качеств.

Ценностно-смысловой подход базируется на процессе смыслообразования, в его основе лежит понимание личностного смысла как «индивидуализированного отражения действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развёртывается её деятельность, осознаваемое как «значение—для—меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире» [5, с. 192].

Студенту педагогического вуза необходимо осознать себя источником и одновременно результатом собственной целе-ценностной активности. Это связано с развитием у обучающихся динамического ценностно ориентированного образа «успешного существования в профессии» (рис. 2).

Конструирование содержания высшего образования, направленного на присвоение ценностных ориентиров профессиональной педагогической деятельности, базируется на следующих дидактических принципах:

- вариативность за счёт эмоционально-ценностного компонента содержания, обеспечивающего ценностно-смысловой контекст. Содержание мо-

жет быть представлено в деятельностной форме (через профессионально ориентированные задания, кейсы, тренажёры и т.д.), обеспечивающей принятие и понимание его важности для осваиваемой профессии, возможность выбора, проявления личного отношения и позиции;

- субъектная направленность, строящаяся на понимании значимости активной ценностно ориентированной познавательной, целеполагающей, рефлексивной деятельности для освоения содержания. Формируемая в ходе высшего образования субъектность педагога нацелена на осознание студентами высокого социального предназначения своей деятельности, ценности самосовершенствования, творческого подхода к акту «созидания» собственной жизни;
- профессионально-деятельностная направленность, предполагающая деятельностное представление содержания с учётом видов осваиваемых знаний, формируемых действий и эмоционально-ценностных отношений, и соотнесённое с планируемыми результатами обучения (компетенциями).

В ходе исследования разработано содержание образования, нацеленное на формирование готовности будущих педагогов к работе с эмоционально-ценностной сферой обучающихся как одной из наиболее значимых с точки зрения ценностно-смыслового подхода. На практике это связано с расширением, преобразованием субъективного опыта индивидуальных ценностных переживаний на основе собственных взглядов и отношений, опытом обретения «моих» смыслов и значений [6]. Дидактическим инструментом работы с субъективным опытом выступает событийный подход, который предполагает уникальное эмоционально-ценностное, равнодушное отношение как к осваиваемому содержанию, так и к участникам образовательного события [7].

На основе идей концептуально ориентированного обучения [8] разработано содержание образования, которое опирается

на единство фактических знаний (Что такое субъективный опыт? Что такое образовательное «событие?»), концептуальных (Как образовательное событие может способствовать развитию субъективного опыта, достижению предметных, метапредметных и личностных результатов?) и процедурных знаний (Что является основой проектирования и реализации образовательного события в целях развития эмоционально-ценностной сферы личности?) [9].

Преемственность содержания для бакалавриата и магистратуры обеспечивается его уровневым развёртыванием на основе «сквозных» ценностно ориентированных обобщений (концептов), таких как взаимодействие, образование, отношение, развитие, субъект, ценность, цель и т.д. Данное содержание выходит за пределы предметно ориентированной модели обучения, однако не разрушает её, так как в ходе изучения учебных дисциплин перед студентами раскрываются различные стороны концептов.

Отметим, что образовательные практики в сфере образования взрослых чрезвычайно подвижны, динамичны, они распространяют влияние на другие образовательные сферы: школьное, высшее, дополнительное образование. Именно из этой сферы пришли в широкую образовательную практику тренинговые формы обучения (мастер-классы, воркшопы), обучение действием и др. Вместе с тем многие разработки в сфере образования взрослых игнорируют дидактику, мы имеем дело со своего рода «растворённой» дидактикой: осуществляется отбор содержания, построение учебного процесса, проводятся «дизайн обучения», выбор «технологий обучения», но без дидактического обоснования. Дефицит дидактического инструментария особенно виден в инновационных образовательных практиках, которые развиваются вне сферы дидактического знания, и пока не находит в ней отражения. Бурно развивающиеся практики образования взрослых ставят вызовы перед дидактикой, проблематизируют её и могут

служить подсказками для направлений дидактических исследований (рис. 3).

Вызовы как точки роста для дидактики. Изучение новых образовательных практик позволяет нам сформулировать области развития дидактики образования взрослых в виде вызовов как концептуальных разрывов, стоящих перед теорией обучения.

Вызов изменившихся субъектов. В традиционных представлениях об образовании «по умолчанию» предполагается, что опыт субъекта учения «пренебрежимо мал», его необходимо восполнить или дополнить. В современных условиях информационно насыщенного мира взрослый как субъект учения обладает значительным объёмом не только жизненного, но и профессионального опыта. Опыт взрослого учащегося может включать наличие поведенческих шаблонов, которые расходятся с изучаемыми, отрабатываемыми новыми способами деятельности.

Отсутствие «поправки на опыт» может вести и ведёт к возврату субъекта к неадекватным, но привычным действиям, сформированным альтернативными источниками, особенно заметными в сфере профессионального образования. Вызов для дидактики — необходимость не только включать процесс освоения нового опыта в имеющийся жизненный и личностный контекст, но и *по-новому структурировать и/или перестраивать* опыт, формировать его «поверх» имеющегося опыта. К особым сложностям этот вызов ведёт в практике переподготовки педагогов для взрослых: в их восприятии суть освоения новых образовательных программ (незаметно для них самих) сводится прежде всего к освоению «знаниевой» и «умениевой» составляющих этих программ, к способам работы с учебным материалом, но не всегда включает работу с целостным опытом взрослых учащихся как субъектов.

Внимание к ожиданиям субъектов специально уделяется в немногочисленных эмпирических разработках в русле проектирования образовательного опыта. Основа проектирования образовательного опыта —



Рис. 3. Вызовы дидактике со стороны практик образования взрослых

специальное внимание к опыту обучающихся, его анализ, который можно суммировать как поиск ответов на несколько ключевых вопросов: «1. Кто наш учащийся, каковы его важные особенности и как они влияют на будущий опыт обучения? 2. Кто ещё и как влияет на обучение или имеет сформированные ожидания от результатов этого обучения? 3. Чему именно мы учим, какие особенности есть в содержании и как этому содержанию обычно учат, если такая практика есть?» [10].

Особая область исследований — особенности *коллективных субъектов*: проектные и управленческие команды, производственные коллективы, профессиональные сообщества, в том числе образовательные (администрация и педагоги образовательных организаций, сообщества педагогов, учащихся школ и их родителей, преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием, учителей) и др.

Вызов полисубъектности в образовательном процессе. Классическая триада дидактики: содержание образования—педагог—учащийся. Однако в современном образовании взрослых действует множе-

ство субъектов, и это сущностным образом предполагает сочетание «педагогических» и образовательно-управленческих решений, в которых участвуют субъекты с разнонаправленными интересами. Дидактике предстоит это исследовать с учётом выдвигаемых субъектами ожиданий и/или требований.

Вызов множественности «точек сборки». Под условным понятием «точки сборки» мы понимаем субъекта (индивидуального или коллективного) принятия решения об отборе содержания образования и построении процесса обучения. В современной социальной практике трансляция культурного опыта стала *полицентричной*. Субъекты, принимающие образовательные решения, руководствуются разными, в том числе ситуативными и как следствие непредсказуемыми, критериями; непредсказуемы их состав и социально-образовательные контексты, в которых они действуют. Налицо принципиальная множественность «точек сборки» содержания образования и построения процесса обучения.

Вызов «некогнитивных» видов опыта. В исследованиях современного образования отмечается значимое присутствие «некогнитивных» компонентов содержания образования, источником которых выступает «многообразие сфер жизнедеятельности и проявлений человека, не сводимых к познавательной форме освоения мира». В связи с этим в дидактике постулируется принцип проектирования некогнитивного аспекта содержания образования [11]. Обращение к «некогнитивным» видам опыта через «живое знание» принципиально для воспитательного потенциала образовательного процесса. В целях дидактической концептуализации «некогнитивного опыта» предлагается в качестве центрального звена обучения рассматривать освоение *целостного опыта*, его преобразование. Формирование контекстного опыта в дополнительном профессиональном образовании без препарирования на знания—умения—навыки вызвало к жизни допол-

нительный язык описания содержания образования как компетенций [12]. Если традиционно дидактика была сосредоточена на *первоначальном формировании* опыта, то дидактике образования взрослых предстоит сфокусироваться на изучении и проектировании *перестройки, преобразования целостного опыта как основы обучения и воспитания*. Актуальность преобразования опыта обуславливает распространение рефлексивных образовательных практик («обучение действием», тьюторство, коучинг) [13, 14].

Вызов смены позиции педагога. Дидактике предстоит ввести в поле анализа и концептуальной проработки позиции основных субъектов образовательного процесса: управленца, педагога (учителя, тьютора, фасилитатора — человека, который руководит дискуссией и способствует эффективному решению поставленных в дискуссии вопросов) и разных категорий взрослых учащихся, включая переподготовку педагогов. Согласно исследованиям на материале преподавания в системе дополнительного профессионального образования (ДПО), работа со взрослыми учащимися предполагает особые свойства деятельности преподавателя: сочетание формирующего оценивания, контекстности обучения и опоры на компетенции [15]. Названные черты профессиональной деятельности специалиста в сфере образования взрослых предполагают его выход из позиции педагога-транслятора содержания образования, сочетание ролей эксперта и фасилитатора.

Вызов связности и сложностности дидактической теории. Дидактика позиционируется как общая теория обучения. Однако по факту она разрабатывалась как теория *школьного* обучения. Современное образование взрослых охватывает области, которые ранее дидактика не охватывала. Примеры: семейное образование, корпоративное образование, образование в «третьем возрасте», практики «личностного роста», популярное в последние годы «образование вместе с развлечением»

(Edutainment). Современная гносеология исходит из представления о сложности познания [16]. В концептуализациях практики образования взрослых предстоит иметь дело с сосуществованием различных и даже взаимоисключающих подходов к обучению как сложностному объекту познания и конструирования. Необходимо переосмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта как содержания для образовательной трансляции; предстоит достроить традиционный подход к образовательному процессу по «принципу дополнительности». Это осо-

бенно актуально для ДПО, которое выстраивает освоение нового профессионального опыта в процессе его преобразования, включая педагогическое образование и переподготовку педагогов.

В заключение необходимо отметить, что в настоящее время наблюдается рост интереса к дидактике, активизируется рассмотрение её как основания совершенствования образовательных систем. И в самой дидактике крепнет понимание необходимости «прорывных» дидактических решений, именно на это сейчас нацелены современные исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макарова Н.С. Концепция развития дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14729> (дата обращения: 09.03.2023).
2. Тарханова И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 45–52.
3. Стёпин В.С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18–26.
4. Осмоловская И.М. Дидактика: от классики к современности. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.
5. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.
6. Мироненкова Н.Н. Многоуровневая структура опыта учащегося в контексте смыслообразования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. № 2 (159). С. 43–51.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
8. Medwell, Medwell D. Wray Concept-Based Teaching And Learning: A Review of The Research Literature, ICERI2020 Proceedings, 2020. Pp. 486–496. DOI: 10.21125/iceri.2020.0144 [Электронный ресурс] https://www.researchgate.net/publication/347245389_conceptbased_teaching_and_learning_a_review_of_the_research_literature (дата обращения: 16.02.2023).
9. Иванова Е.О. Формирование содержания высшего педагогического образования при концептуально ориентированном обучении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1 (82). С. 64–77. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-82-64-77.
10. Смылова С. Проектирование образовательного опыта. М.: 2022.
11. Сериков В.В. Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 17–21.
12. Баранников К.А. Компетенции в образовательной практике // Деятельностный подход в образовании. Кн. 1 / Сост. В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнёрство Авторский Клуб, 2018. С. 37–5.
13. Wang Q., Lai Y.-L., Xu X., McDowall A. The effectiveness of workplace coaching: a meta-analysis of contemporary psychologically informed coaching approaches // Journal of Work-Applied Management. 2022. Vol. 14. No. 1. Pp. 77–01. [Электронный ресурс] <https://doi.org/10.1108/JWAM-04-2021-0030> (дата обращения: 09.03.2023).

14. Кларин М.В. Наследие Выготского и основы коучинга. Зона ближайшего развития // Коучинг: методология, научные основы и профессиональная этика: Сборник докладов, статей, текстов выступлений участников Научно-практической онлайн-конференции Ассоциации русскоязычных коучей, 14 ноября 2020 г. / Отв. за вып. Л.М. Валиуллина, Н.В. Вострухина. М.: Знание-М, 2020. С. 63–8. DOI: 10.38006/907345-57-7.63.68.
15. Швец Тэнэга-Гурий О.А. Формирующее оценивание в обучении взрослых на примере курсов подготовки преподавателей в системе дополнительного профессионального образования // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: Сборник тезисов X Международной конференции ДППО-2022 (Воронеж, 9–3 сентября 2022 г.) / Под ред. А.В. Боровских. Воронеж: Воронежский институт развития образования им. Н.Ф. Бунакова, 2022. С. 253–55.
16. Аршинов В., Буданов В. Становление методологии сложностно-семиотического мышления в диалоге с квантовой механикой // Вопросы философии. 2022. Т. № 8. С. 77–5.

Promising Areas of Didactic Research in Russia

Irina Mikhailovna Osmolovskaya — DSc (Pedagogy); Head of the of General and Professional Education Didactics Laboratory, Education Development Strategy Institute, Russian Academy of Education; Project Leader, Promising Areas of Didactic Research in Russia (20-013-00248).

E-mail: irmos77@list.ru

Elena Olegovna Ivanova — PhD (Pedagogy); Associate Professor, Pedagogy Theory and History Department, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University; Project Member, Promising Areas of Didactic Research in Russia.

E-mail: didact@mail.ru

Mikhail Vladimirovich Klarin — DSc (Pedagogy); Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Chief Researcher, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University; Project Member, Promising Areas of Didactic Research in Russia.

E-mail: consult@klarin.ru

The article presents the findings of the study undertaken as part of the project for the Russian Foundation for Basic Research — Promising Areas of Didactic Research in Russia. The authors discuss social and cultural issues in didactics, such as instability and non-standard living and professional conditions, the dynamism of the professional arena, unexpected intricacy of job responsibilities, and others. The study reveals how the research area has expanded beyond the discovery of common patterns in schooling and higher education to include preschool, postgraduate, corporate, domestic, and senior citizen education, as well as tutoring. It raises new didactic challenges related to the digital transformation of education and describes changes in the methodological regulation of didactic research using V.S. Styopin's typology of scientific rationality, which encompasses classical, non-classical, and post-nonclassical kinds.

The authors present a review of didactic research in higher education based on the integration of competency and value-semantic methods that focus on the search and application of personal meanings in both education and subsequent activities. They also discuss the specific features of adult education practices as well as the challenges they pose to didactics, including changes in subjects of education, multi-agency in the educational process, multiple 'integration points,' 'non-cognitive' types of experience, a shift in the teacher's position, and the coherence and complexity of didactic theory.

Keywords: didactics, research field, interdisciplinary research, value semantics approach, adult education practices

REFERENCES

1. Makarova N.S. Kontseptsiya razvitiya didakticheskogo znaniya ob obrazovatel'nom protsesse v vysshei shkole [Elektronnyi resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 5. Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14729> (data obrashcheniya: 09.03.2023) (in Russian).
2. Tarkhanova I.Yu. Sovremennye regulatory stanovleniya novoi didaktiki vysshego obrazovaniya // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2019. № 2 (107). S. 45–52 (in Russian).
3. Styopin V.S. Nauchnaya ratsional'nost' v tekhnogennoi kul'ture: tipy i istoricheskaya evolyutsiya // Voprosy filosofii. 2012. № 5. S. 18–26 (in Russian).
4. Osmolovskaya I.M. Didaktika: ot klassiki k sovremennosti. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2020 (in Russian).
5. Psikhologiya: Slovar' / Pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. 2-e izd. M., 1990 (in Russian).
6. Mironenkova N.N. Mnogourovnevaya struktura opyta uchashchegosya v kontekste smysloobrazovaniya // Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. 2015. № 2 (159). S. 43–51 (in Russian).
7. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti: Uchebnoe posobie. M.: Izd-vo PSTGU, 2013 (in Russian).
8. Medwell, Medwell D. Wray Concept-Based Teaching And Learning: A Review of The Research Literature, ICERI2020 Proceedings, 2020. Pp. 486–496. DOI: 10.21125/iceri.2020.0144 [Elektronnyi resurs] https://www.researchgate.net/publication/347245389_conceptbased_teaching_and_learning_a_review_of_the_research_literature (data obrashcheniya: 16.02.2023).
9. Ivanova E.O. Formirovanie soderzhaniya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya pri kontseptual'no orientirovannom obuchenii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T. 1. № 1 (82). S. 64–77. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-82-64-77 (in Russian).
10. Smyslova S. Proektirovanie obrazovatel'nogo opyta. M.: Izd-vo ??, 2022 (in Russian).
11. Serikov V.V. Nekognitivnye vidy opyta v strukture soderzhaniya obrazovaniya // Obrazovanie i obshchestvo. 2017. № 4 (105). S. 17–21 (in Russian).
12. Barannikov K.A. Kompetentsii v obrazovatel'noi praktike // Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii. Kn. 1 / Sost. V.A. L'vovskii. M.: Nekommercheskoe partnerstvo Avtorskii Klub, 2018. S. 37–5 (in Russian).
13. Wang Q., Lai Y.-L., Xu X., McDowall A. The effectiveness of workplace coaching: a meta-analysis of contemporary psychologically informed coaching approaches // Journal of Work-Applied Management. 2022. Vol. 14. No. 1. Pp. 77–01. [Elektronnyi resurs] <https://doi.org/10.1108/JWAM-04-2021-0030> (data obrashcheniya: 09.03.2023).
14. Klarin M.V. Nasledie Vygotskogo i osnovy kouchinga. Zona blizhaishego razvitiya // Kouching: metodologiya, nauchnye osnovy i professional'naya etika: Sbornik dokladov, statei, tekstov vystuplenii uchastnikov Nauchno-prakticheskoi onlain-konferentsii Assotsiatsii russkoyazychnykh kouchei, 14 noyabrya 2020 g. / Otv. za vyp. L.M. Valiullina, N.V. Vostrukhina. M.: Znanie-M, 2020. S. 63–8. DOI: 10.38006/907345-57-7.63.68 (in Russian).
15. Shvets Teneta-Gurii O.A. Formiruyushchee otsenivanie v obuchenii vzroslykh na primere kursov podgotovki prepodavatelei v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Deyatel'nostnaya pedagogika i pedagogicheskoe obrazovanie: Sbornik tezisev X Mezhdunarodnoi konferentsii DPPO-2022 (Voronezh, 9–3 sentyabrya 2022 g.) / Pod red. A.V. Borovskikh. Voronezh: Voronezhskii institut razvitiya obrazovaniya im. N.F. Bunakova, 2022. S. 253–55 (in Russian).
16. Arshinov V., Budanov V. Stanovlenie metodologii slozhnostno-semioticheskogo myshleniya v dialoge s kvantovoi mekhanikoi // Voprosy filosofii. 2022. T. № 8. S. 77–5 (in Russian).