

СОДЕРЖАНИЕ

ЦИТАТА НОМЕРА	5
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>М. С. Бережная</i>	Педагогический дизайн цифровых образовательных ресурсов: подходы, принципы и опыт реализации в проектной деятельности при подготовке магистров6
<i>В. В. Сериков, Д. В. Буримская</i>	Универсальные компетенции специалиста для построения полипрофессиональной карьеры17
<i>М. В. Жмайло, О. В. Гукаленко</i>	Тенденции практико-ориентированной подготовки будущих инженеров в зарубежных технических вузах в эпоху Индустрии 4.028
<i>Люй Сяотун</i>	Формирование универсальных компетенций у будущих педагогов в условиях информатизации образования41
<i>Б. С. Исакова</i>	Дети мигрантов в школах российского мегаполиса: установки и практики педагогов55
<i>А. В. Пашина, Н. А. Стafeева, Г. Г. Нурапеисова</i>	Адаптация студентов первого года обучения в техническом вузе: проблемы и возможности67
<i>Е. А. Пестрикова, М. А. Лытава</i>	Трудности студентов при чтении научных текстов75
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ	
<i>О. А. Рыдзе</i>	Оценка динамики развития учебной самостоятельности младших школьников88
<i>С. Э. Александрова</i>	Дифференцированный подход при работе над читательской грамотностью младших школьников в процессе поисково-исследовательской деятельности96
<i>И. А. Гавриков</i>	Использование печатных и экраных текстов при формировании читательской грамотности в начальной школе: к постановке проблемы ... 111
<i>К. А. Габеева, Т. Н. Бокова, Е. М. Вишневская</i>	Учебник иностранного языка для педагогических вузов: современный взгляд121
<i>О. Н. Логвинова</i>	Развитие содержания и подходов к разработке школьных учебников трудового обучения в XX — начале XXI века131
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА	
<i>Шэнь Чанвэй</i>	Концепция Лу Синя о воспитании детей145
<i>Ван Цзылжуй, И. С. Кобозева</i>	Характеристика музыкального кругозора в теоретической педагогике России и Китая155

Лю Чуньфу

Становление системы трудового воспитания в Китайской Народной Республике (1949–1956) 164

ВЗГЛЯД ПСИХОЛОГА

П. Д. Азыркин

Особенности буллинга в условиях дополнительного образования детей, по оценке педагогов 178

ОСОБОЕ МНЕНИЕ

В. Ю. Бычина,

Система наставничества в контексте современного образования 192

Д. С. Евдокимов

Требования к оформлению статьи 204

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантuru 205

**Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10 российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Научные специальности

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),**
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки),**
- 5.7.6. Философия науки и техники (философские науки),**
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),**
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)**

Адрес редакции

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 300 экз.

Свободная цена

Верстка: В. В. Симонова

Формат 60x90/8. Подписано в печать 20.08.2025

Печать цифровая. Объем 25.75 п.л., 206 стр.

ООО «Паблит», г. Москва, ул. Полярная, 31В, стр. 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.

Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присыпать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

**Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России»
и «Урал-Пресс»: 83284**

12+

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Главный редактор

Выпускающий редактор

Редакционная коллегия

- **Костенко М. А.**, и. о. директора Института, кандидат социологических наук, доцент
- **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бондырева С. К., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Вагнер И. В., доктор педагогических наук, профессор

Виноградова Н. Ф., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Гукаленко О. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Мансурова С. Е., доктор философских наук, доцент

Новикова Г. П., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Попов Е. А., доктор философских наук, профессор

Разумовский В. А., кандидат педагогических наук

Роберт И. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Селиванова Н. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Степанов П. В., доктор педагогических наук

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Черникова И. Ю., доктор педагогических наук, доцент

Шихнабиева Т. Ш., доктор педагогических наук, доцент

EDITORIAL BOARD

Aleksandrova Olga M., PhD (Education) (Russia)

Bondyreva Svetlana K., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor (Russia)

Wagner Irina V., Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vinogradova Natalya F., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gukalenko Olga V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia).

Lazebnikova Anna Yu., Corresponding Member of the Russian Academy of Education,

Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Lomakina Tatyana Yu., Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mansurova Svetlana E., Doctor of Philosophy, Associate Professor (Russia)

Novikova Galina P., Doctor of Psychology, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ovchinnikov Anatoliy V., Dr. Sc. (Education) (Russia)

Popov Evgeny A., Doctor of Philosophy, Professor

Razumovsky Vladislav A., PhD (Education), (Russia)

Robert Irena V., Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)

Rydze Oxana A., PhD (Education) (Russia)

Serikov Vladislav V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Selivanova Natalia L., Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Stepanov Pavel V., Dr.Sc. (Education), (Russia)

Tagunova Irina A., Dr. Sc. (Education) (Russia)

Chernikova Irina Yu., Dr. Sc. (Education) (Russia)

Shikhnabieva Tamara Sh., Dr.Sc. (Education), Associate Professor (Russia)



Только тот сможет стать настоящим учителем, кто никогда не забывает, что он и сам был ребенком.

Василий Александрович Сухомлинский



Если педагог в школе не умеет управлять, он пропал; если же он умеет только управлять — пропали дети.

Симон Львович Соловейчик



Учитель не может учить только на основе программы и учебника. Повторяющий выглядит жалко. А вот способный заражать своей увлеченностью приводит в движение и душу, и мысль ученика.

Борис Михайлович Бим-Бад

Мечта — это не то, что уже существует, но и не то, чего не может быть. Это, как на земле, — дороги нет, а пройдут люди, проложат дорогу.

Лу Синь





М. С. Бережная

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 6–16.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 6–16.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-6-16

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ: ПОДХОДЫ, ПРИНЦИПЫ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ

Мария Сергеевна Бережная

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия, beipsconsult@mail.ru, SPIN-код: 8247-2364, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5325-8302>

Аннотация. В эпоху цифровой трансформации образования возрастаёт потребность в высококачественных цифровых образовательных ресурсах (ЦОР), что выдвигает на первый план задачу формирования у педагогов компетенций в области их разработки и эффективного применения. Настоящая статья посвящена исследованию практического опыта реализации подходов и принципов педагогического дизайна магистрами направления подготовки «Цифровые образовательные практики и технологии» в рамках проектной деятельности по созданию ЦОР.

Целью исследования является систематизация и анализ подходов педагогического дизайна, применяемых магистрами, а также выявление как успешных решений, так и типичных проблем, возникающих в процессе проектирования и разработки ЦОР.

В качестве методологии использован метод кейс-стади, предполагающий детальный анализ магистерских работ, выполненных в рамках обозначенного направления. Анализ проводился с учетом используемых моделей педагогического дизайна (ADDIE, SAM и др.), принципов интерактивности, наглядности и доступности, а также применяемых цифровых инструментов и технологий.

Результаты позволили выявить ключевые факторы, влияющие на успешность реализации принципов пе-

педагогического дизайна, и определить наиболее распространенные трудности, с которыми сталкиваются магистры в процессе создания ЦОР.

В заключение обосновывается определяющая роль педагогического дизайна в создании эффективных и востребованных цифровых инструментов, способствующих повышению качества образовательного процесса. Предлагаются рекомендации по совершенствованию подготовки магистров в области цифровых образовательных технологий, которые акцентируются на развитии компетенций в сфере педагогического дизайна и освоении современных цифровых инструментов.

Ключевые слова: педагогический дизайн, цифровые образовательные ресурсы, проектная деятельность, цифровая образовательная среда, анализ кейсов, образовательные технологии, принципы проектирования, цифровые компетенции педагога.

Для цитирования: Бережная М. С. Педагогический дизайн цифровых образовательных ресурсов: подходы, принципы и опыт реализации в проектной деятельности при подготовке магистров // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 6–16. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-6-16

Original article

METHODOLOGICAL ASPECTS OF COMPARATIVE RESEARCH IN THE FIELD OF LIFELONG LEARNING

Maria S. Berezhnaya

The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, bepsiconsult@mail.ru, SPIN-код: 8247-2364, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5325-8302>

Abstract. In the era of digital transformation in education, there is a growing need for high-quality digital educational resources (DERs), which foregrounds the task of developing educators with competencies in the field of their design and effective application. This article is devoted to the study of the practical experience of implementing pedagogical design approaches and principles by masters students in the program "Digital Educational Practices and Technologies" within the framework of project activities for the creation of DERs.

The research aims to systematize and analyze the pedagogical design approaches used by masters students, as well as to identify both successful solutions and typical problems that arise during the design and development of DERs.

The case study method was used as a methodological basis, involving a detailed analysis of master's theses completed within the designated program. The analysis was carried out taking into account the models of pedagogical design used (ADDIE, SAM, etc.), the principles of interactivity, visual clarity, and accessibility, as well as the digital tools and technologies applied.

The results made it possible to identify key factors influencing the successful implementation of pedagogical design principles and to determine the most common difficulties faced by master's students in the process of creating DERs.

In conclusion, the defining role of pedagogical design in creating effective and in-demand digital tools that contribute to improving the quality of the educational process is substantiated. Recommendations are offered for improving the training of masters students in the field of digital educational technologies, which are focused on the development of competencies in the field of pedagogical design and the mastery of modern digital tools.

Keywords: pedagogical design, digital educational resources, project activities, digital educational environment, case study analysis, educational technologies, design principles, digital competencies of a teacher.

For citation: Berezhnaya M. S. Methodological aspects of comparative research in the field of lifelong learning. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):6–16. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-6-16

Введение. В условиях динамичной цифровой трансформации образования, характеризующейся активным внедрением информационных технологий во все сферы образовательной деятельности [2; 4; 11–15], возрастают потребность в разработке и эффективном применении высококачественных цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Важность разработки эффективных ЦОР, соответствующих вызовам времени, подчеркивается в работах И. В. Роберт [13; 14], которая акцентирует внимание на необходимости замещения реального информационного взаимодействия виртуальным и на перспективных направлениях исследований в области цифровой трансформации образования. Статистические данные, представленные в «Индикаторах образования: 2025» под редакцией Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламовой, Л. М. Гохберг и др. [4], подтверждают устойчивую тенденцию к цифровизации образовательной среды и увеличению доли цифрового контента в учебном процессе.

Обеспечение соответствия ЦОР современным дидактическим требованиям и потребностям обучающихся становится приоритетной задачей, что выдвигает на первый план необходимость формирования у педагогов компетенций в области педагогического дизайна [1; 3; 8; 9]. Важность компетентностного подхода в подготовке педагогов для работы в цифровой среде также подчеркивается в исследованиях О. А. Козлова, И. В. Новиковой, Н. В. Мацуи и И. В. Положенцевой (2022), посвященных развитию смешанного обучения в условиях цифровой трансформации [6].

Одним из перспективных подходов к формированию этих компетенций является организация проектной деятельности, позволяющей магистрантам педагогических направлений на практике осваивать принципы педагогического дизайна и разрабатывать востребованные цифровые образовательные продукты [7]. Е. П. Круподерова и К. Р. Круподерова (2020) отмечают, что проектная деятельность способствует формированию не только предметных, но и универсальных учебных действий, необходимых для успешной профессиональной деятельности в цифровой среде [7]. Особое внимание при этом следует уделять методикам, способствующим освоению цифровых инструментов и технологий (И. В. Роберт, И. Ш. Мухаметзянов, Я. А. Ваграменко, Г. Ю. Яламов, С. А. Бешенков, Э. В. Миндзяева и др., 2017) [11].

В этой связи целью настоящей статьи является исследование практического опыта реализации подходов и принципов педагогического дизайна магистрами направления «Цифровые образовательные практики и технологии» в рамках проектной деятельности по созданию ЦОР. В ходе исследования будут систематизированы и проанализированы применяемые подходы, выявлены как успешные решения, так и типичные проблемы, возникающие в процессе проектирования и разработки ЦОР. Полученные результаты позволят сформулировать рекомендации по совершенствованию подготовки магистров в области цифровых образовательных технологий и повышению качества создаваемых ими цифровых образовательных ресурсов, что соответствует

ключевым направлениям развития образования в условиях цифровой трансформации [12].

Материал и методы. Материалом для изучения выступили учебные проектные работы по магистерской дисциплине «Педагогический дизайн в цифровой образовательной среде» в рамках реализации направления подготовки «Цифровые образовательные практики и технологии», по специальности 44.04.01 — педагогическое образование, Института открытого образования Финансового университета при правительстве РФ.

Для отбора соответствующего материала были выделены критерии (актуальность темы, практическая значимость, наличие результатов апробации, соответствие требованиям к цифровым образовательным ресурсам).

Автором применены в процессе исследования следующие методы: 1) анализ документов (учебные проектные работы, отчетные материалы к проектам, цифровые образовательные ресурсы, сопровождающие проекты); 2) контент-анализ (выявление и систематизация подходов и принципов педагогического дизайна, применяемых в учебных проектах); 3) метод кейс-стади (изучение конкретных примеров разработки цифровых образовательных ресурсов); 4) метод экспертной оценки (привлечение

других специалистов в области цифровых образовательных технологий для оценки качества разработанных ресурсов).

Процедуры анализа данных включали в себя: 1) этапы анализа кейсов (ознакомление с работой, выделение ключевых элементов педагогического дизайна, оценка соответствия принципам педагогического дизайна, выявление сильных и слабых сторон); 2) методы обработки данных (качественный анализ содержания, систематизация результатов, выявление закономерностей).

Результаты. В результате исследования была отобрана 21 проектная работа по магистерской дисциплине «Педагогический дизайн в цифровой образовательной среде», представленные в 2023/24 и 2024/25 учебных годах. Такое количество позволило провести репрезентативный анализ и выявить закономерности, тенденции и основные подходы.

Распределение по тематике отобранных магистерских проектных работ по дисциплине «Педагогический дизайн в цифровой образовательной среде» было по пяти направлениям: методическое обеспечение предметного обучения; инклюзивное образование, развитие универсальных учебных действий (УУД), дополнительное образование и внеурочная деятельность, профессиональное развитие педагогов, что представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение по тематике отобранных проектных работ

№	Общая тематика проектов	Содержание	Фокус	Количество проектов
1.	Методическое обеспечение предметного обучения	Разработка цифровых ресурсов для преподавания конкретных предметов (математика, русский язык, история, иностранный язык и др.) в школе	Повышение эффективности усвоения предметного содержания с использованием цифровых инструментов	5

2.	Инклюзивное образование	Создание цифровых ресурсов для обучения детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), включая детей с инвалидностью, детей-мигрантов, детей из социально неблагополучных семей	Адаптивность, доступность и персонализация обучения	4
3.	Адаптивность, доступность и персонализация обучения	Разработка цифровых ресурсов, направленных на формирование регулятивных, коммуникативных, познавательных и личностных УУД	Интерактивные задания, проектные задачи	4
4.	Дополнительное образование и внеурочная деятельность	Разработка онлайн-курсов, виртуальных экскурсий, образовательных игр для дополнительного образования детей и подростков и молодежи	Создание цифровых ресурсов для организации внеурочной деятельности (кружки, секции, клубы по интересам)	3
5.	Профессиональное развитие педагогов	Разработка онлайн-курсов, вебинаров, интерактивных тренажеров для повышения квалификации педагогов в области цифровых технологий, педагогического дизайна, инклюзивного образования и др.	Создание цифровых ресурсов для организации методической работы в школе и вузе	5

Распределение отобранных магистерских проектных работ по дисциплине «Педагогический дизайн в цифровой образовательной среде» получилось по четырем типам цифровых образовательных ресур-

сов, таких как: 1) интерактивные учебные материалы, 2) онлайн-курсы (включая MOOC); образовательные игры; 4) цифровые продукты. Данное распределение отражено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение по типам цифровых образовательных ресурсов отобранных проектных работ

№	Типы цифровых образовательных ресурсов	Виды цифровых образовательных ресурсов	Описание	Количество проектов
1.	Интерактивные учебные материалы	Тесты, тренажеры, симуляции, интерактивные задания	Направлены на активное вовлечение обучающихся в процесс обучения, предоставление обратной связи и возможность самоконтроля	7
2.	Онлайн-курсы (включая MOOC)	Видеолекции, интерактивные задания, форумы для обсуждения, система оценивания	Полностью или частично реализованные в онлайн-формате	5
3.	Образовательные игры	Дидактические игры, симуляторы, квесты	Геймификация учебного процесса, повышение мотивации и вовлеченности обучающихся через игровые механики	5

4.	Цифровые продукты	Веб-сайты, мобильные приложения, виртуальные лаборатории, интерактивные презентации, метавселенные	Инновационные решения, использующие возможности цифровых технологий для создания новых образовательных возможностей	4
----	-------------------	--	---	---

Представленная ниже таблица (таблица 3) содержит систематизированное описание всех тем проектных работ, отобранных для анализа в рамках настоящего исследо-

вания. В таблице отражены ключевые характеристики каждого проекта, включая его цель, фокус и тип разработанного цифрового образовательного ресурса.

Таблица 3

Описание тем проектных работ, отобранных для анализа

№	Тема проекта	Цель	Фокус	Тип ресурса
Методическое обеспечение предметного обучения				
1.	Интерактивный тренажер по решению задач по физике для 7-го класса	Автоматизация навыков решения задач, повышение успеваемости	Кинематика, динамика, законы сохранения	Интерактивные учебные материалы
2.	Онлайн-курс «Подготовка к ЕГЭ по русскому языку (орфография и пунктуация)»	Эффективная подготовка к экзамену, индивидуализация обучения	Правила орфографии и пунктуации, тренировочные тесты, анализ типичных ошибок	Онлайн-курс
3.	Виртуальная экскурсия «История Древней Руси: от Рюрика до Ярослава Мудрого»	Визуализация исторических событий, повышение интереса к предмету	Интерактивная карта, 3D-реконструкции, исторические документы	Цифровой продукт — виртуальная экскурсия
4.	Интерактивный словарь-тренажер по английскому языку для 5-го класса (темы «Семья» и «Дом»)	Расширение словарного запаса, формирование навыков правильного произношения и употребления слов в контексте	Интерактивные карточки, озвучивание, упражнения на закрепление	Интерактивные учебные материалы
5.	Комплекс интерактивных уроков математики для 6-го класса, направленный на формирование вычислительных навыков	Совершенствование навыков устного счета, письменных вычислений, решения задач	Интерактивные задания, игровые элементы, дифференцированный подход	Интерактивные учебные материалы
Инклюзивное образование				
6.	Адаптивный тренажер по чтению для детей с дислексией	Развитие навыков чтения, преодоление трудностей, связанных с дислексией	Крупный шрифт, цветовое кодирование, автоматическая корректировка сложности заданий	Интерактивные учебные материалы
7.	Онлайн-курс «Русский язык как второй родной» для детей-мигрантов	Ускоренное освоение русского языка, адаптация к новой языковой среде	Визуальные материалы, простые объяснения, культурно-ориентированные задания	Онлайн-курс
8.	Образовательная игра «Мир вокруг нас» для детей с ментальными особенностями	Развитие познавательных способностей, формирование социальных навыков	Простые правила, наглядные изображения, позитивные сценарии	Образовательная игра
9.	Приложение с виртуальным сурдопереводчиком для школьников с нарушениями слуха, изучающих историю России	Визуализация материала на жестовом языке для создания комфортной образовательной среды	Переведенные типы и сурдоперевод видеоматериалов	Цифровой продукт — мобильное приложение

Педагогический дизайн цифровых образовательных ресурсов...

Развитие универсальных учебных действий (УУД)				
10.	Интерактивный конструктор проектов «Создай свой город»	Развитие регулятивных УУД: планирование, организация, контроль, оценка	Моделирование, проектирование, командная работа	Образовательная игра
11.	Онлайн-платформа для организации групповых дискуссий «Аргумент»	Развитие коммуникативных УУД: умение выражать свою точку зрения, слушать и понимать других, аргументировать свою позицию	Форум, чат, голосование, инструменты для анализа аргументов	Веб-сайт
12.	Симулятор «Экологическая экспедиция»	Развитие познавательных УУД: поиск информации, анализ данных, решение проблем	Сбор данных, проведение исследований, принятие решений	Образовательная игра
13.	Интерактивный тренажер «Эмоциональный интеллект»	Развитие регулятивных и коммуникативных УУД, личностной саморегуляции: распознание эмоций, управление чувствами, сопереживание, самомотивация	Распознание эмоций, вербальные и невербальные средства передачи эмоций	Интерактивные учебные материалы
Дополнительное образование и внеурочная деятельность				
14.	Виртуальный планетарий «Тайны Вселенной»	Расширение кругозора, формирование интереса к астрономии	3D-модели планет, интерактивные экскурсии, викторины	Виртуальная лаборатория
15.	Онлайн-курс «Основы программирования для начинающих» (Scratch)	Освоение основ программирования, развитие логического мышления	Интерактивные уроки, пошаговые инструкции, создание собственных игр и анимаций	Онлайн-курс
16.	Музыкальный онлайн-конструктор «Создай свой хит»	Развитие творческих способностей, знакомство с музыкальными инструментами и жанрами	Создание мелодий, аранжировок, запись вокала	Цифровой продукт — интерактивный инструмент
Профессиональное развитие педагогов				
17.	Онлайн-курс «Цифровые инструменты для учителя-предметника»	Повышение квалификации педагогов в области использования цифровых технологий в преподавании конкретных предметов	Обзор инструментов, примеры использования, практические задания	Онлайн-курс
18.	Интерактивный тренажер «Педагогический дизайн онлайн-курса»	Формирование навыков проектирования эффективных онлайн-курсов	Планирование, разработка контента, создание интерактивных заданий, оценка результатов	Интерактивные учебные материалы
19.	Вебинар «Инклюзивное образование в цифровой среде: как создать доступный контент»	Повышение осведомленности педагогов о принципах инклюзивного образования и методах создания доступных цифровых ресурсов	Тифлокомментирование, субтитры, альтернативный текст, адаптивный дизайн	Интерактивная презентация
20.	Платформа для обмена опытом между педагогами по внедрению цифровых образовательных ресурсов	Обеспечение профессионального общения, возможность предоставления обратной связи и методической поддержки	Возможность публикации и обсуждения опыта коллег	Веб-сайт

21.	Кейс-стади: создание и применение 3D-моделей на уроках истории	Демонстрация эффективных методик создания и применения моделей на уроках, обмен опытом	Предоставление готовых моделей, инструкций по созданию и использованию 3D-моделей, проведение онлайн-воркшопов	Цифровой продукт — набор методических материалов
-----	--	--	--	--

Обсуждение. На основе предоставленных данных представилась возможность систематизировать подходы к педагогическому дизайну и проанализировать принципы, реализуемые в разработанных цифровых образовательных ресурсах в рамках магистерской подготовки.

Очевидно, что в представленных проектах не просматривается явное использование какой-либо конкретной модели педагогического дизайна (ADDIE, SAM, ISD, Agile и т. д.). Однако косвенно можно выявить элементы этих моделей в логике разработки и реализации проектов. Многие проекты демонстрируют последовательное планирование (определение целей, задач, анализ целевой аудитории), разработку контента и оценку результатов. Это особенно заметно в проектах по созданию онлайн-курсов [2; 7; 15; 17] и интерактивных тренажеров [1; 6; 13; 18].

Использование интерактивных элементов и обратной связи (тесты, тренажеры, симуляции) может свидетельствовать о применении итеративного подхода, характерного для SAM, когда прототип ресурса

последовательно улучшается на основе отзывов пользователей [4; 5; 10–12]. В некоторых проектах, направленных на разработку инновационных цифровых продуктов [9; 16], можно предположить использование Agile-подхода, характеризующегося гибкостью, ориентацией на пользователя и быстрой адаптацией к изменяющимся требованиям.

При разработке структурированных учебных материалов (онлайн-курсы, тренажеры) магистры склонны придерживаться более линейного и последовательного подхода, близкого к ADDIE. Это обусловлено необходимостью четкого определения целей обучения, планирования контента и оценки результатов. При создании интерактивных ресурсов и образовательных игр, требующих постоянной обратной связи и тестирования, магистры используют элементы SAM или Agile, позволяющие быстро адаптировать продукт к потребностям целевой аудитории. Анализ преимуществ и ограничений представленных моделей отражен в таблице 4.

Таблица 4

Анализ преимуществ и ограничений моделей

Модель	Преимущества	Ограничения
ADDIE	Четкая структура, последовательность, возможность детального планирования, подходит для крупных проектов	Может быть негибкой и требовать значительных временных затрат, сложно вносить изменения на поздних этапах
SAM	Итеративность, возможность быстрого прототипирования и тестирования, ориентация на пользователя	Требует активного участия целевой аудитории, может быть сложной в управлении и контроле
Agile	Гибкость, адаптивность, ориентация на пользователя, возможность быстрой разработки и внедрения	Требует высокой квалификации и самоорганизации группы разработчиков, может быть сложной в планировании и оценке результатов, подходит для небольших проектов

Далее, в таблице 5, представлен анализ принципов педагогического дизайна, реализуемых в разработанных цифровых об-

разовательных ресурсах в рамках учебных проектов, отобранных для анализа.

Таблица 5

Принципы педагогического дизайна

Принцип	Примеры реализации в проектах
Наглядность	Использование графики, анимации, видео, интерактивных карт [3; 4; 7; 9; 14]
Доступность	Разработка адаптивных интерфейсов, предоставление альтернативного текста для изображений, субтитров для видео [6; 7; 19]
Активность	Использование тестов, тренажеров, симуляций, интерактивных заданий, позволяющих обучающимся активно взаимодействовать с учебным материалом [1; 4–6; 10–13; 17; 18]
Систематичность и последовательность	Четкая структура онлайн-курсов, модульное построение учебного материала [2; 7; 15; 17]
Индивидуализация	Разработка адаптивных систем обучения, предоставляющих возможность выбора уровня сложности, темпа обучения и индивидуальных образовательных маршрутов [6; 7; 17]
Связь с жизнью	Использование примеров из реальной жизни, практических задач и кейсов [12; 21]
Культурообразность	Учет культурных особенностей обучающихся, использование примеров и контента, соответствующих их культурному опыту [7; 21]

Заключение. Проведенное исследование позволило систематизировать подходы к педагогическому дизайну и проанализировать принципы, реализуемые в разработанных цифровых образовательных ресурсах в рамках магистерской подготовки. Анализ показал, что магистры в своей проектной деятельности, ориентируясь на конкретные задачи и цели проекта, используют различные элементы моделей педагогического дизайна, такие как ADDIE, SAM и Agile. При этом они активно реализуют основные принципы педагогического дизайна, стремясь к созданию наглядных, доступных, интерактивных и индивидуализированных цифровых образовательных ресурсов, способствующих эффективному усвоению знаний и развитию компетенций обучающихся.

Результаты исследования подтверждают определяющую роль педагогического дизайна в создании эффективных и востребованных цифровых инструментов, способствующих повышению качества образовательного процесса. Представляется

целесообразным совершенствование подготовки магистров в области цифровых образовательных технологий, где внимание акцентируется на развитии компетенций в сфере педагогического дизайна и освоении современных цифровых инструментов. Данная тенденция соответствует рекомендациям, представленным в работах группы исследователей под руководством И. В. Роберт, посвященных анализу международного опыта применения цифровых технологий в образовании [12] и разработке методических рекомендаций по смешанному обучению в условиях цифровой трансформации [15].

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением влияния разработанных ЦОР на образовательные результаты обучающихся, разработкой моделей персонализированного обучения с использованием цифровых образовательных ресурсов и исследованием вопросов цифровой дидактики и методик обучения с применением цифровых технологий.

Список источников

1. Атаманова Г. И. Педагогический дизайн в условиях цифровой трансформации образования: стратегии и инновации // Fundamental science innovation and technology: Сб. науч. статей по матер. II Междунар. Науч.-практ. конф., Уфа, 23 мая 2023 года. Ч. 2. Уфа: Научно-издательский центр «Вестник науки», 2023. С. 21–235.
2. Бережная М. С. Организационно-управленческие аспекты цифровой трансформации образования в высших учебных заведениях // Проблемы теории и практики управления. 2024. № 3–4. С. 32–42.
3. Бужинская Н. В. Особенности педагогического дизайна дистанционного курса / Н. В. Бужинская, Е. С. Васева, Д. Ф. Терегулов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 3 (47). С. 44–51. doi: 10.54509/22203036_2022_3_44.
4. Индикаторы образования: 2025: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. 452 с.
5. Калмыкова С. В. Концепция обратного дизайна для проектирования трансформации образовательного процесса вуза в условиях цифровизации // Концепт. 2024. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-obratnogo-dizayna-dlya-proektirovaniya-transformatsii-obrazovatel'nogo-protsessa-vuza-v-usloviyah-tsifrovizatsii> (дата обращения: 02.05.2025).
6. Козлов О. А., Новикова И. В., Мацуй Н. В. и др. Развитие смешанного обучения в образовательных организациях высшего образования в условиях цифровой трансформации образования // Современное педагогическое образование. 2022. № 4. С. 15–20.
7. Круподерова Е. П., Круподерова К. Р. Организация проектной деятельности магистрантов в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-magistrantov-v-ramkah-distsipliny-informatsionnye-tehnologii-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.05.2025).
8. Педагогический дизайн в условиях Agile EduTech. 2020. № 1 (32) [Электронный ресурс]. URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/986/> (дата обращения: 10.05.2025).
9. Педагогический дизайн применения смарт-технологий в цифровой образовательной среде педагога / Г. Б. Саржанова, Р. С. Бобеш, Г. Ж. Смагулова и др. // Образование и наука. 2023. № 9. С. 197–230. doi: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-45.
10. Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень / М. А. Кирюшина, Я. И. Алексеева, В. Н. Рудаков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023. 40 с.
11. Роберт И. В., Мухаметзянов И. Ш., Ваграменко Я. А. и др. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Теория и практика. Науч. издание. Ч. 1 / Под науч. ред. Я. А. Ваграменко, М. П. Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2017. 528 с.
12. Роберт И. В., Шихнабиева Т. Ш., Касторнова В. А. и др. Международный опыт применения цифровых технологий в деятельности общеобразовательных организаций // Педагогическая информатика. 2022. № 1. С. 75–93.
13. Роберт И. В. Модели замещения реального информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса на виртуальное // Информатизация образования. 2024: Сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф., Липецк, 19–21 июня 2024 года. Липецк: Липецкий государственный технический университет, 2024. С. 34–46.
14. Роберт И. В. Перспективные фундаментальные и прикладные научные исследования в области развития образования в условиях цифровой трансформации // Россия: тенденции и перспективы развития: Ежегодник. XXII Нац. науч. конф. с междунар. участием, Москва, 14–16 февраля 2023 года. Вып. 18 Ч. 2. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2023. С. 427–433.
15. Смешанное обучение в условиях цифровой трансформации образования (для учебных предметов «Математика», «Информатика»): Методические рекомендации / И. В. Роберт, Т. Ш. Шихнабиева, О. А. Козлов и др. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. 43 с.

References

1. Atamanova G. I. Pedagogicheskij dizajn v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija: strategii i innovacii // Fundamental science innovation and technology: Sb. nauch. statej po mater. II Mezhdunar. Nauch.-prakt. konf., Ufa, 23 maja 2023 goda. Ch. 2. Ufa: Nauchno-izdatel'skij centr «Vestnik nauki», 2023. S. 21–235. [In Rus].
2. Berezhnaja M. S. Organizacionno-upravlencheskie aspekty cifrovoj transformacii obrazovanija v vysshih uchebnyh zavedenijah // Problemy teorii i praktiki upravlenija. 2024. № 3–4. S. 32–42. [In Rus].

3. *Buzhinskaja N. V. Osobennosti pedagogicheskogo dizajna distacionnogo kursa / N. V. Buzhinskaja, E. S. Vaseva, D. F. Teregulov // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2022. № 3 (47). S. 44–51. doi: 10.54509/22203036_2022_3_44.* [In Rus].
4. *Indikatory obrazovanija: 2025: statisticheskij sbornik / N. V. Bondarenko, T. A. Varlamova, L. M. Gohberg i dr.; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: ISIJeZ VShJe, 2025. 452 s.* [In Rus].
5. *Kalmykova S. V. Koncepcija obratnogo dizajna dlja proektirovaniya transformacii obrazovatel'nogo processa vuza v uslovijah cifrovizacii // Koncept. 2024. № 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konseptsiya-obratnogo-dizayna-dlya-proektirovaniya-transformatsii-obrazovatelnogo-protsessa-vuza-v-usloviyah-tsifrovizatsii> (data obrashhenija: 02.05.2025).* [In Rus].
6. *Kozlov O. A., Novikova I. V., Macuj N. V. i dr. Razvitie smeshannogo obuchenija v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovanija v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 4. S. 15–20.* [In Rus].
7. *Krupoderova E. P., Krupoderova K. R. Organizacija proektnoj dejatel'nosti magistrantov v ramkah discipliny «Informacionnye tehnologii v professional'noj dejatel'nosti» // Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 66-2 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-magistrantov-v-ramkah-distsipliny-informacionnye-tehnologii-v-professionalnoy-deyatelnosti> (data obrashhenija: 10.05.2025).* [In Rus].
8. *Pedagogicheskij dizajn v uslovijah Agile EduTech. 2020. № 1 (32) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/986/> (data obrashhenija: 10.05.2025).* [In Rus].
9. *Pedagogicheskij dizajn primenenija smart-tehnologij v cifrovoj obrazovatel'noj srede pedagoga / G. B. Sarzhanova, R. S. Bobesh, G. Zh. Smagulova i dr. // Obrazovanie i nauka. 2023. № 9. S. 197–230. doi: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-45.* [In Rus].
10. *Prepodavatel'skie praktikiсотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень / M. A. Kirjushina, Ja. I. Alekseeva, V. N. Rudakov; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: NIU VShJe, 2023. 40 s.* [In Rus].
11. *Robert I. V., Muhametzjanov I. Sh., Vagramenko Ja. A. i dr. Jelektronnoe obuchenie i distacionnye obrazovatel'nye tehnologii. Teoriya i praktika. Nauch. izdanie. Ch. 1 / Pod nauch. red. Ja. A. Vagramenko, M. P. Karpenko. M.: Izd-vo SGU, 2017. 528 s.* [In Rus].
12. *Robert I. V., Shihnbabieva T. Sh., Kastornova V. A. i dr. Mezhdunarodnyj opyt primenenija cifrovyh tehnologij v dejatel'nosti obshheobrazovatel'nyh organizacij // Pedagogicheskaja informatika. 2022. № 1. S. 75–93.* [In Rus].
13. *Robert I. V. Modeli zameshenija real'nogo informacionnogo vzaimodejstvija mezhdu sub#ektami obrazovatel'nogo processa na virtual'noe // Informatizacija obrazovanija. 2024: Sb. mater. Mezdunar. nauch.-prakt. konf., Lipeck, 19–21 iyunja 2024 goda. Lipeck: Lipeckij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2024. S. 34–46.* [In Rus].
14. *Robert I. V. Perspektivnye fundamental'nye i prikladnye nauchnye issledovaniya v oblasti razvitiya obrazovanija v uslovijah cifrovoj transformacii // Rossija: tendencii i perspektivy razvitiya: Ezhegodnik. XXII Nac. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem, Moskva, 14–16 fevralja 2023 goda. Vyp. 18 Ch. 2. M.: Institut nauchnoj informacii po obshhestvennym naukam RAN, 2023. S. 427–433.* [In Rus].
15. *Smeshannoe obuchenie v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija (dlja uchebnyh predmetov «Matematika», «Informatika»): Metodicheskie rekomendacii / I. V. Robert, T. Sh. Shihnbabieva, O. A. Kozlov i dr. FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovanija RAO». M.: Institut strategii razvitiya obrazovanija Rossijskoj akademii obrazovanija, 2022. 43 s.* [In Rus].

Информация об авторе

М. С. Бережная — профессор, кандидат психологических наук, доктор педагогических наук

Information about the author

M. S. Berezhnaya — Professor, PhD (Psychology), Dr. Sc. (Education)

Статья поступила в редакцию 11.06.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принятая к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 11.06.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 17–27.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 17–27.

Научная статья
 УДК 378.4
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-17-27



В. В. Сериков



Д. В. Буримская

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

Владислав Владиславович Сериков¹, Диана Валентиновна Буримская²

¹ ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», Москва, Россия
² Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
¹ vladislav.cerikoff@yandex.ru
² dburimskaya@hse.ru

Аннотация. В статье представлено понимание специфики профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики, приоритетным предметом труда в которой выступает анализ и переработка информации, что требует от специалистов владения компетенциями, общими (универсальными) для большинства профессиональных сфер. Соответственно, меняются содержание и технологии профессиональной подготовки специалиста, которому предстоит работать в условиях интенсивного изменения профессиональных функций, многозадачности, расширяющихся информационных потоков, перемены рабочих мест, что авторы обозначают понятием готовности к полипрофессиональной карьере. В статье предложено авторское уточнение понятия «универсальные компетенции для полипрофессиональной карьеры», к которым отнесены компетенции переработки профессионально значимой информации; информационного обеспечения «рабочего места»; сетевых форм деятельности; работы в команде; коммуникационной деятельности, в том числе иноязычной; реализации исследовательского и креативного потенциала; взаимодействия с искусственным интеллектом; проявления профессиональной мобильности, включая горизонтальный и вертикальный рост. Для обоснования условий овладения универсальны-

ми компетенциями в исследовании использованы методы сравнительного анализа, моделирования, обобщения, гипотетического прогнозирования, опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: универсальные компетенции, профессиональная деятельность в условиях цифровой экономики, полипрофессиональная карьера, искусственный интеллект, профессиональная мобильность.

Для цитирования: Сериков В. В., Буримская Д. В. Универсальные компетенции специалиста для построения полипрофессиональной карьеры // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 17–27. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-17-27

Original article

UNIVERSAL COMPETENCIES OF A SPECIALIST FOR BUILDING A MULTIPROFESSIONAL CAREER

Vladislav V. Serikov¹, Diana V. Burimskaya²

¹ The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Kontents and Methods of Education", Moscow, Russia

² HSE University, Moscow, Russia

¹ vladislav.cerikoff@yandex.ru

² dburimskaya@hse.ru

Abstract. The article presents an understanding of the specifics of professional activity in the digital economy, the priority subject of work in which is the analysis and processing of information, which requires specialists to possess competencies that are common (universal) for most professional fields. Accordingly, the content and technologies of professional training of a specialist who will have to work in conditions of intensive changes in professional functions, multitasking, expanding information flows, and a change of jobs are changing, which the authors denote by the concept of readiness for a multi-professional career. The article offers the author's clarification of the concept of "universal competencies for a multi-professional career", which include competencies in processing professionally significant information; information support of the "workplace"; network forms of activity; teamwork; communication activities, including foreign language; implementation of research and creative potential; interaction with artificial intelligence; manifestation of professional mobility, including horizontal and vertical growth. To substantiate the conditions for mastering universal competencies, the study used the methods of comparative analysis, modeling, generalization, and hypothetical forecasting, experimental work.

Keywords: universal competencies, professional activity in the digital economy, multi-professional career, artificial intelligence, professional mobility.

For citation: Serikov V. V., Burimskaya D. V. Universal competencies of a specialist for building a multiprofessional career. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):17–27. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-17-27

Введение. Цифровая трансформация экономики существенно меняет ситуацию на рынке труда, что обусловлено качественным изменением самих производственных процессов: предметом и продуктом труда в большинстве производственных

сфер становится информация, ее отбор, анализ, переработка, принятие решений на основе реконструкции массива данных. Характерной чертой современной профессионально-трудовой деятельности становится приоритет универсальных ком-

петенций, то есть общих для различных профессиональных областей. Владение информационными и коммуникационными компетенциями, опытом целесообразного использования ресурсов искусственного интеллекта и другими, востребованными ныне в любых профессиональных сферах видами деятельности, обеспечивает эффективность, «горизонтальную» и «вертикальную» мобильность специалиста, его конкурентоспособность, востребованность на рынке труда в условиях цифровой экономики. Универсальные компетенции (к ним, помимо способов работы с информацией, относят и «навыки XXI века») становятся квинтэссенцией содержания современного профессионального образования, что, по мнению экспертов, отражает сущностные черты производственных процессов и, соответственно, содержания профессионального образования в цифровом обществе вне зависимости от профиля и направления профессионального обучения. Важная специфическая черта профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики — это опосредованность решения любой профессиональной задачи применением научноемких, в первую очередь цифровых, технологий, а в некоторых случаях и «добытием» научного знания как инструмента решения профессиональной задачи [19].

Сегодня утратила актуальность философия «одна работа на всю жизнь» как не соответствующая реалиям бурного технологического прогресса, обусловливающего интенсивные изменения профессиональных функций специалиста и появление неизвестных ранее профессий. В этих условиях все труднее планировать профессиональную карьеру на длительный срок, и все меньше становится специалистов, кто работает по специальности длительный период. И речь идет не о простой смене рабочего

места, о радикальной реконструкции функционально-технологического содержания деятельности на том же самом месте. Можно привести в качестве примера развитие профессиональных функций ПАО «Сбербанк», который первоначально оказывал традиционно присущие данной организации банковские услуги, а в период цифровизации платформ компания трансформировалась в экосистему: «Сбер-Маркет» (доставка продуктов); «СберЗдоровье» (запись к врачу и онлайн-консультация); «СберУнивер» (образовательные платформы и курсы); «СберЛогистика» (доставка отправлений); «СберАналитика» (аналитические отчеты, решение задач любой сложности) и др. В этих условиях, например, развитие способности работников организации к самообразованию и саморазвитию перестает быть «благим пожеланием», а становится неотъемлемой профессиональной функцией, условием соответствия работника быстро развивающимся цифровым ресурсам.

Ключевые компетенции цифровой экономики разрабатывались членами аналитического центра при Правительстве РФ (2019) как базовые и необходимые для выполнения профессиональных функций и успешной деятельности в цифровой среде. При этом в настоящее время нет единых требований к компетенциям специалистов в условиях цифровой экономики, так как до сих пор нет однозначных представлений об устойчивых связях между рынком труда и системой профессионального образования, об образовательных и о профессиональных траекториях специалистов, о том, какие именно общие для большинства работников сфер цифровой экономики компетенции следует считать приоритетными. В этой связи надо отметить, что бизнес, не дожидаясь ответов науки на все эти вопросы, начал создавать собственные модели компетен-

ций, необходимых для решения профессиональных задач в условиях цифровой экономики. Укажем для примера на несколько моделей компетенций, предложенных госкорпорациями. Так, модель компетенций специалистов «Росатома» указывает на такие компетенции по профилю компании, как системно-стратегическое мышление, планирование и организация деятельности, работа в команде, ориентация на результат, лидерство, эффективные коммуникации, управление изменениями и инновациями, взаимодействие «руководитель — специалист»). Модель компетенций для работников РЖД включает: способность учиться и развиваться, делясь опытом и передавая знания; корпоративность и ответственность (работа в команде и достижение конечного результата); креативность и инновационность; клиентоориентированность; качество и безопасность; лидерство (вовлечение и воодушевление, мотивирование и убеждение). Компетенции сотрудников Сбербанка ориентированы на: системность мышления; ответственность; digital-навыки; решение профессиональных задач; развитие команд и клиентоцентричность. В описании компетенций сотрудников «Росэлектроники» указаны «мягкие навыки» (креативность, интеллект, умение работать в команде, самообучение и саморазвитие, цифровая коммуникация) и профессиональные навыки (ИТ-грамотность, робототехника, фотоника, профессиональные технические дисциплины, система обработки данных и программирование).

Становится очевидной необходимость взаимодействия бизнеса и вузов для создания технологии прогнозирования, конструирования и непрерывного обновления компетенций специалистов с учетом перспектив их интенсивного обновления. При этом особое значение имеет специальная экспертная деятельность по выделению тех

компетенций, которыми должны владеть специалисты независимо от места их работы. В команде экспертов, вероятно, должны быть специалисты сферы профессионального образования и инновационных сфер экономики.

Также можно предположить, что при подготовке современного специалиста должны моделироваться в учебном процессе не только профессиональные ситуации, но и *ситуации изменения профессиональных функций*, которые будут развивать у выпускников профессиональных образовательных организаций готовность включаться в процесс трансформации «рабочего места», адаптироваться к процессу функциональных изменений. Как мы полагаем, готовность к такому «поведению» на рабочем месте следует также включить в состав универсальных компетенций.

Содержание и процесс освоения универсальных компетенций в контексте становления цифровой экономики. Исследование осуществлялось на основе анализа базы научных источников и запросов работодателей на компетенции специалистов. Мы также опирались на концепции «Индустрия 4.0» и «Работа 4.0», в которых отражается «идеология» четвертой промышленной революции с характерной для нее «тотальной цифровизацией» производства и коммуникаций [20]. В контексте этого основным предметом труда выступает информация, а его средством становятся коммуникационно-цифровые технологии. Л. М. Шляхтова и А. А. Степанова подчеркивают, что для цифрового труда характерно наличие таких умственных способностей и навыков работника, которые бы обеспечивали «преобразование, распространение и использование цифровой информации и получение информационного продукта или услуги в цифровой форме в условиях виртуальной реальности сети Интернет, сетевого

и дистанционного взаимодействия акторов. Предмет труда в этом случае практически всегда в электронной (цифровой)/сетевой/дистанционной форме, а не в материально-вещественной» [22, с. 35]. «Цифровой труд» — это атрибут цифровой экономики с характерным для нее программно-автоматизированным управлением производственными процессами, обслуживанием, коммуникациями, что неизбежно ведет к появлению общих функций и процедур деятельности у специалистов, работающих в, казалось бы, весьма различных областях.

К примеру, одной из универсальных компетенций является коммуникационная, предполагающая способность работать в команде, в том числе к взаимодействию с иноязычными партнерами, к проявлению персональной ответственности за свой «вклад в общий продукт» при работе в сети. К универсальным компетенциям относятся также работа в условиях многозадачности, решение нестандартных производственных задач, что предполагает готовность специалиста к творческим действиям [5]. Специфика универсальных компетенций является сегодня предметом исследования. Буй Конг Тинь, А. А. Вдовенко, А. И. Постовалова указывают на их коммуникативный и интерактивный компоненты, познавательные и социальные мотивы, вос требованность эмоциональной устойчивости, ригидность и другие характеристики социально-психологической готовности будущего специалиста к взаимодействию в новых группах, проектных командах, сетевых сообществах, а также к реализации требований цифровой производственной среды [2; 3; 13].

Как отмечают А. М. Кондаков, В. Е. Penprase, И. В. Сартакова цифровая грамотность специалистов включает опыт контакта с искусственным интеллектом (ИИ) [18; 24], готовность к «гуманитарной интер-

претации» его решений (И. Н. Чарикова), к взаимодействию с искусственным интеллектом при сборе, обработке и анализе данных (Python, C++) [9; 12].

Среди универсальных компетенций особым вниманием экспертов пользуются те, которые обеспечивают профессиональную мобильность специалиста, проявляющуюся в способности к освоению новых видов деятельности, обновляющихся профессиональных функций, компетенции, включая смену места работы, специализации. На сегодняшний день понятие «профессиональная мобильность» не имеет единой интерпретации. Б. М. Ивгошевым и С. С. Фроловым «профессиональная мобильность» определяется как карьерный и профессиональный рост... смена профессиональной деятельности, которая движет человеком в социальном пространстве [7; 17].

Таким образом, обращение к выполненным исследованиям позволяет сделать вывод, что в процессе подготовки специалиста к профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики необходимо выявление и моделирование таких ситуаций профессиональной деятельности, которые обеспечивают и развитие универсальных компетенций будущего специалиста, среди которых особое место должна занимать компетенция, обеспечивающая готовность к непрерывному обновлению содержания и технологий профессиональной деятельности.

Как мы предполагаем, подготовка специалистов, способных включиться в профессиональную деятельность в сферах цифровой экономики, возможна при реализации следующих условий: 1) выделение и включение в содержание образования класса компетенций, которые отражают специфику современного предмета труда (информации), применимы в большинстве профессиональных сфер, включают компетенции,

обеспечивающие мобильность (полипрофессиональную карьеру) специалиста; 2) создание в образовательной среде организаций профессионального образования возможностей для проявления будущим специалистом позиции субъекта профессиональных инноваций, не ожидающего изменений, а активно участвующего и даже инициирующего их; 3) научно-методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки, в котором представлена система дидактических инструментов, специально ориентированных на формирование универсальных компетенций — модели задач-ситуаций, связанных с переработкой информации; деловых (сетевых) игр; кейсов с коммуникативно-деловыми коллизиями; техник самотестирования своей профессиональной успешности и готовности к «перемене мест» самореализации; учебно-исследовательских проектов, имеющих коммерческий выход; постоянно обновляющейся материально-технической и программной базы учебного процесса.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была сделана попытка апробации этих условий на материале онлайн-курсов, ориентированных на подготовку специалистов, которым предстоит работать в условиях интенсивного обновления профессиональных функций и деловых коммуникаций. Была сделана попытка построить в соответствии с этим подходом курс English for lawyers («Английский для юристов»). Исследование проходило на факультете права НИУ ВШЭ. При разработке курса учитывались указанные выше условия как ориентиры для моделирования ситуаций профессиональной деятельности специалиста в меняющейся цифровой среде:

– содержание курса ориентировалось на универсальные цифровые и коммуникационные компетенции, которые могут быть использованы для решения коммуникатив-

ных и проектных задач, переработки правовой информации, что сопровождалось усвоением иноязычной юридической терминологии, участием в проектах, связанных с международным правом;

– студентам предлагались задачи, в которых имитировались профессиональные ситуации, требующие проявления креативности, коммуникационных действий, неординарности мышления, внутрикомандного взаимодействия, использования цифровых инструментов (включая ИИ) для проектной и исследовательской деятельности, выполнения тестовых заданий по темам юриспруденции для развития всех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письмо) как инструмента деловых коммуникаций, составление презентаций и защита проектов на английском языке, отражающих правовые ситуации, возникающие в условиях цифровой экономики, участия в деловых играх/кейсах;

– психолого-педагогическое сопровождение средствами цифровой образовательной среды ЦОС создавало возможности интерактивной коммуникации, автоматизированной проверки компетенций студентов, диалогичности процесса оценивания их достижений, доступности сетевой коммуникации с преподавателем и сокурсниками.

Специфика процесса формирования компетенций в том, что в отличие от овладения предметными знаниями и умениями здесь речь идет о присвоении деятельности, об овладении определенными профессиональными функциями [16]. Овладеть деятельностью можно, только выполняя ее, создавая «продукт», ради которого осуществляется эта деятельность. Сущности и критериям готовности к деятельности посвящено множество исследований, в которых реализуются различные модели и подходы. В нашем исследовании используется личностно ориентированный подход,

предполагающий поиск условий становления специалиста как субъекта профессиональной деятельности, выявление ценностно-смысловой и нравственной готовности к «принятию» данной деятельности [4; 6; 16]. О личностно-деятельностном подходе к формированию компетенций в интерпретации его, предложенной С. Л. Рубинштейном [15], говорится в работах Е. В. Шипиловой и В. Д. Шадрикова, рассматривающих владение деятельностью как совокупность диспозиционных качеств и свойств студента, которые необходимы не только для эффективного выполнения «технического» аспекта профессиональных обязанностей и задач, но и для обеспечения ценностно-гуманитарной направленности профессиональных решений [14; 15; 21]. Принималась нами во внимание и указанная Н. Н. Нечаевым и Ю. П. Поваренковым функциональная, психофизиологическая способность специалиста к выполнению профессиональной деятельности (понимание профессиональных задач, их субъективная, в том числе смысловая интерпретация, стрессоустойчивость, способность оценивать ситуацию при решении профессиональных проблем с точки зрения позитивных перспектив и рисков) [10; 11].

В ходе исследования для развития универсальных компетенций моделировались ситуации профессиональной деятельности: «Проведение круглого стола «Идентификация и структурирование источников международного права», «Разработка международных договоров на основе источников международного права», «Составление юридического отчета после вынесения решения», «Учебные суды» и др.

Первая ситуация («Проведение круглого стола «Идентификация и структурирование источников международного права») была ориентирована на развитие универ-

сальных компетенций: «добывания» научного знания (поиск информации по теме на английском и русском языках, анализ массива данных, переработка потока информации); самообразования и саморазвития как предпосылок освоения профессиональных инноваций; взаимодействия в команде (эффективная коммуникация; умение слушать коллег, отстаивать свою точку зрения, нести персональную ответственность за выполнение своей функции в команде); использования цифровых инструментов, включая ИИ, для повышения результативности своих действий; критического и неординарного мышления; навыков презентации результатов в форме.

Вторая ситуация («Разработка международных договоров на основе источников международного права») была направлена на развитие опыта выбора стратегий и программ деятельности, проектирования и прогнозирования последствий их реализации, определение собственных профессиональных «дефицитов» и путей их устранения.

Третья ситуация («Составление юридического отчета после вынесения решения») была нацелена на развитие опыта работы в условиях многозадачности через присутствие на судебном заседании (очно или онлайн), фиксации его основных юридических моментов, составление отчета после вынесения решения (law report/brief case); проявление своей иноязычной компетенции и навыков профессиональной письменной коммуникации.

В ходе четвертой ситуации «Учебные суды» студенты осваивали навыки коммуникации на английском языке по темам юриспруденции; навыки поиска, анализа и переработки информации для выступления в суде; использования ЦТ, включая ИИ; решали задачи на развитие критического и неординарного мышления.

Условия, создаваемые с помощью указанных ситуаций, отвечали запросам развивающегося рынка труда и соответствовали потребности в развитии универсальных компетенций у будущих специалистов. Несмотря на известную уникальность профессии юриста, и в ней обнаруживается немало общих и, по сути, единых для многих профессиональных сфер компетенций: готовность к усвоению новых функций и «инструментов» их выполнения, владение междисциплинарными знаниями, опыт работы в многофункциональных командах над сложными (многозадачными) проблемами, прогнозирование изменений в своей профессиональной сфере, особенно в связи с экспансией искусственного интеллекта во все сферы деятельности человека; ускоренный выход выпускников на рынок труда, что в некоторых случаях требует продолжения обучения на рабочем месте иногда путем самообучения, самообразования, саморазвития. Востребована также готовность к самостоятельной реконструкции своего рабочего места, подключая к нему ресурсы ИИ, что позволяет работать с увеличивающимся объемом информации, большими данными, анализировать, делать прогнозы, вводить инновации, работать с удаленными сервисами, проявлять, как уже было отмечено, способность к профессиональной мобильности.

Таким образом, хотя единой модели универсальных компетенций до сих пор нет, но поиск ее ведется и формируется содержательное наполнение этого понятия. Исследователи включают в блок универсальных компетенций стрессоустойчивость, направленность на поиск новых идей, умение брать на себя ответственность, обосновывать и принимать решение, способность работать в режиме многозадачности, использования профессиональной документации и технологических инструкций, реализо-

вать самоконтроль и самоорганизацию, осуществлять устную и письменную коммуникацию, вести переговоры, проявлять технологическую грамотность и понимание научных основ технологий, осуществлять поиск, интерпретацию и обобщение информации, продвинутые компьютерные навыки для работы со специализированными программами, знание иностранного языка, инициативность и способность к предпринимательству, соблюдение трудовой дисциплины, способность к сотрудничеству.

От преподавателей вузов и колледжей в этих условиях требуется знание о том, какие универсальные компетенции необходимы бизнесу и как сориентировать на них учебные программы, чтобы они соответствовали запросам цифровой экономики.

Путь к полипрофессиональной карьере. Анализ ситуации в сфере высшего образования указывают на то, что происходит последовательный переход к интенсивному формированию у студентов всех специальностей универсальных и междисциплинарных компетенций, повышающих профессиональную мобильность, востребованную в условиях цифровой экономики. Полипрофессиональная карьера предполагает адаптивность, самостоятельность обучения и мышления. B. E. Penprase, M. Cheng, O. Adekola, J. Albia и S. Cai отмечают, что «срок годности» любого навыка в современных условиях становится все более коротким, что требует от будущих работников постоянного совершенствования своих навыков и ознакомления с новыми технологиями и новыми отраслями промышленности, которые, возможно, не существовали, пока они готовились к получению диплома [23; 24].

Таким образом, растет спрос на подготовку специалистов с комплексом транспрофессиональных, метапредметных компетенций, предполагающих «глубокое

понимание своей области, а также знания и опыт в смежных сферах; понимание возможностей и рисков, связанных с применением новых технологий; владение методами проектного управления; «цифровую ловкость»; владение инструментарием работы с большими данными и инструментами визуализации; понимание основ информационной безопасности; навыки работы с базами данных; системное мышление; эмоциональный интеллект; командную работу; умение решать задачи под ключ; адаптивность и работу в условиях неопределенности» [8].

По оценкам экспертов, к 2035 году цифровизация и автоматизация изменит каждый третий вид занятости (VI ежегодная конференция Сбер Университета). Наше будущее зависит от готовности к этим изменениям. Государству нужны люди, которые быстро адаптируются и быстро обучаются новым профессиям. Подготовить их может только гибкая система образования, обеспечивающая владение базовыми универсальными компетенциями и понимания специфики профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Нельзя не согласиться с В. И. Аршиновым, что традиционная модель образования, существующая несколько сотен лет «слишком статична, монологична, ориентирована на дисциплинарное разграничение знания», которые должны быть «вложены» в головы студентов в виде «относительно автономных, замкнутых систем хранения информации» [1, с. 65].

Выводы. Проведенное исследование позволяет предположить, что универсальные компетенции играют ключевую роль в цифровой экономике или, используя клас-

сический термин, составляют ее «политехническую основу». Развитие компетенций такого рода является необходимым условием для успешной полипрофессиональной карьеры, то есть способности к эффективному росту в вертикальной и горизонтальной плоскостях профессиональной реальности. Последнее включает готовность адаптироваться к новым ситуациям, быстрому обучению, радикальному изменению карьеры, освоению новых областей знаний и новых профессиональных функций, в том числе основывающихся на новом технологическом базисе. Гибкость, саморазвитие и самостоятельное обучение — основные качества, которыми должен обладать специалист с полипрофессиональной ориентацией. Среди универсальных компетенций особо выделяются коммуникативные, носители которых обладают преимуществом в сетевой, в том числе межкультурной, среде. Современный специалист должен также владеть критическим мышлением, анализировать сложные ситуации, оценивать информацию и принимать взвешенные решения в условиях неопределенности. Необходимо еще отметить значимость лидерских качеств и управленческого опыта, умения организовывать работу, мотивировать коллектив и принимать ответственность за достижение целей, владение сетевыми формами деятельности, работать с ИИ-технологиями, анализировать данные и использовать инструменты машинного обучения для получения результатов и принятия решений. Быстро меняющаяся среда труда требует от специалистов готовности и к личностному, ценностно-смысловому развитию, которое должно проявиться в готовности к служению Отечеству.

Список источников

1. Ариинов В. И. Философия образования и синергетика: как философия образования может содействовать становлению новой модели образования // Наша школа. 2004. Т. 9, № 58.
2. Баранова И. А., Путылов А. В. Роль высшей школы в формировании и развитии человеческого капитала // Modern Economy Success. 2018. № 1. С. 4–8.

3. *Васютина Е. А., Башина О. Э., Матраева Л. В.* Znanie, Umenie. 2018. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.mosgu.ru/zpu/article/view/782> (дата обращения: 20.05.2025).
4. *Велиева С. В.* Психологическая готовность будущих педагогов к инновационной деятельности. М.: Московский педагогический государственный университет, 2014. 170 с.
5. *Григорьев С. Л.* Нравственные и правовые трансформации категории ответственности в сетевом обществе // НАУ. 2024. № 101-1. С. 108–113.
6. *Ивков Н. Н.* Динамика и критерии сформированности ценностно-смысловой сферы личности // Педагогика. 2017. № 2. С. 13.
7. *Ивгошев Б. М.* Сущностно-логический анализ мобильности как межнаучного понятия // Педагогическое образование в России. 2014. № 1.
8. *Кожемякина Л. Н., Коржевская Е. Н.* Навыки XXI века. Технологии универсального мастерства: учебное пособие. М.: Знание, 2020. 74 с.
9. *Котлярова И. О.* Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. № 3.
10. *Нечаев Н. Н.* Профессия и професионализм: к задачам психологии профессионального творчества // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 3–15.
11. *Поваренков Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Университет РАО, 2002. 160 с.
12. *Попов О. Р.* Проблемы вузовского образования в эпоху цифровизации: человек и искусственный интеллект // Интеллектуальные ресурсы — региональному развитию. 2019. Т. 5, № 2. С. 98–109.
13. *Постовалова А. И.* Социально-психологическая структура готовности к профессиональному выбору лиц юношеского возраста: дис. ... канд. псих. наук. Челябинск, 2010. 255 с.
14. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. М.: Логос, 2011. 168 с.
15. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Питер, 2012. 705 с.
16. *Сериков В. В.* Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии. М.: Издательский дом Российского нового университета, 2018. С. 258–259.
17. *Фролов С. С.* Ролевая неопределенность как фактор и условие эффективного управления социальными процессами в современных организациях // Вестник ГУУ. 2017. № 11. С. 173–179. doi: 10.26425/1816-4277-2017-11-173-179.
18. Цифровая трансформация и искусственный интеллект: матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием в рамках форума участников китайско-российского союза высших педагогических учебных заведений «Педагогическое образование в условиях глобальной цифровизации» (Новосибирск, 17 ноября 2022 г.) / под ред. И. В. Сартакова: Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. 142 с.
19. *Чжан Сюань, Янь Цяоянь, Щеглова И. В.* Исследовательская компетенция специалиста как надкомпетентностный феномен: теоретические основы // Известия ВГПУ. 2023. № 1 (174). С. 20–25.
20. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2018. 285 с.
21. *Шипилова Е. В.* Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. псих. наук. М., 2007. 218 с.
22. *Шляхтова Л. М., Степанов А. А.* Труд в условиях формирования и развития цифровой экономики (терминологический анализ) // Экономика: теория и практика. 2021. Т. 3, № 63. С. 32–39. doi: 10.31429/2224042X_2021_63_32.
23. *Cheng M., Adekola O., Albia J., et al.* Employability in higher education: A review of key stakeholders' perspectives // Higher Education Evaluation and Development. 2021. Vol. 16, no. 1. P. 16–31. doi: 10.1108/heed-03-2021-0025.
24. *Penprase B. E.* The fourth Industrial Revolution and higher education // Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution. 2018. No 15. P. 207–229. doi: 10.1007/978-981-13-0194-0_9.

References

1. *Arshinov V. I.* Filosofija obrazovanija i sinergetika: kak filosofija obrazovanija mozhet sodejstvovat' stanovleniju novoj modeli obrazovanija // Nasha shkola. 2004. Т. 9, № 58. [In Rus].
2. *Baranova I. A., Putilov A. V.* Rol' vysshej shkoly v formirovaniii i razvitiu chelovecheskogo kapitala // Modern Economy Success. 2018. № 1. S. 4–8. [In Rus].
3. *Vasjutina E. A., Bashina O. Je., Matraeva L. V.* Znanie, Umenie. 2018. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://journals.mosgu.ru/zpu/article/view/782> (data obrashhenija: 20.05.2025). [In Rus].

4. *Velieva S. V. Psihologicheskaja gotovnost' budushhih pedagogov k innovacionnoj dejatel'nosti.* M.: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2014. 170 s. [In Rus].
5. *Grigor'ev S. L. Nравственные и правовые трансформации категорий ответственности в сетевом обществе // NAU.* 2024. № 101-1. S. 108–113. [In Rus].
6. *Ivkov N. N. Dinamika i kriterii sformirovannosti cennostno-smyslovoj sfery lichnosti // Pedagogika.* 2017. № 2. S. 13. [In Rus].
7. *Ivgoshev B. M. Sushhnostno-logicheskij analiz mobil'nosti kak mezhnauchnogo ponjatija // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2014. № 1. [In Rus].
8. *Kozhemjakina L. N., Korzhevskaia E. N. Navyki XXI veka. Tehnologii universal'nogo masterstva: uchebnoe posobie.* M.: Znanie, 2020. 74 s. [In Rus].
9. *Kotljarova I. O. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii // Vestnik JuUrGU. Serija: Obrazование. Pedagogicheskie nauki.* 2022. № 3. [In Rus].
10. *Nechaev N. N. Professija i professionalizm: k zadacham psihologii professional'nogo tvorchestva // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psichologija.* 2016. № 4. S. 3–15. [In Rus].
11. *Povarenkov Ju. P. Psihologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovlenija cheloveka.* M.: Universitet RAO, 2002. 160 s. [In Rus].
12. *Popov O. R. Problemy vuzovskogo obrazovaniya v jepohu cifrovizacii: chelovek i iskusstvennyj intellekt // Intellektual'nye resursy — regional'nomu razvitiyu.* 2019. T. 5, № 2. S. 98–109. [In Rus].
13. *Postovalova A. I. Social'no-psihologicheskaja struktura gotovnosti k professional'nomu vyboru lic junosheskogo vozrasta: dis. ... kand. psih. nauk.* Cheljabinsk, 2010. 255 s. [In Rus].
14. *Professionalizm sovremennoj pedagogiki: metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov / pod nauch. red. V. D. Shadrikova.* M.: Logos, 2011. 168 s. [In Rus].
15. *Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii.* M.: Piter, 2012. 705 s. [In Rus].
16. *Serikov V. V. Pedagogicheskaja real'nost' i pedagogicheskoe znanie: opyt metodologicheskoy refleksii.* M.: Izdatel'skij dom Rossiskogo novogo universiteta, 2018. S. 258–259. [In Rus].
17. *Frolov S. S. Rolevaja neopredelennost' kak faktor i uslovie jekonomiki social'nyimi processami v sovremennych organizacijah // Vestnik GUU.* 2017. № 11. S. 173–179. doi: 10.26425/1816-4277-2017-11-173-179. [In Rus].
18. *Cifrovaja transformacija i iskusstvennyj intellekt: mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem v ramkah foruma uchastnikov kitajsko-rossijskogo sojuza vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij «Pedagogicheskoe obrazovanie v uslovijah global'noj cifrovizacii» (Novosibirsk, 17 nojabrja 2022 g.) / pod red. I. V. Sartakova: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet.* Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2022. 142 s. [In Rus].
19. *Chzhan Sjuan', Jan' Cjaohan', Shheglova I. V. Issledovatel'skaja kompetencija specialista kak nadkompetentnostnyj fenomen: teoretycheskie osnovy // Izvestija VGPU.* 2023. № 1 (174). S. 20–25. [In Rus].
20. *Shvab K. Chetvertaja promyshlennaja revoljucija.* M.: Jeksmo, 2018. 285 s. [In Rus].
21. *Shipilova E. V. Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti studentov-psihologov k professional'noj dejatel'nosti: dis. ... kand. psih. nauk.* M., 2007. 218 s.
22. *Shlyahrova L. M., Stepanov A. A. Trud v uslovijah formirovaniya i razvitiya cifrovoj jekonomiki (terminologicheskij analiz) // Jekonomika: teoriya i praktika.* 2021. T. 3, № 63. S. 32–39. doi: 10.31429/2224042X_2021_63_32. [In Rus].
23. *Cheng M., Adekola O., Albia J., et al. Employability in higher education: A review of key stakeholders' perspectives // Higher Education Evaluation and Development.* 2021. Vol. 16, no. 1. P. 16–31. doi: 10.1108/heed-03-2021-0025.
24. *Penprase B. E. The fourth Industrial Revolution and higher education // Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution.* 2018. No 15. P. 207–229. doi: 10.1007/978-981-13-0194-0_9.

Информация об авторах

В. В. Сериков — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Д. В. Буримская — кандидат педагогических наук, доцент Школы иностранных языков

Information about the authors

V. V. Serikov — Dr. Sc. (Education), Professor, Academician of Russian Academy of Education

D. V. Burimskaya — PhD (Education), Associate Professor School of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 16.04.2025; одобрена после рецензирования 16.04.2025; принята к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 16.04.2025; approved after reviewing 16.04.2025; accepted for publication 17.06.2025.



М. В. Жмайло



О. В. Гукаленко

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 28–40.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 28–40.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-28-40

ТЕНДЕНЦИИ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ В ЭПОХУ ИНДУСТРИИ 4.0

Милана Вадимовна Жмайло¹, Ольга Владимировна Гукаленко²

¹ ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», Москва, Россия

² МГУ имени М. В. Ломоносова, ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», Москва, Россия

¹ milana.zhmaylo@gmail.com

² olga_gukalenko@mail.ru

Аннотация. В данной статье описываются ключевые подходы к практико-ориентированной подготовке инженерных кадров в ведущих зарубежных технических вузах в контексте цифровизации и интеллектуализации науки, промышленности и образования. Основная цель статьи — изучение лучших образовательных практик в области подготовки будущих инженеров для высокотехнологичных предприятий Индустрии 4.0 в странах Востока и Запада, выработка критериев и рекомендаций, отражающих наиболее позитивные зарубежные модели, с целью их возможной интеграции в образовательную деятельность по подготовке инженеров в отечественных условиях.

Ключевые слова: инженерное образование, тенденции (тренды) инженерного образования, практико-ориентированное инженерное образование, дуальное образование, компетенции инженера.

Для цитирования: Жмайло М. В., Гукаленко О. В. Тенденции практико-ориентированной подготовки будущих инженеров в зарубежных технических вузах в эпоху Индустрии 4.0 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 28–40. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-28-40

Original article

TRENDS IN PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE ENGINEERS IN FOREIGN TECHNICAL UNIVERSITIES IN THE ERA OF INDUSTRY 4.0

Milana V. Zhmajlo¹, Ol'ga V. Gukalenko²

¹ The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia

² Lomonosov Moscow State University, The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia

¹ milana.zhmajlo@gmail.com

² olga_gukalenko@mail.ru

Abstract. This article describes key approaches to practice-oriented training of engineering personnel in leading foreign technical universities in the context of digitalization and intellectualization of science, industry and education. The main objective of the article is to study the best educational practices in the field of training future engineers for high-tech enterprises of Industry 4.0 in the countries of the East and West, to develop criteria and recommendations reflecting the most positive foreign models, with a view to their possible integration into educational activities for training engineers in domestic conditions.

Keywords: engineering education, tendencies (trends) in engineering education, practice-oriented engineering education, dual higher education, engineer's competencies.

For citation: Zhmajlo M. V., Gukalenko O. V. Trends in practice-oriented training of future engineers in foreign technical universities in the era of Industry 4.0. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):28–40. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-28-40

Введение. В результате активной трансформации и цифровизации науки и промышленности система подготовки инженерных кадров претерпевает кардинальные изменения во всем мире. Если в прошлом веке наибольшее значение придавалось теоретическим знаниям, полученным в стенах университетов, то сегодня, в эпоху Индустрии 4.0, связанную с появлением интернета вещей, искусственного интеллекта, внедрением киберфизических систем и технологий виртуальной и дополненной реальности [1], акцент делается на конвергенции наук, гибкости форматов обучения и практикоориентированности образовательных программ. В соответствии с отчетом экспертов Глобального института Маккинзи (McKinsey and Company) от 2023 года, мировой рынок высшего образования будет расти со скоростью 10,3% в период с 2022 по 2028 год и основной задачей новой образо-

вательной парадигмы наравне с «революцией навыков» (skill revolution) станет «подготовка учащихся не только к тому, чтобы они стали производительными работниками и гражданами, но и к постоянной адаптации к меняющимся тенденциям на рынке труда и в обществе» [2]. Поэтому при подготовке инженерных кадров для развивающихся индустрий требуется предусмотреть, с одной стороны, получение фундаментального базового образования по инженерным и физико-математическим дисциплинам и информационным технологиям, а с другой стороны, развитие у студентов готовности к профессиональной деятельности в области разработки, проектирования, внедрения и эксплуатации сложных инженерных продуктов и систем в современной цифровой среде.

Цель данной статьи — выявить наиболее актуальные тенденции в области реа-

лизации образовательных программ инженерными вузами различных стран. Основу исследования составили статьи, материалы ряда ежегодных конференций, опубликованные за последние несколько лет в рецензируемых научных журналах, в которых хотя бы один из авторов был из стран Евросоюза, США, Китая, Индии, а также выгрузки с сайтов ведущих технических вузов Европы, США и Азии. Первоначальный поиск проводился в электронном режиме по ключевым словам: «инженерное образование» (engineering education), «тенденции (тренды) инженерного образования» (tendencies (trends) in engineering education), «практико-ориентированное инженерное образование» (practice-oriented engineering education). В выборку вошло более 100 материалов. Далее были изучены аннотации выбранных текстов с целью выявления связи их содержания с темой исследования. Также был осуществлен отбор и анализ наиболее перспективных и актуальных образовательных программ современного инженерного образования в контексте их взаимосвязи с промышленностью Индустрии 4.0.

Современные тенденции развития инженерного образования в зарубежных технических вузах. В ходе анализа отобранных публикаций и образовательных программ подготовки будущих инженеров в первом приближении были выделены следующие основные направления современного зарубежного инженерного образования:

- 1) ориентация на актуальные тренды в науке и промышленности;
- 2) вектор на глобализацию образовательных программ;
- 3) возможность получить основную и дополнительную специализацию во время обучения;
- 4) акцент на зеленой инженерии;
- 5) развитие гибких навыков;

- 6) развитие предпринимательских способностей;
- 7) интеграция цифровых технологий и элементов искусственного интеллекта в образовательный процесс;
- 8) стажировки на отраслевых предприятиях.

Ориентация на актуальные тренды в науке и промышленности позволяет студентам знакомиться с новейшими инженерными инструментами, технологиями и тенденциями, а также данный подход гарантирует регулярное обновление содержательной части образовательных программ [3]. В свою очередь, обновление содержательной части вызывает обновление самих образовательных моделей, представленных в ведущих технических университетах. Например, программа «Трансформация нового инженерного образования» (New Engineering Education Transformation (NEET) в Массачусетском технологическом институте (Massachusetts Institute of Technology, MIT, США), запущенная в 2017 году, состоит из четырех тематических потоков (threads), позволяющих студентам выполнять актуальные кросс-дисциплинарные исследования [4]: «Автономные машины» (робототехника, искусственный интеллект, теория управления, программирование), «Контроль за изменениями климата и рациональное природопользование» (материаловедение, автоматизация, управление технологическими процессами, быстрое прототипирование), «Цифровые города» (урбанистика, геопространственный анализ и визуализация, статистика, этика, моделирование), «Биотехнологические инновации» (иммуноинженерия, тканевая инженерия, микрофлюидика и вычислительная биология). Китайские ученые в 2019 году провели анализ реализации пилотного проекта «Новый инженерный исследовательский и практический проект» [5]: было рас-

смотрено 207 образовательных программ в 43 национальных университетах, в частности были выявлены новые востребованные дисциплины: «Искусственный интеллект», «Интеллектуальное производство», «Большие данные», «Создание новых материалов», «Новая биоинженерия». Однако отмечается, что доля данных дисциплин по отношению к традиционным инженерным предметам («Электроника и технологии приборостроения», «Машиностроение», «Горное дело и геология» и др.) составляет всего примерно 30%, несмотря на их актуальность и востребованность для будущей практической деятельности выпускников этих вузов.

Партнерство между техническими вузами может быть реализовано через программы двойных дипломов и обменов (например, сотрудничество Политехнического института Парижа (Франция) и Университета округа Колумбия (Нью-Йорк, США) в области подготовки бакалавров и магистров по направлениям: «Прикладная математика», «Наука о данных», «Биомедицинская инженерия», «Машиностроение», «Геология и экология», «Материаловедение и инженерия», «Компьютерные науки», «Прикладная физика» и др.). Программы консорциума европейских вузов Erasmus Mundus предполагают либо получение совместной степени (то есть один диплом, выданный от имени как минимум двух высших учебных заведений), либо нескольких степеней одновременно (то есть как минимум два диплома об одной степени, выданные двумя высшими учебными заведениями консорциума). Все большую популярность среди студентов технических вузов приобретают международные интеллектуальные состязания (хакатоны). Они проводятся как среди региональных команд (например, экомарафоны Shell проводятся в 2025 году среди студенческих команд Америки, Ближнего

Востока и Азии, Европы и Африки), так и на глобальном уровне, например NASA International Space Apps Challenge, представляющее собой ежегодное двухдневное глобальное мероприятие с возможностью студентам разных стран получить доступ к данным Национального управления по аeronautics и исследованию космического пространства США (National Aeronautics and Space Administration, NASA) и его партнеров для решения реальных проблем на Земле и в космосе.

Основные и дополнительные образовательные треки и специализации. В зарубежной педагогической теории и практике разделяются понятия [6–9]: основная специальность (major); дополнительная (второстепенная) специальность (minor); специализация (выделенная область подготовки в рамках основной специальности, concentration), например специализация по «мостам и туннелям» при основной специальности «строительные технологии». В процессе обучения можно сочетать получение образования по основной инженерной специальности «строительные технологии» (major) и дополнительной (minor), например, в области дизайна. Также практикуется обучение по междисциплинарным программам, объединяющим две различные инженерные специальности и более, например «строительные технологии» и «ИТ-технологии» (в части разработки систем автоматического проектирования для строительных отраслей). Некоторые технические вузы также предлагают возможность пройти семестр в каком-либо партнерском университете за рубежом и получить соответствующий сертификат в рамках программ глобального обмена.

Фокус на рациональном природопользовании, экологичности и коэволюции. Одним из основных приоритетов Индустрии 4.0 во всем мире является проблема

рационального использования ресурсов и бережного отношения к природе. Современный инженер, осуществляющий исследовательскую и производственную деятельность, в своей работе должен опираться на принципы экологичности, коэволюции и устойчивого развития. Зарубежные высшие учебные заведения, осуществляющие подготовку кадров в интересах высокотехнологичных предприятий, включают в учебные программы отдельные междисциплинарные блоки. Например, для инженеров-химиков, инженеров-геологов и инженеров-ядерщиков актуальными являются «Контроль за загрязнениями» (Pollution Control), «Зеленое производство» (Green Manufacturing), «Минимизация использования ресурсов» (Resource Minimization) [10]. В рамках Стратегической инициативы Китая по снижению углеродосодержащих выбросов «Двойной углерод» (Dual Carbon) техническим вузам было предписано в 2024 году путем корректировки действующих учебных планов увеличить количество часов в модулях по инновационным технологиям в области возобновляемых источников энергии [11]. Современное зеленое инженерное образование Китая объединяет множество дисциплин, таких как экологическая инженерия, промышленная экология, гуманитарные науки, философия и социальные науки.

Развитие гибких навыков. Современная наука и промышленность предъявляют ряд требований к выпускникам инженерных вузов не только с точки зрения сформированности их профессиональных практико-ориентированных компетенций в интересах Индустрии 4.0. Помимо жестких навыков (hard skills), будущий инженер должен обладать способностями решать сложные технические задачи в междисциплинарных командах. Для этого многие зарубежные технические вузы включают в свои учебные планы специализированные

программы и курсы по развитию гибких навыков (soft skills), тем самым реализуя переход от традиционной образовательной парадигмы STEM (Science — Technology — Engineering — Maths (Наука — Технология — Инженерия — Математика) к концепции STEAM (Science — Technology — Engineering — Arts — Maths (Наука — Технология — Инженерия — Искусство — Математика) [12], предполагающей развитие творческого начала (креативности) у будущих инженеров. Также для будущих инженеров важны коммуникативные навыки, поскольку частью их профессиональной деятельности будут презентации своих разработок для предприятий-заказчиков, участие в конференциях, а на определенном этапе на первый план выходят навыки лидерства и разрешения конфликтов в поликультурной среде. При этом особое значение для технических вузов приобретает вопрос, как интегрировать соответствующие курсы в учебные программы, не жертвуя профильными дисциплинами. В 2014 году в Национальном технологическом университете Аргентины на факультете информационных систем в инженерии (Information Systems Engineering Department Facultad Regional Bs. As., Univ. Tecnológica Nacional Buenos Aires, Argentina) для студентов бакалавриата был разработан курс «Коммуникации и сетевое взаимодействие» (Communications and Network), в рамках которого малые группы по пять-шесть человек готовили междисциплинарные исследовательские проекты на базе специально созданных интерактивных ресурсов (форумов, чатов, тематических рубрикаторов на базе университетской платформы Moodle) [13]. С 2024 года на базе Университета Вальядолида (Испания) для развития гибких навыков, в дополнение к интерактивным цифровым технологиям, используются методы «перевернутого класса» (flipped learning) и геймификации,

поскольку это развивает способность к самостоятельному обучению, критическому мышлению, саморегуляции, управлению временем, принятию решений, рефлексии, постоянному совершенствованию, а интеграция совместной работы и геймификации добавляет игровой и мотивирующий аспект к процессу обучения [14]. Таким образом, у будущих инженеров развиваются гибкие навыки, связанные с креативностью, командной работой и коммуникацией, принятием организационных и технических решений.

Акцент на компетенциях в области инновационной и предпринимательской деятельности. Формирование компетенций в области инновационной и предпринимательской деятельности требует комплексного подхода, сочетающего теоретическое обучение и практический опыт участия в студенческих стартапах на базе научно-производственных центров и бизнес-инкубаторов, организованных совместно предприятиями и техническими вузами. Например, для поддержки разработок будущих инженеров в США созданы такие сообщества, как VentureWell (до 2014 года — Национальный альянс изобретателей и новаторов колледжей (National Collegiate Inventors and Innovators Alliance), разработавшее более 600 курсов по коммерциализации научно-технических идей и изобретений для студентов, и Инициатива Kern Engineering Entrepreneurship Education (KEEN), объединяющая более 50 вузов с целью обмена опытом, развития преподавательского состава, выявления и стипендиальной поддержки талантливой молодежи [15].

Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. Инженерное образование стремительно меняется под влиянием инновационных цифровых технологий. Онлайн-платформы, виртуаль-

ные лаборатории и инструменты цифрового моделирования широко используются для дополнения традиционного очного обучения, делая образовательные траектории гибкими и модульными. Цифровые лабораторные практикумы могут проводиться как в полностью виртуальных лабораториях (*virtual simulation laboratories*) путем симуляции деятельности на цифровом двойнике реального лабораторного стенда, так и в лабораториях удаленного доступа (*remote access laboratories*) путем подключения к реальному лабораторному оборудованию через сеть Интернет) [16]. Использование ресурсов цифровой среды Geant4 позволяет студентам безопасно моделировать сложные эксперименты в области ядерной медицины и ионизирующего излучения в космосе [17; 18]. Цифровые инструменты дают студентам практический опыт без необходимости использования дорогостоящего или уникального оборудования. Кроме того, виртуальные лаборатории позволяют студентам практиковать эксперименты по несколько раз и в своем собственном темпе, помогая им понять сложные процедуры, прежде чем выполнять их в реальных условиях.

Подключение ресурсов массовых онлайн-курсов, таких как edX, Coursera, Udemy, FutureLearn, Swayam-NPTEL, позволяет студентам осваивать учебный материал в удобное для них время практически из любой точки мира. Тем самым обеспечивается мобильность современного инженерного образования и создаются предпосылки для гибкости индивидуальных образовательных траекторий. Ученые Китая и Пакистана отмечают, что использование бесплатных онлайн-платформ, где размещены как онлайн-лекции по фундаментальным наукам (физика, математика, химия), так и практикумы по инженерным наукам (базовое программирование, науки

о Земле, курсы по технологиям и энергетике), делают инженерное образование более доступным для жителей удаленных регионов этих государств [19].

Особое место в подготовке будущих инженеров в современных технических вузах отводится технологиям искусственного интеллекта. Китайские и малайзийские исследователи [20] в рамках работы по определению перспектив практического использования элементов искусственного интеллекта в инженерном образовании в 2024 году выделяют следующие возможные приложения: интеллектуальные системы обучения (в том числе возможности планирования расписания занятий и составления учебных планов образовательных программ), автоматизированная оценка результатов обучения с возможностью обратной связи в режиме реального времени, виртуальные лаборатории, аналитика поведения студентов при обучении, персонализированные образовательные траектории, образовательные роботы. Однако, несмотря на потенциал использования технологий искусственного интеллекта, выявлен ряд проблем, связанных с инфраструктурными возможностями, устаревшими учебными программами и некоторым сопротивлением изменениям со стороны как преподавателей и студентов, так и администрации вузов.

Также на данный момент в Китае осуществляется набор студентов на пятнадцать четырехлетних бакалаврских программ в области искусственного интеллекта в различных технических вузах: от «Интеллектуальной робототехники и современного предпринимательства» (реализуется в Университете Сиань Джиятунга — Ливерпуля (Xi'an Jiaotong-Liverpool University) до «Искусственного интеллекта» (реализуется в Шанхайском университете инженерных наук (Shanghai University of Engineering

Science) и «Автоматизации» (обучение будет проходить в Университете Жэянга (Zhejiang University) [21].

Стажировки на будущем рабочем месте. Современные предприятия предлагают различные виды стажировок студентам партнерских вузов: это могут быть короткие стажировки в периоды летних каникул или стажировка в течение полного семестра на последнем году обучения, что характерно для подготовки инженерных кадров в университетах BITS Pilani (Индия). Стажировки могут носить длительный регулярный характер и быть интегрированными в расписание учебного семестра или учебного года (семестры академического обучения чередуются с семестрами стажировок). Данная модель наиболее распространена для программ системы Со-ор в США и Канаде¹ [23–24]. В Китае в рамках программы подготовки выдающихся инженеров (Outstanding Engineer Education Program) с 2015 года развивается модель «Посети — Тренируйся — Стажируйся» (Visiting — Training — Internship) [25], для которой важной особенностью является последовательность этапов ознакомления с будущей профессиональной деятельностью в привязке к годам обучения: на первом курсе студенты Университета электронных наук и технологий Китая (University of Electronic Science and Technology of China, UESTC) посещают минимум четыре предприятия и проводят по пять дней на каждом из них. В период летних каникул после второго курса студенты направляются на 30-дневную практику на одном из этих предприятий, в рамках которой выполняют рутинные профессиональные задачи сотрудников предприятия (разумеется, в рамках своих компетенций), и по результатам их практики предприятие вправе выставить им оценки наравне с вузом. На третьем курсе студенты направляются на предприятие для прохождения

шестимесячной стажировки, в ходе которой они будут участвовать в реализации актуального научно-технологического проекта, что способствует: 1) развитию практических способностей студентов; 2) реальному пониманию требований отрасли; 3) адаптации студента к рабочей среде, повышению его коммуникативных навыков и умений работать в коллективе над единой задачей; 4) формированию готовности студента к выполнению профессиональных задач после окончания вуза путем сокращения разрыва между студентом и сотрудником предприятия; 5) повышению уровня доверительных отношений между отраслевыми предприятиями и вузами и выработке единых подходов к обучению студентов.

Для стран Европы характерна модель *дуального высшего образования* (Dual Higher Education, DHE), которое трактуется как «организованные образовательные программы для молодежи, сочетающие частичную занятость на производстве и обучение с неполной нагрузкой в традиционной школьной и университетской системе» [26]. Стажировка в таком случае, как правило, проходит в форме реальной практической деятельности на предприятии и интегрирована в семестровые учебные планы. Например, в рамках проекта EU4Dual [27], ставящего целью создание единого Европейского университета дуального образования на базе девяти² действующих образовательных организаций, предлагаются магистерские образовательные программы по направлениям: «Цифровое и устойчивое проектирование производства» (Digital and Sustainable Manufacturing Engineering), «Наука о данных и искусственный интеллект» (Data Science and Artificial Intelligence) и другие [28]. Длительность обучения по программам составляет полтора года, из них работа на предприятии — минимум пять месяцев. На академический раздел отнесено 60 кредитов ECTS (European

Credit Transfer and Accumulation System, Европейская система перевода и накопления кредитов, являющаяся общепринятой для стран — участниц Болонской системы образования). Стажировка на предприятии, являющаяся частью образовательного процесса и обозначенная в учебном плане как «опыт работы» (work experience), включая подготовку магистерской квалификационной работы (master's thesis), составляет 30 кредитов ECTS. В Германии, стране-родоначальнице классического дуального образования, на законодательном уровне закреплено чередование академических семестров в университете и периодов производственной практики в компании. Расписание заранее определено, причем теоретические и практические компоненты в нем уравновешены [29]. В Словакии в высших учебных заведениях студенты обязаны пройти профессиональную практику продолжительностью один семестр на месте стажировки, получив 30 кредитов ECTS в течение семестра практики. В Австрии вузы, реализующие дуальные образовательные программы, могут внедрять гибкие модели практической подготовки, соответствующие области обучения, сохранив при этом по крайней мере один переход между академической и практической fazami в семестр [30]. В Университете Обуда (Венгрия), с 2015 года реализующем дуальную модель подготовки инженерных кадров (по состоянию на январь 2023 года в стадии реализации находится 12 программ подготовки бакалавров и три программы подготовки магистров), дуальное обучение состоит из двух 14-недельных академических периодов (осенний и весенний семестры), 8-недельного зимнего и 16-недельного летнего периода стажировки. В течение академических периодов расписание занятий составлено таким образом, чтобы представить студентам один день стажировки в неделю. В период сессии компании должны

отпускать стажеров на экзамены. Кроме того, студенты имеют в общей сложности 20 дней отпуска в течение периода стажировок в зависимости от их возраста [31]. Во Франции дуальное обучение, или «ученичество», представляет собой обучение по принципу «работа — учеба»: оно сочетает теоретическое и практическое обучение на базе предприятия-работодателя и лекции, читаемые в вузе. Ученики проводят не менее 50% периода программы в компании, с которой они заключили контракт [32]. Ученик оформлен по трудовому договору на предприятии и на него распространяются все права и обязанности штатного сотрудника (отпуск, участие в корпоративных мероприятиях).

В европейской системе образования разделяются термины «стажировка» (internship) и «ученичество» (apprenticeship). Стажировка (internship) — это краткосрочный вид занятости, который поможет узнать больше о конкретной отрасли или самой компании [33]. Как правило, стажировки не приводят к получению квалификации, но отдельные компании могут выдавать сертификаты по завершении стажировки. В ходе стажировки студенты получают опыт работы, который улучшает их резюме при приеме на работу. Ученичество (apprenticeship) определяется как долгосрочное обучение, ориентированное на работу, которое является частью профессионального образования и может являться комбинированной университетской и рабочей программой, проводящейся в формальной системе образования с получением кредитных баллов ECTS. Важно отметить, что в зависимости от региона, вуза и работодателя используется разная терминология: стажером (intern) могут называть и трудоустроенного сотрудника в рамках модели Со-ор, и студентов, проходящих ознакомительную практику.

В Индонезии в Международном Университете Семена (Universitas Internasional Semen Indonesia, UISI) и Институте науки и технологий Бандунга (Institut Teknologi Sains Bandung, ITSB) в целях подготовки кадров для химической промышленности также реализуются программы дуального высшего образования [34]. Неотъемлемой частью образовательного процесса тоже является стажировка студентов на рабочих местах предприятий-партнеров. Однако если для студентов Института науки и технологий Бандунга стажировка в течение трех семестров бакалавриата является обязательной, она включена в расписание третьего — четвертого года обучения и студентам назначаются компетентные наставники от предприятий, которые участвуют в образовательном процессе вместе с преподавателями вуза, то студенты Международного Университета Семена, желающие участвовать в программах стажировок с третьего курса бакалавриата, по сути, предоставлены сами себе, поскольку вынуждены самостоятельно договариваться с преподавателями вуза о переносе занятий и формировании индивидуального расписания, что вызывает риск не завершить обучение в вузе в положенные сроки.

Таким образом, при формировании совместных образовательных программ, предполагающих стажировку/практику на предприятиях, представляется целесообразным заранее предусмотреть создание координационного органа «вуз — предприятие», осуществляющего отбор, распределение и сопровождение студентов в течение всего периода их стажировки, а также заранее проработать вопросы распределения академических и практических модулей в учебных планах и расписаниях занятий.

Заключение. Трансформационные процессы, связанные с цифровизацией науки и экономики и интеллектуализацией про-

мышленности в рамках Индустрии 4.0, затронули все сферы деятельности человека и в первую очередь отразились на подготовке инженерных кадров в интересах высокотехнологичных отраслей. Несмотря на глобализацию, инженерное образование в разных странах имеет свои особенности как в части законодательства в организации стажировок и практик студентов, так и в части академического компонента: европейская система расчета академической нагрузки в кредитах ECTS не совпадает с принятыми системами в Великобритании, США и динамично развивающемся высокотехнологичном Азиатско-Тихоокеанском регионе, что во многом затрудняет академическую мобильность [35]. В современных условиях инженерное образование имеет практико-ориентированный и трансдисциплинарный характер и направлено прежде всего на формирование компетенций в рамках парадигмы STEAM (Наука — Технологии — Инженерия — Искусство — Математика) [36], в том числе на формирование «инженерной идентичности» [37]. Вместо традиционных образовательных методик используются цифровые технологии, элементы геймификации, проектного обучения [38]. Все большее распространение получают технологии

искусственного интеллекта, в том числе виртуальные экспериментальные среды и интеллектуальные образовательные системы (адаптивные обучающие платформы, интерактивные системы обратной связи, а также экспертные системы обучения и оценки) [39].

Анализ опыта ведущих зарубежных технических вузов показывает, что подготовка инженерных кадров для промышленности нового образца должна базироваться на комплексе взаимоувязанных компонентов. Внедрение отдельных образовательных практик (например, только увеличение доли производственного обучения в дуальном образовании или только привнесение элементов искусственного интеллекта в образовательный процесс) может иметь пилотный экспериментальный характер, но концептуальная перестройка и модернизация образовательной парадигмы в целом должна быть системной и интегративной, сочетающей как инфраструктурное развитие инженерных вузов и пересмотр содержания всего комплекса дисциплин (базовых фундаментальных, профильных и гуманитарных), так и усиление роли предприятий — потенциальных работодателей в процессе подготовки кадров.

Комментарии

1. Со-оп, или «кооперативное образование», относится к программе, в которой студенты чередуют академические семестры с семестрами, которые они проводят, работая на оплачиваемых, штатных должностях в своей отрасли. Например, в Калифорнийском университете студенты могут пройти от трех до пяти ротаций по системе Со-оп в зависимости от их основной специальности [22]. Система Со-оп отличается от системы стажировок, которые могут быть меньше часов в неделю, оплачиваемыми или неоплачиваемыми, менее структурированными или предлагаться только в период летних каникул.

2. Кооперативный государственный университет Баден-Вюртемберга (Baden-Württemberg Cooperative State University, Штутгарт, Германия), Институт передовых промышленных технологий (ESTIA Institute of Technology, Бидар, Франция), Университет прикладных наук «Джоаннеум» (FH Joanneum, Грац, Австрия), Институт информационных и коммуникационных технологий при Мальтийском колледже искусств, науки и технологий (Institute of Information and Communication Technologies — Malta College of Arts, Science and Technology, Паола, Мальта), Мондрагонский Университет (Mondragon Unibertsitatea, Аппасате, Испания), Университет Джона фон Неймана (Neumann János Egyetem, Кечкемет, Венгрия), Университет прикладных наук PAR (University of Applied Sciences, Риека, Хорватия), Кошалинский технологический университет (Politechnika Koszalińska, Кошалин, Польша), Университет прикладных наук Савонии (Savonia University of Applied Sciences, Савония, Финляндия).

Список источников / References

1. Coşkun S., Kayıkcı Y., Gençay E. Adapting Engineering Education to Industry 4.0 Vision // Technologies. 2019. Vol. 7 (1). P. 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.3390/technologies7010010> <https://www.mdpi.com/2227-7080/7/1/10> (дата обращения: 26.03.2025). doi: 10.3390/technologies7010010/.
2. Глобальный институт Маккинзи. Полный отчет «Революция навыков и будущее обучения и заработка». 2023 // McKinsey and Company. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/education/our%20insights/the%20skills%20revolution%20and%20the%20future%20of%20learning%20and%20earning/the-skills-revolution-and-the-future-of-learning-and-earning-report-f.pdf> (дата обращения: 26.03.2025).
3. Sanjay Goel. Emerging Trends in Engineering Education / Sanjay Goel // Higher Education Digest. 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.highereducationdigest.com/emerging-trends-in-engineering-education/> (дата обращения: 26.03.2025).
4. MIT New Engineering Education Transformation // [Электронный ресурс]. URL: <https://neet.mit.edu/threads> (дата обращения: 26.03.2025).
5. Shen J., Li T., Wu M. The New Engineering Education in China // Procedia Computer Science. 2020. Vol. 172. P. 886–895 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.128> (дата обращения: 26.03.2025).
6. Van Deuren R. V., Santema S. C. How to choose your minor? Decision making variables used in the selection of a minor by undergraduate students from a Dutch university of applied sciences // Semantic Scholar. 2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper> (дата обращения: 26.03.2025).
7. What is a Major, Minor, or Concentration? // SUL ROSS, The Frontier University of Texas [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sulross.edu/about/what-is-a-major-minor-or-concentration> (дата обращения: 26.03.2025).
8. Minors and Concentrations // Carnegie Mellon University. 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cmu.edu/information-systems/majors-minors-concentrations.html> (дата обращения: 26.03.2025).
9. Majors & Minors: Focused study in a field of interest frames the academic experience at Princeton // Majors & Minors | Princeton University, Office of the Dean of the College. 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://odoc.princeton.edu/learning-curriculum/majors-minors> (дата обращения: 26.03.2025).
10. Glavič P. Sustainability engineering education // Clean Technologies and Environmental Policy. 2006. Vol. 8 (1). P. 24–30 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/225531497_Sustainability_engineering_education (дата обращения: 26.03.2025). doi: 10.1007/s10098-005-0025-4.
11. Li G., Zhang Q., Li A., et al. Exploration of Multi-Dimensional Collaborative Practice and Education Path for Electrical Engineering and Automation Major under the Background of «Dual Carbon» // Journal of Contemporary Educational Research. 2024. Vol. 8, Iss. 12. P. 217–229 [Электронный ресурс]. URL: <http://ojs.bbwpublisher.com/index.php/JCER> (дата обращения: 26.03.2025).
12. Aguilera D., Ortiz-Revilla J. STEM vs. STEAM Education and Student Creativity: A Systematic Literature Review // Education Sciences. 2021. Vol. 11 (7). P. 331 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11070331> (дата обращения: 26.03.2025).
13. Cukierman U., Palmieri J. Soft skills in engineering education: A practical experience in an undergraduate course // Proceedings of 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), 03-06 December 2014, Dubai, UAE. P. 237–242 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/301409765_Soft_skills_in_engineering_education_A_practical_experience_in_an_undergraduate_course (дата обращения: 26.03.2025). doi: 10.1109/ICL.2014.7017776.
14. Sanz-Angulo P., Galindo-Melero J., De-Diego-Poncela S. et al. Promoting soft skills in higher engineering education: Assessment of the impact of a teaching methodology based on flipped learning, cooperative work and gamification // Education and Information Technologies. 2025 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/388279605_Promoting_soft_skills_in_higher_engineering_education_Assessment_of_the_impact_of_a_teaching_methodology_based_on_flipped_learning_cooperative_work_and_gamification (дата обращения: 26.03.2025). doi: 10.1007/s10639-025-13322-0.
15. Weilerstein P., Byers T. Guest Editorial: Entrepreneurship and Innovation in Engineering Education // Advances in Engineering Education. 2016. Vol. 5, Iss. 1 [Электронный ресурс]. URL: http://advances.asee.org/wp-content/uploads/vol05-issue01/Papers/AEE_17-Phil_-Editorial.pdf (дата обращения: 26.03.2025).
16. Balamuralithara B., Woods P. C. Virtual laboratories in engineering education: The simulation lab and remote lab // Computer Applications in Engineering Education. 2009. Vol. 17, Iss. 1. P. 108–118 [Электронный ресурс]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cae.20186> (дата обращения: 26.03.2025). doi: 10.1002/cae.20186/.
17. Altamirano A., Chamorro A., Hurtado K., et al. A Student Project to use Geant4 Simulations for a TMS-PET combination // AIP Conference Proceedings. 2007. Vol. 947. P. 499–500 [Электронный ресурс]. URL: (дата обращения: 26.03.2025). doi: 10.1063/1.2813870.

18. Murakami K., Amako K., Jacquemier J., et al. Geant4 simulation for education in medical application // 2008 IEEE Nuclear Science Symposium Conference Record, Dresden, Germany. 2008. P. 3169–3171 [Электронный ресурс]. URL: (дата обращения: 26.03.2025). doi: 10.1109/NSSMIC.2008.4775024.
19. Iqbal S., Zang X., Zhu Y., et al. Towards MOOCs and Their Role in Engineering Education // 2015 7th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME) 13-15 Nov. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/xpl/conhome/7425424/proceeding> (<https://sci-hub.ru/10.1109/ITME.2015.89>) (дата обращения: 26.03.2025). doi: 10.1109/ITME37018.2015
20. Zhang N., Leong W. Y., Zhang T., et al. Artificial Intelligence in Engineering Education: A Review of Pedagogical Innovations//INTIJournal.2024.Vol.46.[Электронный ресурс].URL:[https://www.researchgate.net/publication/386431727_Artificial_Intelligence_in_Engineering_Education_A_Review_of_Pedagogical_Innovations/fulltext/6751629f790d154bf9c3b701\(Artificial-Intelligence-in-Engineering-Education-A-Review-of-Pedagogical-Innovations.pdf?origin=publication_detail&tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmxvYWQiLCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOjJwdWJsaWNhdGlvbiJ9fQ&__cf_chl_tk=391KlaXpXGddNv1NEXIzKx43GCIel74IFbxpag0mqtk-1743021816-1.0.1.1-RQZRsdTxGxJHcQqBBWImru8e_JIZmgA1MKc8E87TfGg10.61453/INTIj.202446](https://www.researchgate.net/publication/386431727_Artificial_Intelligence_in_Engineering_Education_A_Review_of_Pedagogical_Innovations/fulltext/6751629f790d154bf9c3b701(Artificial-Intelligence-in-Engineering-Education-A-Review-of-Pedagogical-Innovations.pdf?origin=publication_detail&tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmxvYWQiLCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOjJwdWJsaWNhdGlvbiJ9fQ&__cf_chl_tk=391KlaXpXGddNv1NEXIzKx43GCIel74IFbxpag0mqtk-1743021816-1.0.1.1-RQZRsdTxGxJHcQqBBWImru8e_JIZmgA1MKc8E87TfGg10.61453/INTIj.202446) (дата обращения: 26.03.2025).
21. Artificial Intelligence Bachelor's in China. 2025 // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bachelorsportal.com/study-options/270156106/artificial-intelligence-china.html> (дата обращения: 26.03.2025).
22. Cooperative Education (Co-op) // официальный сайт UC San Diego Jacobs School of Engineering 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://jacobsschool.ucsd.edu/cap/co-op> (дата обращения: 26.03.2025).
23. What are the differences between a Co-op and an Internship // Collegedunia. 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://collegedunia.com/study-abroad/article/what-are-the-differences-between-a-co-op-and-an-internship> (дата обращения: 26.03.2025).
24. The Drexel co-op system. 2025 [Электронный ресурс]. URL: <http://wikibin.org/articles/the-drexel-co-op-system.html> (дата обращения: 26.03.2025).
25. Deng J., Yu Y., Cai J. A Novel Engineering Education Approach for Training Outstanding Engineer // Atlantis Press: Part of Springer Nature. Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the 2015 Joint International Social Science, Education, Language, Management and Business Conference [Электронный ресурс]. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/jisem-15/25844262> (дата обращения: 27.03.2025). doi: 10.2991/jisem-15.2015.22.
26. Международная стандартная классификация образования «МСКО 2011» // Институт статистики ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf> (дата обращения: 27.03.2025).
27. The European Dual Studies University // The European Dual Studies University. 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://eu4dual.education/> (дата обращения: 27.03.2025).
28. European Joint Masters European Joint Masters in Digital and Sustainable Manufacturing Engineering // The European Dual Studies University. 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://eu4dual.education/learn/joint-masters/> (дата обращения: 27.03.2025).
29. German Bundestag: Statements on the scientific study "Dual study programs: implementation models and development needs", Briefing by the Federal Government, 2023, Printed matter 20/6215.
30. Dragan M., Hochrinner H., Krainz E., et al. Dual higher education at the Johanneum in Austria — its challenges and developments // 2024 annual conference: Shaping the future of European dual higher education. Abstract Booklet. 2024. P. 47–49 [Электронный ресурс]. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10075839> (дата обращения: 27.03.2025).
31. Pogatsnik M. Dual Training in Engineering Education // 2023 IEEE 21st World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI). 19-21 Jan. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/xpl/conhome/10044374/proceeding> (дата обращения: 27.03.2025). doi: 10.1109/SAMI58000.2023.
32. Merlo C., Millet A., Hernando-Gil I., et al. French dual and practical training approaches // Gradus. 2023. Vol. 10.2. P. 1–10. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/379554499_French_dual_and_practical_training_approaches (дата обращения: 27.03.2025). doi: 10.47833/2023.2.ART.006.
33. Varga S., Sági N. Review of Dual higher education in the EU // Gradus. 2024. Vol. 11.3. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/387718316_Review_of_Dual_higher_education_in_the_EU (дата обращения: 27.03.2025). doi: 10.47833/2024.3.ART.009.
34. Halim A. Dual System Curriculum in Chemical Engineering Education // IJCER (International Journal of Chemistry Education Research). 2022. Vol. 6, Iss. 2. P. 75–82 [Электронный ресурс]. URL: <https://journal.uii.ac.id/IJCER/article/view/22668/14209> (дата обращения: 27.03.2025). doi: 10.20885/ijcer.vol6.iss2.art3.

35. ECTS_Equivalents_Credit_Table_UK.pdf. 2025 [Электронный ресурс]. URL: https://www.tcd.ie/study/assets/PDF/ECTS_Equivalents_Credit_Table_UK.pdf (дата обращения: 30.03.2025).
36. Carter, Claudia & Burns, Kathryn & Barnett, Heather & Cohen, Nathan & Durall, Eva & Lordick, Daniel & Nack, Frank & Newman, Andrew & Ussher, Shaun. Defining STEAM Approaches for Higher Education. European Journal of STEM Education. 2021. 6. 13 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.20897/ejsteme/11354>. (дата обращения: 26.03.2025).
37. Ju T., Zhu J. Exploring senior engineering students' engineering identity: the impact of practice-oriented learning experiences. IJ STEM Ed 10, 48. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00439-2> (дата обращения: 30.03.2025).
38. Karstina, Svetlana & Zhetpisbayeva, Bakytgul & Tussupbekova, Ainura & Kanat, Makhanov. APPLICATION OF PRACTICE-ORIENTED EDUCATION TECHNOLOGIES IN TRAINING STUDENTS IN ENGINEERING AND SCIENCE SPECIALTIES. Higher Education in Kazakhstan. 2024. Vol. 2. P. 56–67 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.59787/2413-5488-2024-46-2-56-67>. (дата обращения: 30.03.2025).
39. Liu C., Wang G.-C., Wang H.-F. The Application of Artificial Intelligence in Engineering Education: A Systematic Review, in IEEE Access. 2025. Vol. 13. P. 17895–17910 [Электронный ресурс]. URL: doi: 10.1109/ACCESS.2025.3532595 (дата обращения: 30.03.2025).

Информация об авторах

М. В. Жмайло — аспирант

О. В. Гукаленко — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой ФПО МГУ имени М. В. Ломоносова, научный руководитель лаборатории Центра воспитания и развития личности РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «ИСМО»

Information about the authors

M. V. Zhmajlo — Graduate student

O. V. Gukalenko — Dr. Sc. (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of General Pedagogical Education at Lomonosov Moscow State University, Scientific Director of the Laboratory of the Center for Personality Education and Development of the Russian Academy of Education, Chief Researcher at ISMO

Статья поступила в редакцию 16.05.2025; одобрена после рецензирования 26.05.2025; принята к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 16.05.2025; approved after reviewing 26.05.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 41–54.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 41–54.

Научная статья
УДК 378
doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-41-54



Люй Сяотун

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Люй Сяотун
Московский государственный университет имени
М. В. Ломоносова, Москва, Россия, 1774169147@qq.com

Аннотация. Профессиональная подготовка педагогов, являясь краеугольным камнем образования, имеет решающее значение для повышения качества образования и развития обучающихся. В данной статье анализируется текущее состояние исследований проблем формирования профессиональных компетенций учителей как внутри Китая, так и за рубежом, указывается ряд вызовов, с которыми сталкивается подготовка учителей в условиях глобальных трансформаций современного мира, проблемы, которые необходимо решить для повышения профессиональной компетентности учителей в будущем, а также предлагаются инновационные методы для решения этих проблем с целью предоставления рекомендаций для образовательной практики и управления образованием.

Ключевые слова: будущие учителя, подготовка педагогических кадров, универсальные компетенции, информатизация образования.

Для цитирования: Люй Сяотун. Формирование универсальных компетенций у будущих педагогов в условиях информатизации образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 41–54.
doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-41-54

Original article

INNOVATIVE APPROACHES TO DEVELOPING UNIVERSAL COMPETENCIES IN FUTURE TEACHERS

Lyu Xiaotong

Moscow State Lomonosov University, Moscow, Russia, 1774169147@qq.com

Abstract. As the cornerstone of education, professional teacher training is crucial to improving the quality of education and the development of students. This article analyzes the current state of research on the problems of developing professional competencies of teachers both in China and abroad, identifies a number of challenges that teacher training faces in the context of global transformations in the modern world, problems that need to be solved to improve the professional competence of teachers in the future, and proposes innovative methods to solve these problems in order to provide recommendations for educational practice and education management.

Keywords: future teachers, teacher training, universal competencies, informatization of education.

For citation: Lyu Xiaotong. Innovative approaches to developing universal competencies in future teachers. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):41–54. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-41-54

Введение. Целью данной статьи является обсуждение и анализ развития универсальных компетенций будущих учителей, с тем чтобы предоставить рекомендации для образовательной практики. В том числе применение зарубежных моделей подготовки учителей в Китае — анализ успешных моделей подготовки учителей в зарубежных странах, таких как финская модель подготовки учителей, проект Teach For America в США и российский проект «Учителя будущего», для изучения возможности их применения в подготовке учителей в Китае; пути совершенствования китайской практики подготовки учителей — анализ существующих в Китае стратегий и моделей подготовки учителей, таких как Национальная программа подготовки учителей и Шанхайская модель подготовки учителей двойных квалификаций. Ключевые задачи исследования: выявить актуальные направления совершенствования системы подготовки будущих учителей, такие как внедрение междисциплинарного образования, образовательные инновации и изменение роли учителя, а

также развитие форм и технологий преподавания, и определить стратегии решения актуальных проблем. Исследование позволит сформировать теоретические основы и предложить практическое руководство для совершенствования системы подготовки будущих учителей в соответствии с новыми тенденциями и потребностями развития образования.

Состояние и анализ исследований в Китае и за рубежом. За рубежом модели подготовки учителей претерпевают значительные изменения, происходят инновации.

Во-первых, осуществляется переход от университетской модели к пространственной модели, сочетающей в себе университетскую и «школьную» (практико-ориентированную). Модель обеспечивает сочетание теории и практики, приближая педагогическое образование к реальной педагогической среде.

Во-вторых, происходит изменение содержания и форм организации образовательного процесса — переход от «модели подготовки» к «модели развития», в которой больше

внимания уделяется личностному развитию и профессиональному росту учителей. Кроме того, зарубежное педагогическое образование делает акцент на междисциплинарном преподавании и персонализированном образовании — как, например, в финской модели сотрудничества между школой, семьей и обществом. Также возрастает значимость программ профессионального развития учителей — к примеру, оптимизация программ подготовки учителей в странах — членах ЕС для повышения уровня подготовки преподавателей. Эти модели и программы не только повышают профессиональную компетентность учителей, но и способствуют их непрерывному обучению и профессиональному развитию.

Финская модель педагогического образования

Финляндия славится своим высококачественным педагогическим образованием, в котором особое внимание уделяется автономии и профессиональному развитию учителей. Финская модель педагогического образования ориентирована на интеграцию теории и практики, а также — на обучение учителей на протяжении всей жизни. Финляндия накопила богатый опыт в процессе создания сильной образовательной системы и сформировала систему качественного образования, обеспечив политическую и финансовую поддержку, подготовив высококлассных учителей и создав «трехуровневую систему поддержки» [7]. Финская модель делает акцент на автономии педагогов, но при этом сталкивается с проблемами нехватки учителей и неравномерного распределения ресурсов.

Финская система педагогического образования основана на «исследовательской ориентации», что означает, что оно не только базируется на исследованиях, но и направлено на развитие исследовательского мышления у учителей. Такая модель спо-

собствует формированию высококвалифицированного преподавательского состава и повышению общего качества образования в стране. Организационная основа финского педагогического образования обеспечивает гарантии того, что все учителя оканчивают лучшие университеты, а региональная политика страны поддерживает относительно сбалансированный спрос на педагогические ресурсы. Кроме того, в Финляндии действует строгая система приема и квалификации, обеспечивающая качество подготовки студентов педагогических вузов. Учителя в Финляндии хорошо используют игровой метод обучения, имеют право принимать решения об оценке учеников и улучшении работы школы. Финские школы не являются административными, ученики, учителя и родители относятся друг к другу с уважением, и в них внедрена модель, при которой директор и учителя обсуждают работу школы [5]. Финская система образования требует от учителей очень мало обучения без отрыва от работы, а вместо этого предоставляет им много свободного времени, чтобы они сами решали, в каких учебных программах им участвовать.

Программа Teach For America

Teach For America (TFA) — это программа, инициированная выпускницей Принстонского университета Венди Карп в 1990 году. Программа TFA направлена на повышение образовательного равенства путем отбора выдающихся выпускников колледжей для преподавания в школах в районах с низким уровнем дохода. В то же время благодаря направлению штатных преподавателей для последующего наставничества, интенсивному летнему обучению, сетям выпускников и адекватной жизненной поддержке командированным преподавателям предоставлена возможность добиться успеха как в отведенные по программе два года преподавания, так и в их будущей работе;

воспитать группу социально ответственных студентов колледжа, которые окажут долгосрочное влияние на реформирование американского общества.

Программа была реализована в 48 штатах США, и все больше и больше людей становятся учителями, минуя традиционные программы подготовки, созданные университетскими колледжами образования. Программа позволила стабилизировать уровень образования, но в то же время страдает от низкого уровня удержания учителей и их неопытности. В программе подготовки учителей TFA особое внимание уделяется развитию лидерских качеств у педагогов, цели развития у педагога качеств лидера реализуются при подготовке новых учителей для повышения их готовности эффективно преподавать. Программа TFA позволяет учителям быть успешными в течение двух «программных» лет преподавания, а также в их будущей работе благодаря направлению штатных учителей для последующего наставничества, интенсивной подготовке летом, сети ассоциаций выпускников и адекватному жизнеобеспечению.

Российская программа «Учителя будущего»

В целях дальнейшего повышения качества образования в России, реагирования на усложнение контингента учащихся и ускорения внедрения профессиональных стандартов для нового поколения учителей в 2019 году правительство Российской Федерации запустило программу «Учителя будущего». Программа подчеркивает необходимость создания условий для непрерывного развития профессиональных компетенций учителей и мотивации их к осознанному совершенствованию своих профессиональных компетенций; обеспечения лучшего отношения и эффективной системы роста для молодых учителей, способствующей их быстрому развитию; ор-

ганизации разнообразных педагогических конкурсов для учителей с целью мотивации их к самоанализу и совершенствованию; проведения аттестации учителей и побуждения их к прохождению добровольной и независимой оценки качества преподавания. Положения и требования программы «Учителя будущего» актуализируют ценности обучения, профессиональной компетентности и ответственности на протяжении всей жизни.

Китайская модель педагогического образования также развивается и совершенствуется. Достижения и опыт отражены в стратегии развития страны через науку и образование. Это национальная стратегия, принятая в Китае после проведения политики реформ и открытости. Она подчеркнула важность образования. Разработанная после реформ и открытия страны, национальная стратегия, в которой подчеркивается важность образования, оказала политическую поддержку развитию педагогического образования.

Идея, что «хорошие учителя вдохновляют образование», подчеркивает важную роль учителей в образовании и необходимость повышения их профессиональной компетентности и развития стандартов преподавания. Девиз китайской модели: благодаря четырем основным чертам — гуманистической цели, многообразию, открытости, а также единству знаний и действий, китайская модель заложила прочный фундамент для китайского чуда мирового образования. Отечественные модели педагогического образования делают акцент на сочетании теории и практики — например, на практическом применении модели преподавания 5Е в Китае, а также на комплексных требованиях к профессиональной компетентности учителей, включая способность проверять, регулировать, осуществлять, организовывать и проектировать преподавание. Внедрение

этих требований и моделей способствовало повышению профессионализма учителей и качества преподавания. Далее приведем анализ особенности отечественной модели подготовки учителей, в основном на примере Китайской национальной программы подготовки и Шанхайской модели подготовки учителей двойных квалификаций.

«Национальная программа подготовки учителей начальной и средней школы» — это важный проект, планируемый и осуществляемый Министерством образования и Министерством финансов при особой поддержке центральных финансовых органов. Программа направлена на повышение профессионального потенциала учителей путем подготовки на национальном уровне, особенно в сельских и бедных районах, на возвращение высококлассных ведущих кадров для реформы и развития базового образования путем демонстрации и общего укрепления, а также на обеспечение мощной поддержки учителей для возрождения образования в сельских районах. Национальная программа подготовки включает в себя централизованное обучение, дистанционное обучение, обучение в школах и другие мероприятия, направленные на предоставление учителям курсов повышения квалификации и возможностей для практики, а также на повышение междисциплинарного педагогического потенциала учителей-стажеров [3]. Эта программа эффективно повышает профессиональную компетентность участвующих в ней учителей, но при этом необходимо уделять внимание непрерывности и глубине подготовки. В целом это важная для Китая инициатива по формированию преподавательского состава и повышению качества образования и преподавания, которая имеет далеко идущее значение для содействия развитию образования.

Шанхайская модель подготовки учителей двойных квалификаций — это образова-

тельная модель, направленная на подготовку учителей, как обладающих глубокими знаниями по предмету, так и владеющих современными образовательными технологиями и практическим опытом. В Шанхае создана четырехуровневая система подготовки учителей на национальном, муниципальном, районном и уездном уровне, а также система подготовки учителей на базе школ; созданы ступенчатые и диверсифицированные пути и платформы роста для учителей, начиная с новичков и заканчивая учителями с высокой квалификацией. Шанхай опирается на промышленность, крупные и средние предприятия и базы высококвалифицированных кадров для совместного создания баз подготовки и практики на предприятиях для учителей двойных квалификаций, способствует двусторонней мобильности персонала школ и предприятий и интеграции промышленности и образования. Шанхай был первым, кто изучил и опробовал модель подготовки учителей по этой программе, взяв на себя ведущую роль в исследовании и апробации стандартной подготовки будущих учителей, разработке ресурсов, учебных курсов и организации обучения будущих учителей, поощрении получения учителями международных квалификаций для расширения их международного кругозора, профессионального образования и педагогических способностей, в совершенствовании критериев подготовки учителей для работы по принципу двойной квалификации в профессиональных школах и содействии профессиональному развитию учителей. Кроме того, были усовершенствованы критерии оценки образовательной деятельности преподавателей в профессиональных школах, что способствовало профессиональному росту преподавателей, и была полностью реализована пятилетняя система подготовки преподавателей, отвечающая потребностям пилотной системы

сертификатов 1+X и реформы преподавания в профессиональном образовании, а также способствующая подготовке преподавателей к получению сертификатов уровня профессиональной квалификации.

В целом как зарубежные, так и отечественные модели педагогического образования трансформируются: от традиционных и закрытых приходят к современным и открытым. Зарубежная модель делает акцент на междисциплинарности, индивидуализации и профессиональном развитии учителей, в то время как отечественная модель уделяет больше внимания профессиональной компетентности учителей и повышению качества образования. Как отечественные, так и зарубежные модели педагогического образования находятся в процессе непрерывного развития адаптации к быстро меняющимся образовательным потребностям и вызовам. Современные исследования и инновационная практика дают ценный опыт и знания для будущего развития педагогического образования.

Зарубежные модели педагогического образования делают акцент на автономии и профессиональном развитии учителей, интеграции практики и теории, а также на обучении в течение всей жизни. Например, финская модель педагогического образования, известная своим высоким качеством, подчеркивает автономию учителей и основана на «исследовательской ориентации», которая направлена на развитие исследовательского мышления учителей. Китай может перенять опыт финской модели, чтобы повысить качество педагогического образования, особенно при отборе и подготовке преподавателей, а также внедрить строгие стандарты для обеспечения профессионализма учителей. В то же время Китай может перенять опыт финской стратегии в области подготовки учителей без отрыва от работы, предоставляя учителям большую автономию

в выборе содержания обучения в соответствии с их собственными потребностями, чтобы повысить качество преподавания и профессиональный рост учителей.

Программа Teach For America в Соединенных Штатах способствовала повышению справедливости в сфере образования благодаря отбору выдающихся выпускников университетов для преподавания в школах с низким уровнем дохода. Китай может перенять эту модель, поощряя и отбирая выдающихся выпускников колледжей для преподавания в школах сельских и бедных районов, чтобы повысить качество образования в них. В то же время Китай может создать аналогичную систему последующего руководства и обучения, чтобы новые поколения педагогов могли быстро адаптироваться к условиям преподавания и повысить эффективность своей работы.

Российская программа «Учителя будущего» обеспечивает условия для непрерывного профессионального развития педагогов. Она предоставляет учителям возможность постоянно повышать квалификацию за счет регулярных курсов, использования современных цифровых технологий и участия в работе профессиональных ассоциаций. В то же время программа подчеркивает необходимость развития профессиональных компетенций учителей, таких как саморазвитие, повышение квалификации и владение современными цифровыми технологиями. Китайское педагогическое образование может обратиться к этой практике, придавая большее значение развитию практических педагогических способностей и профессиональных навыков учителей, а не только передаче теоретических знаний. Также целесообразно организовывать в Китае конкурсы профессионального педагогического мастерства учителей, чтобы способствовать саморазвитию учителей,

укреплению их педагогических навыков и мотивировать их к профессиональному росту.

Пространство для совершенствования национальной модели подготовки учителей. Национальная программа подготовки учителей начальной и средней школы достигла определенных успехов в повышении профессиональной компетентности учителей, однако необходимо уделять внимание непрерывности и глубине подготовки. Китай может и дальше оптимизировать содержание программы, повысить актуальность и эффективность обучения, а также обеспечить соответствие содержания обучения реальным потребностям преподавателей. Кроме того, можно усилить контроль и оценку результатов профессиональной деятельности после обучения, чтобы обеспечить устойчивость подготовки. Шанхайская модель подготовки учителей двойных квалификаций формирует двойную компетентность учителей в области предметных знаний и современных образовательных технологий. Китай может продвигать эту модель по всей стране и в то же время предоставить учителям больше возможностей для практики, чтобы повысить их готовность к преподаванию.

Повышение уровня нравственной подготовки учителей. Согласно мнениям ЦК КПК и Госсовета о всестороннем углублении реформы подготовки учителей в новую эпоху, совершенствованию идеально-политических качеств и профессиональной морали учителей должно бытьделено первостепенное внимание. Это означает, что в режиме подготовки учителей следует уделять больше внимания нравственному воспитанию учителей, проводить социалистические базовые ценности через весь процесс обучения и воспитания, готовить учителей к тому, чтобы они были распространителями передовой идеологии и культуры.

Различные стратегии для разных ситуаций и нацеленное применение сил. Исходя из национальных условий Китая, опираясь на международный опыт, в соответствии с различными характеристиками и реалиями развития учителей всех уровней и всех категорий, а также с учетом региональных, городских и сельских различий и различий между школами, были приняты целенаправленные инициативы и определена политика.

Увеличить поддержку педагогических вузов: осуществлять план активизации образования учителей, создать систему педагогического образования с китайской спецификой, основную роль в которой будут играть педагогические вузы и в которую будут вовлечены непедагогические вузы, продвигать совместное воспитание талантов «в трехстороннем формате» правительства местных администраций, высших учебных заведений и начальных и средних школ.

Продвижение интеграции информационных технологий с педагогическим образованием. В соответствии с «Мнением Министерства образования о реализации плана подготовки превосходных учителей 2.0», необходимо в полной мере стимулировать интеграцию новых технологий, таких как искусственный интеллект и умные образовательные среды, с курсами педагогического образования и создать и разработать набор интерактивных и контекстуализированных ресурсов для курсов педагогического образования.

Совершенствование механизма всестороннего сотрудничества в подготовке кадров: поддержка создания ряда экспериментальных реформ в области педагогического образования, координируемых провинциальными правительствами с совместной работой высших учебных заведений и начальных и средних школ по подготовке и

обучению, а также взаимосвязи между профессиональным образованием до и после начала работы, с целью продвижения сотрудничества на всех этапах, включая масштаб и структуру подготовки, цели обучения, программу курсов, создание ресурсов, преподавательские команды, практические базы, профессиональное обучение после начала работы, оценку качества и механизмы управления.

Общие пути и стратегии подготовки будущих учителей

1. Инновационные практики в междисциплинарном образовании

Междисциплинарность — это образовательный подход, который преодолевает традиционные дисциплинарные границы и объединяет теории и методы различных дисциплин для решения сложных проблем. Он подчеркивает всестороннюю применимость знаний и помогает развивать у студентов инновационное мышление и способность решать практические задачи. В условиях глобализации и информационного века междисциплинарное образование имеет огромное значение для воспитания разносторонних талантов, способных адаптироваться к потребностям будущего общества. Междисциплинарное обучение должно строиться на основе дисциплинарного обучения, фокусироваться на передаче и применении дисциплинарных знаний и культивировать всесторонние способы студентов к их применению.

Междисциплинарное образование имеет множество практических применений в преподавании и обучении, как, например, междисциплинарная программа, развивающая у учащихся инновационные навыки решения проблем благодаря интеграции естественно-научного, технологического, инженерного и математического образования (STEM). Практическим примером может служить финская програм-

ма «Феноменальное обучение» (PhenoBL), в которой особое внимание уделяется феноменальному подходу к обучению, поощряющему междисциплинарные исследования и обучение вокруг центральной темы. Такой темой может быть, к примеру, «время». Студенты не только учатся делать часы, но и изучают роль времени в городском планировании и даже представляют себе путешествия во времени. Такой тип преподавания помогает учащимся развить междисциплинарное мышление и усовершенствовать навыки комплексного применения знаний. Отправной точкой преподавания, основанного на феноменах, является конструктивизм, при котором учащиеся рассматриваются как активные создатели знаний, а информация — как сконструированная в результате решения проблем, сконструированная из «маленьких частей» в единое целое, соответствующее конкретной ситуации в данный момент [4]. В Китае существует похожая практика: например, междисциплинарное тематическое обучение в начальной школе по математике, в котором большие проблемы и задачи, возникающие из реальных ситуаций, служат центром организации, чтобы учащиеся могли реализовать «обучение для применения» в многодисциплинарных областях и «применение для обучения». Такой тип обучения помогает учащимся развить новое междисциплинарное понимание и формировать междисциплинарные общие навыки, такие как критическое мышление, творческая грамотность, коммуникация и сотрудничество.

Междисциплинарное образование требует от преподавателей более широкого спектра знаний и педагогических навыков, что предъявляет повышенные требования к их подготовке и развитию. Будущие учителя должны знать, как разрабатывать и реализовывать междисциплинарные программы и как оценивать результаты междисципли-

нарного обучения учащихся. Это требует от учителей широкого спектра знаний и гибких педагогических навыков, а также умения разрабатывать сложные и увлекательные междисциплинарные программы, основанные на потребностях и интересах учащихся.

2. Инновации в образовании и трансформация роли учителя

Инновации в образовании требуют от преподавателей изменить свои концепции и роли, развивать свою деятельность от простой передачи знаний к исследовательской в области образования и становиться проводниками для студентов [2]. Под образовательными инновациями понимаются нововведения в концептуальных подходах, содержании, методах и средствах образования, отвечающие новым требованиям социального и технологического развития. Изменение роли преподавателя является важной частью этих инноваций: преподаватели должны превратиться из традиционного транслятора знаний в проводника обучения студентов, уделять больше внимания индивидуальному развитию студентов и развитию инновационных способностей. Учителя должны обладать способностью к применению инновационных методов обучения и умениями использовать различные стратегии и средства обучения для стимулирования инновационного мышления и творчества учащихся.

В проектном обучении роль преподавателя меняется на роль организатора и инструктора учебной деятельности, а учащиеся становятся активными учениками. Этот переход требует от преподавателей глубокого понимания условий обучения учащихся, применения информационных технологий для оптимизации преподавания, создания персонализированной учебной среды и диверсифицированных учебных ресурсов. Например, в стандартах циф-

ровой грамотности для преподавателей в США подчеркивается, что от использования цифровых инструментов необходимо переходить к эффективности их применения, а от концентрации внимания на самих технологиях — к интеграции технологий в преподавание. В процессе ролевой трансформации учителя могут столкнуться с проблемами, связанными с применением технологий и обновлением методов обучения [6]. Будущим учителям необходимо адаптироваться к новым требованиям, образовательным инновациям и освоить новые методы и технологии преподавания, такие как цифровые учебные пособия и платформы онлайн-обучения. В то же время учителям необходимо обновить свои образовательные концепции, превратиться из традиционных «педагогов» в современных «воспитателей» и уделять больше внимания общему развитию учащихся и обучению на протяжении всей жизни.

3. Реформа модели преподавания и вовлечение студентов

Традиционная модель преподавания часто ориентирована на учителя и использует дидактический подход, пренебрегая инициативой и участием учащихся. Такая модель трудно стимулирует интерес учащихся к обучению и творчеству, а также не способствует развитию у них критического мышления и навыков решения проблем.

Концепция «интегрированного преподавания и оценки» была реализована при подготовке учителей иностранных языков в одной из начальных школ Китая. Благодаря серии насыщенных и разнообразных тренингов учителя не только углубили свое понимание этой концепции, но и научились применять ее в своей повседневной работе. Такой способ обучения помогает улучшить преподавательские способности учителей и повысить активность учеников. Например, Жэнь Яньли, учитель средней

школы Гуаньшидун в зоне экономического и технологического развития Ухани, разработал междисциплинарный учебный кейс AI+ «Облачный тур по музею провинции», который объединяет несколько дисциплин, таких как история, ИИ, эстетика, оценка литературы и т. д., и направлен на формирование у студентов всесторонних дисциплинарных компетенций, таких как концепция времени и пространства, национальные чувства, креативность, эстетическая оценка и умение программировать.

Будущим учителям необходимо приобрести новые педагогические навыки и компетенции по управлению классом, чтобы адаптироваться к реформе моделей преподавания. Это включает в себя переход на новые формы обучения, такие как совместное групповое обучение и обучение на основе проектов, а также использование цифровых инструментов и онлайн-ресурсов для поддержки преподавания и обучения. В то же время будущим учителям необходимо сотрудничать со школами, чтобы осваивать учебную среду, способствующую активному обучению и вовлечению учащихся.

4. Стратегии подготовки и повышения квалификации учителей

Подготовка учителей — важный способ повышения их профессионального уровня и адаптации к потребностям реформы образования. Качественная подготовка учителей может помочь им обновить свои образовательные концепции, освоить новые методы и приемы обучения и повысить эффективность преподавания. Учителя должны воспринимать подготовку лидеров-предметников как возможность стремиться к достижению обновлений в теории образования, усваивать передовые образовательные концепции и новейшие знания по своим предметам, обогащать свое обучение, расширять свои профессиональные

знания, обновлять образовательные концепции и добиваться саморазвития.

Программа «Сильные учителя», запущенная Министерством образования, повышает междисциплинарный преподавательский потенциал учителей-стажеров путем организации курсов повышения квалификации и предоставления возможностей для практики. Такой способ обучения не только повышает профессионализм учителей, но и способствует обмену и сотрудничеству между ними, формируя сообщество, которое поддерживает их профессиональное развитие. Основные рамки планирования личностного развития учителей могут включать в себя базовый анализ, целевую ориентацию, меры и методы, а также необходимую поддержку.

Подготовка учителей должна быть тесно связана с реальными потребностями преподавания и обучения и в то же время учитывать потребности учителей в личностном развитии и предоставлять им возможности для индивидуального и непрерывного профессионального развития. Это включает в себя предоставление разнообразного содержания и форматов обучения, таких как онлайн-курсы, мастер-классы, семинары и т. д., а также создание систем поддержки профессионального развития учителей, таких как наставничество и экспертная оценка.

5. Цифровые возможности и повышение эффективности преподавания

Будущим учителям необходимо осваивать новые технологии и внедрять цифровые инструменты в преподавание для разработки учебных заданий и методов оценки. Цифровые инструменты, такие как платформы онлайн-обучения, виртуальная реальность и искусственный интеллект, могут повысить эффективность преподавания, предоставить персонализированные учебные ресурсы и поддержать самостоя-

тельное и совместное обучение студентов. Преимущества цифровых технологий в расширении учебного времени и пространства, обеспечении учебными ресурсами и инструментами, улучшении опыта и взаимодействия студентов, а также в поддержке сбора и применения данных способствуют изменению методов преподавания.

Один из регионов Китая использовал платформу онлайн-обучения для представления персонализированных учебных ресурсов, что позволило повысить эффективность обучения учащихся и эффективность преподавания учителей. Расширение цифровых возможностей не только повышает гибкость и доступность обучения, но и способствует взаимодействию и общению между преподавателями и студентами. Расширение цифровых возможностей делает данные более доступными, более разнообразными, более глубокими в обработке и более своевременными в применении, что способствует трансформации оценки от суммарной к сопутствующей.

Расширение цифровых возможностей требует от учителей определенного уровня технологической компетентности, а также заботы о конфиденциальности данных учащихся и кибербезопасности. Учителя должны понимать, как безопасно и эффективно использовать цифровые инструменты, а также как обеспечить безопасность данных учащихся. В то же время учителям необходимо постоянно обновлять свои технологические знания, чтобы не отставать от стремительного развития образовательных технологий. Сфера образования претерпевает глубокие изменения, вызванные цифровизацией. Эти перемены требуют, чтобы роль преподавателей сменилась с традиционной передачи знаний на проводников обучения и новаторов. Для того чтобы адаптироваться к этому изменению роли, преподаватели должны активно при-

нять концепцию цифрового обучения и повысить свою цифровую грамотность, чтобы справиться с проблемами, вызванными цифровой трансформацией образования.

Инновационные подходы к развитию общих компетенций у будущих учителей

1. Учебные материалы: понимание новых стандартов учебной программы и учебных материалов

Будущие учителя должны глубоко понимать требования новых стандартов учебных программ, понимать суть учебных материалов и уметь эффективно передавать их учащимся. Новая реформа учебной программы подчеркивает изменение роли учителя, который должен не только передавать знания, но и направлять и способствовать обучению учащихся. Учителя должны совершенствовать навыки чтения, мышления и самовыражения учеников на основе инновационных методов преподавания «Чтение — Мысление — Выражение», что станет важным способом воспитания выдающихся учителей. В новой учебной программе особое внимание уделяется базовой грамотности и взгляду в будущее, усилинию интеграции учебных программ и сосредоточению на связях, а также изменению методов воспитания и освещения практики. Это означает, что учителя должны сосредоточиться на органичной интеграции усвоения знаний и воспитания ценностей в процессе преподавания и в полной мере использовать многогранную воспитывающую ценность каждого вида учебной деятельности. Например, Институт образовательных технологий Университета Цинхуа с помощью современных информационных технологий создал межшкольную платформу для совместного использования и обмена учебными программами — сетевой альянс учебных программ. Эта платформа пред-

назначена для более широкого обмена учебными ресурсами, поддержки обмена между преподавателями, студентами и экспертами в области образования и преподавания, а также для предоставления будущим учителям богатых ресурсов учебных материалов.

2. Методы преподавания: инновационные методы обучения

Будущие учителя должны использовать высококачественные методы преподавания, такие как проектное обучение. Эти методы включают в себя целеполагание, оценку результатов и возможность поиска различных решений. Например, с помощью проектного обучения преподаватели могут направлять учеников на обучение на практике, например ремонтировать бытовую технику, готовить еду и т. д., чтобы ученики могли открыть для себя увлекательность и практичность технологий. Платформа проектного обучения, способствующая эффективной предметной практике, выявляет симпатии и антипатии студентов, ключевые моменты, вызывающие у них интерес, и постигает учебную ситуацию, организуя иерархические и факультативные многозадачные проектные задания. Например, в Хэфэйском технологическом университете отлично зарекомендовала себя смешанная система обучения — курс «Анализ и обработка сигналов» с помощью интеллектуального класса, средств информационных технологий, интеграции богатых учебных ресурсов, сетевой платформы обучения THEOL и других инструментов для проведения смешанной практики обучения. Этот метод обучения не только повышает качество преподавания, но и дает будущим учителям практические рекомендации.

3. Оценка преподавания: освоение инновационных методов оценки

Будущим учителям необходимо освоить инновационные методы оценки и усовер-

шенствовать свои навыки оценивания. Это включает в себя использование подробных шкал для оценки таких навыков, как сотрудничество, критическое мышление и другие, необходимые в XXI веке. Учителя должны придавать равное значение навыкам и знаниям и интегрировать их в учебную программу. В то же время структурирование содержания учебных программ, предложенное в новых стандартах, отражает направление текущей реформы образования, которая «движется от фрагментации к интеграции, от поверхностности к глубине и от нежизненных знаний к применению знаний для решения реальных проблем». При поддержке новых технологий, таких как искусственный интеллект, большие данные, мобильный интернет и облачные вычисления, персонализированное адаптивное обучение на основе данных все чаще становится объектом внимания в сфере образования. В будущем преподаватели смогут использовать эти технологии, чтобы рекомендовать индивидуальные учебные маршруты, а также отслеживать и оценивать процесс обучения студентов.

4. Средства и инструменты обучения: интеграция технологий и образования

Будущие учителя должны освоить и эффективно использовать образовательные технологии, такие как платформы онлайн-обучения, виртуальная реальность и искусственный интеллект, для повышения эффективности преподавания и обучения. Стандарт образовательной отрасли «Цифровая грамотность для учителей», выпущенный Министерством образования, требует и регулирует осведомленность, способность и ответственность учителей в использовании цифровых технологий для инноваций и преобразований в образовании и преподавательской деятельности [1]. Применение цифровых инструментов делает восприятие и получение эксперимен-

тальных данных более удобным и повышает эффективность и результативность их обработки. В то же время учителя должны проходить обучение на цифровых платформах, чтобы развивать способности к применению цифровых технологий и способствовать инновационному мышлению. Например, искусственный интеллект (AI) в сочетании с виртуальной реальностью (VR) сделает опыт более персонализированным, поможет глубокому обучению и передаче знаний. Применение этих технологий дает будущим учителям новые инструменты и средства обучения, делая преподавание более интеллектуальным, персонализированным и аутентичным.

5. Обучение на протяжении всей жизни и профессиональное развитие

Предполагается, что учителя должны учиться на протяжении всей жизни, опираясь на новые знания, приобретая новые навыки и следя за последними достижениями в области образования посредством постоянного повышения квалификации, например участия в мастер-классах, семинарах, онлайн-курсах и научных конференциях. Министерство образования разработало и сформулировало стандарт образовательной отрасли «Цифровая грамотность для учи-

телей», который направлен на повышение осведомленности, компетентности и ответственности учителей в использовании цифровых технологий для оптимизации, инноваций и преобразования образовательной и преподавательской деятельности. Южно-Китайский педагогический университет создал среду поддержки преподавания, основанную на концепции «Новая модель педагогического образования», которая способствует развитию смешанного преподавания в режиме онлайн и офлайн, а также инновациям в области прикладных методов обучения. Эта среда обеспечивает платформу для непрерывного обучения и профессионального развития будущих учителей, помогая им адаптироваться к развитию образовательных технологий и изменениям организации преподавания. Учителя должны обладать соответствующей информационной грамотностью и прикладными навыками, чтобы более точно улавливать изменения в развитии каждого ученика и обладать способностью планировать и проектировать цифровое обучение, а также уметь осуществлять разработку, внедрение и оценку онлайн-преподавания и смешанного преподавания, объединяющего онлайн и офлайн.

Список источников

1. *Ван Вэнъчэн*. Исследование непрерывного обучения и профессионального развития учителей // Теория и практика образования. 2024. № 7. С. 33–37.
2. Министерство образования Китая / Мнения об углублении реформы преподавания в бакалавриате и всестороннем повышении качества подготовки талантов. 2019. 10-12.
3. Министерство образования Китайской Народной Республики / Меры по реализации Национальной программы подготовки учителей начальной и средней школы. 2021. № 3.
4. Хилола Хусanova. Обучение на основе феноменов (phenobl) или конструктивистская форма обучения // Science and innovation. 2024. № 3. С. 779–782.
5. Пономарева Н. В., Новикова Е. С. Финское образование: секрет успеха // Международная торговля и торговая политика. 2017. № 2 (10). С. 79–84.
6. Фан Юань, Лю Сюйцзинь. Последствия американской программы Teach For America для педагогического образования в Китае // Исследования по развитию образования. 2014. № 12. С. 36–40.
7. Цзян Хуэйфан, Цзэн Вэнъцзе, Ван Юнли. Финский опыт построения сильной образовательной страны // Basic Education Reference. 2023. № 8. С. 19–31.

References

1. *Van Vjen'chjen.* Issledovanie nepreryvnogo obuchenija i professional'nogo razvitiya uchitelej // Teorija i praktika obrazovanija. 2024. № 7. S. 33–37.
2. Ministerstvo obrazovaniya Kitaja / Mnenija ob ugлublenii reformy prepodavaniya v bakalavriate i vsestoronnem povyshenii kachestva podgotovki talantov. 2019. 10-12.
3. Ministerstvo obrazovaniya Kitajskoj Narodnoj Respubliki / Mery po realizacii Nacional'noj programmy podgotovki uchitelej nachal'noj i srednej shkoly. 2021. № 3.
4. *Hilola Husanova.* Obuchenie na osnove fenomenov (phenobl) ili konstruktivistskaja forma obuchnija // Science and innovation. 2024. № 3. S. 779–782.
5. *Ponomareva N. V., Novikova E. S.* Finskoe obrazovanie: sekret uspeha // Mezhdunarodnaja torgovlya i torgovaja politika. 2017. № 2 (10). S. 79–84. [In Rus].
6. *Fan Juan', Lju Sjuczjin'.* Posledstvija amerikanskoy programmy Teach For America dlja pedagogicheskogo obrazovanija v Kitae // Issledovaniya po razvitiyu obrazovanija. 2014. № 12. S. 36–40.
7. *Czjan Hujejfan, Czjen Vjen'cze, Van Junli.* Finskij opyt postroenija sil'noj obrazovatel'noj strany // Basic Education Reference. 2023. № 8. S. 19–31.

Информация об авторе

Люй Сяотун — аспирант

Information about the author

Lyu Xiaotong — Graduate student

Статья поступила в редакцию 16.05.2025; одобрена после рецензирования 03.06.2025; принята к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 16.05.2025; approved after reviewing 03.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 55–66.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 55–66.

Научная статья
 УДК 376.744
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-55-66



ДЕТИ МИГРАНТОВ В ШКОЛАХ РОССИЙСКОГО МЕГАПОЛИСА: УСТАНОВКИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГОВ

Бибигуль Сансызыбаевна Исакова
 Центр общего и дополнительного образования имени
 А. А. Пинского Института образования, Национальный
 исследовательский университет «Высшая школа эко-
 номики», Москва, Россия, bs.iskakova@hse.ru, ORCID:
 0000-0002-1068-6822

Б. С. Исакова

Аннотация. Статья посвящена изучению установок и практик педагогов в отношении детей-мигрантов в школах российского мегаполиса. Актуальность исследования обусловлена ростом миграционных потоков в Россию и связанными с этим вызовами для системы образования.

Были проведены полуструктурированные интервью с 12 педагогами из шести школ в конце 2024 года. Данные анализировались с помощью качественного контент-анализа в программе MAXQDA Analytics Pro.

Результаты показали, что дети-мигранты представляют собой неоднородную группу с разным уровнем мотивации, владения русским языком, успеваемости и поведения при доминировании «отстающих». Педагоги отмечают их успехи в спорте и творчестве, но также трудности в отдельных академических дисциплинах. Ключевыми факторами успешности обучения и адаптации детей-мигрантов обозначены поддержка семьи, владение языком и личные качества учащихся (мотивация, упорство), а также советский опыт педагога. Установки педагогов преимущественно позитивные и интеграционные, направленные на уважение культурного разнообразия. Однако системная работа с детьми-мигрантами, включая языковые программы и взаимодействие с родителями, развита слабо. Практики педагогов часто сводятся к индивидуальному подходу и адаптации материалов, что свидетельствует о недостатке институциональной поддержки.

Исследование вносит вклад в понимание роли педагогов в адаптации детей-мигрантов и подчеркивает необходимость разработки комплексных мер на уровне школ и образовательной политики. Результаты могут быть полезны для совершенствования инклюзивного образования и повышения качества образования детей-мигрантов.

Ключевые слова: дети-мигранты, установки педагогов, практики педагогов, факторы школьной успешности, интервью, качественный анализ, школы Нижнего Новгорода.

Финансирование: исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитирования: Искакова Б. С. Дети мигрантов в школах российского мегаполиса: установки и практики педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 55–66. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-55-66

Original article

MIGRANT CHILDREN IN THE SCHOOLS OF THE RUSSIAN METROPOLIS: TEACHERS' ATTITUDES AND PRACTICES

Bibigul S. Iskakova

A. A. Pinsky Centre for General and Extracurricular Education of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, bs.iskakova@hse.ru, ORCID: 0000-0002-1068-6822

Abstract. The article is devoted to the study of teachers' attitudes and practices towards migrant children in schools in Nizhny Novgorod. The relevance of the research is conditioned by the growth of migration flows to Russia and the related challenges for the education system.

The methodological basis was semi-structured interviews with 12 teachers from six schools conducted at the end of 2024. The data were analysed using qualitative content analysis in MAXQDA Analytics Pro software.

The results showed that migrant children are a heterogeneous group with different levels of motivation, Russian language proficiency, academic performance and behaviour, with a predominance of 'laggards'. Teachers note their success in sports and creative activities, but also difficulties in certain academic disciplines. Family support, pupils' language skills and personal qualities (motivation, perseverance), and teachers' Soviet experience are identified as key factors in the successful learning and adaptation of migrant children. Teachers' attitudes are predominantly positive and integrative, with respect for cultural diversity. Teachers with these attitudes are more likely to use integrative practices in their work. However, systematic work with migrant children, including language programmes and interaction with parents, is underdeveloped. Teachers' practices are often limited to individualised approaches and adaptation of materials, indicating a lack of institutional support.

The study contributes to the understanding of the role of teachers in the adaptation of migrant children and highlights the need to develop comprehensive school-level interventions and educational policies. The findings may be useful for improving inclusive education and enhancing the quality of education for migrant children in Russian schools.

Keywords: migrant children, teachers' attitudes, teachers' practices, factors of school success, interviews, qualitative analysis, schools of Nizhny Novgorod.

Funding: the study was carried out as part of the HSE Research Program.

For citation: Iskakova B. S. Migrant children in the schools of the Russian metropolis: teachers' attitudes and practices. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):55–66. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-55-66

Введение. Согласно данным World Migration Report (2024), Россия входит в пятерку основных стран — реципиентов международных мигрантов [23]. Странами-донорами для России выступают бывшие республики СССР [8], где постсоветский период сопровождался языковой политикой, направленной на укрепление национальных языков и идентичностей. Современные трансграничные мигранты и их семьи сталкиваются с различными трудностями адаптации в России, ключевой из которых является языковой барьер. При этом демографический профиль мигрантов претерпел значительные изменения: если в ранний период преобладали мужчины, то в последующие годы миграционные потоки стали включать больше женщин и детей [1; 7]. Данная трансформация создала новые вызовы для государственной политики в целом и для отдельных социальных институтов, в особенности системы образования.

Более десяти лет вопросы адаптации и образования детей-мигрантов активно изучаются исследователями с разных позиций: учителя [2; 4], родителя [1] и самого учащегося-мигранта [5]. Представлены кейсы ряда крупных городов и регионов России [2–4; 6; 11]. Для большинства регионов, как правило, характерно распределение детей-мигрантов в неселективные небольшие школы, в школы «со сложным социальным контекстом» [10], которые именуются местным обществом как «мигрантские» или «черные» [3].

Дети-мигранты, попавшие в новую среду со своей культурой, нормами и языком, испытывают дополнительные сложности с непринятием общества [9], с нестабильностью жизни семьи [1]. В учебном процессе успешность учащихся-мигрантов определяется комплексом факторов, где, помимо семейных характеристик (Medarić, Gornik & Sedmak, 2022), важное значение

имеет школьная среда (Komarova, Suslova 2022). При этом педагог как ключевой субъект школьного образования может как развить резильентность у детей-мигрантов в достижении академических и социальных успехов [19], так и усугубить образовательные результаты через эффект предвзятых установок, который был доказан в ряде исследований [13; 14]. Среди отечественных исследований представлено лишь несколько исследований, изучающих установки педагогов в отношении детей-мигрантов [4; 11; 12].

Наше исследование вносит вклад в эту важную область знаний и изучает, насколько соотносятся установки педагогов в отношении образования учащихся-мигрантов с их адаптационными и образовательными практиками. Так, данная работа отвечает на следующие исследовательские вопросы:

1. Какие установки и представления имеют педагоги в отношении учащихся-мигрантов и их образовательного процесса?
2. Какие практики используют педагоги и школы в процессе адаптации и обучения детей-мигрантов?

Материалы и методы. Исследование проводилось в конце 2024 года в школах Нижегородской области в рамках третьей волны лонгитюдного исследования факторов, влияющих на школьную неуспешность¹. Основным методом выступало полуструктурированное интервью, гайд которого был разработан с учетом современной миграционной ситуации в контексте России, при этом в соответствии с релевантными теориями и подходами.

В выборку были включены педагоги, в классах которых обучаются учащиеся-мигранты. Согласились принять участие в интервью 12 педагогов (11 женщин и один мужчина) из шести разных школ. Среди интервьюируемых были разновозрастные педагоги, с разным профессиональным опы-

том, из школ с большой, средней и малой долей учащихся-мигрантов, были педагоги начальных классов и педагоги-предметники (биология, русский, математика, английский, физкультура).

Интервью проходило в онлайн-формате и обеспечивало анонимность и конфиденциальность собранных данных. Длительность каждого интервью составляла примерно 60 минут. По окончании всех интервью было проведено их транскрибирование с помощью программ Aigenda и Otranscribe.

Для анализа полученных данных был выбран дедуктивный и индуктивный качественный контент-анализ, поскольку он наиболее точно соответствовал основной цели исследования. Качественный контент-анализ был осуществлен с помощью программы MAXQDA Analytics Pro (24.8.0). В результате были выделены коды и субкоды, объединенные в тематические наборы (рис. 1).

ся школы с высокой концентрацией учащихся-мигрантов, где в некоторых классах могут обучаться исключительно дети данной категории. Эта ситуация нередко приводит к оттоку местных учащихся, которые переходят в другие учебные заведения. Подобные школы, как правило, располагаются в периферийных районах города, для которых характерны доступное жилье, близость к промышленным зонам или компактное проживание родственных диаспор. Как отмечают педагоги, в школах обучаются дети-мигранты различных этнических групп, включая узбеков, армян, азербайджанцев, цыган, киргизов, таджиков.

«Мы, педагоги, честно говоря, свою школу называем мини Советским Союзом. У нас здесь дружба народов. То есть у нас собраны все, мне кажется, национальности, какие есть...» (учитель английского языка).

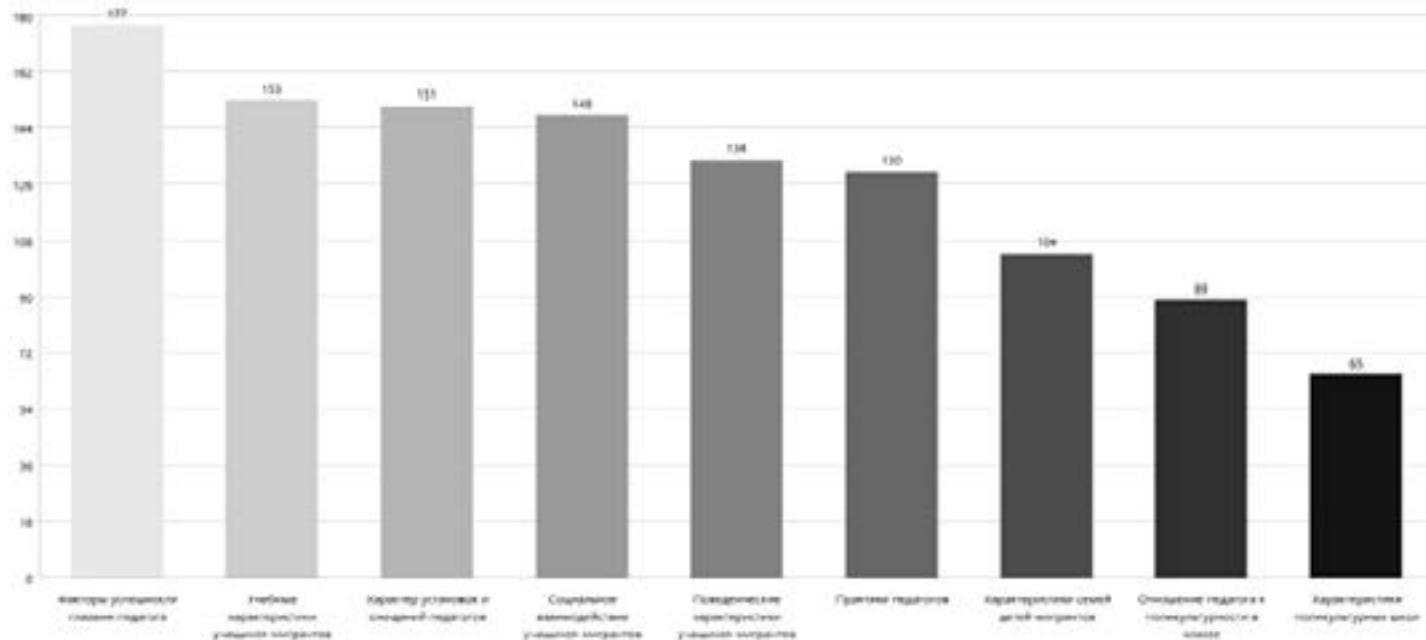


Рисунок 1. Количество сегментов с кодом, N = 12

Дети-мигранты в школах Нижнего Новгорода. Распределение детей-мигрантов по школам города происходит неравномерно. В частности, выделяют-

Наблюдается значительный разброс в том, как описывают педагоги мотивацию к обучению у учащихся-мигрантов: с одной стороны, как высокую, с другой — как

очень низкую, в основном у таких этнических групп, как узбеки и цыгане. Уровень владения русским языком также различен: от незнания языка до свободного владения им. Педагоги выделяют как случаи успешной языковой адаптации, так и серьезные трудности, особенно у недавно прибывших детей и у определенных этнических групп. Кейс одной школы демонстрирует, что учащиеся-мигранты более мотивированы и успешны в классах с более высокой долей детей-мигрантов.

Неоднородна и успеваемость учащихся-мигрантов. Чаще всего оценки находятся на уровне «удовлетворительно». Многие дети учатся по принципу «лишь бы не двойка», без стремления к высоким результатам. При этом встречаются случаи, когда учащиеся-мигранты демонстрируют «четверки» и «пятерки» и отличаются высокими стремлениями к учебе.

Чаще всего дети-мигранты наиболее успешны на уроках физкультуры. Два педагога физкультуры единодушно отмечали высокие стремления учащихся-мигрантов на их уроках, а также их успехи на соревнованиях (ГТО) и востребованность в командных видах спорта. При этом их успеваемость по этому предмету может превосходить результаты местных сверстников. Как и местные учащиеся, многие дети-мигранты проявляют выраженные способности в отдельных дисциплинах и видах деятельности, несмотря на языковые барьеры.

«У них есть способности к каким-то отдельным предметам. Например, у меня у одного мальчика есть способность к музыке... У кого-то к математике, вот кто-то из них прям может, в отличие от других, примеры считать очень хорошо. То есть у них способности есть по отдельным предметам, не по всем сразу» (учитель начальных классов).

Образовательно-карьерные траектории учащихся-мигрантов характеризуются в основном выбором среднего профессионального образования. Небольшая, но растущая часть учащихся выбирает полное среднее образование, часть из них поступает в высшие учебные заведения. Некоторые учащиеся сочетают вечернюю школу с помощью родителям, работой. Для девочек из числа детей-мигрантов иногда барьером к продолжению образования становится традиционное культурное представление о роли женщины в семье.

Эмоциональное состояние детей часто описывается как неуверенное, тревожное, особенно в начале адаптации: многие стесняются выходить к доске, болезненно реагируют на неудачи. Некоторые дети сохраняют связь с национальными традициями, но большинство, особенно после адаптации, включаются в школьные и местные традиции. Активность в мероприятиях высока в творческих и спортивных активностях, но снижена в олимпиадах из-за языкового барьера.

Поведение характеризуется противоречивостью: с одной стороны, педагоги отмечают у них воспитанность и трудолюбие, с другой — обиды и агрессию из-за непонимания контекста или культурных различий, а также из-за негативных высказываний или шуток со стороны местных учащихся. В целом учащиеся-мигранты и местные учащиеся взаимодействуют без конфликтов, но есть исключения. При этом в школах с более высокой долей детей-мигрантов взаимная дружба между местными детьми и детьми-мигрантами происходит чаще. Как правило, наличие этнических «анклавов» нехарактерно для большинства школ. В некоторых случаях дружба между мигрантами обусловлена дружескими связями их родителей.

К педагогам учащиеся-мигранты проявляют уважение, учителя отмечают, что

они относятся даже более уважительно, чем местные дети. В начальной школе дети-мигранты часто привязываются к педагогу, видя в нем защитника и наставника. Отношение детей к своим родителям также уважительное, а слово отца для них является наиболее авторитетным. Часто они раньше родителей осваивают язык, затем помогают семье, рано начинают работать.

Педагоги в целом положительно описывают родителей-мигрантов, но отмечают их слабую вовлеченность в школьную жизнь ребенка. Матери часто заняты домашним хозяйством и воспитанием детей, слабее владеют русским языком и менее вовлечены в школьную жизнь, но есть и редкие случаи, когда мамы активны. Отцы, напротив, чаще упоминаются как более вовлеченные в школьные вопросы, особенно в дисциплинарных ситуациях, но при этом часто занятые работой.

Факторы успешности обучения детей-мигрантов. Педагоги единогласно выделяют языковой барьер как ключевое препятствие для детей-мигрантов (рис. 2). При этом роль семьи в образовательном процессе учащихся-мигрантов считается основ-

ной, она должна проявляться в форме поддержки родителей в обучении и изучении русского языка. Многие учителя старшего поколения опираются на свой советский опыт межнационального общения и отмечают этот опыт как фактор более успешной работы педагога с детьми-мигрантами.

Наблюдается тенденция, что личные качества ученика для педагогов важнее его этнического происхождения. Также можно было заметить, что педагоги отмечали сам учебный предмет как фактор академической успешности детей-мигрантов на отдельных уроках. Если по одним предметам — например, русскому языку — детям очень сложно учиться, то на уроках английского языка, физкультуры может быть противоположная ситуация, где дети более успешны. Определенную роль, как отмечают некоторые педагоги, играет школьная среда, которую создают педагогический, административный персонал и сами дети. Значительно реже интервьюируемые говорили о роли самого педагога в этом процессе, иногда отмечая ее как важную, в остальных случаях как незначимую. В целом педагоги сходятся во мнении, что национальность не

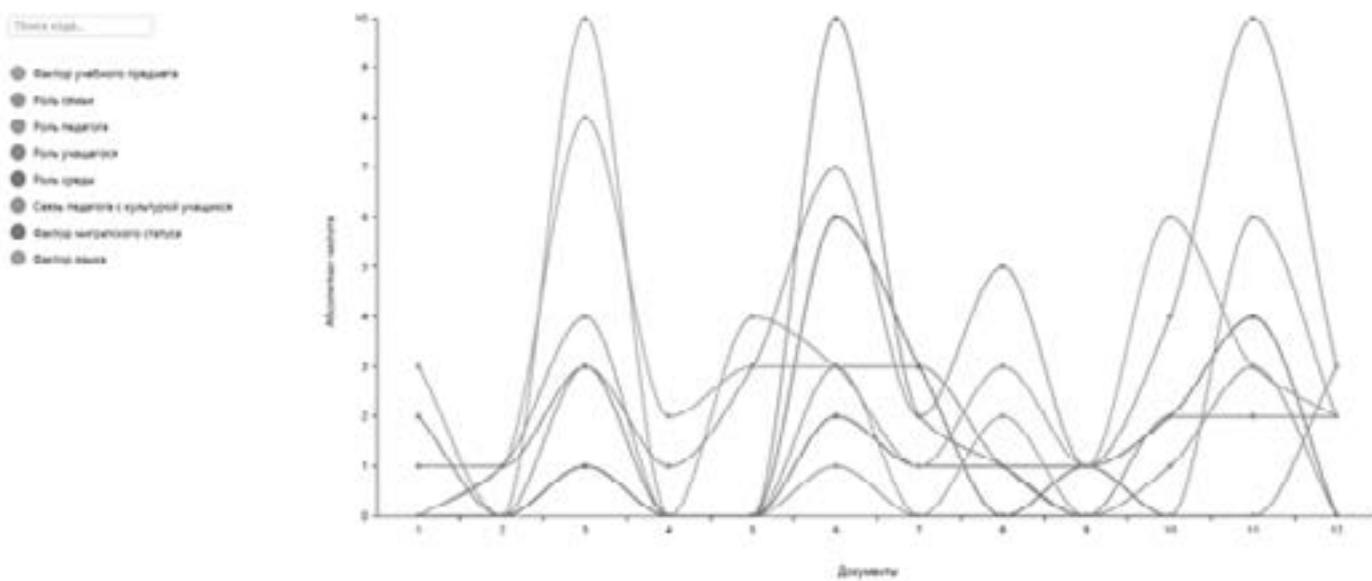


Рисунок 2. Кодовые тенденции по всем документам (абсолютная частота), N = 12

определяет успех, главное — знание языка, поддержка семьи и желание ребенка.

«...Ну а положительное, да вы знаете, как я говорю, все мы родом из Советского Союза, мы всегда жили дружно» (учитель русского языка и литературы).

Установки педагогов в отношении обучения детей-мигрантов. У педагогов в большинстве случаев преобладали позитивные или поддерживающие установки (рис. 3), они подчеркивали важность индивидуального подхода и уважения к детям-мигрантам. Реже педагоги демонстрировали нейтральные или амбивалентные установки, они старались не делать различий между местными детьми и детьми-мигрантами. Тревожные, но позитивные установки педагогов были связаны с переживаниями за адаптацию детей, особенно при недостаточном владении русским языком. В то время как негативные или сопротивляющиеся установки встречаются значительно реже и касаются чаще только определенных этнических групп, а также в большей степени связаны с трудностями адаптации и обучения детей.

Интеграционные установки особенно доминировали у педагогов в начальной школе. Эти учителя стремятся учить культурную идентичность учащихся, подчеркивают ценность двуязычия, знакомят класс с традициями других народов и создают условия для взаимного уважения. Лишь малое количество педагогов демонстрировали ассимиляционные установки, при этом они не были представлены явно. Эти установки в основном согласуются с идеей, что дети-мигранты должны овладеть русским языком и принимать местные нормы и культуру, не используя родной язык в стенах школы и дома.

Педагоги редко говорили о своих ожиданиях в отношении детей-мигрантов, старались не давать прогнозов насчет будущих траекторий учащихся, отмечая, что все зависит от самих детей, при этом наблюдалось стереотипные представления у педагогов о детях из определенных культур, а также паттерны дистанцирования (*«у них все по-другому»*). В ходе интервью педагоги иногда выражали сожаление и переживание по поводу трудностей адаптации и обучения

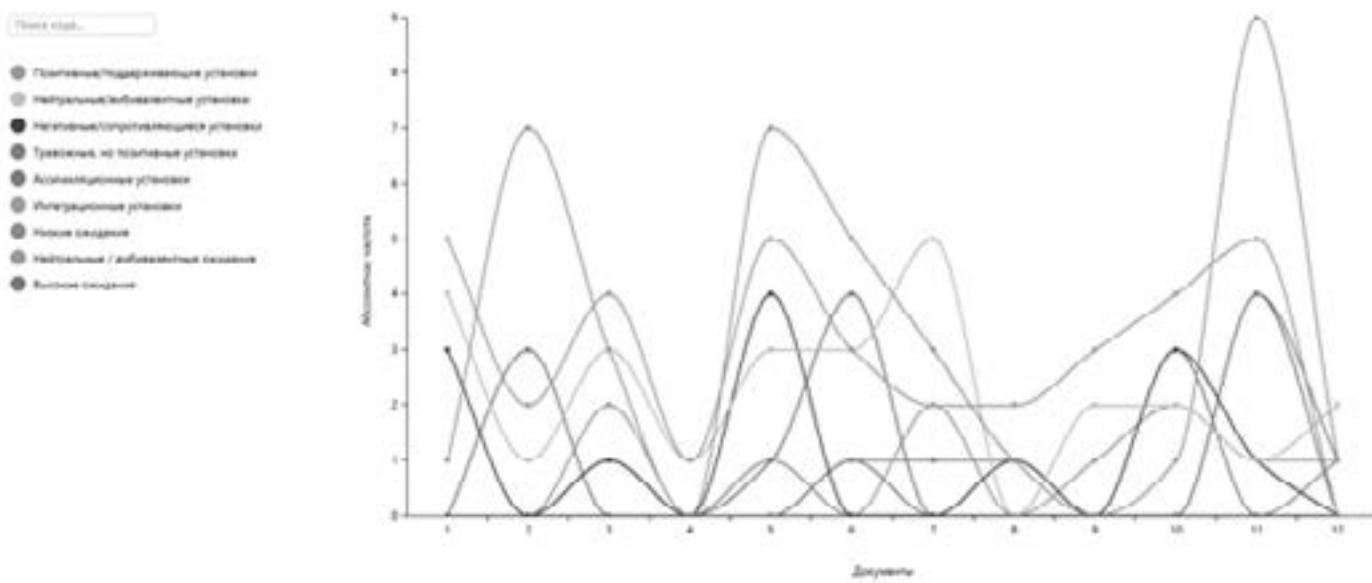


Рисунок 3. Кодовые тенденции по фактору установок и ожиданий педагогов (абсолютная частота), N = 12

детей-мигрантов: от сложностей с языком до культурных барьеров и страха перед семейными нормами. При этом данные переживания возникают вследствие недостатка времени у педагога для индивидуальной работы с учащимися или изучения дополнительной информации. Наконец, часть педагогов испытывали гордость за успехи и старания учеников, демонстрируя у себя признаки высокой самоэффективности.

«Кто слабенький, я еще иногда так и говорю: "Вот поглядите, вот дети приехали из Узбекистана... они знают даже три языка..." Так что они более образованные, чем вы тут, все вместе сидящие» (учитель географии).

Вопросы о государственной мере по поводу введения диагностики русского языка в школах вызвали в целом ожидаемые реакции у педагогов. Отношение педагогов к диагностике русского языка в большинстве случаев положительное, хотя некоторые параллельно с позитивными сторонами указывали и на возможные негативные последствия, например дезадаптацию и психологические травмы.

Практики педагогов при работе с детьми-мигрантами. Наиболее часто (рис. 4) педагоги говорили о том, что они адапти-

руют задания под уровень учащегося-мигранта, дополнительно занимаются после уроков или на каникулах, иногда консультируют семью, другими словами, используют индивидуальный подход.

Также часто педагоги используют интеграционные практики и внеурочную деятельность, чтобы познакомить детей с русской культурой и одновременно дать возможность представить свою. Востребованы среди детей-мигрантов выездные мероприятия и совместные с классом походы в кино, встречи во дворах, а также военно-патриотические секции. В рамках урочной деятельности некоторые педагоги предоставляют возможность детям проявить свою идентичность, знакомят класс с культурой учащегося, а учащихся-мигрантов — с местными нормами.

Большинство педагогов рассказывали о практиках сверстникового наставничества, которое в основном организовано в форме рассаживания детей-мигрантов за парты с либо с успевающими местными учащимися, либо с успешно адаптировавшимися учащимися из семей мигрантов. Наставник помогает соседу по парте понять инструкции учителя, что-то перевести, более плавно влиться в классный коллектив.

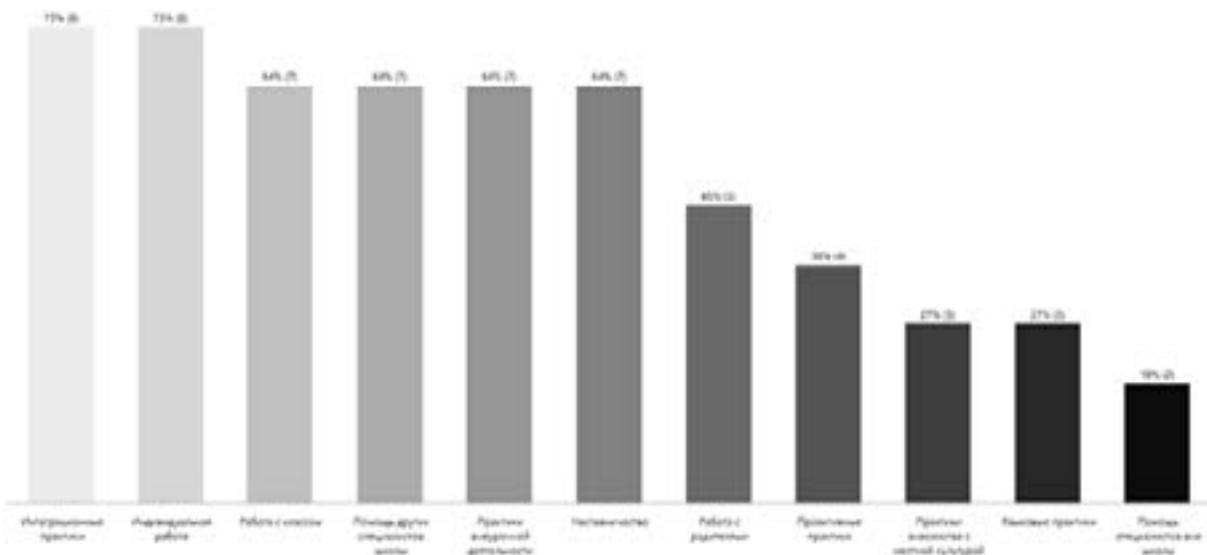


Рисунок 4. Количество документов с кодами о практиках, N = 12

Представлены также проактивные практики, где педагог перед приходом учащегося-мигранта заранее готовит класс, проводит беседы об особенностях культуры и языка, знакомится с информацией об учащемся. Вовлекаются и педагоги-психологи, социальные педагоги школы при работе с новоприбывшими учащимися-мигрантами, но к диаспорам, национальным организациям школы обращаются редко.

Не наблюдается целенаправленных мероприятий по работе с родителями, чаще всего это беседы в рамках решения дисциплинарных или учебных вопросов или в рамках общешкольных семейных мероприятий. Редко проводятся специальные адаптационные и образовательные меры для учащихся-мигрантов, если процент учащихся-мигрантов в школе невысокий. Удивительно, но в ходе интервью практически не упоминались языковые практики, за исключением неудавшихся инициатив организовать такие курсы.

Дискуссия и заключение. В данном исследовании мы осуществили попытку рассмотреть процесс обучения детей-мигрантов через призму профессионального опыта педагогов из шести школ российского мегаполиса, продолжив традицию исследований «детей без детей» [1].

В ходе исследования был составлен субъективный портрет учащегося-мигранта на основе наблюдений педагогов, проанализированы установки педагогов и применяемые ими педагогические практики.

В результате анализа выявлено, что дети-мигранты представлены как в школах с очень большой долей мигрантов и оттоком местных детей, так и, хоть и значительно редко, в селективных школах. Это согласуется с результатами ряда исследований о сегрегации детей-мигрантов в отдельные школы [3].

Мы пришли к выводу, что учащиеся-мигранты представляют собой разнородную группу по аспектам мотивации, успеваемо-

сти, владения русским языком и поведению, но чаще встречаются примеры «отставших», чем преуспевающих. В отличие от других предметов, независимо от уровня владения языком, дети-мигранты успешны на уроках физкультуры. В начале своего обучения в российских школах они могут отличаться эмоциональной неуверенностью и культурными конфликтами внутри себя, что определяет транснациональный характер их пребывания. При этом педагог для детей-мигрантов — значимая фигура, что подчеркивает актуальность изучения установок педагогов. Взаимодействуют дети активно как с местными учащимися, так и с учащимися из своей этнической группы, что может быть связано с применением большинством педагогов практик сверстникового наставничества. Родители слабо вовлекаются в школьную жизнь учащегося-мигранта, даже, наоборот, чаще нуждаются в помощи со стороны детей [1]. Это может быть связано с относительно низким приоритетом образования в системе семейных ценностей, языковым барьером, дефицитом временных ресурсов. В семьях мигрантов сохраняются традиционные гендерные роли с доминирующим влиянием отцов на воспитание детей, что в целом относится с положением о различиях в моделях семей и отношении родителей к детям в разных культурах [7].

Было выявлено, что педагоги наиболее часто определяют ключевую роль семьи в академической успешности детей-мигрантов. Реже педагоги говорили о факторе владения языком, мотивации и способностях учащегося и лишь несколько раз упоминали роль и ответственность самого педагога в этом процессе. Несмотря на это, основной практикой работы с детьми-мигрантами является индивидуальная работа педагога с ребенком, адаптация материалов и заданий под его уровень. В то время как практики

работы с родителями и языковые практики были отмечены значительно реже, что соотносится с результатами исследования Е. Б. Деминцевой [2]. Эти противоречия демонстрируют, что адаптационная работа с категорией учащихся-мигрантов в школах не выстроена на системном уровне, педагоги часто самостоятельно пытаются решить возникающие трудности.

При этом установки педагогов в большинстве случаев позитивные и интеграционные. Эти установки часто соотносились с тем, какие практики педагоги реализуют в работе с учащимися-мигрантами. Так, педагоги с интеграционными установками чаще обращаются к культуре и языку учащегося в различных видах деятельности, что согласуется с выводами исследования в Татарстане [11], но противоречат результатам других исследований о преобладании ассимиляционных подходов среди педагогов [2; 4]. В ходе интервью педагоги отмечали, что их опыт жизни в СССР позволяет им лучше понимать культурные особенности учащихся-мигрантов. Это представляет особый исследовательский интерес, поскольку, в отличие от зарубежных исследований, подчеркивающих значение миграционного опыта педагогов [20], в российском контексте аналогичный эффект может обеспечиваться советским культурным багажом педагогов.

Таким образом, проведенное исследование не только подтвердило положения предыдущих работ, посвященных адаптации и обучению детей-мигрантов, но и выявило новые, ранее не изученные аспекты этого процесса.

Данные выводы приводят к идею, что обучение детей-мигрантов должно строиться в парадигме инклюзивного образования, которое предлагает рассматривать детей не с точки зрения их ограничений, а с точки зрения их возможностей ('capabilities' approach) [16], уходя от стереотипного восприятия детей-мигрантов как проблемных и неспособных. Понимание сильных сторон детей-мигрантов можно использовать как точку опоры для формирования системы языковой, социокультурной и образовательной адаптации [22] при сбалансированном учете интересов и ожиданий всех трех акторов образовательного процесса: педагогов, родителей и самих учащихся.

Поскольку в работе использовался метод интервью, результаты исследования не могут быть экстраполированы на более широкую популяцию [21], однако они позволяют выявить определенные тенденции в установках и практиках педагогов школ крупного города. Одним из ограничений работы является небольшой объем выборки, тем не менее в течение 12 интервью было достигнуто насыщение данными [15].

Комментарий

1. Информация о лонгитюдном исследовании [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/failure-factors/>.

Список источников

1. Бредникова О. Е., Сабирова Г. А. Дети в мигрантских семьях: родительские стратегии в транснациональных контекстах // Антропологический форум. 2015. № 26. С. 127–152.
2. Деминцева Е. Б. Дети мигрантов в школах Томска и Иркутска: проблемы адаптации и меры включения в школьное пространство // Журнал исследований социальной политики. 2020. Вып. 18. № 4. С. 673–688.
3. Деминцева Е. Б., Зеленова Д. А., Космидис Е. А. и др. Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья // Демографическое обозрение. 2017. Вып. 4. № 4. С. 80–109.
4. Козлова М. А. Образовательная инклюзия детей мигрантов в идеологических установках школьных учителей // Вестник государственного университета Дубна. Серия: Науки о человеке и обществе. 2020. № 4. С. 3–17.

5. Нестерова А. А. Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификация моделей поддержки // Журнал исследований социальной политики. 2018. Вып. 16. № 4. С. 645–660.
6. Омельченко Е. А. Дети из семей мигрантов в Рязанской и Калужской областях: проблемы интеграции в российское общество // Вестник Чувашского университета. 2021. № 2. С. 142–157.
7. Пеикова В. М. Транснациональное детство. Часть I: постановка вопроса и обзор основных теоретико-методологических подходов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 4.
8. Семья и дети в России. 2021. М.: Пере, 2022. 120 с.
9. Сченнович В. Н. Миграционная политика в современной России (аналитический обзор) // Россия и мусульманский мир. 2021. № 3 (321). С. 19–35.
10. Фрумин И. Д., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ // Народное образование. 2012. № 1. С. 17–24.
11. Хайрутдинова Р. Р., Громова Ч. Р. Дети мигрантов в российской школе: установки и практики учителей // Образование и саморазвитие. 2024. Вып. 19. № 4. С. 242–257.
12. Хухлаев О. Е., Ткаченко Н. В. Отношение российских учителей к культурному разнообразию в трудных педагогических ситуациях: опыт качественного анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2021. Вып. 10. № 1 (37). С. 33–44.
13. Costa S., Langher V., Pirchio S. Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students: A systematic review // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. 712356.
14. Fehérvári A. The role of teachers' views and attitudes in the academic achievement of Roma students" // Journal for Multicultural Education. 2023. Vol. 17, no. 3. P. 253–264. doi: 10.1108/JME-08-2022-0104.
15. Gandy K. How many interviews or focus groups are enough? // Evaluation Journal of Australasia. 2024. Vol. 24, no. 3. P. 211–223.
16. Hedge N., MacKenzie A. Putting Nussbaum's Capability Approach to work: re-visiting inclusion // Cambridge Journal of Education. 2012. Vol. 42. P. 327–344. doi: 10.1080/0305764X.2012.706252.
17. Komarova N. M., Suslova T. F. Designing the Educational Environment in the Formation of Adaptation and Integration Strategies in Children from Migrant Families // International Dialogues on Education. 2022. Vol. 8. P. 7–35.
18. Medarić Z., Gornik B., Sedmak M. What about the family? The role and meaning of family in the integration of migrant children: Evidence from Slovenian schools // In Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. 1003759.
19. OECD. The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, OECD Reviews of Migrant Education. OECD Publishing, Paris, 2018. doi: 10.1787/9789264292093-en.
20. Redding C. A teacher like me: A review of the effect of student-teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes // Review of educational research. 2019. Vol. 89, no. 4. P. 499–535. doi: 10.3102/0034654319853545.
21. Taherdoost H. What are different research approaches? Comprehensive review of qualitative, quantitative, and mixed method research, their applications, types, and limitations // Journal of Management Science & Engineering Research. 2022. Vol. 5, no. 1. P. 53–63.
22. Valongo B., Silva Dias T., Marques Da Silva S. Portuguese perspectives for education and inclusion of young forced migrants through sport // Sport, Education and Society. 2024. doi: 10.1080/13573322.2024.2359509.
23. McAuliffe M., Ochoa L. A. World Migration Report 2024. International Organization for Migration (IOM), Geneva, 2024.

References

1. Brednikova O. E., Sabirova G. A. Deti v migrantskikh sem'jah: roditel'skie strategii v transnacional'nyh kontekstah // Antropologicheskij forum. 2015. № 26. S. 127–152. [In Rus].
2. Deminceva E. B. Deti migrantov v shkolah Tomска i Irkutska: problemy adaptacii i mery vkljuchenija v shkol'noe prostranstvo // Zhurnal issledovanij social'noj politiki. 2020. Vyp. 18. № 4. S. 673–688. [In Rus].
3. Deminceva E. B., Zelenova D. A., Kosmidis E. A. i dr. Vozmozhnosti adaptacii detej migrantov v shkolah Moskvy i Podmoskov'ja // Demograficheskoe obozrenie. 2017. Vyp. 4. № 4. S. 80–109. [In Rus].
4. Kozlova M. A. Obrazovatel'naja inkljuzija detej migrantov v ideologicheskikh ustanovkah shkol'nyh uchitelej // Vestnik gosudarstvennogo universiteta Dubna. Serija: Nauki o cheloveke i obshhestve. 2020. № 4. S. 3–17. [In Rus].
5. Nesterova A. A. Deti, ohvachennye migracionnymi processami: raznoobrazie, вызовы и diversifikacija modelej podderzhki // Zhurnal issledovanij social'noj politiki. 2018. Vyp. 16. № 4. S. 645–660. [In Rus].
6. Omel'chenko E. A. Deti iz semej migrantov v Rjazanskoj i Kaluzhskoj oblastyah: problemy integracii v rossijskoe obshhestvo // Vestnik Chuvashskogo universiteta. 2021. № 2. S. 142–157. [In Rus].

7. Peshkova V. M. Transnacional'noe detstvo. Chast' I: postanovka voprosa i obzor osnovnyh teoretiko-metodologicheskikh podkhodov // Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2021. № 4. [In Rus].
8. Sem'ja i deti v Rossii. 2021. M.: Pero, 2022. 120 s. [In Rus].
9. Schensnovich V. N. Migracionnaja politika v sovremennoj Rossii (analiticheskij obzor) // Rossija i musul'manskij mir. 2021. № 3 (321). S. 19–35. [In Rus].
10. Frumin I. D., Pinskaja M. A., Kosareckij S. G. Social'no-jekonomicheskoe i territorial'noe neravenstvo uchenikov i shkol // Narodnoe obrazovanie. 2012. № 1. S. 17–24. [In Rus].
11. Hajrutdinova R. R., Gromova Ch. R. Deti migrantov v rossijskoj shkole: ustavki i praktiki uchitelej // Obrazovanie i samorazvitie. 2024. Vyp. 19. № 4. S. 242–257. [In Rus].
12. Huhlaev O. E., Tkachenko N. V. Otnoshenie rossijskikh uchitelej k kul'turnomu raznoobraziju v trudnyh pedagogicheskikh situacijah: opyt kachestvennogo analiza // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija «Akmeologija obrazovaniya. Psichologija razvitiya». 2021. Vyp. 10. № 1 (37). S. 33–44. [In Rus].
13. Costa S., Langher V., Pirchio S. Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students: A systematic review // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. 712356.
14. Fehérvári A. The role of teachers' views and attitudes in the academic achievement of Roma students" // Journal for Multicultural Education. 2023. Vol. 17, no. 3. P. 253–264. doi: 10.1108/JME-08-2022-0104.
15. Gandy K. How many interviews or focus groups are enough? // Evaluation Journal of Australasia. 2024. Vol. 24, no. 3. P. 211–223.
16. Hedge N., MacKenzie A. Putting Nussbaum's Capability Approach to work: re-visiting inclusion // Cambridge Journal of Education. 2012. Vol. 42. P. 327–344. doi: 10.1080/0305764X.2012.706252.
17. Komarova N. M., Suslova T. F. Designing the Educational Environment in the Formation of Adaptation and Integration Strategies in Children from Migrant Families // International Dialogues on Education. 2022. Vol. 8. P. 7–35.
18. Medarić Z., Gornik B., Sedmak M. What about the family? The role and meaning of family in the integration of migrant children: Evidence from Slovenian schools // In Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. 1003759.
19. OECD. The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, OECD Reviews of Migrant Education. OECD Publishing, Paris, 2018. doi: 10.1787/9789264292093-en.
20. Redding C. A teacher like me: A review of the effect of student–teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes // Review of educational research. 2019. Vol. 89, no. 4. P. 499–535. doi: 10.3102/0034654319853545.
21. Taherdoost H. What are different research approaches? Comprehensive review of qualitative, quantitative, and mixed method research, their applications, types, and limitations // Journal of Management Science & Engineering Research. 2022. Vol. 5, no. 1. P. 53–63.
22. Valongo B., Silva Dias T., Marques Da Silva S. Portuguese perspectives for education and inclusion of young forced migrants through sport // Sport, Education and Society. 2024. doi: 10.1080/13573322.2024.2359509.
23. McAuliffe M., Ocho L. A. World Migration Report 2024. International Organization for Migration (IOM), Geneva, 2024.

Информация об авторе

Б. С. Искакова — стажер-исследователь, аспирант

Information about the author

B. S. Iskakova — Research Intern, Graduate student

Статья поступила в редакцию 07.05.2025; одобрена после рецензирования 21.05.2025; принятая к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 07.05.2025; approved after reviewing 21.05.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 67–74.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 67–74.

Научная статья
 УДК 378.1
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-67-74

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Алена Владимировна Пашина¹, Наталья Анатольевна
 Стafeева², Гуляйза Галиоловна Нурпеисова³

^{1, 2, 3} Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия

¹ pashinaav@tyuiu.ru, ORCID: 0000-0001-7497-5407

² stafeevana@tyuiu.ru, ORCID: 0000-0002-8016-3568

³ nurpeisovagg@tyuiu.ru, ORCID: 0009-0003-8408-1812



А. В. Пашина



Н. А. Стafeева

Аннотация. Цель исследования — выявление существующих некодифицированных установок, правил и стратегий поведения, принятых в вузе, с точки зрения студентов, и определение их влияния на успешную адаптацию к академической среде. В статье рассмотрены различные переводы и толкования термина *hidden curriculum* в отечественных гуманитарных науках. Проблема скрытого содержания образования в вузе рассмотрена сквозь призму процессов присвоения ответственности и развития необходимых гибких навыков. В качестве методов исследования для выявления имплицитного плана обучения в вузе глазами студентов применено анкетирование с последующей интерпретацией полученных результатов. Установлено, что успех адаптации к академической среде студенты связывают с усвоением и развитием навыков, не заявленных в формальном учебном плане (самопрезентация, тайм-менеджмент и т. п.).

Ключевые слова: скрытое содержание образования, индоктринация, адаптация студентов первого курса, гибкие навыки.

Для цитирования: Пашина А. В., Стafeева Н. А., Нурпеисова Г. Г. Адаптация студентов первого года обучения в техническом вузе: проблемы и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 67–74. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-67-74



Г. Г. Нурпеисова

Original article

ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS AT A TECHNICAL UNIVERSITY: PROBLEMS AND OPPORTUNITIES

Alyona V. Pashina¹, Natalya A. Stafeeva², Gulyaiza G. Nurpeisova³

^{1, 2, 3} Industrial University of Tyumen, Tyumen, Russia

¹ pashinaav@tyuiu.ru, ORCID: 0000-0001-7497-5407

² stafeevana@tyuiu.ru, ORCID: 0000-0002-8016-3568

³ nurpeisovagg@tyuiu.ru, ORCID: 0009-0003-8408-1812

Abstract. The purpose of the study is to identify existing uncodified attitudes, rules and behavioral strategies adopted by the university from the point of view of students and to determine their impact on successful adaptation to the academic environment. The article examines various translations and interpretations of the term "hidden curriculum" in Russian humanities. The problem of the hidden curriculum at the university is considered through the prism of the processes of assigning responsibility and developing the necessary flexible skills. Questionnaires with subsequent interpretation of the results were used as research methods to identify the implicit plan of study at the university through the eyes of students. It has been established that students associate the success of adaptation to the academic environment with the acquisition and development of skills not stated in the formal curriculum (self-presentation, time management, etc.).

Keywords: hidden curriculum, indoctrination, adaptation of first-year students, soft skills.

For citation: Pashina A. V., Stafeeva N. A., Nurpeisova G. G. Adaptation of first-year students at a technical university: problems and opportunities. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):67–74. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-67-74

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена повышением роли исследований, посвященных проблемам неявных механизмов адаптации, социализации и индоктринации обучающихся.

Термин *hidden curriculum* («скрытый учебный план» — *здесь и далее перевод наш. — А. П., Н. С., Г. Н.*), вошедший в обиход социологии и педагогики в 1960-х годах, предполагает две составные части институционального образования: «формальный учебный план» (*formal curriculum*), связанный с открыто манифестируемыми целями и ценностями обучения, и «скрытый учебный план» (*hidden curriculum*) [12], указывающий «на область латентной трансмиссии культурных предметов» [5]. Изучение процессов неявной передачи негласных правил и норм в ходе повседневной коммуникации между студентами и преподавателями в современных зарубежных публикациях выра-

жена с помощью ряда связанных терминов, таких как *implicit* («неявный»), *unstudied* («не изученный»), *covert* («тайный»), *latent* («латентный, скрытый»), *unwritten* («неписаный»), *invisible* («невидимый») и *silent* («тихий, негласный») *curriculum, by-products of schooling* («побочные продукты школьного обучения»). Однако термин *hidden curriculum* остается наиболее известным» [14]. Как правило, современные западные исследователи оценивают феномен скрытого содержания образования в вузе резко отрицательно [10; 11; 13], призываая сделать процесс получения высшего образования более инклюзивным.

В отечественной педагогике термин *hidden curriculum* появился относительно недавно. На новизну заимствования указывает отсутствие единого перевода этого словосочетания на русский язык. При этом «социологические источники перево-

дят hidden curriculum как скрытый учебный план, а педагогические тексты — как скрытое содержание образования» [6]. Одним из первых в России в начале 1990-х этот термин употребляет в своих работах И. Д. Фрумин [8]. В настоящее время термин hidden curriculum употребляется в ситуациях, связанных с негласными правилами образовательной организации (школа, колледж, университет), и в этом смысле увязывается с проблемами социального, гендерного и этнического неравенства в образовании [6]. Этот же термин используется при изучении каналов имплицитного воздействия на обучаемого при эксплуатации дидактических средств [3; 7; 9].

Наиболее продуктивным мы считаем подход, при котором hidden curriculum толкуется как «контекстная образовательная технология» [2], помогающая сформировать у студентов профессионально значимые качества, или soft skills (гибкие навыки): навык управления временем (тайм-менеджмент), навык управления стрессом (стресс-менеджмент), коммуникативные навыки [4]. Такой подход особенно важен, так как «современная образовательная среда динамична и требует от педагогов умения адаптироваться к изменениям, проявлять гибкость в подходах к обучению, осваивать новые технологии и методики, находить нестандартные решения в различных педагогических ситуациях» [1]. Период обучения в университете является временем трансформации: вчерашний школьник становится специалистом, и его успех на рынке труда связан и с развитием перечисленных выше навыков [15]. Первый этап такой трансформации — адаптация к академической среде в качестве активного самостоятельного субъекта учебного процесса.

Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить следующие задачи:

- составить анкету, выявляющую наличие скрытого содержания образования в вузе с точки зрения студентов;
- провести опрос среди студентов первого года обучения;
- интерпретировать полученные результаты в соответствии с представлениями о роли скрытого содержания образования в процессе адаптации к академической среде.

Методы. Для сбора данных был проведен анкетный опрос среди 75 студентов первого курса Тюменского индустриального университета, обучающихся по направлениям: 21.03.01 «Нефтегазовое дело», 21.05.06 «Нефтегазовые техники и технологии», 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника», 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств», 27.03.03 «Системный анализ и управление».

Опрос состоял из пяти закрытых вопросов и одного открытого. Студентам была предложена онлайн-анкета смешанного типа: часть вопросов закрытого типа предполагала ответы «да», «нет», «затрудняюсь ответить», один вопрос — выбор из предложенных вариантов и заключительная часть — ответ в свободной форме.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения результатов исследования для более эффективной организации учебного процесса и при разработке мероприятий, направленных на облегчение процессов адаптации студентов первого курса путем развития у студентов гибких, надпрофессиональных навыков.

Обсуждение и результаты. Специфика направлений технического вуза определила гендерный состав опрашиваемых: 78,7% — мужской пол, 21,3% — женский. Средний возраст участников опроса — 18–20 лет (90,7%).

Проведенный в конце первого года обучения в вузе опрос показал, что большинство студентов считают свою адаптацию

успешно завершенной. На вопрос «Легко ли Вам было перестроиться после школы/колледжа на учебу в вуз?» 76% опрошенных ответили «Да», 17,3% ответили отрицательно. Затруднились с ответом 6,7%.

Больше половины студентов считают, что в их вузе существуют негласные правила (66,2%), лишь 12,2% не согласны с этим утверждением. Затруднились с ответом 21,6%. Большой процент затруднившихся с ответом, несомненно, связан с отсутствием дискуссий о скрытом содержании образования в отечественном социуме.

Результаты опроса на третий вопрос представлены в таблице 1. Самое универсальное негласное правило — «Никто не контролирует учебу студента, только на нем ответственность за сроки сдачи заданий» (37,4%), на втором месте утверждение «Ответственность за пропуски занятий принадлежит студенту» (29,3%).

Основной сложностью составления анкеты стало формулирование «негласных правил»: велика вероятность, что в среде студентов есть свои правила и стратегии адаптации к академической среде, поэтому последний вопрос предполагал свободный ответ. Учитывая тот факт, что многим студентам непонятен смысл выражения «негласное правило, принятое в вузе», вопрос был сформулирован следующим образом: «Если бы Вы могли написать письмо себе в

прошлом, до начала первого года обучения в вузе, что бы Вы себе посоветовали? Какие негласные правила поведения и учебы в вузе Вы бы для себя сформулировали?»

Ответы на этот вопрос можно разделить на восемь категорий в соответствии с актуальными проблемами, с которыми сталкивается первокурсник. Категории представлены по мере убывания количества ответов (орфография и пунктуация сохранены):

1. Принятие личной ответственности за результаты обучения: «Быть ответственным за себя, свои оценки и пропуски»; «Никого не слушай и учись с первого дня»; «Быть более самостоятельным» и т. п.

2. Отсутствие навыка управления временем и самодисциплины, проблемы приоритизации: «Соблюдать все дедлайны, стараться делать все даже заранее и не откладывать на крайние сроки»; «Ходи на все пары и сдавай все в срок»; «Не ленись делать сразу ДЗ!»; «Быть пунктуальнее»; «Никогда не ставить на первое место сон, если у вас важная пара, за которую придется много работать»; «Не пропускай пары: если пропал первую пару, иди на вторую» и т. п.

3. Адаптация к накопительной системе баллов, принятой в ТИУ: «Обращать внимание на каждый балл»; «Начать учебу с первого дня и стараться не терять баллы, даже по одному»; «Баллы можно добрать» и т. п.

4. Отсутствие навыка управления фи-

Таблица 1

Результаты ответа на вопрос «Отметьте негласные правила для студентов и преподавателей, которые существуют в вашем вузе»

Некодифицированное правило	% опрошенных, отметивший данное правило
Никто не контролирует учебу студента, только на нем ответственность за сроки сдачи заданий	37,4
Ответственность за пропуски занятий принадлежит студенту	29,3
Если преподаватель опаздывает, студенты ждут его 15 минут, потом уходят	19,5
Если студент опоздал больше чем на 5–10 минут, преподаватель не разрешает ему войти в аудиторию	13,8

нансами: «Я бы посоветовал меньше тратить денег»; «Не нужно заказывать доставку домой экономь деньги» и т. п.

5. Коммуникация с одногруппниками: «Общаться с одногруппниками»; «Не стесняться общаться с однокурсниками»; «Не доносить на одногруппников» и т. п.

6. Коммуникация с преподавателями: «Прочитывать отзывы про преподавателей», «Не бойся задавать вопросы!», «Преподаватель не враг, но и не друг!» и т. п.

7. Проблемы с освоением отдельных дисциплин: «Готовься к аналитической геометрии и пределам»; «Учи химию» и т. п.

8. Другое: «Подай заявление о переводе на бюджет в декабре 2024 г.», «Пей витамины!», «Беги!» и т. п.

Выводы. Наличие в вузе скрытого содержания образования, трактуемого как свод негласных правил поведения, подтвердили чуть более половины участников опроса (66,2%). На наш взгляд, этот результат свидетельствуют скорее о недостаточной рефлексии собственного опыта первого года обучения, чем о действительном отсутствии определенного свода некодифицированных норм, регулирующих взаимоотношения между студентом и преподавателями, а также поведение студента в группе и во внеучебной деятельности. Ответы на следующие вопросы анкеты подтверждают этот вывод: достаточно большой процент опрошенных соглашается с наличием установки, на которой строится процесс обучения в вузе: «Никто не контролирует учебу студента, только на нем ответственность за сроки сдачи заданий» (37,4%). На первый взгляд в этом постулате нет ничего революционного, преподаватели вуза повторяют его регулярно. Но для вчерашнего несовершеннолетнего школьника эта норма не является очевидной, что подтверждают ответы на последний вопрос анкеты. Феномен скрытого содержания образования в вузе заключается в несогласии

ответствии ожиданий преподавателей о том, как студент должен себя вести, и реальным поведением студента. Нормы академической коммуникации, построенные на субординации, незнакомы значительной части первокурсников. В этом мог убедиться каждый преподаватель в процессе дистанционного обучения в период COVID-19. Конфликты, возникающие на этой почве, начинаются с утверждения «Студент должен понимать...». Отсутствие навыка самоорганизации, невыработанная стратегия достижения целей обучения, неумение выстроить взаимовыгодные отношения в новом коллективе приводят к неудачам и разочарованию, в итоге — к отчислению из вуза. Задачей нашего исследования являлась попытка определить, какими видят негласные академические нормы и правила современные студенты, и определить лакуны в их восприятии процесса получения университетского образования. Сложность составления подобной анкеты заключалась в том, что в рамках онлайн-опроса разъяснить реципиенту, что такое «скрытое содержание образования» довольно проблематично. Однако опыт и результаты анкетирования помогут сформулировать более точные вопросы для интервью.

Анализ ответов на открытый вопрос анкеты показал, что студенты первого курса осознают важность развития гибких навыков, хотя сам термин им не знаком. Первокурснику приходится учиться самостоятельно управлять временем и финансами, справляться со стрессом, наладить продуктивную коммуникацию со сверстниками и преподавателями. Этим навыкам студенты обучаются на протяжении всей своей академической карьеры, при этом они не преподаются в рамках официальной учебной программы.

Заключение. В отечественной системе высшего образования при адаптации студентов первого курса менее выражен

конфликт между представителями различных социологических страт, интересующий социологов и педагогов на Западе. Однако, несомненно, вызывают интерес отечественные исследования, посвященные выявлению влияния университетского скрытого содержания образования на формирование гендерных и кросс-культурных стереотипов.

Более продуктивным направлением работы, отражающим реалии высшей школы в современной России, мы считаем выявление потенциала скрытого содержания образования в области развития гибких навыков студентов.

Анализ полученных в результате опроса данных показывает, что студенты первого курса на первичном этапе своей адаптации к академической среде отмечают недостаток навыков управления личными ресурсами, а также сложности с построением отношений с однокурсниками и преподавателями.

В качестве перспектив дальнейшего исследования предполагается сбор данных посредством интервьюирования студентов и преподавателей с целью определения и разработки механизмов развития гибких навыков в результате работы со скрытым содержанием образования.

Список источников

1. Аквазба Е. О. Формирование и развитие гибких навыков обучающихся в условиях образовательной организации // Обзор педагогических исследований. 2024. Т. 6, № 7. С. 273–278.
2. Миишина С. В. Скрытый курикулум как образовательная технология высшей школы (на примере профессиональной подготовки будущих экономистов) // Вопросы журналистики, педагогики, языкоznания. 2019. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skrytyy-kurrikulum-kak-obrazovatelnaya-tehnologiya-vysshey-shkoly-na-primere-professionalnoy-podgotovki-buduschih-ekonomistov> (дата обращения: 10.05.2025).
3. Окольская Л. А. Трудовые ценности и нормы в содержании учебников для начальной школы: сегодня и 20 лет назад // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 68–85.
4. Пашина А. В. «Гибкие навыки» в резюме выпускника технического вуза // Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации образования — 2019. Материалы X Межд. науч.-метод. конф. В 2 томах. Т. 2. Отв. ред. С. Д. Погорелова. Тюмень. 2019. С. 130–134.
5. Полонников А. А. Hidden curriculum и продуктивность образования // Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. № 359 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hidden-curriculum-i-produktivnost-obrazovaniya> (дата обращения: 10.05.2025).
6. Сересова У. И. Hidden curriculum: отечественная академическая дискуссия в социологии и педагогике // Вестник РМАТ. 2021. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hidden-curriculum-otechestvennaya-akademicheskaya-diskussiya-v-sotsiologii-i-pedagogike> (дата обращения: 10.05.2025).
7. Строгонова О. Л. Языковая картина мира подростка в педагогическом англоязычном дискурсе // Вестник ЧелГУ. 2010. № 16. С. 29–33.
8. Фрумин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск, Издательство «Красноярский гос. ун-т», 1999. 252 с.
9. Шишилова Е. Э., Курицын И. А. Репрезентация скрытого содержания образования в дискурсе учебных пособий по английскому языку // Вестник МГИМО. 2014. № 4 (37) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-skrytogo-soderzhaniya-obrazovaniya-v-diskurse-uchebnyh-posobiy-po-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 10.05.2025).
10. Campbell N., Galad A. E. The hidden curriculum and its impacts on students and educators [Электронный ресурс]. URL: <https://universityaffairs.ca/opinion/the-hidden-curriculum-and-its-impacts-on-students-and-educators> (дата обращения: 10.05.2025).
11. Gable R. Hidden Curriculum: First Generation Students at Legacy Universities. New Jersey, Princeton University Press, 2022. 243 p.
12. Jackson P. W. Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 177 p.
13. Margolis E. Hidden Curriculum in Higher Education. Abington — on — Thames: Routledge, 2001. 256 p.

14. Maxwell Adu S., Solomon E., Solomon K. Hidden curriculum does it matter? [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/353919400_HIDDEN_CURRICULUM_DOES_IT_MATTER (дата обращения: 10.05.2025).

15. Minz S. College's hidden curriculum's essential role in preparing students for life post-graduation [Электронный ресурс]. URL: <https://www.insidehighered.com/opinion/blogs/higher-ed-gamma/2024/05/16/how-hidden-curriculum-prepares-students-post-college-life> (дата обращения: 10.05.2025).

References

1. Akvazba E. O. Formirovanie i razvitiye gibkikh navykov obuchajushchihsja v uslovijah obrazovatel'noj organizacii // Obzor pedagogicheskikh issledovanij. 2024. T. 6, № 7. S. 273–278. [In Rus].
2. Mishina S. V. Skrytyj kurrikulum kak obrazovatel'naja tehnologija vysshej shkoly (na primere professional'noj podgotovki budushhih jekonomistov) // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, jazykoznanija. 2019. № 4 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skrytyj-kurrikulum-kak-obrazovatelnaya-tehnologiya-vysshey-shkoly-na-primerе-professionalnoy-podgotovki-buduschih-ekonomistov> (data obrashhenija: 10.05.2025). [In Rus].
3. Okol'skaja L. A. Trudovye cennosti i normy v soderzhaniu uchebnikov dlja nachal'noj shkoly: segodnja i 20 let nazad // Voprosy obrazovaniya. 2007. № 2. S. 68–85. [In Rus].
4. Pashina A. V. «Gibkie navyki» v rezjume vypusknika tehnicheskogo vuza // Problemy inzhenernogo i social'no-jekonomiceskogo obrazovaniya v tehnicheskem vuze v uslovijah modernizacii obrazovaniya — 2019. Materialy X Mezhd. nauch.-metod. konf. V 2 tomah. T. 2. Otv. red. S. D. Pogorelova. Tjumen'. 2019. S. 130–134. [In Rus].
5. Polonnikov A. A. Hidden curriculum i produktivnost' obrazovaniya // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2012. № 359 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hidden-curriculum-i-produktivnost-obrazovaniya> (data obrashhenija: 10.05.2025). [In Rus].
6. Seresova U. I. Hidden curriculum: otechestvennaja akademicheskaja diskussija v sociologii i pedagogike // Vestnik RMAT. 2021. № 1 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hidden-curriculum-otechestvennaya-akademicheskaya-diskussiya-v-sotsiologii-i-pedagogike> (data obrashhenija: 10.05.2025). [In Rus].
7. Stroganova O. L. Jazykovaja kartina mira podrostka v pedagogicheskem anglojazychnom diskurse // Vestnik ChelGU. 2010. № 16. S. 29–33. [In Rus].
8. Frumin I. D. Tajny shkoly: zametki o kontekstah. Krasnojarsk, Izdatel'stvo «Krasnojarskij gos. un-t», 1999. 252 s. [In Rus].
9. Shishlova E. Je., Kuricyn I. A. Reprezentacija skrytogo soderzhaniya obrazovaniya v diskurse uchebnyh posobij po anglijskomu jazyku // Vestnik MGIMO. 2014. № 4 (37) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-skrytogo-soderzhaniya-obrazovaniya-v-diskurse-uchebnyh-posobiy-po-anglijskomu-yazyku> (data obrashhenija: 10.05.2025). [In Rus].
10. Campbell N., Galad A. E. The hidden curriculum and its impacts on students and educators [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://universityaffairs.ca/opinion/the-hidden-curriculum-and-its-impacts-on-students-and-educators> (data obrashhenija: 10.05.2025).
11. Gable R. Hidden Curriculum: First Generation Students at Legacy Universities. New Jersey, Princeton University Press, 2022. 243 p.
12. Jackson P. W. Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 177 p.
13. Margolis E. Hidden Curriculum in Higher Education. Abington — on — Thames: Routledge, 2001. 256 p.
14. Maxwell Adu S., Solomon E., Solomon K. Hidden curriculum does it matter? [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/353919400_HIDDEN_CURRICULUM_DOES_IT_MATTER (data obrashhenija: 10.05.2025).
15. Minz S. College's hidden curriculum's essential role in preparing students for life post-graduation [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.insidehighered.com/opinion/blogs/higher-ed-gamma/2024/05/16/how-hidden-curriculum-prepares-students-post-college-life> (data obrashhenija: 10.05.2025).

Информация об авторах

А. В. Пашина — кандидат филологических наук, доцент
Н. А. Стafeева — кандидат филологических наук, доцент
Г. Г. Нурпеисова — старший преподаватель

Information about the authors

A. V. Pashina — PhD (Philology), Associate Professor
N. A. Stafeeva — PhD (Philology), Associate Professor
G. G. Nurpeisova — Senior lecturer

Статья поступила в редакцию 27.05.2025; одобрена после рецензирования 28.05.2025; принятa к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 27.05.2025; approved after reviewing 28.05.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 75–87.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 75–87.

Научная статья
 УДК 378.1
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-75-87



Е. А. Пестрикова

ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ЧТЕНИИ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

Екатерина Андреевна Пестрикова¹, Мария Александровна Лытаева²

^{1, 2} Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

¹ eapestriкова@hse.ru, SPIN: 8886-1933, ORCID: 0000-0002-3486-0290

² mlytaeva@hse.ru, SPIN: 8845-1289, ORCID: 0000-0001-8090-885X



М. А. Лытаева

Аннотация. Преподаватели университетов отмечают, что студенты сталкиваются с трудностями чтения, в особенности во время работы с научным текстами. При этом причины, по которым студенты испытывают трудности, изучаются, но отсутствует их единая классификация и понимание того, на каком этапе чтения эти трудности возникают. Исследования фокусируются на чтении на иностранном языке, а вопросы чтения на родном языке уходят на второй план. Поэтому целью этого исследования является определение и соотнесение трудностей академического чтения на русском языке с когнитивными этапами во время чтения. В качестве метода исследования нами был проведен онлайн-опрос по трудностям академического чтения. В опросе принял участие 2231 студент первого курса НИУ ВШЭ. Полученные данные были проинтерпретированы и соотнесены с моделью когнитивных процессов чтения Х. Халифа и К. Дж. Вейр. Согласно результатам опроса на уровне текста как единицы языка, наибольшую трудность представляет *большой объем текста, термины/специальная лексика, а также отсутствие профильных знаний по теме*. Основную трудность на уровне текста как единицы коммуникации представляет умение понимать специальную лексику/терминологию. Наиболее значимыми академическими трудностями стали *получение высокого балла по дисциплине и выполнение исследовательских/письменных работ*. Полученные резуль-

таты вносят существенный вклад в изучение проблемы академического чтения на русском языке и могут стать основой для создания комплексной системы заданий по преодолению указанных трудностей.

Ключевые слова: академическое чтение, научный текст, трудности академического чтения, когнитивные процессы чтения, читательские умения, научный стиль текста, опрос, понимание прочитанного текста.

Благодарности: благодарим за помощь в описании психометрических характеристик шкал стажера-исследователя Центра психометрики и измерений в образовании НИУ ВШЭ Александру Сергеевну Струкову.

Для цитирования: Пестрикова Е. А., Лытаяева М. А. Трудности студентов при чтении научных текстов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 75–87. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-75-87

Original article

STUDENT'S DIFFICULTIES IN READING SCIENTIFIC TEXTS

Ekaterina A. Pestrikova¹, Maria A. Lytayeva²

^{1,2} HSE University, Moscow, Russia

¹ eapestrikova@hse.ru, SPIN: 8886-1933, ORCID: 0000-0002-3486-0290

² mlytayeva@hse.ru, SPIN: 8845-1289, ORCID: 0000-0001-8090-885X

Abstract. University professors note that students face difficulties in reading, especially when dealing with scientific texts. Yet the reasons why students have difficulties are studied, but there is no uniform categorisation of them or understanding of at what stage of reading these difficulties arise. Research focuses on reading in a foreign language, while reading in the mother tongue is neglected. Therefore, the purpose of this study is to identify and relate academic reading difficulties in Russian to cognitive stages during reading. As a research method, we conducted an online survey on academic reading difficulties. The survey involved 2231 first-year students of HSE University of most faculties. The obtained data were interpreted and correlated with the model of cognitive processes of reading X. Khalifa and C. J. Weir. According to the survey results, at the level of text as a unit of language, the greatest difficulty is the large volume of text, terms/academic vocabulary, and lack of professional knowledge. The main difficulty at the level of text as a unit of communication is the ability to understand special vocabulary/terminology. The most significant academic difficulties were obtaining a high grade in the discipline and completing research/writing papers. The obtained results make a significant contribution to the study of the problem of academic reading in Russian and can become the basis for creating a comprehensive system of tasks to overcome these difficulties.

Keywords: academic reading, scientific text, academic reading difficulties, cognitive processes of reading, reading skills, scientific style of the text, survey, reading comprehension.

Acknowledgements: we would like to show gratitude to Aleksandra Sergeevna Strukova, research intern at the Centre for Psychometrics and Measurement in Education at HSE University.

For citation: Pestrikova E. A., Lytayeva M. A. Students' difficulties in reading scientific texts. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):75–87. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-75-87

Введение. Успех обучения студентов в университете зависит от многих факторов, в том числе от их умения читать и писать. При этом чтение в данном случае становится первостепенным, потому что для того, чтобы написать качественную исследовательскую работу, необходимо прочитать большое количество научной литературы [9]. Более того, чтение позволяет студентам осваивать будущую профессию путем анализа текстов по специальности [4]. В университетском контексте мы говорим о таком виде чтения, как академическое, которое подразумевает «активный процесс анализа, синтеза, оценки и декодирования информации, извлеченной из текстов научно-популярного и научного стилей речи, анализ структуры научного текста и в конечном счете создание вторичного текста» [13, с. 198].

Академическое чтение часто ассоциируется у студентов со стрессовой и с трудоемкой задачей, особенно это касается первых курсов бакалавриата. Во-первых, продолжая дискуссию, начатую в журнале А. А. Фонсекой и О. Д. Федоровым, отметим, что, хотя читательская грамотность закреплена в образовательных стандартах как важный образовательный результат, на практике учителя чаще фокусируются на предметном содержании [8]. Во-вторых, университетское чтение, по сравнению со школьным, требует работы с большими объемами сложных научных текстов и их использование в исследованиях и дискуссиях [2; 10]. Не успев адаптироваться к новому виду чтения, почти треть студентов не выполняет задания по обязательному чтению в рамках дисциплин [15].

В исследованиях выделяются четыре основные причины, по которым студенты перестают читать. К ним относятся: 1) недоподготовленность студентов; 2) отсутствие мотивации; 3) нехватка времени; 4) недоо-

цененность важности чтения. В нашем исследовании особое внимание мы уделяем первой причине и понимаем под «недоподготовленностью» недостаточное развитие необходимых навыков и умений работы с научным текстом у студентов, а также отсутствие комплексной поддержки со стороны университетов [15]. На этом этапе мы рискуем столкнуться с избеганием чтения путем перекладывания этой задачи полностью на искусственный интеллект (ИИ) без анализа и критического осмысливания информации [6].

Для того чтобы помочь студентам в преодолении трудностей, необходимо понимать, какие именно аспекты академического чтения вызывают наибольшие проблемы. Тема трудностей академического чтения представлена в исследовательской повестке, однако большая часть исследований посвящена чтению на английском языке в качестве первого и второго языка [9; 10; 12]. Значимый вклад в изучение чтения в университете внесли научные школы Е. И. Мотиной, Л. М. Лосевой, Т. М. Дридзе, Т. А. Корчагиной и др., однако в основном речь в исследованиях идет о студентах-иностранных, об обучении русскому языку как иностранному или о работе именно с учебным текстом. В то время как в своей работе мы в большей степени фокусируемся на чтении научных статей как «первично-го жанра научного стиля» [13]. В том числе представлены отдельные работы о влиянии чтения на академическое письмо и частные практики по развитию чтения [1; 5].

Цель статьи. Целью нашего исследования является определение трудностей академического чтения на русском языке и их соотнесение с моделью когнитивных процессов чтения.

Для выявления трудностей был организован онлайн-опрос студентов бакалавриата первого курса Национального исследо-

вательского университета «Высшая школа экономики».

Обзор литературы. Весь процесс чтения можно описать в рамках модели когнитивных процессов. Наш выбор пал на модель, предложенную Х. Халифа и К. Дж. Вейр (Khalifa & Weir's model, 2009), по некоторым причинам [16]. Во-первых, эта модель представляет восприятие текста как поэтапный процесс, во-вторых, соотносит каждый этап с целеполаганием самого читателя.

На рисунке 1 представлена модель когнитивных процессов, которая была проинтерпретирована в отношении академического чтения. Более подробное описание каждого блока можно найти в статье М. А. Лытавой, Е. А. Пестриковой «Структура академического чтения» [3].

Первым блоком в модели и в процессе чтения является метакогнитивная деятельность, которая подразумевает постановку целей чтения, их дальнейший контроль и корректировку при необходимости [16].

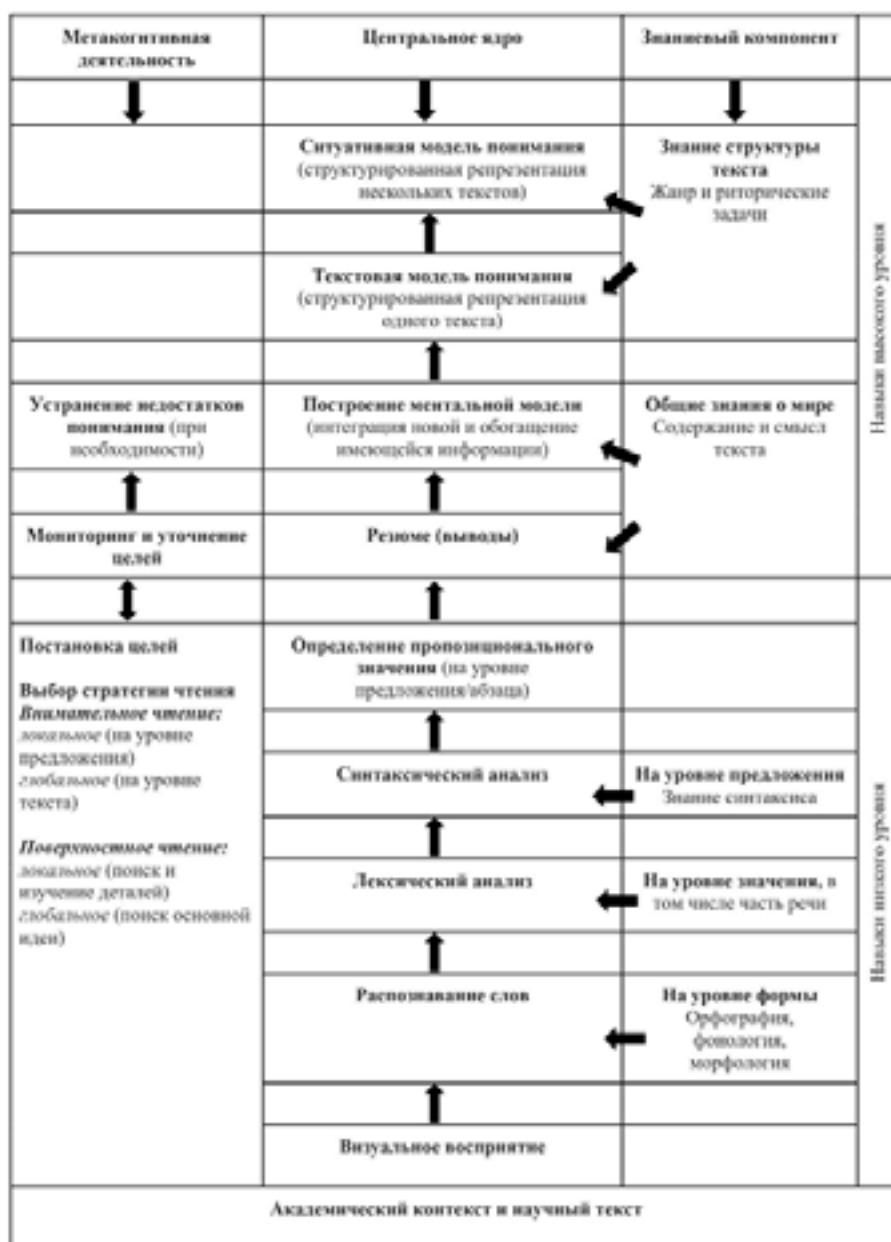


Рисунок 1. Модель когнитивных процессов при чтении (Khalifa and Weir's model). Перевод Е. А. Пестриковой

Необходимость в принятии решения о цели чтения является отличительной особенностью академического чтения — оно всегда целенаправленно [10]. Цель чтения коррелирует со стратегией чтения, которую выбирает читатель в зависимости от того, насколько глубоко необходимо будет проникать в содержание текста и какую информацию нужно извлечь. На этом этапе студенты отмечают, что если цель изначально не задана преподавателем или не сформулирована в задании, они затрудняются с ее определением [17]. В том числе студенты испытывают трудности при выборе стратегии чтения. Наиболее распространенными в отечественных и зарубежных исследованиях являются три стратегии: ознакомительное чтение (англ. *skimming*), поисково-просмотровое (англ. *scanning*), изучающее (англ. *search reading*). Студенты затрудняются в выборе, так как не знают особенностей каждой стратегии и то, как они соотносятся с целями чтения [7; 17].

Следующим блоком модели является центральное процессуальное ядро, представленное в средней колонке рисунка 1, которое состоит из системы когнитивных навыков, именно их взаимодействие приводит к пониманию прочитанного текста [16]. На этом этапе происходит лексический и синтаксический анализ текста, то есть извлекается информация о форме и значении слова из словарного запаса читателя, а далее слова интегрируются на уровне предложения. Научный текст характеризуется большим количеством терминов и академической лексики, которая может быть незнакома для студентов, а соответственно, вызывать трудности [14]. Интеграция слов в предложения сопровождается рядом трудностей: непонимание значения отдельных слов усложняет восприятие общего смысла [9], а длинные и распространенные конструк-

ции затрудняют анализ и поиск основной мысли. Непонимание текста мешает студентам критически осмыслить его и создать качественную письменную работу [11].

Следующий этап работы с текстом, происходящий в центральном ядре, — это построение ментальной модели, соотнесение извлеченной информации между собой и обогащение уже имеющихся знаний о предмете. На этом этапе освоение и осмысление прочитанного происходит как на уровне текста, так и на уровне ситуативного понимания [16]. Понимание на уровне текста обусловлено пониманием идей, которые отражены в тексте, и тем, как они связаны между собой. Предполагается, что читатель, обладая определенным опытом, способен построить текстовую модель, наиболее приближенную к авторским идеям. Однако у студентов этот процесс может вызывать трудности из-за слабой научной базы, сложности профессиональной тематики на начальном этапе обучения, а также недостатка практики анализа научных работ [11; 12].

Более высокая по уровню модель понимания текста — ситуативная, она подразумевает индивидуальную интерпретацию читателем одного или нескольких текстов. На построение ситуативной модели оказывают влияние как характеристики читателя (его знания, отношение к тексту, мотивация к чтению), так и контекст чтения. Построение ситуативной модели является достаточно сложной задачей, скорее свойственной опытному читателю [12].

Методология и методы исследования. Основной исследовательский вопрос статьи направлен на поиск трудностей, которые испытывают студенты бакалавриата при чтении научных текстов. Для ответа на этот вопрос в качестве метода исследования мы использовали онлайн-опрос с закрытыми вариантами ответа для студентов 1-го курса бакалавриата.

Выборка. Респондентами в опросе выступали студенты 1-го курса бакалавриата Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». В опросе принял участие 2231 студент ($N = 2231$; 1406 женщин; диапазон возраста 18–21 год ($N = 1695$) 2024/25 учебного года всех кампусов университета, независимо от формы обучения, образовательной программы и факультета. Русский язык является для выборки родным языком.

Дизайн исследования. Опрос был организован на платформе Enjoy Survey, проводился на добровольной основе и был одобрен Комиссией по внутриуниверситетским опросам и этической оценке эмпирических исследовательских проектов НИУ ВШЭ. Опрос разрабатывался на основе зарубежных аналогов, а именно опросов, организованных в зарубежных университетах исследователями М. Шэнь, И. Анвар, С. Сайлуддин, Ф. Джаянти и др., а также на основе анализа литературы [9; 14]. Опрос состоял из четырех блоков.

В блоке 0 студенты заполняли основную информацию о себе: *пол, возраст, родной язык, кампус и факультет*.

В блоке 1 респондентам было предложено выбрать из списка характеристики научного текста, а также дать определение понятию «академическое чтение».

Вопросы блока 2 были направлены на анализ регулярности работы студентов

с научными текстами и важности академического чтения для студентов.

В блоке 3 студентам было предложено оценить у себя сформированность умений академического чтения. Каждое из умений было сформулировано в формате утверждения, респондентам было необходимо отметить, в какой степени они согласны с этим утверждением по шкале Ликерта, где «1» — испытываю серьезные сложности, «5» — прекрасно владею.

Блок 4 является центральным блоком опроса, так как предполагает анализ и классификацию конкретных трудностей академического чтения, которые испытывают студенты. Трудности академического чтения подразделяются на три основные категории: на уровне текста как единицы языка, на уровне текста как единицы коммуникации (содержание и смысла) и академические трудности. В каждой категории респондентам было предложено оценить, вызывает ли та или иная ситуация трудности по шкале Ликерта, где «1» — не вызывает трудностей, «5» — вызывает сильные трудности.

Результаты исследования. В основу анализа полученных данных легла описательная статистика, данные были обработаны с помощью программы Jamovi. Все шкалы опроса имеют отличную надежность (см. табл. 1), дискриминативность (выше 0,5) и показатели стандартного отклонения около единицы, что говорит о разбросе мнений.

Таблица 1

Характеристики надежности шкал опроса

Шкала	Альфа Кронбаха	Омега Маклональда
Важность чтения	0.850	0.852
Трудности на уровне текста как единицы языка	0.904	0.905
Академические умения чтения	0.933	0.934
Академические трудности	0.823	0.826

В том числе нами были посчитаны суммы баллов респондентов по каждой шкале, суммы были стандартизированы. Из рисунка 2 видно, что у студентов в целом положительное отношение к академическому чтению ($mean = 20.8$, $SD = 3.75$), однако уровень сформированности соответствующих умений варьируется. Большинство демонстрирует средние показатели по академическим умениям чтения ($mean = 27.1$, $SD = 8.92$), но

при этом наблюдается поляризация мнений относительно трудностей, связанных с пониманием текста: часть студентов сталкивается с существенными сложностями, тогда как другие оценивают их как незначительные ($mean = 27.2$, $SD = 9.03$). Академические трудности воспринимаются как умеренные, что отражается в нормальном распределении соответствующих оценок ($mean = 11.9$, $SD = 3.72$).

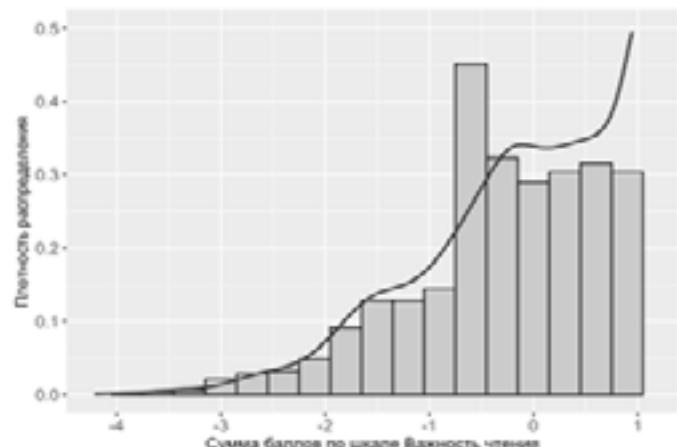
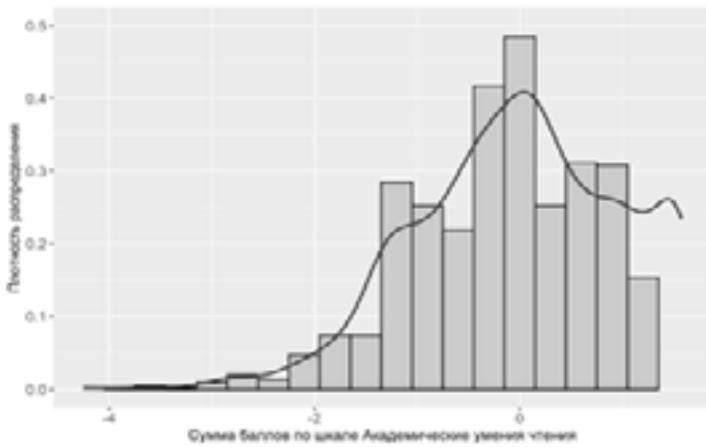
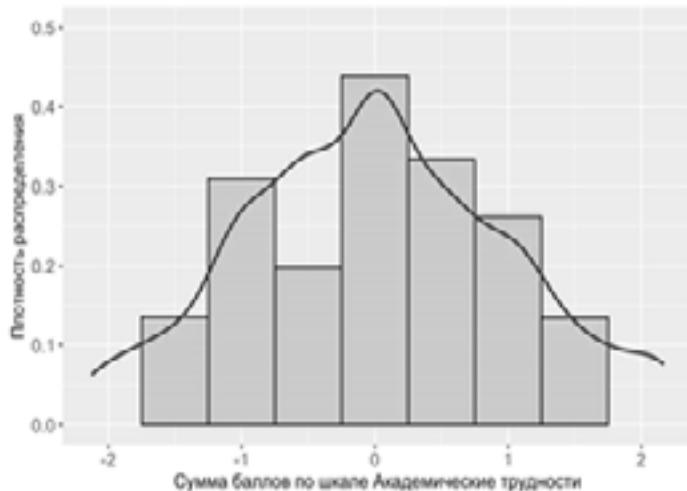
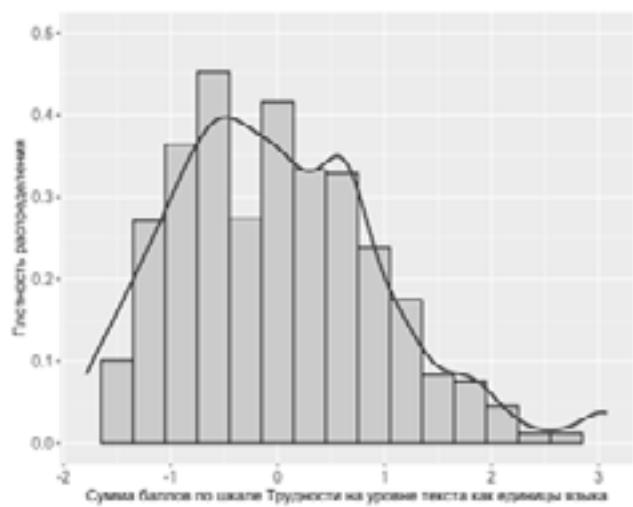


Рисунок 2. Плотность распределения суммы баллов по шкалам

На следующем этапе анализа мы сосредоточились на анализе ответов на отдельные задания с целью выявить специфичные трудности студентов выборки.

Академическое чтение: понятие, регулярность работы с научными текстами и его важность. Результаты опроса показывают, что студенты ассоциируют понятие академического чтения с такими характеристиками, как *объективность* (93%), *точность* (97%), *системность* (88%) и *правомерность* (84%). Совершенно справедливо студенты относят к жанрам научного текста *научные статьи и монографии* (99%), *выпускные квалификационные и курсовые работы* (91%) и *учебные пособия* (87%).

Перед тем как мы перейдем к описанию трудностей, связанных с академическим чтением, нам кажется необходимым отметить, что 86% студентов отметили для себя важность академического чтения. По их мнению, академическое чтение влияет на *академическую успеваемость* (72%), *качество исследовательских работ* (83%), *включенность в лекционные* (70%) и *семинарские занятия* (74%). Эти ответы важны для того, чтобы убедиться, что трудности, которые испытывают студенты, связаны совсем не с ленью или нежеланием выполнять обязательное чтение по курсу.

Более того, трудности чтения могут быть связаны с нерегулярной работой с научными текстами: исследования показывают, что регулярность чтения напрямую коррелирует с его пониманием [17]. Среди опрошенных студентов меньше половины респондентов регулярно (несколько раз в неделю) работают с научными текстами в рамках своей учебной деятельности, 13% делают это только раз в несколько месяцев, а 9% ответили, что преподаватели дают задания по работе с научными текстом несколько раз в месяц или никогда.

Трудности академического чтения.

Блок вопросов, касающихся непосредственно трудностей академического чтения, соотносился с моделью когнитивных процессов Х. Халифа и К. Дж. Вейр. Важно отметить, что, поскольку студенты должны были отметить выраженность той или иной трудности по шкале Ликерта, в описании мы приводим процент (%) студентов, которые оценили трудность на 4–5 баллов, что равносильно мнению «вызывает сильные трудности».

Трудности на уровне текста как единицы языка. Первым блоком модели является метакогнитивная деятельность, на этом этапе студент может испытывать трудности на уровне текста как единицы языка. Треть студентов отмечают как трудность *отсутствие профильных знаний по теме*, что можно связать с тем, что студенты-первокурсники только начинают свое погружение в академическую среду (рис. 3). Нехватка знаний будет напрямую сказываться на выборе цели и читательской стратегии, потому что именно они влияют на то, какие знания и когнитивные процессы во время чтения будут задействованы.

10% студентов затрудняются в *определении логической структуры текста*, что напрямую сказывается на трудности понимания того, в каком разделе текста может быть расположена необходимая информация, и, соответственно, на выборе читательской стратегии. Наименьшую трудность (5%) на этапе метакогнитивной деятельности представляет *наличие графиков, диаграмм и рисунков в тексте*. Студенты, которые все же сталкиваются с проблемой восприятия графиков, отмечают, что на диаграммах/графиках может быть представлена незнакомая им информация, отсутствует описание диаграммы/графика или они перенасыщены информацией.



Рисунок 3. Трудности на уровне текста как единицы языка (серым отмечены трудности на уровне метакогнитивной деятельности, черным — на уровне центрального процессуального ядра)

Второй этап модели *центральное процессуальное ядро* представляет собой комплекс навыков разного уровня, необходимых для понимания текста. К этому блоку в том числе будут относиться трудности на уровне текста как единицы языка.

На рисунке 3 видно, что также около трети студентов находят затруднительными *термины/специальную лексику*, а также *большой объем научного текста*. Это связано с тем, что студенты только начинают знакомство с терминологическим аппаратом в своей профессиональной области. При этом необходимо держать в памяти большой объем информации, находить нужные факты в обширном тексте, разбирать *длинные и распространенные предложения* и *большое количество цифр/статистики* (это доставляет сложности 22% студентов). Все это приводит к усталости от работы с научной статьей.

Такие факторы, как *сухость изложения* (19%), *отсутствие эмоциональной окраски* (14%), *безличные формы глаголов* (10%), вызывают трудности у сравнительно небольшого числа студентов, но эти характеристи-

ки научного текста снижают читательский интерес. Помимо перечисленных трудностей, студенты в открытой форме ответов отмечали *высокую плотность текста, ссылки на других авторов без краткого описания их работ, монотонность повествования*.

Трудности на уровне текста как единицы коммуникации. Особое значение в понимании текста играют читательские умения, по этой причине мы предложили студентам оценить у себя сформированность умений академического чтения. Недостаточная сформированность читательских умений может вызывать трудности в понимании содержания и смысла прочитанного (трудности на уровне текста как единицы коммуникации). Все перечисленные умения академического чтения были выделены на основе анализа литературы, а также через анализ кодификаторов таких международных тестирований по чтению.

Важно отметить, что результаты этого блока носят субъективный характер, так как у студентов спрашивали их личное мнение. К умениям, вызывающим наименьшее количество трудностей, относятся: *определение*

лять основную идею текста (83%), отличать основную и второстепенную информацию в тексте (75%), формулировать выводы по прочитанному тексту (76%). При этом только половина и чуть больше половины студентов уверенно владеют умениями понимать особенности структуры и организации научного текста и понимать специальную лексику и терминологию. Исходя из среднего значения, последний вопрос представляет наибольшую трудность для студентов. Основными составляющими академического чтения — *аналитическим и критическим чтением* — в средней степени владеет только четверть студентов.

Завершает работу с текстом этап построения ситуативной модели, которая напрямую связана с профильными знаниями студента по теме и его включенностью в профессиональный контекст. Перечисленный выше спектр трудностей оказывает непосредственное влияние на понимание прочитанного текста, а также на способность построения ситуативной модели.

Негативное влияние невозможности в полной мере понять прочитанный матери-

ал не ограничивается конкретным текстом. Студенты отмечают, что непонимание прочитанного текста оказывает влияние и на другие сферы их образовательного процесса, назовем их академическими трудностями (рис. 4).

В наибольшей степени непонимание прочитанного текста, по мнению студентов, сказывается на возможности получения высокого балла по дисциплине (8 и выше) — его выбрали более 40%. Чуть менее значимую связь студенты видят в чтении и выполнении исследовательских/письменных работ (39%). Зачастую предложенный преподавателем текст становится основным материалом дискуссии на занятиях, по этой причине почти треть студентов, которые не поняли текст, испытывают трудности в участии в дискуссиях на лекциях/семинарах. В качестве трудности 24% студентов видят выполнение заданий/активностей на семинарах. В форме открытых ответов студенты в том числе отметили, что непонимание прочитанного текста мешает быть включенным в дискуссию не только на текущем занятии, но и в даль-



Рисунок 4. Академические трудности чтения, %

нейшем обучении, а также сказывается на *неуверенности студентов в собственных силах и тревожности*.

Обсуждение. Проведенный нами опрос помог выявить наиболее значимые трудности, которые студенты испытывают во время работы с научным текстом, а также определить, на каком этапе чтения они возникают.

В первую очередь студенты в большинстве верно определяют характеристики и жанры научного текста, что говорит о том, что у них есть понимание особенностей научного стиля. Подавляющее большинство респондентов отмечают важность академического чтения и его непосредственное влияние на образовательный процесс.

Несмотря на важность чтения, данные показали, что менее половины студентов сталкиваются с научными текстами ежедневно во время обучения. При этом десятая часть студентов не читают научные тексты вообще или читают их крайне редко. В своем исследовании мы сопоставили возникающие трудности с моделью когнитивных процессов Х. Халифа и К. Дж. Вейр, что позволило нам понять, на каком из этапов чтения эти трудности могут оказаться решающее влияние. В аналогичных зарубежных исследованиях трудности не дифференцируются, а рассматриваются общим списком [10; 11].

Наибольший блок связан с трудностями на уровне текста как единицы языка. На этапе метакогнитивной деятельности в качестве наиболее значимой трудности студенты отметили *отсутствие профильных знаний по теме*. Профильные знания напрямую влияют на выбор читательской стратегии, что в том числе подтверждается зарубежными опросами, где использование читательских стратегий является одной из основных трудностей (73%). В лидеры трудностей среди зарубежных студентов также

входит понимание логической структуры текста, однако в нашей выборке этот ответ выбрали не более 10% [11].

На этапе центрального процессуального ядра наши респонденты в основном отмечают такие трудности, как *большой объем текста, термины/специальная лексика, длинные и распространенные предложения, большое количество цифр/статистики*. Полученные данные частично совпадают с ответами зарубежных студентов. Например, 43% зарубежных студентов находят большое количество терминов трудностью, среди студентов нашей выборки их чуть меньше трети.

В блоке трудностей на уровне текста как единицы коммуникации студенты в качестве наиболее сложного умения академического чтения отмечали умение *понимать специальную лексику и терминологию*, что совпадает с ответами иностранных студентов. При этом третья по сложности умение *понимать особенности организации и структуру научного текста* у наших студентов вызывает меньше всего трудностей у иностранных студентов [14]. В качестве наиболее сформированного обе группы отмечают умение *определять основную идею текста* [11].

На уровне академических умений самыми часто выбираемыми трудностями являются получение высокого балла по дисциплине и выполнение исследовательских/письменных работ. При этом связь успеваемости и чтения, а также чтения и письма подтверждается в том числе зарубежными эмпирическими исследованиями [16].

Заключение. Подводя итог, нужно отметить, что проблема трудностей академического чтения остается актуальной и с ней сталкиваются студенты как в России, так и за рубежом. Недостаточное внимание к проблеме академического чтения может негативно сказываться на успеваемо-

сти студентов, их вовлеченности в учебный процесс и даже эмоциональном состоянии. Знание о том, на каком этапе чтения возникает трудность, позволяет лучше понимать, с чем она может быть связана и как можно ее предотвратить.

По этой причине в качестве дальнейшей перспективы исследования мы видим разработку рекомендаций по формированию

системы заданий к научным текстам, в том числе с использованием ИИ, с учетом трудностей, которые испытывают студенты.

Результаты исследования могут быть полезны преподавателям: они выявляют конкретные этапы и причины трудностей в чтении. Это позволяет разработать эффективные стратегии их преодоления и улучшить образовательный процесс.

Список источников

1. Васёв Д. В. Актуализация потенциала культуры чтения при подготовке специалистов в высшей школе // Преподаватель ХХI век. 2021. № 1 (1). С. 84–94. doi: 10.31862/2073-9613-2021-1-84-94.
2. Лосева Л. М. Как строится текст. Пособие для учителей / Под ред. Г. Я. Солганика. М.: Просвещение, 1980.
3. Лытова М. А., Пестрикова Е. А. Структура академического чтения // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 153–173. doi: 10.31862/2500-297X-2024-3-153-173.
4. Мотина Е. И. Учебный текст по специальности как особая коммуникативная единица. М.: Русский язык за рубежом, 1978.
5. Радаев В. В. Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий // Высшее образование в России. 2022. № 7 (31). С. 113–122. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-113-122.
6. Ряпина Н. Е., Трубина И. И. Интерпретация студентами этических аспектов искусственного интеллекта в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 101–111. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-101-111.
7. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987.
8. Фонсека А. А., Федоров О. Д. Развитие читательской грамотности учащихся средствами дополнительного текста учебника истории (методический аспект) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 6 (102). С. 100–120. doi: 10.24412/2224-0772-2024-102-100-120.
9. Anwar I. W., Sailuddin S. P. Academic Reading Difficulties in Higher Education // Journal of Languages and Language Teaching. 2022. Vol. 10 (2). P. 309–314. doi: 10.33394/jollt.v10i2.4849.
10. Cabrera-Pommiez M., Lara-Inostroza F., Puga-Larraín J. Assessing Academic Reading in Students Entering Higher Education // Ocnos Journal of Reading Research. 2021. Vol. 20. (3). P. 1–17. doi: 10.18239/ocnos_2021.20.3.2614.
11. Chea P., Xiao Y. Artificial Intelligence in Higher Education: The Power and Damage of AI-assisted Tools on Academic English Reading Skills // Journal of General Education and Humanities. 2024. Vol. 3 (3). P. 287–306. doi: 10.58421/gehu.v3i3.242.
12. Gorzycki M., Desa G., Howard P. J. Reading Is Important, but I Don't Read: Undergraduates' Experiences With Academic Reading // Journal of Adolescent & Adult Literacy. 2020. Vol. 63 (5). P. 499–508. doi: 10.1002/jaal.1020.
13. Goudsouzian L. K., Hsu J. L. Reading primary scientific literature: approaches for teaching students in the undergraduate STEM classroom // CBE-Life Sciences Education. 2023. Vol. 22 (3). P. 1–13. doi: https://doi.org/10.1187/cbe.22-10-0211.
14. Jayanti F. G. Reading Difficulties: Comparison on Students' and Teacher's Perception // Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang. 2016. Vol. 4 (1). P. 296–301. doi: 10.25157/jall.v3i2.2537.
15. Kerr M. M., Frese K. M. Reading to Learn or Learning to Read? Engaging College Students in Course Readings // College Teaching. 2017. Vol. 65 (1). P. 28–31. doi: 10.1080/87567555.2016.1222577.
16. Khalifa H., Weir C. J. Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
17. MacDonald K. Literacy identity and experiences of college students diagnosed with reading disabilities. Maryland: Salisbury University, 2021.

References

1. Vasjov D. V. Aktualizacija potenciala kul'tury chtenija pri podgotovke specialistov v vysshej shkole // Prepodavatel' HHI vek. 2021. № 1 (1). S. 84–94. doi: 10.31862/2073-9613-2021-1-84-94. [In Rus].
2. Loseva L. M. Kak stroitsja tekst. Posobie dlja uchitelej / Pod red. G. Ja. Solganika. M.: Prosveshhenie, 1980. [In Rus].

3. Lytaeva M. A., Pestrikova E. A. Struktura akademicheskogo chtenija // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2024. № 3. S. 153–173. doi: 10.31862/2500-297X-2024-3-153-173. [In Rus].
4. Motina E. I. Uchebnyj tekst po special'nosti kak osobaja kommunikativnaja edinica. M.: Russkij jazyk za rubezhom, 1978. [In Rus].
5. Radaev V. V. Kak pobudit' studentov k chteniju slozhnyh tekstov: opyt ispol'zovanija cifrovyh tehnologij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. № 7 (31). C. 113–122. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-113-122. [In Rus].
6. Rjapina N. E., Trubina I. I. Interpretacija studentami jeticheskikh aspektov iskusstvennogo intellekta v obrazovanii // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2025. T. 1, № 1 (103). S. 101–111. doi: 10.24412/2224-0772-2025-103-101-111. [In Rus].
7. Folomkina S. K. Obuchenie chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze. M.: Vysshaja shkola, 1987. [In Rus].
8. Fonseka A. A., Fedorov O. D. Razvitie chitatel'skoj gramotnosti uchashhihsja sredstvami dopolnitel'nogo teksta uchebnika istorii (metodicheskij aspekt) // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2024. T. 1, № 6 (102). S. 100–120. doi: 10.24412/2224-0772-2024-102-100-120. [In Rus].
9. Anwar I. W., Sailuddin S. P. Academic Reading Difficulties in Higher Education // Journal of Languages and Language Teaching. 2022. Vol. 10 (2). P. 309–314. doi: 10.33394/jollt.v10i2.4849.
10. Cabrera-Pommiez M., Lara-Inostroza F., Puga-Larraín J. Assessing Academic Reading in Students Entering Higher Education // Ocnos Journal of Reading Research. 2021. Vol. 20. (3). P. 1–17. doi: 10.18239/ocnos_2021.20.3.2614.
11. Chea P., Xiao Y. Artificial Intelligence in Higher Education: The Power and Damage of AI-assisted Tools on Academic English Reading Skills // Journal of General Education and Humanities. 2024. Vol. 3 (3). P. 287–306. doi: 10.58421/gehu.v3i3.242.
12. Gorzycki M., Desa G., Howard P. J. Reading Is Important, but I Don't Read: Undergraduates' Experiences With Academic Reading // Journal of Adolescent & Adult Literacy. 2020. Vol. 63 (5). P. 499–508. doi: 10.1002/jaal.1020.
13. Goudsouzian L. K., Hsu J. L. Reading primary scientific literature: approaches for teaching students in the undergraduate STEM classroom // CBE-Life Sciences Education. 2023. Vol. 22 (3). P. 1–13. doi: <https://doi.org/10.1187/cbe.22-10-0211>.
14. Jayanti F. G. Reading Difficulties: Comparison on Students' and Teacher's Perception // Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang. 2016. Vol. 4 (1). P. 296–301. doi: 10.25157/jall.v3i2.2537.15. Kerr M. M., Frese K. M. Reading to Learn or Learning to Read? Engaging College Students in Course Readings // College Teaching. 2017. Vol. 65 (1). P. 28–31. doi: 10.1080/87567555.2016.1222577.
16. Khalifa H., Weir C. J. Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
17. MacDonald K. Literacy identity and experiences of college students diagnosed with reading disabilities. Maryland: Salisbury University, 2021.

Информация об авторах

Е. А. Пестрикова — аспирант Аспирантской школы по образованию Института образования, преподаватель Департамента образовательных программ, аналитик Центра поддержки цифрового обучения

М. А. Лытаяева — кандидат педагогических наук, ученый секретарь, доцент Департамента образовательных программ Института образования; директор Центра поддержки цифрового обучения

Information about the authors

E. A. Pestrikova — Graduate student of the Postgraduate School of Education of the Institute of Education, teacher of the Department of Educational Programs, analyst of the Center for Digital Learning Support

M. A. Lytayeva — PhD (Education), Academic Secretary, Associate Professor, Department of Educational Programs, Institute of Education; Director, Center for Digital Learning Support

Статья поступила в редакцию 15.04.2025; одобрена после рецензирования 06.06.2025; принята к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 15.04.2025; approved after reviewing 06.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.



Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 88–95.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 88–95.

Научная статья

УДК 373.3

doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-88-95

ОЦЕНКА ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. А. Рыдзе

Оксана Анатольевна Рыдзе

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени
В. С. Леднева», Москва, Россия, rydze@insrao.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8672-877X>

Аннотация. В современном мире самостоятельность помогает человеку принимать решения и анализировать их результаты, характеризует способность к самообразованию и самосовершенствованию. Некоторые сущностные характеристики самостоятельности, такие как инициатива, прогнозирование, самооценка, самоконтроль, самопрезентация, закладываются и развиваются у ребенка в период обучения в начальной школе. Ведущая деятельность обучающегося на этапе начального образования — учебная. По мнению теоретиков учебной деятельности Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, в младшем школьном возрасте закладываются основы понимания и оперирования содержанием учебной задачи, планирования, контроля и корректировки своих действий в рамках предложенной учебной проблемы.

В статье обозначается проблема неравномерности в динамике развития сущностных характеристик учебной самостоятельности. В ходе предпринятого исследования были проанализированы изменения в развитии самооценки, прогнозирования, самопрезентации школьника при работе с информацией (в первую очередь математической) и установлено, что наибольшая эффективность достигается в прогнозировании, а наименьшая — в самопрезентации. Учет полученных выводов может помочь педагогу предупреждать типичные затруднения обучающихся, адекватно учебным ситуациям предлагать младшим школьникам представлять результаты своего труда.

Ключевые слова: младший школьник, учебная самостоятельность, самооценка, прогнозирование, самопрезентация, динамика, успешность, математика.

Для цитирования: Рыдзе О. А. Оценка динамики развития учебной самостоятельности младших школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 88–95. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-88-95

Original article

ASSESSMENT OF THE DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC INDEPENDENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Oxana A. Rydze

The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia,
rydze@insrao.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8672-877X>

Abstract. In the modern world, independence helps a person to make decisions and analyze their results, as well as characterizes the ability to self-education and self-improvement. Some essential characteristics of independence, such as initiative, forecasting, self-esteem, self-control and self-presentation are put in and developed in a child during primary school. The leading activity of the student at the stage of primary education is educational. According to the theorists of educational activity D. B. Elkonin, V. V. Davydov, and A. N. Leontiev, at primary school age, the foundations are laid for understanding and working with the content of an educational task, planning, monitoring and correcting one's actions within the context of the proposed educational task.

The article covers the issue of uneven dynamics of the development of the essential characteristics of learning independence. The study analysed changes in the development of self-esteem, forecasting and self-presentation of students when working with information (primarily mathematical). It was found that the greatest effectiveness is achieved in forecasting, and the least in self-presentation. Considering the findings, the teacher can prevent typical difficulties of students and adequately instruct younger students on how to present the results of their work.

Keywords: primary school student, academic independence, self-assessment, forecasting, self-presentation, dynamics, success, mathematics.

For citation: Rydze O. A. Assessment of the dynamics of the development of academic independence of primary school students. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):88–95. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-88-95

Введение. В стандарте начального общего образования в общем виде зафиксированы достижения школьника в самостоятельных действиях, которые он может предпринимать совместно с учителем и без его помощи. Констатируется, что образовательная организация создает условия для «эффективной самостоятельной работы обучающихся при поддержке педагогических работников» [9, с. 21], отмечается важность внимательного и конструктив-

ного отношения к стремлению школьника к самовыражению в разных деятельности, организуемых образовательной организацией [9]. Готовность к самообразованию и саморазвитию рассматриваются как личностные достижения обучающегося [9]. Стандарт фиксирует также конкретные универсальные действия, которые к концу 4-го класса школьник может выполнить без помощи извне: подбирать или составлять схемы, записывать информацию в ячейках

таблицы, делать вывод о достоверности или недостоверности информации (самостоятельно или с помощью предложенного способа ее проверки). Работа с информацией выступает универсальным содержанием, которое представлено в каждом учебном курсе начальной школы. Педагог имеет возможность организовать его изучение как в обобщенном виде (устройство таблицы, диаграммы, схематичного рисунка, формулировки утверждения, алгоритм поиска информации и др.), так и во вполне конкретном — таблица умножения, таблица падежных окончаний, условные обозначения и т. д. Опыт ученика, снижение частоты обращения за помощью, уровень сформированности конкретных операций, составляющих действия прогнозирования, самооценки, самопрезентации, дают возможность говорить о самостоятельности обучающегося в учении, то есть об учебной самостоятельности.

В предпринятом исследовании учебная самостоятельность рассматривалась как свойство ведущей деятельности младшего школьника и как личностная характеристика, которая активно развивается в этом возрасте. Прогнозирование, самооценка, самопрезентация — некоторые из сущностных характеристик учебной самостоятельности. Цель исследования — охарактеризовать динамику их развития в процессе обучения (в течение одного учебного года — с середины 3-го до середины 4-го класса). Оценка динамики их развития у обучающихся может помочь предупредить типичные затруднения школьников в учении, повысить уровень их личностных достижений (готовность принимать решения, относиться ответственно к выполнению заданий и поручений и т. д.).

Методологические основы и методы исследования. Учебная деятельность, по мнению ее теоретиков А. Н. Леонтьева,

Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, В. В. Давыдова и их последователей, служит благоприятной почвой для всестороннего развития обучающихся, в начальной школе она является ведущей. А. Н. Леонтьев выделил, а В. В. Давыдов и его ученики подтвердили правомерность и устойчивость проявления следующих признаков ведущей деятельности: «1) от нее ближайшим образом зависят основные психологические изменения ребенка в данный возрастной период, 2) внутри нее возникают, формируются, формируются и перестраиваются частные психические процессы» [6, с. 286]. Учебная деятельность, активно формирующаяся в начальной школе, становится «второй профессией» (Д. Б. Эльконин) каждого человека и может сопровождать его всю жизнь. Процесс обучения базируется на постепенном включении обучающихся в главные компоненты учебной деятельности — учебные ситуации, учебные задачи, учебные действия, контроль и оценку (В. В. Давыдов) [2, с. 157–159]. Дети знакомятся с последовательностью действий, выполняемых в предметном, внешнеречевом, умственном планах в ходе выполнения типовых учебных задач (В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец) [2; 8]. Уровень плана действий характеризует качество оперирования знанием, готовность использовать его для решения предложенной проблемы без помощи извне.

Движущей силой развития учебной самостоятельности является основное противоречие учебной деятельности: являясь общественной по смыслу, содержанию и форме реализации, она индивидуальна по результату. А. Н. Леонтьев трактовал самостоятельность как черту личности, обеспечивающую выбор решения, модели поведения. В. В. Давыдов отмечал, что условием ее осуществления является инициативное принятие и решение учебной

задачи [2, с. 186]. Перечисленные методологические основы предпринятого исследования оценки динамики самостоятельности в учении позволили выделить объекты для характеристики изменений в этом явлении — самооценка, прогнозирование, самопрезентация — и универсальное содержание, на котором можно проверять эти характеристики, — работа с информацией.

Современные исследователи-дидакты (Н. Ф. Виноградова, Е. Н. Землянская, М. И. Кузнецова и др.) отмечают, что если становление универсальных учебных действий на предметном содержании становится задачей обучения (фиксируется, достигается на уроках, на конкретном содержании) и контроля достижений, то успешность обучающихся объективно повышается [1; 3; 4]. В концепции «Начальная школа XXI века» Н. Ф. Виноградова указывает на то, что в предлагаемых современным детям средствах обучения информация ориентирована не только на восприятие, воспроизведение, но и на активную интеллектуальную деятельность (анализ, сопоставление, обобщение, аналогия и др.) и на самостоятельную работу по ее применению в организованной педагогом практической деятельности [1, с. 61]. Психологи — исследователи учебной самостоятельности Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер отмечают, что к концу начального обучения она характеризуется готовностью школьника проявлять независимость, возможность обходиться без посторонней помощи, вести поиск без прямого указания на его осуществление, «появляется стремление рассматривать каждое утверждение с разных точек зрения» [10, с. 87].

При оценке динамики развития конкретных самостоятельных действий в рамках исследования использовались следующие методы: наблюдение и анализ поведения школьников в предложенных ситуациях,

требующих проявления учебной самостоятельности, мониторинг предметных и метапредметных достижений и изучение результатов выполнения отдельных заданий, качество ответов в которых зависело от самостоятельных действий обучающегося.

Краткая характеристика исследования. Обучающимся контрольных и экспериментальных 3-х классов (в конце календарного года) и им же в 4-м классе (также в конце календарного года) предлагались мини-работы на уроках математики. Особенности мини-работы: занимает не более 20 минут учебного времени, проверяет достижение конкретных планируемых результатов (предметных или метапредметных), содержит этап самооценки результатов выполнения.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на экспериментальных площадках ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева» в рамках исследований по разработке предметных измерительных материалов, оценки метапредметных достижений. В Центре начального общего образования (рук. — проф. Н. Ф. Виноградова) автором статьи были подготовлены и прошли апробацию материалы для младших школьников и педагогов на математическом материале. В данной статье представлены отдельные результаты выполнения заданий, точно проверявших учебную самостоятельность третьеклассников и четвероклассников, помимо предметных и метапредметных достижений. В исследовании приняли участие более 900 третьеклассников и четвероклассников контрольных и экспериментальных классов.

Обсуждение и результаты. В рамках предложенных респондентам мини-работ обучающиеся выполняли самые разнообразные задания для демонстрации отдельных операций или самих действий

прогнозирования, самооценки, самопрезентации. Прогнозирование включало преимущественно выделение в математических текстах информации, которая необходима для решения типовых и нестандартных задач. Самооценка характеризовалась и опосредованно — через поиск ошибок в чужих решениях и формулирование учеником мнения относительно этой работы, и непосредственно — как адекватность проверки правильности собственных ответов. Самопрезентация оценивалась с использованием разных технологий и в итоге описывалась как суммарная величина, составленная из письменного объяснения, обоснования выбора правильного ответа и поиска нескольких способов решения. Отметим, что все задания были составлены на предметном содержании, которое традиционно успешно осваивается подавляющим большинством младших школьников. Это подтверждали результаты российских региональных мониторингов и международного сравнительного исследования TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) [5; 7]. В ходе исследования учитывалось, что третьеклассники и четвероклассники экспериментальных классов под руководством учителя и самостоятельно учились понимать смысл поставленной учебной задачи; систематически включались в поиск и объяснение выбора способа решения, конструирование хода рассуждения, осуществление отбора данных, условий, предметных действий и их представление в определенной последовательности. Большое внимание уделялось развитию умения высказывать и предпринимать шаги к отстаиванию собственной точки зрения, а также принятию чужих мнений. Специальная работа по развитию рефлексивных действий готов-

ила школьников к принятию идеи предупреждения и исправления своих ошибок, устраниению недостатков в презентации сделанного. Учителя контрольных классов имели достаточную профессиональную подготовку к формированию у школьников познавательных, регулятивных и коммуникативных действий, владели современными технологиями предметного обучения.

Исследование показало, что современные младшие школьники готовы обсуждать предстоящую работу, прикидывать и характеризовать в общем виде возможный результат. И эта деятельность им интересна. Обучающиеся контрольных и экспериментальных классов показали существенную динамику в проявлении прогнозирования как сущностной характеристики учебной самостоятельности. В экспериментальных классах повышению результатов (с 25 до 60%) способствовала специально организованная работа, а в контрольных (с 27 до 45%) — установка педагогов на формирование у школьников умения понимать и удерживать учебную задачу, планировать решение и проверять ответ на достоверность и правильность (требования ФГОС НОО; знания, полученные в ходе повышения квалификации). Многие четвероклассники не испытывали затруднений при ответах на вопросы к математическому тексту, демонстрируя умение выделять предложенную и необходимую для решения, характеристики ответа информацию. Например, четвероклассникам предлагался текст и вопросы к нему.

Текст для обучающихся: «Треугольник (см. рис. 1) построен на клетчатой бумаге со стороной клетки 1 см. Гриша хочет найти площадь этого треугольника. Ответь на вопросы.

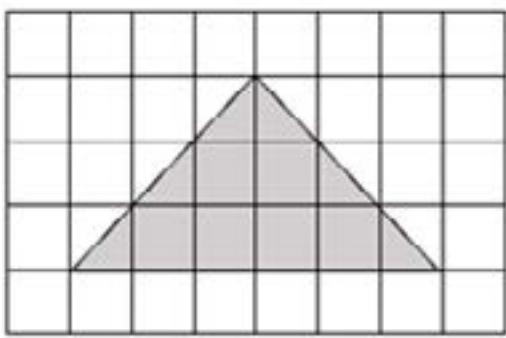


Рисунок 1

- Верно ли, что треугольник изображен на тетрадном листе?
- Какую геометрическую величину хочет найти Гриша?
- Может ли Гриша найти площадь изображенной фигуры по правилу «Чтобы найти площадь прямоугольника, нужно умножить длину на ширину»?
- Какую площадь не может иметь этот треугольник? 3 см^2 , 40 кл. , 9 см^2 .

Несамостоятельность проявлялась в том, что вместо ответа на предложенный вопрос ребенок отвечал на другой, более привычный (и более частотный) для типового задания. Причина подмены — возможность использования готового многократно отработанного алгоритма или инструкции. В предложенном, как и в большинстве других заданий исследования, не требовалось выполнять решение в привычной форме (в данном случае — устанавливать, чему равна площадь треугольника). Опыт четвероклассников экспериментальных классов в обсуждении заданий до их выполнения помогал в учебном процессе и во время контрольного этапа исследования анализировать задание, не торопиться с записью ответа до установления соответствия идеи решения прогнозируемому результату. Вопрос (требование) задания рассматривался как цель учебной работы.

Существенная динамика самооценки в контрольной и экспериментальной группе была ожидаема. С одной стороны, требо-

вания стандарта к регулятивным универсальным учебным действиям (в частности, к самооценке) способствовали развитию конкретных действий на разном предметном содержании, в том числе межпредметном — работа с информацией, представленной в таблице, на схеме, чертеже или другой модели; составление и проверка истинности утверждений к данному набору объектов. С другой стороны, в экспериментальных классах реализовывалась программа развития самооценки в ходе текущего и этапного контроля. Например, перед выполнением контрольной работы по теме третьеклассники и четвероклассники заполняли таблицу, в которой имелась информация об условиях выставления отметок. Обучающийся знал, сколько заданий основной и дополнительной части нужно выполнить, чтобы получить пятерку, четверку или тройку. Он прикидывал свои возможности и отмечал в таблице отметку, на которую он претендует. Затем школьник выполнял задания работы и при желании еще раз возвращался к таблице, чтобы скорректировать или оставить без изменения свои притязания на итоговый балл. Наблюдение за ходом работы детей, фиксирование информации об отношении к информации в таблице, о частоте обращения к ней, корректировке, влиянии на темп и качество выполнения заданий позволили в итоге сделать вывод о полезности предваряющей и итоговой самооценки в учебной работе. Также было сделано заключение о необходимости формирования специальных операций самооценки для повышения ее эффективности и снижения отвлечения от основной учебной работы во время урока и на контрольной работе. Успешность развития самооценки в контрольных классах составила «+ 20%», в экспериментальных «+35%».

Наименьшая эффективность экспериментальной работы по развитию учебной

самостоятельности проявилась в самопрезентации как ее сущностной характеристики. В экспериментальных классах успешность самопрезентации повысилась на 8% (в контрольных — на 3%). Условием успешной самостоятельной работы обучающегося является способность продемонстрировать ход и результаты своих рассуждений, вступить в полемику с одноклассниками, найти и применить подтверждающие идею решения знания и умения. К примеру, четверокласснику нужно было подготовиться объяснить, с какой скоростью (из предложенных вариантов скоростей) может идти турист и почему невозможны другие ответы. В частности, нужно было придумать тезисы к объяснению, почему нельзя получить ответ «15 км/ч». С точки зрения рассуждений на этапе решения ответ выглядит правильным: верно указаны единицы, ответ является не очень большим числом. Но сможет ли ученик доказать достоверность такого ответа? Если младший школьник готов искать аргументы, доказывая недостоверность ответа, он припомнит ситуации движения, проанализирует возможные скорости перемещения на самокате, велосипеде и объяснит, почему турист не может двигаться с такой скоростью.

Исследование показало, что, несмотря на развитие коммуникативных и познавательных информационных действий, даже в экспериментальных классах школьники не готовы отвлечься от привычного, отработанного подхода к выполнению задания («читаю — решаю — записываю ответ») и посмотреть на него со стороны («такой от-

вет возможен — невозможен»), не решая.

Результаты проведенного исследования в очередной раз показали, что часть «математических» затруднений школьников (нелогичность в записи решения, ошибки в переносе информации из одной формы в другую, отсутствие последнего действия, пропуск задания) возникают из-за привычки выполнения действий по образцу, обращения за помощью при малейшем затруднении или при наличии вариантов рассуждения или оформления. То есть развитие самостоятельности в учении может помочь предупредить или устраниить эти проблемы.

Заключение. Выпускник начальной школы, демонстрирующий учебную самостоятельность, отличается от сверстников умением понять учебную задачу и учитывать все ее требования в ходе решения, он может прикинуть и оценить свои возможности в выполнении конкретных действий и получении ответа без помощи извне. Такой обучающийся может оценить свою работу содержательно, представить ее результаты в предложенном педагогом виде. Проведенное исследование показало: успешному развитию учебной самостоятельности способствует систематическое включение в работу на разных уроках простых заданий для развития прогнозирования, самооценки, самопрезентации. Это могут быть задания на выбор вопроса в соответствии с возможностями; на обсуждение характеристик будущего ответа; на формулирование вопросов для обращения за помощью и выводов о собственном знании или незнании; на объяснение решения однокласснику.

Список источников

1. Виноградова Н. Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века». М.: Вентана-Граф, 2017. 64 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Землянская Е. Н. Оценка качества метапредметного обучения на уроке (ВАК) // Наука и школа. 2023. № 2. С. 30–38. doi: 10.31862/1819-463X-2023-2-130-138.

4. Кузнецова М. И. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников в современной начальной школе. М.: Вентана-Граф, 2013. 424 с.
5. Краснянская К. А., Рыдзе О. А. Инновационные задания по математике для начальной школы в международном исследовании TIMSS // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, №. 5 (79). С. 143–159.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
7. Рыдзе О. А. Математическая подготовка российского младшего школьника: характеристика достижений по результатам международного исследования TIMSS-2015 // Педагогические измерения. 2017, № 2. С. 22–29.
8. Проблема самодеятельной игры в контексте основных идей А. В. Запорожца // Культурно-историческая психология. 2006. № 2 (1). С. 77–83 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2006_n1/Trifonova (дата обращения: 01.06.2025).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. ФГОС НОО. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm>https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-FGOS_OOO.pdf (дата обращения: 27.04.2025).
10. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15, № 4. С. 77–90.

References

1. Vinogradova N. F. Koncepcija nachal'nogo obrazovanija: «Nachal'naja shkola HHI veka». M.: Ventana-Graf, 2017. 64 s. [In Rus].
2. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija. M.: INTOR, 1996. 544 s. [In Rus].
3. Zemljanskaja E. N. Ocenka kachestva metapredmetnogo obuchenija na uroke (VAK) // Nauka i shkola. 2023. № 2. S. 30–38. doi: 10.31862/1819-463X-2023-2-130-138. [In Rus].
4. Kuznecova M. I. Sistema kontrolja i ocenki obrazovatel'nyh dostizhenij mladshih shkol'nikov v sovremennoj nachal'noj shkole. M.: Ventana-Graf, 2013. 424 s. [In Rus].
5. Krasnjanskaja K. A., Rydze O. A. Innovacionnye zadaniya po matematike dlja nachal'noj shkoly v mezhdunarodnom issledovanii TIMSS // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 2, №. 5 (79). S. 143–159. [In Rus].
6. Leont'ev A. N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1983. 392 s. [In Rus].
7. Rydze O. A. Matematicheskaja podgotovka rossiskogo mladshego shkol'nika: harakteristika dostizhenij po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovanija TIMSS-2015 // Pedagogicheskie izmerenija. 2017, № 2. S. 22–29. [In Rus].
8. Problema samodejatel'noj igry v kontekste osnovnyh idej A. V. Zaporozhca // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2006. № 2 (1). S. 77–83 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2006_n1/Trifonova (data obrashhenija: 01.06.2025). [In Rus].
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija. FGOS NOO. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm>https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Prikaz-№-287-ot-31.05.2021-FGOS_OOO.pdf (data obrashhenija: 27.04.2025). [In Rus].
10. Cukerman G. A., Venger A. L. Razvitie uchebnoj samostojatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovanija // Psichologicheskaja nauka i obrazovanie. 2010. Т. 15, № 4. S. 77–90. [In Rus].

Информация об авторе

О. А. Рыдзе — кандидат педагогических наук

Information about the author

O. A. Rydze — PhD (Education)

Статья поступила в редакцию 09.06.2025; одобрена после рецензирования 10.06.2025; принятая к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 09.06.2025; approved after reviewing 10.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.



С. Э. Александрова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 96–110.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 96–110.

Научная статья

УДК 373.31

doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-96-110

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ РАБОТЕ НАД ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОИСКОВО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Светлана Эдуардовна Александрова
ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени
В. С. Леднева», Институт содержания, методов и технологий
образования, ГАОУ ВО города Москвы «Московский
городской педагогический университет», Москва, Россия,
Aleksandrovase@mgpu.ru, SPIN-code: 5502-8939, ORCID:
0009-0006-6560-7665

***Аннотация.** Актуальность статьи заключается в
усилении противоречия между повышенным вниманием к формированию читательских умений младших
школьников, к проблеме преодоления трудностей овладения читательской грамотностью и отсутствием тео-
ретических оснований формирования читательской грамотности с использованием активных форм дея-
тельности на уроке в начальной школе. Цель статьи
заключается в описании особенностей работы с разны-
ми группами учащихся при формировании читатель-
ской грамотности в процессе проведения исследований
на уроках в начальной школе. Методология и методы
исследования. В ходе исследования использованы тео-
ретические методы (анализ научно-педагогической и
методической литературы), осуществлены сравнение,
анализ, интерпретация, синтез и обобщение теорети-
ческих данных. Результаты. В результате работы уточ-
нены понятия «поисково-исследовательская деятель-
ность», «дифференцированный подход к работе над
читательской грамотностью». Проведен теоретический
анализ, подтвердивший, что поисково-исследователь-
ская деятельность на уроках является универсальным
средством активизации интеллектуальной деятельно-*

сти младших школьников и дальнейшего развития читательской грамотности; формирование читательской грамотности возможно на всех уроках в начальной школе; дифференцированный подход к разным группам учащихся на этапе работы с текстовой информацией при проведении исследований способствует развитию читательской грамотности у каждого ученика. Описаны конкретные способы осуществления дифференцированного подхода при работе над читательской грамотностью младших школьников при проведении исследований. **Заключение.** Проведенное нами исследование показало возможности организации работы в группах для формирования читательской грамотности при проведении исследований на уроках. Разработанный нами подход может использоваться учителями на практике и позволит им повысить уровень читательской грамотности каждого ученика в начальной школе.

Ключевые слова: работа с текстовой информацией, читательская грамотность, дифференцированный подход, поисково-исследовательская деятельность, этапы исследования на уроке, работа в группах, младший школьник.

Для цитирования: Александрова С. Э. Дифференцированный подход при работе над читательской грамотностью младших школьников в процессе поисково-исследовательской деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 96–110. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-96-110

Original article

DIFFERENTIATED APPROACH TO WORKING ON READING LITERACY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF SEARCH AND RESEARCH ACTIVITIES

Svetlana Je. Aleksandrova

The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Institute of Content, Methods and Technologies of Education, Moscow City University, Moscow, Russia, Aleksandrovase@mgpu.ru, SPIN-code: 5502-8939, ORCID: 0009-0006-6560-7665

Abstract. The relevance of the article lies in the strengthening of the contradiction between the increased attention to the formation of reading skills of primary school students, to the problem of overcoming the difficulties of mastering reading literacy and the lack of theoretical grounds for the formation of reading literacy using active forms of activity in the classroom in primary school. The purpose of the article is to describe the features of working with different groups of students in the formation of reading literacy in the process of conducting research in lessons in primary school. Methodology and research methods. The study used theoretical methods (analysis of scientific, pedagogical and methodological literature), comparison, analysis, interpretation, synthesis and generalization of theoretical data. Results. As a result of the work, the concepts of "search and research activity" and "differentiated approach to working on reading literacy" were clarified. A theoretical analysis was conducted that confirmed that search and research activity in lessons is a universal means of activating the intellectual activity of younger students and further developing reading literacy; the formation of reading literacy is possible in all lessons in primary school; a differentiated approach to different groups of students at the stage of working with text information when conducting research contributes to the development of reading literacy in each student. Specific ways of implementing a differentiated approach when working on the reading literacy of younger students when conducting research are described. Conclusion. Our study showed the possibilities of organizing group work to form reading literacy when conducting

research in lessons. The approach we developed can be used by teachers in practice and will allow them to improve the level of reading literacy of each student in primary school.

Keywords: working with text information, reading literacy, differentiated approach, research activities, stages of research in the classroom, work in groups, primary school students.

For citation: Aleksandrova S. Je. Differentiated approach to working on reading literacy of primary school children in the process of search and research activitiess. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):96–110. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-96-110

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) говорится о необходимости построения учебного процесса на основе системно-деятельностного подхода. Переход от репродуктивного знания к знанию действия помогает сделать обучение для школьников мотивированным. Учащиеся самостоятельно открывают для себя новые научные факты в процессе решения учебных задач. При организации поисково-исследовательской деятельности именно самостоятельность и активность школьников в познании становятся ключевыми факторами их развития. При этом учащиеся могут решать как теоретические, так и практические задачи. Однако данная форма работы используется в начальной школе чаще во внеурочной деятельности, чем в урочной. В то же время на уроке учителя опираются не на активные формы организации познавательной деятельности младших школьников, направленной на продуктивный поиск и присвоение знаний, а на традиционный подход, основанный на запоминании информации, предъявляемой учителем в готовом виде. Многие исследователи видят приоритет исследовательской деятельности в том, что она поддерживает любознательность школьников, стимулирует познавательную активность, формирует исследовательские навыки, учит самостоятельно находить и обрабатывать различные источники информации, развивает интеллектуальные умения [4; 7; 13; 17; 20]. Кроме этого, в процессе исследований у

школьников на этапе поиска и использования текстовой информации развиваются те читательские умения, которые лежат в основе читательской грамотности: находить информацию в явном виде, анализировать и интерпретировать ее, на основе полученной информации формулировать выводы, использовать информацию текста. Важность формирования функциональной грамотности зафиксирована во ФГОС НОО. Функционально грамотный школьник, владея предметными, метапредметными и универсальными способами деятельности, сможет адаптироваться к условиям жизни в обществе, решить учебные и жизненные задачи. Однако часто учителя не учитывают интегративную сущность концепта «читательская грамотность» и работу с текстами с целью формирования читательских умений школьников чаще организуют на уроках учебного предмета «Литературное чтение», реже на уроках «Окружающий мир» и других уроках. Именно в ходе исследований учащиеся могут научиться работать с разными текстами. При этом сегодня уже невозможно работать без учета уровня сформированности читательских умений школьников. В международных исследованиях качества чтения и понимания текста выделяются несколько групп успешности читателей: читатели с низкой, средней, высокой и высшей успешностью [25]. В том случае, когда школьники испытывают трудности, должна планироваться индивидуально-дифференцированная работа. Между тем на практике в школах отсут-

стует дифференцированный подход к развитию читательской грамотности младших школьников.

Исходя из этого мы видим противоречия:

– между требованием ФГОС НОО к организации исследовательской деятельности школьников и проведением данной работы в основном на внеурочных занятиях;

– между требованием ФГОС НОО к формированию функциональной грамотности школьников и недостаточностью организации работы по формированию читательской грамотности на всех уроках в начальной школе;

– между необходимостью учитывать уровень формирования читательских умений школьников при организации работы с текстовой информацией и отсутствием дифференциированного подхода к разным группам учащихся при развитии читательской грамотности.

Цель статьи. Описание особенностей работы с разными группами учащихся для формирования читательской грамотности в процессе проведения исследований на уроках в начальной школе.

Методология и методы исследования. В ходе исследования использованы теоретические методы. Проведен анализ научно-педагогической и методической литературы. Осуществлены сравнение, анализ, интерпретация, синтез и обобщение теоретических данных.

Обзор литературы. Многие исследователи (Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, Л. Ш. Багдасарян, Т. А. Куликова, Н. А. Поддубная) считают, что формализм знаний, овладение школьниками знаниями в готовом виде без умения их добывать, использовать, оценивать нехватку знаний, без готовности к саморазвитию на основе полученных знаний приводят к одностороннему развитию личности [2; 3]. Возникает необходимость в целом повысить грамотность выпускников

начальной школы. О. П. Чигишева описывает грамотность «не только как результат образования, но и как ключевой навык, обеспечивающий возможность успешной социализации и функционирования личности в обществе» [24, с. 5]. Поэтому функциональная грамотность становится показателем успешности каждого ученика при взаимодействии с окружающим миром. Исследователи читательской грамотности Ю. Н. Гостева, М. И. Кузнецова, Л. А. Рябинина, Г. А. Сидорова, Т. Ю. Чабан представляют ее как «сложноорганизованную деятельность по восприятию, пониманию и использованию текстов» и считают важнейшей составляющей функциональной грамотности [9, с. 35]. Мы разделяем точку зрения Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалевой, М. И. Кузнецовой, что тексты, с которыми работают школьники, должны быть разными: и художественными, и научно-познавательными [29]. Большинство исследователей отмечают, что умения находить, анализировать и использовать информацию из данных текстов формируются при изучении всех учебных предметов в начальной школе [3; 11; 14]. В. С. Мкртчян считает ценным научить школьников правильно работать с найденной информацией [16]. На наш взгляд, важно проявление самостоятельности при выборе источников информации, то есть формирование правильной читательской деятельности. Н. Н. Светловская отмечает, что эта деятельность заключается в знании о том, как выбрать книги, и умении прочитать, «выделить, обдумать и оценить предложенный в книге опыт» [23, с. 18]. Именно такая работа формирует читательские умения, которые составляют читательскую грамотность школьников. Как считают отечественные и зарубежные исследователи, если уровень читательской грамотности у учащихся низкий, то это приводит к трудностям в разных академических областях [3; 27].

Одним из факторов, влияющих на развитие читательской грамотности младших школьников, М. И. Кузнецова называет наличие полноценной работы с учащимися, испытывающими трудности в чтении, а также усиление внимания к группе сильных учащихся [14]. А. С. Геращенко, анализируя понимание современными учеными понятия «дифференцированное обучение», приходит к выводу о неоднозначности трактовки данного концепта [6]. Например, К. Г. Селевко определяет дифференцированное обучение как «форму учебного процесса» [6, с. 2]. А. А. Кирсанов — как «систему средств, соответствующих целям деятельности и возможностям учащихся» [6, с. 3]. М. А. Астафьева и А. В. Ведяшкина описывают дифференцированное обучение как часть «общей дидактической системы, которая имеет определенную форму организации учебного процесса, при которой существует возможность работы учителя с учащимися при учете их индивидуальных особенностей» [1, с. 110]. И. М. Осмоловская пишет, что дифференциация обучения — это «учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах» [18, с. 7]. Исследователи Б. М. Утегенова, Т. И. Смаглий, Е. А. Онищенко отмечают, что большинство учченых выделяют в определении дифференцированного обучения те же параметры [19]. Н. Ф. Виноградова считает, что главная задача начальной школы — сделать процесс обучения перспективным для создания индивидуального интеллектуального ресурса младших школьников [5]. Этого можно достичь при организации целенаправленной дифференцированной работы со школьниками. Таким образом, дифференцированный подход является частью дидактической системы начального образования, которая

обеспечивает свободу выбора содержания, типа заданий, объема учебной нагрузки и позволяет выстроить систему оказания педагогической поддержки учащимся. С точки зрения нашего исследования мы будем использовать дифференцированный подход для групп учащихся с разным уровнем читательской грамотности при организации работы с текстовой информацией в процессе проведения исследований на уроках в начальной школе.

Зарубежные исследователи Michelle J. Kelley, Nicki Clausen-Grace считают важным для разных групп учащихся наличие знания текстовых функций (заголовок, оглавление, глоссарий, заголовки, рисунки, диаграммы и др.) для понимания смысла текста, это также важно при выборе текста для дальнейшего использования [26]. «Прогулка по текстовым особенностям» помогает школьникам читать, обсуждать, делать прогнозы и более полно понимать текст. В нашем исследовании мы будем опираться на положительный опыт данных исследователей при организации работы с текстами в разнородных группах.

Д. Д. Докукина указывает, что «самостоятельность, самообучение и читательская грамотность — взаимосвязанные явления, приводящие к развитию социально-личностных качеств ребенка» [11, с. 20]. Самостоятельность школьников проявляется в процессе поисково-исследовательской деятельности. Как отмечает О. Г. Проказова, «образовательный потенциал исследовательской деятельности учащихся обеспечивается ее конкретным содержанием и формами организации» [20, с. 15]. В нашем исследовании важно раскрыть понятие «поисково-исследовательская деятельность». И. Б. Грезина, А. С. Карпеченко, Т. С. Черкасова отмечают, что понятие «деятельность в совокупности с понятием «исследовательская» отражает направленность этой дея-

тельности на «изучение объекта или явления с определенной целью, но с изначально неизвестным результатом» [10, с. 13]. А. В. Леонович главной интенцией исследовательской деятельности называет «расширение жизненных горизонтов» [5, с. 22]. Мы находим уместным для дополнения понятия «исследовательская деятельность» использовать лексему «поисковая», так как ключевым моментом «поисково-исследовательской деятельности» является поиск ответа на проблемный вопрос или поиск решения проблемной задачи в процессе исследования с соблюдением всех канонов его проведения. Таким образом, поисковая деятельность переходит в исследовательскую. Следовательно, поисково-исследовательская деятельность — это деятельность, направленная на расширение жизненных горизонтов через самостоятельный поиск новых знаний в процессе исследования.

Удобной формой организации поисково-исследовательской деятельности является проведение исследований на уроках. Важность широкого понимания концепта «исследование» подчеркивают А. И. Савенков и Л. Е. Осипенко, делая акцент на том, что поиск можно вести не только эмпирически (через наблюдение и эксперименты), но и путем анализа текстовых источников [22]. При планировании исследований необходимо опираться на содержание предметов учебного плана начальной школы и требования к результатам, прописанные в Федеральных рабочих программах начального общего образования. В. В. Гормакова указывает на формирование у школьников при проведении исследований метапредметных результатов из группы познавательных универсальных учебных действий: логических, базовых исследовательских, умений работать с информацией [8]. Ученые Центра начального общего образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения» отмечают, что учителю необходимо учитывать влияние сформированности метапредметных результатов на общее интеллектуальное развитие школьника [21]. Исследователи из Казахстана также говорят о том, что формирование исследовательских, мыслительных и коммуникативных навыков, развитие любознательности и научного понимания важно включать в программу начальной школы [28]. Опора на базовые исследовательские учебные действия способствует формированию поисково-исследовательской деятельности. Для успешного формирования логических и исследовательских действий необходимо «планирование системы последовательно усложняющихся заданий» из содержания разных учебных предметов, сочетание разных форм организации исследований (групповые наблюдения, проведение опытов в парах, коллективная демонстрация эксперимента, работа над проектами) [21, с. 9–10]. В. К. Дьяченко считает, что важно правильно организовать обсуждение изучаемого вопроса в процессе обучения «между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает» [12, с. 20]. Мы опирались на данный постулат при планировании работы с разными группами учащихся для формирования читательской грамотности.

Содержание проведенного исследования и его результаты. Почему именно в поисково-исследовательской деятельности мы предлагаем развивать читательскую грамотность младших школьников? Во-первых, исследование — это активный метод познания, в ходе которого учащиеся самостоятельно продвигаются от цели к результату. Во-вторых, на этапе проверки гипотезы школьники непосредственно работают с текстами (самостоятельно подобранными или предложенными учителем). При этом

в основе такой работы задействованы все виды чтения: просмотровое (для выбора источника информации: книги, журнала и др.), поисковое (для поиска конкретной информации в тексте (определения, правила, цифровые и иные данные), ознакомительное (для извлечения основной информации, понимания того, что говорится по изучаемому вопросу), изучающее (для максимально полного и точного понимания информации текста), что учит школьников связывать цель чтения с видом чтения. Мы считаем, что это сформирует у учащихся важное для читателя качество — осмысленно подходить к работе с текстовой информацией — и будет способствовать продуктивному развитию читательских умений младших школьников. В-третьих, при групповом исследовании на уроке учитель может контролировать и направлять уровень самостоятельности школьников с помощью

дифференциации по уровню развития читательской грамотности, что будет способствовать продвижению всех учащихся в овладении читательскими умениями.

Какие исследования можно запланировать и провести на уроках в начальной школе? Типология исследований представлена в таблице 1.

При проведении исследования на уроке учитель придерживается структуры поисково-исследовательской деятельности, однако учебное исследование имеет отличия от научного по новизне темы (предполагается «переоткрытие знаний»), по цели (получение субъективно нового знания), по степени самостоятельности (направляющая роль учителя), по полученным результатам (субъективны). Структура проведения исследования на уроке представлена в таблице 2.

Таблица 1**Типология исследований на уроках в начальной школе**

По целям	Открытие субъективно новых знаний
По содержанию	Теоретические и эмпирические Гуманитарные, естественно-научные Монопредметные, межпредметные
По методам	Наблюдение, эксперимент, опыт
По месту	Урочные
По продолжительности	Краткосрочные (урок) Среднесрочные (несколько уроков)
По составу участников	Групповые

Таблица 2**Структура исследований на уроках в начальной школе**

Этап исследования	Описание этапа
Проблемная ситуация	Мотивация, создание проблемной ситуации, обнаружение проблемы или своего «незнания»
Определение темы и цели исследования	Формулирование темы, постановка цели предстоящего исследования
Выдвижение гипотезы	Формулирование гипотезы по теме исследования
Составление плана исследования	Составление плана с опорой на карточки — этапы исследования
Проверка гипотезы	Поиск, выбор источников информации, работа с текстами, наблюдение, опыты, эксперименты, просмотр фрагментов фильмов и др.

Интерпретация данных	Обработка и анализ собранных данных
Вывод, применение	Подтверждение или опровержение гипотезы, применение новых знаний в учебной деятельности

При построении дифференцированного подхода мы исходили из того, что читательская грамотность — интегративный компонент функциональной грамотности, и проведение уроков-исследований учитель может организовать на любых учебных предметах, таких как, например, «Окружающий мир» или «Литературное чтение». Темы для исследований мы определяли самостоятельно в соответствии с поурочным планированием 3-х и 4-х классов. Для внутренней дифференциации при проведении исследований на уроках мы спланировали работу по этапам (рис. 1).

На первом этапе мы определили, что критерием выступит уровень читательской гра-

мотности, при этом будут выделены такие уровни: средний уровень читательской грамотности, уровень ниже среднего и уровень выше среднего. Описание уровней составили на основе качественной характеристики уровней в Международном исследовании качества чтения и понимания текста PIRLS, распределив их не на шесть, а на три группы. Считаем, что данное деление удобно и понятно для учителей начальных классов, где средний уровень — это базовые результаты, ниже среднего — ниже базового, выше среднего — это повышенный и высокий уровень (таблица 3).



Рисунок 1. Организация дифференцированного подхода при работе над читательской грамотностью при проведении уроков-исследований

Таблица 3
Описание групп учащихся по уровням читательской грамотности

Уровни читательской грамотности	Описание уровней читательской грамотности
Ниже среднего	Учащиеся могут вычитать из текста информацию, которая сообщается в явном виде и которую легко локализовать
Средний уровень	Учащиеся могут находить в тексте информацию, делать на ее основе умозаключения, используя при этом некоторые особенности формы и языка текста
Выше среднего	Учащиеся могут понимать существенные сообщения текста, делать собственные умозаключения, основываясь на тексте, оценивать как содержание, так и форму текста, обращать внимание на некоторые языковые особенности текста.

Учащиеся могут воспринимать текст целостно и в то же время понимать отдельные единицы текста в их взаимосвязи; могут опираться на текст для обоснования собственных интерпретаций авторской позиции

На втором этапе необходимо провести стартовую диагностику, на третьем этапе — определить уровень читательской грамотности каждого школьника в классе. Для диагностики учитель может использовать тетради с проверочными работами «Работа с текстом и информацией: 3-й класс: комплексные проверочные работы», «Работа с текстом и информацией: 4-й класс: комплексные проверочные работы», разработанные сотрудниками Центра начального общего образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения» М. И. Кузнецовой и О. А. Рыдзе.

Для четвертого этапа нами были разработаны и описаны способы дифференциации учащихся в зависимости от их уровня читательской грамотности.

Способ № 1: создание разноуровневых групп учащихся. В каждую группу учитель распределяет учащихся со средним, ниже среднего и выше среднего уровнем читательской грамотности. На первом этапе обучения внутри группы распределяются роли: школьники с уровнем выше среднего читают тексты. Это позволяет снять у учащихся с трудностями в чтении и понимании текста напряжение и нервозность, помогает работать с текстом спокойно. Школьники с уровнем ниже среднего выступают в роли наблюдателей. Роль лидера выполняют учащиеся среднего уровня, которые организуют и направляют работу с текстом в соответствии с поставленной задачей. В обсуждении проблемных вопросов и найденной в текстах информации принимают участие все участники группы.

Через три месяца при проведении исследований происходит передача роли чтеца школьникам ниже среднего уровня, а учащиеся среднего уровня становятся наблюдателями и консультантами, в случае необходимости объясняют значения слов в тексте. Роль лидеров выполняют учащиеся уровня выше среднего в каждой группе. В обсуждении также принимают участие все школьники.

Далее (также через три месяца) роль лидера выполняют учащиеся уровня ниже среднего, они организуют и направляют работу с текстом в соответствии с поставленной задачей. Школьники среднего уровня выступают в роли чтецов. Роль наблюдателей и консультантов выполняют учащиеся уровня выше среднего. В обсуждении проблемных вопросов и найденной в текстах информации принимают участие все участники группы. Таким образом, в течение года происходит смена ролей внутри разноуровневой группы.

Способ № 2: создание групп с одинаковым уровнем читательской грамотности. Работа в таких группах строится по модели смешанного обучения. Мы назвали ее «Ленивая» ротация станций», так как школьники не перемещаются по классу, однако распределение школьников для работы происходит строго по станциям: станция работы с учителем (для школьников с уровнем ниже среднего), станция самостоятельной групповой работы (для школьников выше среднего уровня) и станция для работы при консультировании (по необходимости) и помощи учителя (для школьников среднего уровня) (рис. 2).



Рисунок 2. «Ленивая» ротация станций»

Количество таких групп учитель определяет в зависимости от количества учащихся каждого уровня в классе. Цель станции работы с учителем: максимально помочь школьникам правильно организовать работу с текстами при проведении исследований для поиска, обработки и представления информации. Учитель может построить работу с учетом особенностей школьников. Цель станции самостоятельной групповой работы: развить у учащихся навыки индивидуальной работы, научить учиться и контролировать процесс самоорганизации и самообучения. Цель станции для работы при консультировании учителем: развить у учащихся навыки самостоятельной работы, умение формулировать запрос на помощь. Кроме обращения к учителю, учащиеся имеют возможность обратиться к помощи в конвертах или в справочной литературе, приготовленных учителем. Работа внутри каждой группы организуется с распределением ролей и их сменой через каждые три месяца, как в способе № 1. «Ленивая» ротация станций» при такой организации направлена на решение следующих педагогических задач:

- повышение уровня читательской грамотности;
- развитие «успешных читателей»;

- помочь читателям, нуждающимся в педагогической поддержке.

На основании вышеизложенного в начале учебного года проводится подготовительная работа с первого по четвертый этап, представленные на рисунке 1, а реализация дифференцированного подхода в развитии читательской грамотности учащихся проводится в течение всего учебного года на пятом этапе. Учитель, исходя из особенностей учащихся класса, может выбрать для дифференциации способ № 1 или № 2 или чередовать эти способы дифференциации школьников.

Приведем пример фрагмента урока-исследования «Голодно ли зимующим птицам?» по учебному предмету «Окружающий мир» в 4-м классе .

1. Просмотр видеоролика.

Учитель показывает видео о Головковском лесе в парке в городе Москве. В ролике показана жизнь животных в парке в разные времена года. Завершается ролик демонстрацией зимнего леса и птиц в лесу.

Учитель задает проблемные вопросы.

- Как вы думаете, голодно ли птицам в зимнем лесу?

- Как проверить, кто прав?

2. Определение темы, цели урока, постановка гипотезы исследования.

- Сформулируйте тему и цель урока.
- Ученые, если у них возникает спор, проводят исследование. Но сначала они выдвигают гипотезу-предположение.
- Выберите гипотезу, которая связана с темой урока.

Предлагаются варианты гипотезы: предположим, зимующим птицам тяжело найти корм в лесу; у некоторых зимующих птиц могут зимой появляться птенцы; зверям тяжело найти корм в лесу.

3. Составление плана исследования.

- Сегодня на уроке мы проведем исследование, чтобы ответить на поставленный вопрос, подтвердить или опровергнуть гипотезу.

- Как вы думаете, с чего начинает исследование ученый?

Учащиеся (капитаны команд) определяют порядок проведения исследования на доске с помощью карточек: «Подумать самостоятельно», «Спросить у другого человека», «Узнать из книг», «Понаблюдать», «Сделать вывод», «Представить работу».

- Все наблюдения каждая группа будет фиксировать в «Листе наблюдений».

4. Проверка гипотезы.

- Обсудите в группе и зафиксируйте на листе то, что вам известно по изучаемому вопросу.

– Вы можете делать заметки: рисунки, значки, символы. Это могут быть несложные изображения, небольшие записи, а также специальные, изобретенные на ходу значки и различные символы.

- Что вам удалось выяснить с помощью методов исследования «Подумать самостоятельно» и «Спросить у другого человека»?

– Появились ли у вас доказательства того, что зимующим птицам тяжело найти корм в лесу?

– Для уточнения информации давайте обратимся к источникам. У вас на партах лежат книги и журналы. Вам нужно просмотреть

треть их и выбрать те, которые относятся к теме исследования. (*Учитель прикрепляет на доске знак «Просмотровое чтение».*)

- На что обращаем внимание?

Учитель напоминает школьникам критерии выбора:

1. Обложка: Название книги/журнала, фамилия автора.
2. Аннотация.
3. Оглавление.
4. Иллюстрации.

– Откройте нужные страницы и прочитайте названия статей.

- Правильно ли вы сделали выбор?

Учитель предлагает капитанам жребьевку: выбрать название птицы, о которой школьники прочитают текст в выбранной книге, чтобы ответить на вопрос: «Голодно ли этой птице зимой?»

– Выполните задания на листах. (*Учитель прикрепляет на доске знак «Ознакомительное чтение».*)

Далее проводится дифференцированная работа с текстами по способу № 1. В каждую группу включены учащиеся со средним, ниже среднего и выше среднего уровнем читательской грамотности. Роли распределены по первому типу: «сильные» учащиеся читают, «слабые» учащиеся находятся в роли наблюдателей, «средние» учащиеся оформляют и фиксируют данные. Все учащиеся в группе вместе обсуждают найденные факты о птице и делают вывод о том, голодно ли птице зимой и нужно ли ей помочь.

В ходе данного теоретического исследования на этапе работы с тестовой информацией школьники в зависимости от цели обращаются к четырем видам чтения: поисковому, просмотровому, ознакомительному, изучающему. Каждая группа выполняет задания, направленные на развитие умения находить информацию в тексте, анализировать ее, делать на основе полученной

информации выводы, применять полученные из текста данные для подтверждения гипотезы.

В конце учебного года необходимо провести контроль результатов и оценивание динамики продвижения школьников в развитии читательской грамотности для корректировки и планирования работы на следующий учебный год.

Заключение. Поисково-исследовательской деятельности, как эффективной форме познания окружающего мира и действительности, в начальной школе не уделяется должного внимания. Как правило, учителя выносят данное направление работы во внеурочную деятельность. Однако на актуальность и важность использования в начальной школе этой формы организации обучения указывают многие исследователи (Н. Ф. Виноградова, С. Р. Гилядов, В. В. Гомакова, В. К. Дьяченко, А. С. Обухов, О. Г. Проказова, А. И. Савенков и другие). Мы видим потенциал проведения исследований на уроках в развитии учащихся, в том числе и с точки зрения развития читательской грамотности младших школьников. При проведении исследований на уроках школьники всегда обращаются к дополнительным источникам информации. Правильно организовать работу с текстовой информацией — задача учителя. Важно учитывать при этом уровень формирования читательских умений школьников. В зависимости от уровня на основе дифференцированного подхода к разным группам учащихся мы предложили два способа организации работы с текстами (с разноуров-

невыми группами учащихся и группами по уровню сформированности читательских умений) при проведении исследований на уроках. В представленном подходе описаны все этапы работы, начиная от подготовки (определение критериев деления учащихся на группы, проведение диагностики, распределение учащихся на группы на основе диагностики, выбор способа дифференциации) до непосредственного использования дифференцированного подхода при проведении исследования и контроля результатов работы и динамики развития читательских умений школьников в конце учебного периода. На примере фрагмента урока-исследования «Голодно ли зимующим птицам?» в 4-м классе мы показали, как ввести школьников в исследование, выдвинуть гипотезу и перейти к работе с текстом в разноуровневых группах (способ дифференциации № 1). Учитель может выбирать способ дифференциации при проведении уроков-исследований в зависимости от особенностей учащихся класса. Мы считаем, что учет особенностей разных групп учащихся поможет продуктивному формированию читательской грамотности младших школьников.

Представленный дифференцированный подход к развитию читательской грамотности в процессе поисково-исследовательской деятельности может быть использован учителями начальных классов для эффективного достижения планируемых результатов, прописанных в федеральных рабочих программах учебных предметов начального общего образования.

Список источников

1. Астафьева М. А. Дифференцированное обучение в современной начальной школе: сборник статей / М. А. Астафьева, А. В. Ведяшкина // Развитие системы образования: теория, методология, опыт: сборник статей. Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 109–111.
2. Багдасарян Л. Ш., Куликова Т. А., Поддубная Н. А. Технологии формирования функциональной грамотности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2023. № 6. С. 15–25. doi: 10.12737/1998-1740-2023-11-6-15-25.
3. Виноградова Н. Ф., Кузнецова М. И. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. М.: Вентана-Граф, 2018. 286 с.

4. Виноградова Н. Ф. Поисково-исследовательская деятельность в современной российской начальной школе / Н. Ф. Виноградова, О. А. Рыдзе // Россия — Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке / Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования; Болонский университет (Италия). М.: Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования, 2021. С. 467–485.
5. Виноградова Н. Ф. Современная начальная школа: дифференциация обучения // Начальное образование. 2021. № 2. С. 3–8. doi: 10.12737/1998-0728-2021-9-2-3-8.
6. Геращенко А. С. Этапы становления дифференцированного обучения в педагогической науке // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN317.pdf> (дата обращения: 06.04.2025).
7. Гилядов С. Р. Развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва. 2019. 250 с.
8. Гормакова В. В. Формирование метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2019. 24 с.
9. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А. и др. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 34–57.
10. Грезина И. Б., Карпеченко А. С., Черкасова Т. С. Учебно-исследовательская деятельность: историко-педагогический анализ и сущность понятия // Международный журнал экспериментального образования. 2022. № 6. С. 10–14 [Электронный ресурс]. URL: <https://expeduction.ru/tu/article/view?id=12103> (дата обращения: 22.03.2025).
11. Докукина Д. Д. Проблемы и пути формирования у младших школьников читательской грамотности // Социальные отношения. 2021. № 2 (37). С. 17–25.
12. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
13. Исследовательский подход в образовании: от теории к практике: Науч.-метод. сб. в двух томах / Под общ. ред. канд. психол. наук А. С. Обухова. М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь». МПГУ, 2010. 544 с.
14. Кузнецова М. И. Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 18–28.
15. Леонович А. В. Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 19.00.07. Москва. 2017. 58 с.
16. Мкртычян В. С. Особенности поиска информации и условия формирования у младших школьников умения осуществлять поиск информации (на примере дисциплины «Литературное чтение») // Молодой ученый. 2021. № 23 (365). С. 324–327 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/365/81909/> (дата обращения: 20.03.2025).
17. Олексюк А. Э. Организация исследовательской деятельности с учащимися // Вестник науки. 2023. № 6 (63) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-issledovatelskoy-deyatelnosti-s-uchaschimisya> (дата обращения: 22.03.2025).
18. Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной общеобразовательной школе: учеб. пособие. М.: Издательство Московского психологического социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 176 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).
19. Основы дифференциации преподавания и обучения в современной школе: уч. пособ. / Б. М. Утегенова, Т. И. Смаглий, Е. А. Онищенко. Костанай: КГПИ. 2017. 98 с.
20. Проказова О. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Астрахань. 2010. 24 с.
21. Реализация требований ФГОС начального общего образования: Методическое пособие для учителя / Н. Ф. Виноградова, И. С. Артюхова, М. И. Кузнецова и др. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 292 с.
22. Савенков А. И., Осиенко Л. Е. Тренинг исследовательских способностей школьников. Самара: Издательский дом «Фелоров», 2019. 160 с.
23. Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Методика обучения творческому чтению. М.: Издательство «Юрайт», 2024. 305 с.
24. Чигишева О. П. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования / О. П. Чигишева, Е. М. Солтовец, А. В. Бондаренко // Мир науки. 2017. Т. 5, № 4. С. 44.

25. A Definition of Reading Literacy // PIRLS 2021 Assessment frameworks [Электронный ресурс]. URL: <https://pirls2021.org> (дата обращения: 11.04.2024).
26. Kelley M. J., Clausen-Grace N. Guiding Students Through Expository Text With Text Feature Walks // The Reading Teacher. 2010. Vol. 64. P. 191–195. doi: 10.1598/RT.64.3.4.
27. Koyuncu I., Firat T. Investigating reading literacy in PISA 2018 assessment // International Electronic Journal of Elementary Education. 2020. No. 13 (2). P. 263–275. doi: 10.26822/iejee.2021.189.
28. Omarova G., Zhumabayeva A., Uaisova G., et al. Formation of skills to work with sources in primary school students // Revista Espacios, 2018. Vol. 39, no. 38. P. 31.
29. Zuckerman G. A., Kovaleva G. S., Kuznetsova M. I. Between PIRLS and PISA: The advancement of reading literacy in a 10–15-year-old cohort // Learning and Individual Differences. 2013. No. 26. P. 64–73.

References

1. Astaf'eva M. A. Differencirovannoe obuchenie v sovremennoj nachal'noj shkole: sbornik statej / M. A. Astaf'eva, A. V. Vedjashkina // Razvitie sistemy obrazovanija: teoriya, metodologija, opyt: sbornik statej. Cheboksary: ID «Sreda», 2019. S. 109–111. [In Rus].
2. Bagdasarjan L. Sh., Kulikova T. A., Poddubnaja N. A. Tehnologii formirovaniya funktsional'noj gramotnosti // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2023. № 6. S. 15–25. doi: 10.12737/1998-1740-2023-11-6-15-25. [In Rus].
3. Vinogradova N. F., Kuznecova M. I. Funkcional'naja gramotnost' mladshego shkol'nika: kniga dlja uchitelja. M.: Ventana-Graf, 2018. 286 s. [In Rus].
4. Vinogradova N. F. Poiskovo-issledovatel'skaja dejatel'nost' v sovremennoj rossijskoj nachal'noj shkole / N. F. Vinogradova, O. A. Rydze // Rossija — Italija: sotrudnichestvo v sfere gumanitarnyh nauk i obrazovanija v XXI veke / In-t strategii razvitiya obrazovanija Ros. akad. obrazovanija; Bolonskij universitet (Italija). M.: In-t strategii razvitiya obrazovanija Ros. akad. obrazovanija, 2021. S. 467–485. [In Rus].
5. Vinogradova N. F. Sovremennaja nachal'naja shkola: differenciacija obuchenija // Nachal'noe obrazovanie. 2021. № 2. S. 3–8. doi: 10.12737/1998-0728-2021-9-2-3-8. [In Rus].
6. Gerashchenko A. S. Jetapy stanovlenija differencirovannogo obuchenija v pedagogicheskoy naуke // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2017. T. 5. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN317.pdf> (data obrashhenija: 06.04.2025). [In Rus].
7. Giljadov S. R. Razvitie obshheuchebnyh umenij v issledovatel'skoj dejatel'nosti shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Moskva. 2019. 250 s. [In Rus].
8. Gormakova V. V. Formirovanie metapredmetnyh umenij mladshih shkol'nikov v issledovatel'skoj dejatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kemerovo, 2019. 24 s. [In Rus].
9. Gosteva Ju. N., Kuznecova M. I., Rjabinina L. A. i dr. Teoriya i praktika ocenivaniya chitatel'skoj gramotnosti kak komponenta funktsional'noj gramotnosti // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1, № 4 (61). S. 34–57. [In Rus].
10. Grezina I. B., Karpechenko A. S., Cherkasova T. S. Uchebno-issledovatel'skaja dejatel'nost': istoriko-pedagogicheskij analiz i sushhnost' ponjatiya // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. 2022. № 6. S. 10–14 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=12103> (data obrashhenija: 22.03.2025). [In Rus].
11. Dokukina D. D. Problemy i puti formirovaniya u mladshih shkol'nikov chitatel'skoj gramotnosti // Social'nye otnosheniya. 2021. № 2 (37). S. 17–25. [In Rus].
12. D'yachenko V. K. Sotrudnichestvo v obuchenii: O kollektivnom sposobe uchebnoj raboty: Kniga dlja uchitelja. M.: Prosveshchenie, 1991. 192 s. [In Rus].
13. Issledovatel'skij podhod v obrazovanii: ot teorii k praktike: Nauch.-metod. sb. v dvuh tomah / Pod obshh. red. kand. psihol. nauk A. S. Obuhova. M.: Obshherossijskoe obshhestvennoe dvizhenie tvorcheskikh pedagogov «Issledovatel'». MPGU, 2010. 544 s. [In Rus].
14. Kuznecova M. I. Mezhdunarodnoe sravnitel'noe issledovanie PIRLS: vozmozhnosti ispol'zovaniya rezul'tatov dlja sovershenstvovaniya chitatel'skoj gramotnosti rossijskih mladshih shkol'nikov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 1, № 2 (66). S. 18–28. [In Rus].
15. Leontovich A. V. Stanovlenie sub#ekta sobstvennoj dejatel'nosti v nauchno-prakticheskom obrazovanii shkol'nikov: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 19.00.07. Moskva. 2017. 58 s. [In Rus].
16. Mkrtchyan V. S. Osobennosti poiska informacii i uslovija formirovaniya u mladshih shkol'nikov umenija osushhestvlyat' poisk informacii (na primere discipliny «Literaturnoe chtenie») // Molodoj uchenyj. 2021. № 23 (365). S. 324–327 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://moluch.ru/archive/365/81909/> (data obrashhenija: 20.03.2025). [In Rus].

17. Oleksjuk A. Je. Organizacija issledovatel'skoj dejatel'nosti s uchashhimisja // Vestnik nauki. 2023. № 6 (63) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-issledovatelskoy-deyatelnosti-s-uchaschimisyam> (data obrashhenija: 22.03.2025). [In Rus].
18. Osmolovskaja I. M. Differenciacija processa obuchenija v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole: ucheb. posobie. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 2004. 176 s. (Serija «Biblioteka pedagoga-praktika»).[In Rus].
19. Osnovy differenciacii prepodavanija i obuchenija v sovremennoj shkole: uch. posob. / B. M. Utegenova, T. I. Smaglij, E. A. Onishhenko. Kostanaj: KGPI. 2017. 98 s. [In Rus].
20. Prokazova O. G. Organizacija issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja v shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Astrahan'. 2010. 24 s. [In Rus].
21. Realizacija trebovanij FGOS nachal'nogo obshhego obrazovanija: Metodicheskoe posobie dlja uchitelja / N. F. Vinogradova, I. S. Artjuhova, M. I. Kuznecova i dr. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovanija», 2023. 292 s. [In Rus].
22. Savenkov A. I., Osipenko L. E. Trening issledovatel'skih sposobnostej shkol'nikov. Samara: Izdatel'skij dom «Felorov», 2019. 160 s. [In Rus].
23. Svetlovskaja N. N., Piche-ool T. S. Metodika obuchenija tvorcheskomu chteniju. M.: Izdatel'stvo «Jurajt», 2024. 305 s. [In Rus].
24. Chigisheva O. P. Interpretacionnoe svoeobrazie koncepta «funktional'naja gramotnost'» v rossijskoj i evropejskoj teorii obrazovanija / O. P. Chigisheva, E. M. Soltovec, A. V. Bondarenko // Mir nauki. 2017. T. 5, № 4. S. 44. [In Rus].
25. A Definition of Reading Literacy // PIRLS 2021 Assessment frameworks [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://pirls2021.org> (data obrashhenija: 11.04.2024).
26. Kelley M. J., Clausen-Grace N. Guiding Students Through Expository Text With Text Feature Walks // The Reading Teacher. 2010. Vol. 64. R. 191–195. doi: 10.1598/RT.64.3.4.
27. Koyuncu I., Firat T. Investigating reading literacy in PISA 2018 assessment // International Electronic Journal of Elementary Education. 2020. No. 13 (2). R. 263–275. doi: 10.26822/iejee.2021.189.
28. Omarova G., Zhumabayeva A., Uaisova G., et al. Formation of skills to work with sources in primary school students // Revista Espacios, 2018. Vol. 39, no. 38. P. 31.
29. Zuckerman G. A., Kovaleva G. S., Kuznetsova M. I. Between PIRLS and PISA: The advancement of reading literacy in a 10–15-year-old cohort // Learning and Individual Differences. 2013. No. 26. P. 64–73.

Информация об авторе

С. Э. Александрова — соискатель, старший методист отдела методологии и перспективной дидактики

Information about the author

S. Je. Aleksandrova — applicant for the degree of candidate of sciences, methodist

Статья поступила в редакцию 15.04.2025; одобрена после рецензирования 17.04.2025; принята к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 15.04.2025; approved after reviewing 17.04.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 111–120.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 111–120.

Научная статья
УДК 373.3
doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-111-120



И. А. Гавриков

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕЧАТНЫХ И ЭКРАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Иван Александрович Гавриков

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», АНО «Средняя общеобразовательная школа «Академическая гимназия», Москва, Россия, igavrikov@academ-school.ru, ORCID: 0009-0008-6079-7310

Аннотация. В статье представлен обзор печатных и электронных текстов как инструментов формирования читательской грамотности в начальной школе. Особое внимание уделено возрастным особенностям восприятия младшими школьниками электронных текстов, проанализированы риски поверхностного чтения при работе с экраном, технические ограничения. При этом выделены факторы, усиливающие интерес к чтению при использовании электронных текстов (мотивация, мультимедийная составляющая). Приведены экспериментальные данные, показывающие, что комбинированное применение традиционной печатной книги и цифровых ресурсов обеспечивает более глубокое усвоение содержания и развивает навыки критического осмысливания. Изложены рекомендации по организации гибридной модели обучения, опирающейся на возможности печатного текста и электронного текста с интерактивными возможностями современных цифровых ресурсов.

Ключевые слова: читательская грамотность, функциональная грамотность, печатный текст, экранный текст, экранное чтение.

Для цитирования: Гавриков И. А. Использование печатных и экранных текстов при формировании читательской грамотности в начальной школе: к постановке проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 111–120. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-111-120

Original article

USING PRINTED AND SCREEN TEXTS IN THE FORMATION OF READING LITERACY IN PRIMARY SCHOOL: TOWARDS THE FORMULATION OF THE PROBLEM

Ivan A. Gavrikov

The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", ANO "Academic Gymnasium Secondary School", Moscow, Russia, igavrikov@academ-school.ru, ORCID: 0009-0008-6079-7310

Abstract. The article provides an overview of printed and electronic texts as tools for the formation of reading literacy in primary schools. Special attention is paid to the age-related features of the perception of electronic texts by younger schoolchildren, the risks of surface reading when working with a screen, and technical limitations are analyzed. At the same time, the factors that increase interest in reading when using electronic texts (motivation, multimedia component) are highlighted. Experimental data are presented showing that the combined use of traditional printed books and digital resources provides deeper assimilation of content and develops critical thinking skills. The recommendations on the organization of a hybrid learning model based on the capabilities of printed text and electronic text with the interactive capabilities of modern digital resources are presented.

Keywords: reading literacy; functional literacy; printed text; digital text; on-screen reading.

For citation: Gavrikov I. A. Using printed and screen texts in the formation of reading literacy in primary school: towards the formulation of the problem. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):111–120. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-111-120

Введение. С развитием цифровой среды электронные информационные средства объективно вытесняют традиционные печатные издания. Электронная форма представления текстов (электронная книга, планшет, смартфон, ноутбук) привлекает детей мультимедийностью: возможностью объединения текстов с изображениями, звукозаписями, а также быстрым доступом к информации, возможностью без посторонней помощи найти ее. Сторонники использования электронных книг отмечают и другие их достоинства: возникновение мотивации к чтению, возрастание самостоятельности в выборе жанров, стилей, форм представления текстов. Вместе с тем оппоненты подчеркивают, что развитие навыка смыслового чтения идет более продуктивно при использовании печатных изданий. При традиционном подходе формирования читательской деятельности с использованием печатных текстов внимание ребенка

концентрируется на содержании, страница книги обеспечивает стабильную визуальную основу, благодаря которой и выстраивается целостная картина текста. Цифровые материалы провоцируют рассеивание внимания при работе с гиперссылками, анимированными вставками и другими мультимедийными возможностями.

Понятно, что прогресс остановить нельзя и расширение использования цифровой среды как источника информации, способов работы с ней — одно из реальных направлений образования в будущем. Но противоречия, уже сегодня существующие между печатными и экранными средствами формирования читательской деятельности, ставят вопросы: «Возможно ли сочетание этих средств в обучении чтению младших школьников? При каких условиях может быть достигнуто их рациональное, гармоничное взаимодействие?» Снять противоречия и ответить на эти вопросы позволит

дидактическое исследование, которое целесообразно провести на первом этапе обучения детей читательской грамотности, то есть в начальной школе.

Определить теоретические и научно-методические подходы к исследованию проблемы интеграции печатных и электронных текстов позволит анализ существующих методик, ориентированных на сочетание классических и новейших ресурсов с учетом возрастной психологии и специфики восприятия у детей.

Материалы и методы. Исследование опиралось на анализ широкого круга научных и методических источников, отражающих процесс освоения чтения на бумажных и цифровых носителях у учащихся начальных классов. На первом этапе проводилась систематизация публикаций, где описаны особенности восприятия, мотивации и когнитивных трудностей при работе с разными форматами текста. Далее применялся метод сравнительного разбора, позволяющий сопоставлять результаты экспериментальных и теоретических работ, посвященных влиянию традиционного и электронного чтения на усвоение содержания. Чтобы выявить характерные закономерности, рассматривались данные психолого-педагогических наблюдений, тестирования, опросов школьников и интервью с педагогами, внедряющими электронные средства в учебный процесс. На заключительном этапе исследования использовался метод теоретического обобщения, где результаты сопоставления сводились в единую картину, демонстрирующую факторы, влияющие на качество чтения в обоих форматах.

Подобная структура исследования позволила учесть не только статистические показатели (скорость чтения, процент усвоения информации), но и комплекс психолого-педагогических и дидактических предпосылок, определяющих успешность формирования

читательской грамотности в современном образовательном пространстве. Применение описанных методов дало возможность выдвинуть аргументированные предложения по совершенствованию работы с печатными и цифровыми ресурсами в младших классах.

Результаты. За последние 10–15 лет в педагогической практике сложилась традиция, когда печатный материал дополняется элементами компьютерной презентации. Одновременно растет число инициатив по полноценному внедрению цифровых книг, учебных приложений и веб-платформ, хотя остается неопределенность в том, опирается ли такой подход на фундаментальные психологические закономерности или же он связан лишь с общим распространением гаджетов. Практика нередко движется методом проб и ошибок, что вызывает вопросы о критериях эффективности применения электронного формата текстов при формировании читательской деятельности. Это обуславливает актуальность систематизации имеющихся в настоящее время данных об особенностях восприятия школьниками электронных текстов.

Исследования Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, И. В. Дубровиной, И. А. Зимней и Н. А. Менчинской описывают, что освоение чтения младшими школьниками обусловлено возрастными особенностями восприятия, памяти и смыслового анализа. Недостаточное управление своим вниманием в условиях множества отвлекающих факторов экранного формата снижает концентрацию, что проявляется в неглубоком усвоении содержания текста: при использовании интерактивных методик учащиеся не всегда могут точно воспроизвести логические связи и авторскую аргументацию. Сторонники электронных ресурсов обращают внимание на повышение мотивации через гипертекст и мультимедиа, улучшение ви-

зуализации и развитие навыка поиска информации, а быстрая навигация по фрагментам гиперссылок рассматривается ими как преимущество.

Приверженцы традиционного подхода отмечают значительный потенциал печатных изданий для понимания и анализа текстовой информации: эксперименты И. Конга с коллегами [11], Л. М. Сингера и П. А. Александера [15], М. И. Фюренеса [10] и И. Пераса [13] и А. Мангена с соавторами [12] показали более точное воспроизведение аргументации и установление логических взаимосвязей у школьников при чтении текста на бумажном носителе. Н. Ф. Виноградова [2] и Н. Ф. Шагиева [8] отметили усиление интереса к чтению при работе с традиционными бумажными книгами. В работах Н. С. Бэрона [9] и М. Вольфа [16] зафиксировано снижение глубины анализа электронного текста, что затрудняет выявление причинно-следственных связей и систематизацию знаний.

Подробный анализ экспериментальных данных позволил выделить несколько групп трудностей, возникающих при работе с электронным форматом в младшей школе. Во-первых, прослеживается несформированность навыков удержания логической структуры текста при прокрутке и переключении между вкладками. Во-вторых, часто наблюдается отношение к чтению с экрана как к компьютерной игре: младший школьник механически нажимает на интерактивные элементы, забывая о содержании текста. В-третьих, специалисты в области детской психологии подчеркивают, что в возрасте 7–10 лет приоритетной остается привычная страница с устойчивой версткой, помогающей детям фиксировать внимание и развивать смысловую ориентировку в тексте. Аргумент высказан еще в ранних работах П. Я. Гальперина, где сформулировано положение о постепенном

переходе от материальных действий к умственным [3]. Для ученика начальной школы избыточная динамика на экране сбивает внутренний алгоритм чтения.

Отдельного внимания заслуживает психологическая неготовность читателей младшего школьного возраста к оценке достоверности сетевых данных. Эксперименты, проведенные в ряде европейских школ, показали, что дети нередко путают выдуманные факты с достоверными, если материал оформлен с использованием яркого цифрового формата. Это свидетельствует о том, что критический анализ «сетевого» текста нуждается в особой тренировке. Аналогичные соображения высказывались и российскими психологами (И. В. Дубровина, О. В. Соболева и др.), отмечавшими, что младший школьник ориентируется на внешний впечатляющий ряд, а не на аргументацию содержания. Значит, не стоит рассчитывать на то, что планшет поддержит вдумчивое критическое чтение, если не предусмотреть специальные задания по проверке фактов.

Вместе с тем в зоне внимания остается проблема перспективности использования инновационных форм работы с цифровыми текстами (О. В. Пересада и Н. А. Корепина [5]), в том числе возможность предлагать для сильных читателей задания с использованием цифровых форматов (Г. А. Цукерман [7]), а также введение элементов информационной культуры для понимания содержания тестов (В. В. Сериков [6]).

В последнее десятилетие увеличивается число сторонников комбинированных методов использования традиционных и новаторских средств обучения. Они справедливо утверждают, что современный ученик все равно растет в электронной среде, поэтому целесообразно включать в уроки элементы интерактивных книг и веб-заданий. Например, в международных сравнитель-

ных исследованиях зафиксирована положительная реакция детей на «интернет-подачу» учебного материала, поскольку она совпадает с их повседневным опытом пользования планшетами и смартфонами [4; 14].

Все вышесказанное подтверждает актуальность исследования, которое позволит согласовать использование традиционного подхода к обучению чтению с возможностями применения цифровой реальности. Подчеркнем, что исследований, где приводятся статистически надежные выводы о пользе такого подхода, пока недостаточно.

Отдельного рассмотрения требует вопрос о влиянии печатного и электронного текстов на развитие составляющих читательской грамотности.

1. *Техника чтения (скорость, правильность).* Большинство младших школьников осваивают технику чтения на печатном тексте (букваре). Экраны в этом возрасте используются реже. Исследования показывают, что скорость чтения знакомого текста практически не зависит от носителя — ребенок читает вслух одинаково, вне зависимости, смотрит ли он на страницу книги или на ее скан в планшете. Важнее шрифт, размер букв, отсутствие помех. Поэтому с точки зрения формирования беглости чтения решающее значение имеет не формат, а регулярная практика. Тем не менее чрезмерное увлечение гаджетами в досуговое время может косвенно влиять на технику чтения: дети, проводящие много времени за интерактивными играми, могут вообще меньше читать, что замедляет прогресс. Таким образом, печатный текст остается основным «тренажером» техники чтения, тогда как экранные формы на этом этапе играют вспомогательную роль.

2. *Понимание текста.* Как отмечалось, глубокое понимание лучше формируется на печатном материале благодаря большему сосредоточению. Интересное наблюдение

представлено в отечественном исследовании Е. А. Бакай и соавторов [1], которое посвящено анализу поведения учащихся при выполнении теста смыслового чтения на компьютере. На выборке 2157 учащихся четвертых классов школ г. Красноярска с помощью «анализа латентных профилей выявлены пять кластеров учащихся на основании комбинаций следующих переменных: время чтения текста, количество быстрых ответов на задание, количество времени чтения вспомогательного текста, общее время выполнения теста» [1, с. 8]. При выполнении тестовых заданий на понимание текста некоторые учащиеся имитировали чтение (просматривали текст по диагонали), стараясь сразу ответить на вопросы. Авторы называли это явление «читают или делают вид» и связали его с недостатком усидчивости у детей при работе перед экраном. В печатном формате подобное встречалось реже — видимо, психологически книга настраивает на более вдумчивое чтение.

С другой стороны, экранный формат ставит новые задачи, связанные с пониманием гипертекста. Например, в заданиях ePIRLS ученикам нужно найти информацию, переходя по ссылкам внутри учебных веб-сайтов. Это требует умения ориентироваться в структуре гипертекста, отказываться от работы с лишней информацией, удерживая внимание на необходимом в данный момент фрагменте текста. Подобные навыки относятся к информационно-читательской грамотности, при этом навык чтения сливаются с компьютерной грамотностью (умением переходить с вкладки на вкладку, вводить текст, работать с динамично всплывающим текстом и пр.), то есть в цифровой среде читательская грамотность приобретает новые измерения, и школе необходимо их развивать [4].

3. *Критическое мышление и оценка информации.* Печатные тексты традиционно

используются для развития критического чтения через вопросы учителя, обсуждение содержания, сопоставление с другими источниками. В цифровой среде этот компонент разворачивается иначе: у ребенка есть быстрый доступ к множеству альтернативных мнений и источников, но умение критически оценить их невысоко. Об этом свидетельствуют многие исследования (например, М. Вольфа): привычка получать информацию онлайн короткими фрагментами может снижать «глубину мысли» и терпение, необходимые для критического анализа прочитанного [16]. Это актуально и для младших школьников, которые все чаще встречаются с цифровым контентом. В данном аспекте опять стоит подчеркнуть достоинства работы с печатными текстами, которые дают больше возможностей отрабатывать навык вдумчивого, непрерывного анализа — например, понимание смысла, главной мысли, идеи рассказа и его обсуждение по вопросам. В то же время можно предположить, что при соответствующей подготовке детей будет полезным включать в обучение элементы цифрового чтения с их последующим критическим разбором. Например, предложить ученикам найти простую информацию на детском сайте и обсудить, как понять, что она достоверна.

4. *Воспитание интереса к чтению.* Успешность формирования читательской грамотности не будет достигнута без интереса ребенка к чтению. Исследования обсуждают вклад в этот процесс и традиционных печатных средств, и новых — цифровых. Так, книги остаются важнейшим фактором приобщения детей к чтению: домашнее чтение, домашние библиотеки классической детской литературы, безусловно, формируют положительные впечатления от процесса семейного чтения. Вместе с тем современных детей мотивируют к чтению и электронные форматы — красочный дизайн детских электронных книг, геймификация процесса (знаки, баллы за прочитанное).

Сопоставление результатов проведенных исследований восприятия печатного и электронного текстов позволяет сделать следующие выводы.

1. Печатный ресурс обеспечивает упорядоченную среду для пошагового восприятия текста, именно в бумажном формате ребенку легче отмечать ключевые слова, возвращаться к предыдущему абзацу, проверять логическую связь высказываний. Длительная практика чтения книг способствует формированию у младших школьников устойчивого интереса к сюжетам, развитию внимания и рефлексии.

2. Цифровой формат часто привлекает детей и дает выход к мультимедийным эффектам, что усиливает вовлеченность в учебный процесс, но одновременно провоцирует поверхностную фрагментарность. Если не уделять должное время подготовке к навигации, обилие интерактивных функций способно провоцировать хаотичное восприятие. Целесообразная подача компьютерного чтения требует специальных методик, учитывающих все, что описывается в возрастной психологии.

3. Психофизиологические особенности младшего школьника указывают на необходимость дозирования экранной нагрузки. Санитарные нормы предусматривают кратковременные сессии работы за планшетом или компьютером, а значит, бумажный вариант остается основным инструментом, пригодным для продолжительного чтения. Использование электронных устройств уместно в процессе поиска справочной информации, просмотре анимационного фрагмента, тренировке в онлайн-сервисе.

Однако проведенные к настоящему времени исследования не дают ответов на все вопросы использования электронного чтения,

что делает востребованным продолжение научного поиска, направленного на детальное выяснение психологических предпосылок восприятия цифровых материалов. Целесообразно определить границы, в которых электронные тексты действительно оказывают положительное воздействие на навыки осмыслинного чтения, критического анализа и обогащение словарного запаса младшего школьника. Кроме того, следует учитывать, что экспериментальные данные, накопленные за последнее десятилетие, пока не дают полного ответа на вопрос, действительно ли электронные приложения объективно повышают результаты обучения чтению или это следствие особого интереса детей к работе с гаджетами. Для педагогической системы нецелесообразно использовать метод проб и ошибок без строгого научного фундамента, поскольку речь идет о базовой учебной деятельности, закладывающей структуру дальнейшего образовательного роста ребенка.

Исследование позволит подтвердить или опровергнуть следующие положения: а) печатный текст обеспечивает условия для

вдумчивого, глубокого чтения и традиционно является основой формирования читательской грамотности; б) можно предположить, что экранный текст предоставляет новые возможности (мультимедийность, интерактивность) и выдвигает новые требования (навигация, самоконтроль); в) интеграция печатных и электронных текстов, сопровождаемая соответствующей методикой обучения, может в современном мире внести существенный вклад в формирование читательской грамотности.

Обсуждение. Педагогические стратегии, направленные на интеграцию в образовательном процессе печатного и экранного форматов текстов, необходимо выстраивать с учетом психофизиологических особенностей младших школьников и потенциала цифровой среды. Ниже представлена сравнительная таблица, в которой отражены основные плюсы и минусы обоих видов носителей текста. Такая систематизация данных дает возможность сосредоточиться на ключевых критериях и сформировать продуманные методики развития чтения.

Таблица 1

Сравнительный анализ печатного и экранного текстов

Критерий	Печатный текст	Экранный текст
Целостность восприятия	Обеспечивает последовательное чтение без интерактивных вставок; удобно возвращаться к любому абзацу, отмечать нужные фрагменты на полях	Подходит для включения мультимедийных элементов, но при отсутствии специальной подготовки учащиеся переключаются на внешние отвлекающие факторы, теряют логику текста
Устойчивость внимания	Сохраняет четкую структуру страниц, поддерживает спокойный темп чтения, снижая риск поверхностного просмотра; способствует развитию усидчивости, полезной на первых этапах освоения чтения	Повышает интерес за счет красочных эффектов, однако младший школьник не всегда может противостоять «игровому» отношению к тексту и многократному переходу по ссылкам
Навыки критического анализа	Позволяет вдумываться в аргументы; развивает подход к размышлению над текстом без отвлечений	Позволяет расширить спектр разных мнений и источников благодаря гиперссылкам, способствует приобретению цифровой грамотности, но при недостатке контроля нередко возникает «пролистывание» без критического осмысления

Мотивация к чтению	Вызывает доверие и привычное ощущение книги, помогает создать эмоциональный контакт (особенно при чтении вслух)	Способствует появлению положительного отношения к учебному процессу у детей, привыкших к гаджетам, что при продуманном подходе поддерживает интерес к чтению в интерактивной форме
Технические ограничения	Не требует электроэнергии и стабильного интернет-соединения; подходит для долгого чтения в соответствии с гигиеническими нормами	Связан с электронными устройствами, что требует учета времени работы за экраном (соблюдение рекомендаций по зрительной нагрузке); не всегда доступен в ходе традиционных уроков при отсутствии техники

Научно-методическими основами исследования являются следующие положения.

1. Планирование учебной работы с опорой на положительные эффекты двух форматов текстов строится на сбалансированном распределении заданий, обеспечивающих формирование у детей стратегии работы с разными текстами.

2. Структура интегрированного урока включает: динамичные задания для проверки осознания и принятия цели учебной работы с помощью анимации; подключение печатного материала, когда необходимо глубоко проанализировать текст, выполнить осмысленные пометки и потренироваться в смысловом чтении.

3. Целенаправленные методические решения позволяют удерживать интерес ребенка и при этом не допускать фрагментарного усвоения. Одна из возможных стратегий: вводить электронный формат лишь после первичного ознакомления с сюжетом на бумаге. Например, ученик читает рассказ в учебнике, а затем переходит к мультимедийной версии на интерактивной доске. Внимание при этом лучше направлять не на развлекательные вставки, а на проверку логических связей, поиск причинно-следственных элементов, что повышает качество усвоения.

4. Положительное влияние наблюдается и при вовлечении самих детей в создание дополнительных материалов. Например, подготовка презентации (мини-книги) по сюжету книги, прочитанной в бумажном виде. Подобная активность дает ребенку

поворот заново пересмотреть содержание, выделить цитаты, подобрать иллюстрации. Этот прием усиливает познавательный интерес и приучает к правильному использованию цифровых инструментов.

5. Каждый педагогический шаг целесообразно планировать с учетом возрастного восприятия: где нужна последовательность на бумаге, а где полезно действовать возможности компьютерной презентации. Такая форма организации чтения позволит формировать у младшего школьника навыки вдумчивого анализа и одновременно осваивать мультимедийный контент без потери смысловой глубины.

Заключение. Таким образом, интегрированная модель, в которой бумажная версия сохраняет роль основы, а экранная платформа служит дополнительным инструментом, предоставляет ресурс для углубленного чтения и при этом приучает к современным форматам подачи информации.

Сочетание бумажного и электронного форматов наиболее полно отражает специфику современной ситуации формирования читательской грамотности младших школьников. Чередование традиционного печатного чтения и кратких электронных фрагментов дает эффект вовлечения без потери глубины анализа. Позитивный результат фиксируется при разумном ограничении времени за гаджетом и целевом использовании интерактивных средств, ориентированных на проверку понимания, поиск аргументации и развитие критического взгляда на содержание. Совокупность

полученных данных отражает потребность в дальнейшем изучении влияния цифровых инструментов на формирование читатель-

ской грамотности и обоснованном выборе методик, учитывающих психологические особенности младшего школьника.

Список источников

1. Бакай Е. А., Юсупова Э. М., Антипкина И. В. Читают или делают вид? Анализ поведения учащихся начальных классов при выполнении заданий теста читательской грамотности // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 8–28.
2. Виноградова Н. Ф., Коцуррова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: Книга для учителя. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
4. Кузнецова М. И. Трудности российских младших школьников при выполнении заданий компьютерной версии международного исследования осознанности чтения PIRLS-2021 / М. И. Кузнецова, Г. А. Сидорова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2 (83). С. 7–26.
5. Пересада О. В., Корепина Н. А. Формирование читательского интереса младших школьников средствами инновационных технологий буктрейлера и виртуальной книжной выставки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 6. С. 86–97.
6. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии. М.: РоСНОУ, 2019. 292 с.
7. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS 2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. 132–153.
8. Шагиева Н. Ф. Повышение интереса к чтению у учащихся — важнейшая задача родителей и учителей // Экономика и социум. 2021. № 1–2 (80). С. 55–69.
9. Baron N. S. Words onscreen: The fate of reading in a digital world. Oxford: Oxford University Press, 2015. 320 p.
10. Furenes M. I., Kucirkova N., Bus A. G. A comparison of children's reading onpaper versus screen: A meta-analysis // Review of Educational Research. 2021. Vol. 91, no. 4. P. 483–517. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>.
11. Kong Y., Seo Y. S., Zhai L. Comparison of reading performance on screen andon paper: A meta-analysis // Computers & Education. 2018. Vol. 123. P. 138–149. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>.
12. Mangen A., Walgermo B. R., Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension // International Journal of Educational Research. 2013. Vol. 58. P. 61–68. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>.
13. Peraš I., Klemenčič Mirazchijski E., Japelj Pavešić B., et al. Digitalversus Paper Reading: A Systematic Literature Review on Contemporary Gaps According to Gender, Socioeconomic Status, and Rurality // Eur J Investig Health Psychol Educ. 2023. Vol. 13, no. 10. P. 1986–2005. doi: 10.3390/ejihpe13100142.
14. Reading Literacy OECD Programme for International Student Assessment (PISA) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pisa.tum.de/en/pisa/competence-domains/reading-literacy/> (дата обращения: 04.04.2025).
15. Singer L. M., Alexander P. A. Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal // Review of Educational Research. 2017. Vol. 87, no. 6. P. 1007–1041. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>.
16. Wolf M. Reader, come home: The reading brain in a digital world. New York: Harper, 2018. 272 p.

References

1. Bakaj E. A., Jusupova Je. M., Antipkina I. V. Chitajut ili delajut vid? Analiz povedenija uchashhihsja nachal'nyh klassov pri vypolnenii zadanij testa chitatel'skoj gramotnosti // Voprosy obrazovanija. 2023. № 1. S. 8–28. [In Rus].
2. Vinogradova N. F., Kochurova E. Je., Kuznecova M. I. i dr. Funkcional'naja gramotnost' mladshego shkol'nika: Kniga dlja uchitelja. M.: Rossijskij uchebnik: Ventana-Graf, 2018. 288 s. [In Rus].
3. Gal'perin P. Ja. Metody obuchenija i umstvennogo razvitiya rebenka. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1985. [In Rus].
4. Kuznecova M. I. Trudnosti rossijskih mladshih shkol'nikov pri vypolnenii zadanij kompjuternoj versii mezhdunarodnogo issledovanija osoznannosti chtenija PIRLS-2021 / M. I. Kuznecova, G. A. Sidorova // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1, № 2 (83). S. 7–26. [In Rus].
5. Peresada O. V., Korepina N. A. Formirovanie chitatel'skogo interesa mladshih shkol'nikov sredstvami innovacionnyh tehnologij buktrejlera i virtual'noj knizhnoj vystavki // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. № 6. S. 86–97. [In Rus].
6. Serikov V. V. Pedagogicheskaja real'nost' i pedagogicheskoe znanie: opyt metodologicheskoy refleksii. M.: RosNOU, 2019. 292 s. [In Rus].

7. Cukerman G. A., Kovaleva G. S., Baranova V. Ju. Chitatel'skie umenija rossijskih chetveroklassnikov: uroki PIRLS 2016 // Voprosy obrazovanija. 2018. № 1. 132–153. [In Rus].
8. Shagieva N. F. Povyshenie interesa k chteniju u uchashhihsja — vazhnejshaja zadacha roditelej i uchitelej // Jekonomika i socium. 2021. № 1–2 (80). S. 55–69. [In Rus].
9. Baron N. S. Words onscreen: The fate of reading in a digital world. Oxford: Oxford University Press, 2015. 320 p.
10. Furenes M. I., Kucirkova N., Bus A. G. A comparison of children's reading onpaper versus screen: A meta-analysis // Review of Educational Research. 2021. Vol. 91, no. 4. P. 483–517. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>.
11. Kong Y., Seo Y. S., Zhai L. Comparison of reading performance on screen andon paper: A meta-analysis // Computers & Education. 2018. Vol. 123. P. 138–149. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>.
12. Mangen A., Walgermo B. R., Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension // International Journal of Educational Research. 2013. Vol. 58. P. 61–68. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>.
13. Peras I., Klemenčič Mirazchiyski E., Japelj Pavešić B., et al. Digitalversus Paper Reading: A Systematic Literature Review on Contemporary Gaps According to Gender, Socioeconomic Status, and Rurality // Eur J Investig Health Psychol Educ. 2023. Vol. 13, no. 10. P. 1986–2005. doi: 10.3390/ejihpe13100142.
14. Reading Literacy OECD Programme for International Student Assessment (PISA) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.pisa.tum.de/en/pisa/competence-domains/reading-literacy/> (data obrashhenija: 04.04.2025).
15. Singer L. M., Alexander P. A. Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal // Review of Educational Research. 2017. Vol. 87, no. 6. P. 1007–1041. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>.
16. Wolf M. Reader, come home: The reading brain in a digital world. New York: Harper, 2018. 272 p.

Информация об авторе

И. А. Гавриков — аспирант, первый заместитель директора

Information about the author

I. A. Gavrikov — Graduate student, First Deputy Director

Статья поступила в редакцию 22.04.2025; одобрена после рецензирования 23.04.2025; принята к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 22.04.2025; approved after reviewing 23.04.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 121–130.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 121–130.

Научная статья
УДК 372.881.1
doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-121-130

УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

Кристина Асланбековна Габеева¹, Татьяна Николаевна
Бокова², Екатерина Михайловна Вишневская³

^{1, 2, 3} ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педаго-

гический университет», Москва, Россия

¹ gabeeva@mgpu.ru, SPIN: 4364-1046, ORCID:

0000-0001-6727-9489

² bokovatn@mgpu.ru, SPIN: 8127-4440, ORCID:

0000-0002-3173-1928

³ vishnevskayaem@mgpu.ru, SPIN: 6900-8028, ORCID:

0000-0003-1044-1427



К. А. Габеева



Т. Н. Бокова



Е. М. Вишневская

Аннотация. Создание современного учебника иностранного языка — это динамичный и многогранный процесс, который требует постоянных обновлений и инноваций. В свете современных вызовов в образовательной сфере создать учебник — очень сложная задача. В статье представлен обзор исследований, отражающих сущность учебника иностранного языка с точки зрения компетентностного, коммуникативно-когнитивного, коммуникативного, личностно-развивающего, персонализированного, аксиологического, междисциплинарного, межкультурного и технологического подходов, а также делается акцент на необходимости принимать во внимание особенности современных студентов при определении содержания нового учебника английского языка. В качестве основных использовались методы изучения, сравнительного анализа и обобщения различных подходов к определению основного содержания учебника. Рассмотренные идеи позволили прийти к выводу, что именно цифровой учебник способен совместить в себе современные технологии, индивидуальные потребности обучающихся и сделать акцент на культурный контекст и ценностные ориентиры. При этом цифровой учебник должен обладать следующими характеристиками: интерактивность, гибкость, обновляемость, индивидуализация обучения, обеспечение

коллективной работы между студентами, регулярное отслеживание процесса, актуальность содержания учебного материала, связь с реальным миром, междисциплинарность, экологичность, удобство поиска и навигации, гибкость формата, интеграция с облачными технологиями и безопасность использования. Соответствие данным характеристикам, а также учет вышеперечисленных подходов при создании цифрового учебника иностранного языка поможет студентам не только овладеть языком, но и стать ответственными гражданами, способными к самостоятельному принятию решений, критическому мышлению и межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: учебник, цифровой учебник, полиподходность, междисциплинарность, ценностные ориентиры, персонализация, студенты, цифровые технологии.

Для цитирования: Габеева К. А., Бокова Т. Н., Вишневская Е. М. Учебник иностранного языка для педагогических вузов: современный взгляд // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 121–130. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-121-130

Original article

FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK FOR TEACHING UNIVERSITIES: A MODERN PERSPECTIVE

Kristina A. Gabeeva¹, Tatiana N. Bokova², Ekaterina M. Vishnevskaya³

^{1, 2, 3} Moscow City University (MCU), Moscow, Russia

¹ gabeeva@mgpu.ru, SPIN: 4364-1046, ORCID: 0000-0001-6727-9489

² bokovatn@mgpu.ru, SPIN: 8127-4440, ORCID: 0000-0002-3173-1928

³ vishnevskayaem@mgpu.ru, SPIN: 6900-8028, ORCID: 0000-0003-1044-1427

Abstract. Creating a modern foreign language textbook is a dynamic and multifaceted process that requires constant updates and innovations. In the light of modern challenges in the educational field, creating a textbook seems to be a challenging task. The article provides an overview of research reflecting the essence of a foreign language textbook in terms of competence, communicative-cognitive, communicative, personality-developing, personalized, axiological, interdisciplinary, intercultural and technological approaches, and focuses on the need to take into account the characteristics of a new generation of students when determining the content of a new English textbook. The main methods used were the methods of studying, comparative analysis and generalization of various approaches to determining the main content of the textbook. The ideas considered led to the conclusion that it is the digital textbook that combines modern technologies, individual needs of students and focus on the cultural context and value orientations. At the same time, a digital textbook should have the following characteristics: interactivity, flexibility, updatability, individualised learning, ensuring teamwork between students, regular monitoring the process, relevant content of the educational material, connection with the real world, interdisciplinarity, environmental friendliness, ease of search and navigation, flexible format, cloud technologies integration and safety of use. Compliance with these characteristics, as well as taking into account the above approaches when creating a digital foreign language textbook, will help students not only master the language, but also become responsible citizens capable of independent decision-making, critical thinking and intercultural interactions.

Keywords: textbook, digital textbook, polyparadigmality, interdisciplinarity, value orientations, personalization, a new generation of students, digital technologies.

For citation: Gabeeva K. A., Bokova T. N., Vishnevskaya E. M. Foreign language textbook for teaching universities: a modern perspective. Domestic and Foreign Pedagogy. 2025;1(4):121–130. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-121-130

Введение. В последние годы в преподавании иностранного языка наблюдается немалое количество изменений: от перехода к коммуникативным методам обучения до интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, от моноподходности к полиподходности и междисциплинарности [14]. Эти изменения требуют от учебников новых подходов, которые бы отвечали современным требованиям и способствовали развитию не только языковых навыков, но и межкультурной компетенции, критического мышления, творческого подхода к обучению и воспитанию ценностных ориентиров в личности обучающихся [1].

Проблема исследования. Создание современного учебника английского языка для педагогических высших учебных заведений представляет собой комплексную задачу, которая требует учета множества факторов, связанных как с развитием языка, так и с изменениями в образовательной практике.

Исходя из быстроменяющейся действительности и одновременно необходимости обеспечения актуальности информации, изложенной в учебнике, какими характеристиками должен обладать современный учебник иностранного языка, в частности английского, чтобы по всем параметрам соответствовать предъявляемым требованиям [22].

Цель данной статьи — рассмотреть основные подходы к созданию современных учебников английского языка в языковых вузах, а также проанализировать существующие исследования относительно теории учебника, которые подчеркивают лучшие практики и инновационные решения в этой области.

Обзор научной литературы по проблеме. Изучение актуальных вопросов, связанных с разработкой учебных пособий, позволяет глубже понять роль учебника в

образовательном процессе и его влияние на успешность изучения иностранного языка. С одной стороны, учебник английского языка должен способствовать формированию поликультурной языковой личности, но при этом в свете современных событий мы приходим к выводу, что не менее важно целенаправленно формировать «духовно развитую, высококультурную и образованную личность, уважающую свою историю и любящую свою семью и страну, способную жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира» [6, с. 444]. Другими словами, «диалектическое взаимодействие двух разнонаправленных векторов развития современного общества — глобализации и локализации... предполагает необходимость подготовки обучающихся к эффективному функционированию в глобальном поликультурном обществе в результате достижения как универсальных лингвокультурных концептов, обладающих общечеловеческой ценностью... а также составляющих профиль отдельных культурных групп и определяющих их уникальность» [2, с. 63].

Согласно определению М. М. Чичериной, Ю. В. Чичериной, цифровой учебник представляет собой «совокупность интерактивного и массивного цифрового лингвообразовательного контента, отличающегося культурообразной основой и характеризующегося открытой, вариативной и гибкой моделью обучения, направленной на индивидуализацию межкультурного образовательного пространства, учитывающей требования учебной программы по иностранному языку и потребности поликультурной языковой личности обучающегося» [16, с. 134]. Таким образом, цифровой учебник основывается на культурообразных принципах, что обеспечивает не только овладение студентами иностранным языком, но и понимание его контекста в межкультурной среде. Гибкая модель обучения,

направленная на индивидуализацию, учитывает различные потребности и особенности поликультурной языковой личности, что делает образовательный процесс более адаптивным и персонализированным. С точки зрения аксиологического подхода современные учебники должны учитывать не только требования ФГОС, но и быть «инновационными по организации учебного материала, направленного на эффективную реализацию воспитывающих функций обучения, а именно: на воспитание ценностных оснований развивающейся личности» [1, с. 2].

При этом необходимо принимать во внимание особенности современного поколения. Согласно Теории поколений, разработанной в 1991 году американским историком и писателем У. Штраусом и его коллегой Н. Хоу [19], для этого поколения характерны повышенное чувство собственного достоинства, ранний старт в обучении и разносторонние интересы, сильная социальная связь, зависимость от технологий и в то же время умение работать с информацией и быстрая адаптивность к изменениям, а также глобальное мышление, выражающееся в масштабном видении мира и культурного разнообразия, и предпочтение внешнему контролю внутренних мотивов и самодисциплины [15].

Описание современного поколения наталкивает на мысль о том, что традиционное понимание учебника необходимо дополнить некоторыми элементами нашей действительности, для того чтобы сделать его более актуальным для обучающихся, а также соответствующим современным требованиям и реалиям [5; 20].

Методология и методы исследования. Методологическую основу статьи составляют исследования в области обучения иностранным языкам и теории современного учебника иностранного языка с точки

зрения компетентностного (В. М. Авдеев, Н. И. Алмазова, А. Л. Андреев, В. И. Байденко, И. Л. Бим, Н. Ф. Ефремова, И. Ф. Исаев, И. А. Зимняя, А. В. Хоторской и др.), коммуникативно-когнитивного (И. Л. Бим, Н. В. Барышников, Г. А. Китайгородская, Р. П. Мильруд, М. А. Мосина, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, В. В. Сафонова, Т. С. Серова, И. И. Халеева, А. В. Щепилова, А. Н. Шамов), коммуникативного (И. Л. Бим, Н. В. Елухина, И. И. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин), личностно-развивающего (Н. А. Алексеев, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), персонализированного (А. И. Архангельский, Д. А. Беляева, А. А. Богданова, Б. А. Бурняшов, Д. Бакли, К. К. Вонг, К. Р. Гарсия-Дельмуро, Дж. Лю, С. А. Муханов, А. А. Муханова, М. Х. Сюй, О. В. Путистина, М. Дж. Хуан, К. К. Хуэй), аксиологического (Б. М. Бим-Бад, Б. С. Брушлинский, Б. И. Додонов, Б. Г. Кузнецов, С. И. Маслов, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, В. М. Розин, М. Н. Фишер, П. Г. Щедровицкий и др.), междисциплинарного (В. В. Зеньковский, Д. Дьюи, С. И. Гессен, Дж. Локк, Я. А. Коменский, И. Гербарт, К. Д. Ушинский), межкультурного (Т. Н. Астафурова, Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, В. С. Суйская, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, Н. В. Языкова, М. Byram, M. Bennet и др.), интерактивного и технологического (В. П. Беспалько, М. Е. Бершадский, В. И. Боголюбов, В. В. Гузеев, Т. А. Ильина, М. В. Клари, З. А. Малькова, Н. Д. Никандров, Ю. О. Овакимян, В. Я. Пилиповский, Е. С. Полат, А. Я. Савельев, Г. К. Селевко, А. И. Уман, Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гилберт, Н. Гронлунд, Р. Мейджер, А. Ромишовски и др.) подходов [3; 9; 11; 12; 18].

Результаты исследования. В последние десятилетия концепция учебника претерпела значительные изменения, связанные не только с развитием технологий, но и с новыми подходами к обучению и педаго-

гике. Современный учебник должен быть адаптивным, способствующим индивидуализации обучения [23], а также интерактивным, вовлекающим учащихся в процесс обучения. Учебник должен включать адаптивные материалы, которые отвечают разным образовательным потребностям и стилям обучения. Например, обеспечение различных уровней сложности заданий помогут каждому учащемуся двигаться по своей индивидуальной траектории обучения, учитываяющей его особенности, потребности и уровень знаний. Реализации этого принципа в немалой степени поможет использование мультимедийных средств, таких как видео, анимация и интерактивные задания, которые к тому же делают обучение более увлекательным и эффективным, улучшая понимание и увеличивая длительность удержания в памяти информации. С развитием цифровых технологий учебники становятся не только печатными, но и цифровыми, что открывает новые возможности для обучения. Цифровые учебники могут включать в себя онлайн-ресурсы, доступ к базам данных, а также многие другие инструменты, которые позволяют расширять функции учебника. Например, интеграция QR-кодов для доступа к дополнительным материалам или онлайн-заданиям создает более динамичный и гибкий учебный процесс, значительно повышая мотивацию студентов.

С другой стороны, межпредметность учебной дисциплины «Иностранный язык», универсальность цифровых технологий, которыми в равной степени пользуются в разных областях знаний, а также стремление к обобщению, объединению знаний создают все условия для реализации междисциплинарного подхода посредством выбора содержания учебного материала современного учебника, что, безусловно, позволит учащимся развивать критическое

мышление и навыки комплексного анализа, устанавливать связь между различными понятиями и явлениями, создавая более целостную картину мира.

С точки зрения целостности обучающего процесса учебники должны обеспечивать учащимся возможность самоконтроля и оценки своих знаний. Включение различных форм оценки, таких как тесты, проекты и рефлексивные задания, позволяет учащимся лучше осознавать, в каких областях знаний уже есть личные достижения, а в каких еще требуется доработка. Регулярная обратная связь положительно сказывается на результатах обучения.

Следуя от более частного к более общему, от современных тенденций к традиционным требованиям к учебнику, отметим, что одним из основных принципов современного учебника английского языка для педагогических вузов по-прежнему остается коммуникативный подход. В настоящее время он находит свое отражение в разных видах заданий и формах взаимодействия между учителем и учениками [17]. Примерами успешной реализации этого подхода в современных условиях могут быть как разработанные речевые ситуации, ролевые игры, так и организация диалогового общения посредством онлайн-каналов, чат-ботов, ИИ-платформ и использования социальных сетей, и все это возможно реализовать в рамках тем, которые затрагиваются в учебнике, что открывает бесконечный простор для творчества, самостоятельности, расширяя возможности учебника, но в то же самое время обеспечивая возможность ограничиться рамками предложенных в учебнике тем, а также количеством часов, которое отводится на их изучение.

Еще одним важным принципом следует руководствоваться при создании современного учебника, а именно интеграцией культурных аспектов, что способ-

ствует формированию межкультурной и социокультурной компетенций обучающихся. Отметим, что необходимо в равной степени уделять внимание изучению истории и культуры как англоговорящих стран, так и родной страны, чтобы иметь возможность рассказать о своей стране, ее культуре и истории иностранцам, которые проявили интерес к этому вопросу, или переубедить человека, у которого сложилось неверное понимание сущности российской культуры, ее традиций и обычаяев. И совершенно неважно, какую профессию выберет обучающийся, так как знание иностранного языка актуально для всех вне зависимости от возраста и профессиональной деятельности.

Другой вопрос, что появляется все больше альтернатив для получения информации по интересующим нас темам, проблемам. На просторах интернета, а также пользуясь всезнающим чатом GPT, обучающиеся могут получить исчерпывающую информацию практически по любому вопросу. Зачем нужен в таких условиях учебник? В чем принципиальная разница учебника от других источников информации?

Исчерпывающий ответ на этот вопрос дает Е. В. Геддис, выделяя ряд условий, которые подчеркивают «преимущество учебника по сравнению с другими источниками информации:

- 1) последовательность изложения учебного материала;
- 2) систематичность изложения учебного материала;
- 3) соответствие государственным стандартам и требованиям;
- 4) согласованность с государственной учебной программой;
- 5) доступность научного изложения содержания в соответствии с возрастом учащихся;
- 6) однородность изложения учебного материала всему классу;

7) регулярность повторения и контРОЛИрования усвоения материала» [7].

Этот список можно дополнить только определением учебника, которое дал Е. И. Пассов: «Учебник — не простой набор языкового материала, не хрестоматия, используемая произвольно. Учебник — тоже система, где все части связаны, взаимосвязаны, как узлы одного механизма, когда изъятие одного из них приводит к прекращению функционирования всего целого». По авторитетному мнению Е. И. Пассова, «если учебник — это система, то должно оставаться как можно меньше простора для его произвольного использования, что мы иногда называем “творческим подходом”» [10, с. 80]. Однако, как всем известно, написание учебника является очень трудоемким и времязатратным процессом, требующим не один год для его полного воплощения в практику обучения. Как можно обеспечить актуальность содержания учебника, если чуть ли не каждый день происходят революционные открытия и коренные изменения, которые невозможно не брать во внимание в процессе обучения? Тот же самый технологический прогресс предлагает решение в виде цифрового учебника (ЦУ), который способен учитывать современные требования и технологии с целью обеспечения эффективного обучения для нового поколения студентов. В своей статье Н. Ю. Чайковская и В. А. Цыбанева выделяют следующие основные характеристики цифрового учебника.

– Интерактивность: учебник должен включать интерактивные элементы, такие как видео, аудио, тесты и задания, способствующие более эффективному обучению. В них должны присутствовать дополнительные онлайн-материалы, приложения, чтобы поддерживать обучение в интерактивной форме.

– Гибкость: возможность доступа к учебным материалам из разных источников, поддержка различных стилей обучения.

– Обновляемость: учебник должны предусматривать возможность легкого обновления, внесения изменений и новой информации, что актуализирует материалы в реальном времени.

– Индивидуализация обучения: учебник должен позволять адаптировать материалы под индивидуальные потребности и уровень знаний студента, обеспечивая более персонализированный подход.

– Коллективная работа: интеграция инструментов для коллективной работы и обмен знаниями между студентами.

– Отслеживание прогресса: платформы с цифровыми учебниками должны предоставлять инструменты для быстрой и эффективной обратной связи, а также для автоматизированного отслеживания прогресса студентов и оценки их успеваемости.

– Актуальность: учебник должен отражать современные знания, технологии и социокультурные изменения.

– Связь с реальным миром: примеры из реальной жизни, кейсы и приложения, демонстрирующие применение знаний в современном мире.

– Междисциплинарность: интеграция знаний из разных предметных областей для формирования комплексного взгляда на мир.

– Экологичность: использование цифрового учебника может сократить потребление бумаги, что будет способствовать уменьшению экологического воздействия.

– Удобство поиска и навигации: учебник должен иметь функции поиска и гиперссылки, облегчающие студентам поиск нужной информации и переход между разделами.

– Гибкость формата: учебник может быть представлен в различных форматах — PDF, HTML5 или других современных технологиях.

– Интеграция с облачными технологиями: возможность сохранения и обмена материалами в облаке для удобства доступа и совместной работы.

– Безопасность: учебник должен быть безопасным и защищенным от несанкционированного доступа» [15, с. 524].

Также исследователи отмечают важность общей архитектуры образовательных ресурсов, в том числе и цифровых учебников, в виде иерархии относительно небольших, логически обособленных частей (разделов) с простой и информативной навигацией [21].

Данные характеристики цифрового учебника указывают на перспективы, которые предоставляют современные технологии для формирования эффективного образовательного процесса, а также возможности адаптации учебного материала к потребностям студентов, что должно способствовать их успешному обучению.

Заключение. Подводя итог, еще раз отметим, что современные учебники иностранного языка для языковых вузов становятся более гибкими и ориентированными на потребности обучающихся, чему способствует их направленность на полиподходность и междисциплинарность, а также персонализацию процесса обучения. Рассмотренные в статье ключевые аспекты, влияющие на качество обучения, помогут лучше осознать возможности современного учебника, расширенные благодаря цифровым технологиям. Создание цифровой версии учебника позволит учить современные требования к учебнику, чтобы конечный результат соответствовал тем характеристикам, о которых было сказано выше. Адаптация учебных материалов для различных стилей обучения и индивидуальных потребностей студентов позволяет создать более ориентированное на студента пространство. При этом не менее важно развитие ценностного

потенциала студентов в контексте изучения иностранного языка. Такой подход поможет сформировать осознанное отношение к своей стране, ее культуре, традициям и истории, при этом формируя межкультурную компетенцию. Безусловно, такой подход будет способствовать подготовке ответственных граждан, которые могут не только преуспеть в изучении иностранного

языка, но и активно участвовать в развитии общества.

Таким образом, наш вклад заключается в создании более точного и обоснованного понимания, как современные учебники, особенно цифровые, могут удовлетворять предъявляемые требования и растущие потребности современного студенчества в быстро меняющемся мире.

Список источников

1. Андреева Г. А. К вопросу о реализации культурологического, аксиологического и компетентностного подходов в подготовке учителя // Научный вестник Гуманитарно-социального института. 2016. № 5. С. 2.
2. Будникова А. А. Современный учебник английского языка как средство формирования поликультурной языковой личности // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2024. № 2–2 (50). С. 62–64.
3. Бурнишов Б. А. Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. С. 90.
4. Воронина Л. А. Роль национально-культурного компонента при обучении иностранному языку (на примере корейского) / Л. А. Воронина, С. А. Летун // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2021. Т. 20, № 2. С. 49–56.
5. Воронина Л. А. Структурно-содержательная концепция учебника по фонетике (сегментный уровень корейского языка) // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023. № 2 (50). С. 155–167.
6. Габеева К. А. Взаимодействие семьи и школы в вопросах развития личности ребенка в процессе обучения иностранному языку // Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт: Монография. М.: ООО «МАКС Пресс», 2024. С. 444–453.
7. Геддис Е. В. Современный школьный учебник как средство построения процесса обучения // Известия Российской государственной педагогической университета им. А. И. Герцена. 2019. № 193. С. 84–91.
8. Мартинес М. Что такое персонализированное обучение? // Журнал разработчиков электронного обучения. 2002. С. 1–7.
9. Маслов С. И. Аксиологический подход в педагогике / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3–2. С. 202–212.
10. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977. 214 с.
11. Подходы в обучении иностранному языку / В. А. Цыбанева, А. С. Серединцева, Т. Н. Бокова и др. Волгоград: Сфера, 2023. 100 с.
12. Путистина О. В. Приемы персонализированного обучения в дистанционном курсе «Практикум по письменной речи на английском языке» // Преподаватель XXI век. 2022. № 2–1. С. 105–112.
13. Сюй М. Х. Персонализированная система рекомендаций по изучению английского языка для студентов ESL. Экспертные системы с приложениями. 2008. 34 (1). С. 683–688.
14. Тарева Е. Г. Полиподходность и междисциплинарность — perpetum mobile развития лингводидактики / Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев, Е. А. Савкина // Язык и культура. 2022. № 57. С. 274–291.
15. Цыбанева В. А. Концепция учебника по английскому языку для языкового вуза — требования нового поколения / В. А. Цыбанева, Н. Ю. Чайковская // Три «Л» в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика: Сб. науч. статей Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 23 ноября 2023 года. М.: ООО «Языки народов мира», 2024. С. 521–527.
16. Чичерина М. М., Чичерина Ю. В. Современный цифровой учебник по иностранному языку: структура и содержание // Вестник НГЛУ. 2021. Выпуск 4 (56). С. 131–142.
17. Языкова Н. В. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева // Иностранные языки в школе. 2012. № 7. С. 2–9.
18. Buckley D. The Personalization by Pieces Frame work: A Framework for the Incremental Transformation of Pedagogy Towards Greater Learner Empowerment in Schools / D. Buckley, L. Wilson. Cambridge: CEA Publishing, 2006.

19. Howe N, Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. // HarperCollins, 1991. 544 p.
20. Information Resources for Foreign Language Teachers' Self-development: Overview / L. G. Vikulova, I. P. Khutyz, I. V. Makarova, et al. // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives: Proceedings of the Conference «Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives», St. Petersburg, 25–27 марта 2020 года. St. Petersburg: Springer Nature, 2020. P. 119–127.
21. Multimedia Study Aids in Teaching Creative Foreign Language Reading: Personal-Activity Approach / L. G. Vikulova, S. A. Gerasimova, I. V. Makarova, et al. // TSNI 2021: Textbook: Focus on Students' National Identity, Москва, 20–24 апреля 2021 года. M.: ARPHA Proceedings, 2021. P. 1082–1093.
22. Pan M. X., Zhu Y. Researching English language textbooks: A systematic review in the Chinese context (1964–2021) // Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 2002. Vol. 7 (30).
23. Tomlinson C. A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. NJ: Pearson Education. 30 p.

References

1. Andreeva G. A. K voprosu o realizacii kul'turologicheskogo, aksiologicheskogo i kompetentnostnogo podhodov v podgotovke uchitelja // Nauchnyj vestnik Gumanitarno-social'nogo instituta. 2016. № 5. S. 2. [In Rus].
2. Budnikova A. A. Sovremennyj uchebnik anglijskogo jazyka kak sredstvo formirovaniya polikul'turnoj jazykovoj lichnosti // Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 2–2 (50). S. 62–64. [In Rus].
3. Burnjashov B. A. Personalizacija kak mirovoj trend jelektronnogo obuchenija v uchrezhdennijah vysshego obrazovanija // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2017. № 1. S. 90. [In Rus].
4. Voronina L. A. Rol' nacional'no-kul'turnogo komponenta pri obuchenii inostrannomu jazyku (na primere korejskogo) / L. A. Voronina, S. A. Letun // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Istorija, filologija. 2021. T. 20, № 2. S. 49–56. [In Rus].
5. Voronina L. A. Strukturno-soderzhatel'naja koncepcija uchebnika po fonetike (segmentnyj uroven' korejskogo jazyka) // Vestnik MGPU. Serija: Filologija. Teorija jazyka. Jazykovoe obrazovanie. 2023. № 2 (50). S. 155–167. [In Rus].
6. Gabeeva K. A. Vzaimodejstvie sem'i i shkoly v voprosah razvitiya lichnosti rebenka v processe obuchenija inostrannomu jazyku // Semejnye cennosti i cennostnoe otnoshenie k sem'e: metodologija i pozitivnyj opyt: Monografija. M.: OOO «MAKS Press», 2024. S. 444–453. [In Rus].
7. Geddis E. V. Sovremennyj shkol'nyj uchebnik kak sredstvo postroenija processa obuchenija // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2019. № 193. S. 84–91. [In Rus].
8. Martinez M. Chto takoe personalizirovannoe obuchenie? // Zhurnal razrabotchikov jelektronnogo obuchenija. 2002. S. 1–7. [In Rus].
9. Maslov S. I. Aksiologicheskij podhod v pedagogike / S. I. Maslov, T. A. Maslova // Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2013. № 3–2. S. 202–212. [In Rus].
10. Passov E. I. Osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam. M.: Russkij jazyk, 1977. 214 s. [In Rus].
11. Podhody v obuchenii inostrannomu jazyku / V. A. Cybaneva, A. S. Seredinceva, T. N. Bokova i dr. Volgograd: Sfera, 2023. 100 s. [In Rus].
12. Putistina O. V. Priemy personalizirovannogo obuchenija v distacionnom kurse «Praktikum po pis'mennoj rechi na anglijskom jazyke» // Prepodavatel' XXI vek. 2022. № 2–1. S. 105–112. [In Rus].
13. Sjuj M. H. Personalizirovannaja sistema rekomendacij po izucheniju anglijskogo jazyka dlja studentov ESL. Jekspertnye sistemy s prilozhenijami. 2008. 34 (1). S. 683–688. [In Rus].
14. Tareva E. G. Polipodhodnost' i mezhdisciplinarnost' — perpetum mobile razvitiya lingvodidaktiki / E. G. Tareva, B. V. Tarev, E. A. Savkina // Jazyk i kul'tura. 2022. № 57. S. 274–291. [In Rus].
15. Cybaneva V. A. Koncepcija uchebnika po anglijskomu jazyku dlja jazykovogo vuza — trebovaniya novogo pokolenija / V. A. Cybaneva, N. Ju. Chajkovskaja // Tri «L» v paradigme sovremenennogo gumanitarnogo znanija: lingvistika, literaturovedenie, lingvodidaktika: Sb. nauch. statej Vseros. nauch.-prakt. konf., Moskva, 23 nojabrja 2023 goda. M.: OOO «Jazyki narodov mira», 2024. S. 521–527. [In Rus].
16. Chicherina M. M., Chicherina Ju. V. Sovremennyj cifrovoj uchebnik po inostrannomu jazyku: struktura i soderzhanie // Vestnik NGLU. 2021. Vypusk 4 (56). S. 131–142. [In Rus].
17. Jazykova N. V. Sushhnost' i struktura metodicheskoy kompetencii uchitelja inostrannogo jazyka / N. V. Jazykova, S. N. Makeeva // Inostrannye jazyki v shkole. 2012. № 7. S. 2–9. [In Rus].
18. Buckley D. The Personalization by Pieces Frame work: A Framework for the Incremental Transformation of Pedagogy Towards Greater Learner Empowerment in Schools / D. Buckley, L. Wilson. Cambridge: CEA Publishing, 2006.
19. Howe N, Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. // HarperCollins, 1991. 544 p.

20. Information Resources for Foreign Language Teachers' Self-development: Overview / L. G. Vikulova, I. P. Khutyz, I. V. Makarova, et al. // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives: Proceedings of the Conference «Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives», St. Petersburg, 25–27 marta 2020 goda. St. Petersburg: Springer Nature, 2020. P. 119–127.
21. Multimedia Study Aids in Teaching Creative Foreign Language Reading: Personal-Activity Approach / L. G. Vikulova, S. A. Gerasimova, I. V. Makarova, et al. // TSNI 2021: Textbook: Focus on Students' National Identity, Moskva, 20–24 aprelja 2021 goda. M.: ARPHA Proceedings, 2021. P. 1082–1093.
22. Pan M. X., Zhu Y. Researching English language textbooks: A systematic review in the Chinese context (1964–2021) // Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 2002. Vol. 7 (30).
23. Tomlinson C. A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. NJ: Pearson Education. 30 p.

Информация об авторах

К. А. Габеева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики
Т. Н. Бокова — доктор педагогических наук, профессор Российской академии образования (РАО), заместитель директора Института иностранных языков
Е. М. Вишневская — кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики

Information about the authors

K. A. Gabeeva — PhD (Education), Associate Professor of the Department of English Language and Linguodidactics at the Institute of Foreign Languages
T. N. Bokova — Dr. Sc. (Education), Professor at the Russian Academy of Education, Deputy Director of the Institute of Foreign Languages
E. M. Vishnevskaya — PhD (Education), Associate Professor of the Department of English Language and Linguodidactics at the Institute of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 05.06.2025; одобрена после рецензирования 10.06.2025; принята к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 05.06.2025; approved after reviewing 10.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 131–144.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 131–144.

Научная статья
УДК 372.8
doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-131-144



О. Н. Логвинова

РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ПОДХОДОВ К РАЗРАБОТКЕ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Ольга Николаевна Логвинова

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», Москва, Россия, logvinova_on@instrao.ru, SPIN-код: 4349-8220, ORCID: 0000-0003-0172-0053

Аннотация. В статье рассматриваются исторические аспекты и основные подходы к формированию содержания трудового обучения в XX — начале XXI века, которое развивается согласно требованиям общества к выпускнику школы, запросам на обеспечение подготовленными кадрами научноемких производств и предприятий реального сектора экономики.

Цель исследования — изучить подходы к формированию содержания учебной литературы для трудового обучения, определить направления разработки структуры и содержания современного учебника по предмету «Труд (технология)».

На основе анализа публикаций и учебной литературы сделан вывод о необходимости качественно иных подходов к разработке школьных учебников «Труда (технологии)», соответствующих парадигме современного образования, усиления когнитивной составляющей обновленного содержания трудового обучения, цель которого на современном этапе — формирование технологической грамотности, воспитание человека, способного трудиться в реалиях цифровой экономики.

Ключевые слова: трудовое обучение, политехническое обучение, предмет «Труд (технология)», требования к школьным учебникам трудового обучения.

Финансирование: исследование выполнено в 2025 году в рамках проведения прикладных научных исследований ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения» по теме «Научно-методические основы создания комплекса учебных и методических пособий,

обеспечивающих дифференциацию обучения с переходом к единому государственному учебнику».

Для цитирования: Логвинова О. Н. Развитие содержания и подходов к разработке школьных учебников трудового обучения в XX — начале XXI века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 131–144. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-131-144

Original article

THE DEVELOPMENT OF THE CONTENT AND APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF SCHOOL TEXTBOOKS FOR LABOR EDUCATION IN THE XX — EARLY XXI CENTURY

Olga N. Logvinova

The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia,
logvinova_on@instrao.ru, SPIN-код: 4349-8220, ORCID: 0000-0003-0172-0053

Abstract. The article examines the historical aspects and main approaches to the formation of the content of labor training in the XX — early XXI century, which is developing according to the requirements of society for a school graduate, with a request to provide trained personnel for high-tech industries and enterprises in the real sector of the economy.

The purpose of the study is to study approaches to the formation of the content of educational literature for labor training, to determine the directions for the development of the structure and content of a modern textbook on the subject "Labor (technology)".

Based on the analysis of publications and educational literature, it is concluded that there is a need for qualitatively different approaches to the development of school textbooks on "Labor (technology)" corresponding to the paradigm of modern education, strengthening the cognitive component of the updated content of labor training, the purpose of which at the present stage is the formation of technological literacy, education of a person capable of working in the realities of the digital economy.

Keywords: labor training, polytechnic training, the subject "Labor (technology)", requirements for school textbooks of labor education.

Funding: the study was carried out in 2025 as part of applied scientific research at the Institute of Educational Content and Methods on the topic "Scientific and methodological foundations for creating a set of educational and methodological manuals that ensure the differentiation of education with the transition to a single state textbook".

For citation: Logvinova O. N. The development of the content and approaches to the development of school textbooks for labor education in the XX — early XXI century. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):131–144. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-131-144

Введение. Содержание общего образования и школьный учебник каждой эпохи должны отвечать уровню научных знаний и сформированной системе образования, ее ведущим подходам, методам, а главное, запросу государства и общества к уровню и качеству подготовки выпускника школы.

Возрастающие объемы информации, постоянное ее обновление также требуют новых подходов к созданию школьного учебника (на бумажной основе или его электронной версии), который перестал быть единственным носителем учебной информации, однако качество отбора содер-

жания предмета, научность, соответствие возрасту обучающихся, логика и методика изучения, представляющие собой в совокупности дидактическую систему, сохраняют ведущее место учебника в организации обучения школьников.

Особое место в ряду школьных предметов и школьных учебников занимает «Труд (технология)», цели и содержание, подходы и методы обучения которого изменяются вслед за изменением уровня развития техники и технологий, установок государства в области образования и стратегии технологического развития.

Анализ документов, публикаций, учебной литературы (учебников, учебных пособий, учебно-методических комплектов) по трудовому обучению, использовавшихся в разные периоды, позволяет сделать вывод о высоком значении предмета «Труд» в формировании у подрастающего поколения понимания социальной значимости труда для развития общества, активной гражданской позиции, но и вместе с тем об отставании содержания и формата учебников, соответствующих техническим и технологическим реалиям.

Методология и методы. В ходе исследования применялись анализ документов, научных публикаций, учебной литературы, сравнение и обобщение.

Результаты исследования. История предмета «Труд (технология)» в нашей стране начинается в 1884 году, когда был опубликован «Проект общего нормального плана промышленного образования в России», в котором были определены задачи подготовки квалифицированных кадров и обоснована необходимость введения занятий ручным трудом. Однако обучение велось за рамками основного учебного времени в формате мастер-классов.

В 1927 году трудовое обучение вводится как отдельный предмет в советской респуб-

лике. Учебные книги по предмету знакомят с отдельными ремеслами. Ведущая идея трудового обучения — научить работать с наиболее распространенными материалами, а также выполнять сельскохозяйственные работы. С. И. Слюсарь приводит классификацию учебных книг по трудовому обучению 1930-х годов: по содержанию (отраслевые, многоотраслевые, учебники-комплексы), по возрасту учащихся, по типу школ (общеобразовательные, сельские, городские, фабрично-заводские и др.), по территориальному признаку (краевые и государственные), по сроку использования (динамичные и стабильные) — более тридцати. Таким образом, учебников, единых для обучения в трудовых школах, не было. Многоотраслевые учебники освещали основные отрасли промышленного производства начала XX века: текстильную и швейную, дерево- и металлообрабатывающую, а также сельскохозяйственные работы по животноводству и растениеводству [19]. В этот период закладываются основные подходы к формированию содержания учебного предмета, логика изучения способов обработки материалов — от назначения материала, его свойств, инструментов и освоения приемов работы с ними к обработке и изготовлению определенного (учителем или мастером) изделия.

С 1937 по 1954 год предмет «Труд» в учебном плане отсутствовал, трудовое воспитание осуществлялось в кружках, а учебные или методические пособия выпускались по отдельным направлениям. В послевоенные годы в СССР на XIX съезде ВКП(б) — КПСС (1952 год) перед системой образования ставятся задачи: перейти на всеобщее среднее образование (десять классов), а также создать условия для свободного выбора профессий и приступить к осуществлению всеобщего политехнического обучения в средней школе.

М. Н. Скаткин приложил немало усилий, для того чтобы вновь обратить внимание руководства страны на политехническое и трудовое обучение в школе. Подчеркивая значение физики, химии, математики, ученик считал, что школьники должны получить представление о физико-технических принципах производства, передаче и применении электроэнергии; овладеть трудовой культурой, умением организовать рабочее место, планированием, учетом работы, чтением и выполнением чертежей, развить такие качества, как «любовь к труду, умение проявлять инициативу и изобретательность» [17].

Предмет «Труд» с 1954 года вновь вводится в школьное расписание.

В 1958 году принимается закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», в котором заявляется стремление к «единению умственного и физического труда» и определяется ведущая задача советской школы: обеспечить выпускникам школы трудовую подготовку [2].

П. В. Руднев (1957 год) резко критиковал содержание программ по труду и основам производства, указывая, что, несмотря на увеличение количества часов, отводимых на трудовое обучение, вдвое (с 540 до 1084 часов), «в программах нет единого принципиального замысла, что ведет к внутренней разобщенности ее отдельных частей», «программы не раскрывают, в чем же именно должно заключаться политехническое изучение основ производства», демонстрируют «забегание вперед в область профессиональной подготовки», «политехнизация подменяется профессионализацией». Далее он пишет о перегруженности программ, чрезмерной словесности учебников, сложности (обучение всем слесарным операциям в 5–6-х классах) и других недостатках [16].

Анализируя подходы к политехническому образованию, сложившиеся в 50-е годы, М. Н. Скаткин и П. Р. Атутов (1957 год) пришли к следующим выводам: всеобщее десятилетнее образование позволяет увеличить количество выпускников, готовых идти на производство, в колхозы или совхозы; следовательно, школа должна готовить учеников не только к поступлению в вузы, но и к трудовой деятельности. Так, вместо политехнического в школы пришло профессиональное обучение, что снизило качество знаний по общеобразовательным предметам и в то же время не позволяло дать трудовую подготовку на уровне профессионального учебного заведения. Ученые отмечали, что профессионализация приводит к ранней специализации, а также указывали на другие проблемы (отсутствие материально-технической базы, подготовленных педагогов, количества часов и др. для полноценного профессионального обучения) [18].

Содержание учебников и учебных пособий в 50-е также разрабатывается по различным направлениям: сельскохозяйственный труд, обработка древесины, обработка металла, обработка текстильных материалов и пищевых продуктов, знакомство с трактором, автомобилем, отдельно для старших классов пособия для знакомства с промышленностью. Структура и форма подачи учебного материала носит репродуктивный характер: текст, описывающий материалы, инструменты, трудовые операции и поэтапное изготовление определенного объекта труда, что вызывает необходимость поиска подходов к разработке новых учебников для трудового обучения.

И. А. Карабанов, исследуя развитие содержания и структуры школьного учебника по труду, пишет об одном из первых учебников для 5–6-х классов А. Г. Дубова и А. К. Бешенкова, вышедшем в 1960 году: содержание упрощенное, книга нацелена

на формирование личности исполнителя — практического работника, а не творца [5]. Подобный подход к созданию учебников по трудовому обучению сохранился до начала 2000-х годов.

В 1968 году выходит «Типовое положение о конкурсах на создание учебников для общеобразовательных школ СССР»: учебное содержание должно разрабатываться на основе возрастных особенностей и достижений науки, что нашло отражение в повышении теоретического уровня многих предметов, соответствующих программ и учебников, но не предмета «Трудовое обучение».

С 1974 года велось широкое обсуждение и выработка требований к школьному учебнику. По итогам научных дискуссий выходят сборники «Проблемы школьного учебника», где В. П. Беспалько, Д. Д. Зуев, А. И. Маркушевич, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. В. Прудникова и другие ученые разрабатывали теоретическую базу создания содержания, структуры, системы вопросов, требований к иллюстрациям и т. д. школьных учебников по предметам [15].

В 1984 году были определены задачи новой реформы образования: обеспечить более высокий научный уровень преподавания каждого предмета, улучшить постановку трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации в общеобразовательной школе; усилить политехническую, практическую направленность преподавания и др., а в перспективе была запланирована всеобщая профессиональная подготовка выпускников средней школы. Таким образом, планируется решить задачу подготовки кадров для народного хозяйства [14].

Содержание трудового обучения выстрадивается от освоения в начальной школе (1–4-й классы) элементарных приемов обработки материалов и изготовления доступ-

ных поделок, игрушек, ремонта учебных пособий к освоению в 5–9-х классах приемов обработки металла, древесины, текстильных материалов и пищевых продуктов, а также и мальчики, и девочки знакомятся с основами электротехники и конструируют несложные изделия. Кроме того, с 9-го класса школьники начинают осваивать рабочие профессии в ученических производственных бригадах, в учебно-производственных комбинатах (УПК).

В 1980-е годы П. Р. Атутов, М. Н. Скаткин, В. А. Поляков и др., разрабатывая принципы политехнического образования, рассматривали его в связи с подготовкой «будущих тружеников к перемене труда» как объективной необходимости, обусловленной быстрым развитием промышленности и изменениями, происходящими в сфере техники и технологий, к которым должны быть готовы рабочие (в современных реалиях мы говорим об адаптивности к изменениям на рынке труда), отмечали необходимость усиления интеллектуальной подготовки человека к труду [1].

В 1986–1990 годы выходят учебные пособия, также направленные на освоение основ рабочих профессий: Е. М. Муравьева (учебное пособие для учащихся 9–10-х классов «Слесарное дело», 1983), А. К. Изгородиной (пробное учебное пособие для учащихся 7–8-х классов средней школы «Основы текстильного производства», 1988), А. Т. Трухановой, В. В. Исаева, Е. В. Рейновой (пробное учебное пособие для учащихся 8–9-х классов средней школы «Основы швейного производства», 1988) и других авторов.

В конце 1980-х выходят линейки учебников для 5–9-х классов: «Обслуживающий труд» (для девочек), «Технический труд» (для мальчиков), «Сельскохозяйственный труд» (для сельских школ), однако основные объекты труда, изучаемые инструменты, логика изложения содержания остались прежние.

Например, в учебниках «Обслуживающий труд» для обучающихся 5–8-х классов (авторский коллектив А. Я. Лабзина, Е. В. Васильченко, Л. Н. Кузнецова) содержание и структура параграфов выстроены по блокам, в каждом классе школьники знакомятся последовательно с тремя разделами: «Работа с пищевыми продуктами», «Работа с тканью», «Электротехнические работы». Девочки должны были изучать каждый год несколько видов пищевых продуктов и способы их приготовления, шить рабочую одежду (фартук, косынку, юбку, сорочку), выполнять соединение проводов, сборку электророзетки, изготавливать светильник. Параграфы учебника состоят из больших текстов, имеются иллюстрации — контурные рисунки или цветные вкладки, таблицы приводятся в качестве информационного или справочного материала, подача текстовой информации рассчитана на репродуктивные методы изучения, ремесленное освоение приемов работы с инструментами. Вопросы в конце параграфа или раздела примитивные, нацелены на проверку знания текста учебника. Основная задача каждого года обучения (изготовить под руководством учителя предлагаемый в учебнике объект труда) не предполагает творческого поиска и самостоятельности.

А. И. Иванов (1989 год), анализируя содержание и структуру школьных учебников, пишет, что «учебные пособия по трудовому обучению больше выполняют те функции, которые характеризуют их как объект изучения и меньше, как средство, организующее и направляющее процесс обучения», содержание не способствует достижению планируемых результатов, ориентировано на среднего ученика. Он отмечает, что по «цели обучения учебник большей частью должен служить подготовке учащихся к осознанной практической деятельности на основе формирования интересов и моти-

вов» и выделяет в структуре учебника по трудовому обучению информационно-содержательный блок (цели, задачи, содержание трудового обучения) и блок средств обучения (процессуальный), в который включает методы и приемы трудового обучения, организационные формы и условия. В своем исследовании он также делает вывод, что качеству учебников трудового обучения уделялось значительно меньше внимания, чем по другим предметам [3].

В 1993 году название предмета «Труд» изменилось на «Технология», но учебники выпускали прежние, отдельно для мальчиков и девочек: «Технология. Обслуживающий труд», «Технология. Технический труд» [10].

На смену политехническому подходу к трудовому обучению приходит культурологический. Авторским коллективом, в составе которого были П. Р. Атутов, О. А. Кожина, В. П. Овечкин, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцев, был разработан проект «Концепции формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе» и опубликован в порядке обсуждения в журнале «Школа и производство» в 1999 году. Они предлагают следующее определение предметной области: «Технология — это образовательная область, синтезирующая научные знания из математики, физики, химии, биологии, других научных дисциплин и показывающая их использование в работе промышленности, энергетики, связи, сельского хозяйства, транспорта и других направлений человеческой деятельности», цель которой — «формирование технологической культуры, которая предполагает овладение системой методов и средств преобразовательной деятельности по созданию материальных и духовных ценностей». Для изучения по предмету «Технология» предполагалось следующее содержание: энергосберегающие технологии, безотходные производства и другие, освоение культуры

труда, культуры человеческих отношений, основ творческой и предпринимательской деятельности, основ проектной деятельности [6].

В Приказе Минобразования РФ от 30.06.1999 № 56 «Об утверждении Обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования» для образовательной области «Технология» был определен *обязательный минимум содержания*, состоящий из двух компонентов: *общего технологического компонента* (технологическая культура, основные технологические понятия, основы проектной деятельности, современные технологии, основы графической грамоты, профориентация и др.), являющегося обязательным, и двух вариантов *специального технологического компонента* (направления технологической подготовки), предполагающего изучение выбранного направления с учетом материальной базы, наличия подготовленных педагогов и потребностей обучающихся [11].

Вариативность и обновление программы, изменение названия предмета, актуализация целей образования и запроса общества и работодателей на подготовку выпускника, способного жить и работать в условиях рыночной экономики и нарастающей цифровизации, должны были стимулировать авторские коллективы на разработку новых учебников. Однако новое содержание учебников не было разработано, так же как и методика предмета «Технология», что препятствовало внедрению прогрессивных идей П. Р. Атутова, В. А. Полякова и др. Увеличение количества линеек школьных учебников по «Технологии» не способствовало обновлению содержания предмета. Единственное изменение — внедрение метода проектов: некоторые авторы учебников включили учебный проект непосредственно в структуру параграфов (В. Д. Симоненко, О. А. Кожина и др.), другие авторы

разместили проект в конце тематических блоков (В. Д. Казакевич и др.).

Несмотря на модернизацию содержания предмета, в начале XXI века внимание к «Технологии», воспитательному значению труда, к роли предмета в профориентации школьников было снижено: в учебных планах многих школ предмет присутствует только до 7-го или 8-го класса.

Содержание и структура учебников разных линеек начала нулевых (авторские коллективы под руководством В. Д. Казакевича, В. Д. Симоненко, О. А. Кожиной, И. А. Сасовой, А. Т. Тищенко и др.) изменяется незначительно.

В связи с недостаточным выделением средств на образование в конце 1990-х и начале 2000-х в школы учебники по предметной области «Технология» не закупались практически два десятка лет. Педагоги в такой ситуации часто самостоятельно решали, чему они будут учить и как, оправдываясь отсутствием учебников и материальной базы. Так, содержание предмета, ориентированное на предпочтения педагога каждой школы, и методы обучения в формате мастер-класса превращают учебный предмет в кружок дополнительного образования.

В начале 2000-х осознается отставание российской экономики по ряду показателей, связанных с высокотехнологичными отраслями. В Приказе Минобразования РФ от 11.02.2002 № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» определяются задачи системы образования, в том числе планируется усилить роль дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся, улучшить профессиональную ориентацию и трудовое обучение, обеспечить всеобщую компьютерную грамотность; создать эффективную государственно-общественную систему экспертизы и контроля качества учебной литературы [12].

Научной и педагогической общественностью отмечалось отставание содержания и методов обучения предмета «Технология» от тех технологических и информационных реалий, в которых жили, учились и трудились современные люди. «Концептуальная парадигма состава и структуры содержания обучения технологии в организациях общего образования практически полностью сохранила положение обучения детей труду и ремеслу, которые существовали с начала прошлого века», — пишет В. Д. Казакевич, он также указывает на неравнное положение городских и сельских учащихся, мальчиков и девочек, изучающих разное содержание предмета [4; 5].

С введением Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в 2010 году издательство «Просвещение» выпускает примерные программы по учебным предметам. По предмету «Технология» для 5–9-х классов также выходит примерная программа, основная цель которой («формирование представлений о составляющих техносферы, о современном производстве и распространенных в нем технологиях») не согласуется с устаревшим содержанием, предполагающим обучение школьников тем же традиционным приемам обработки материалов и пищевых продуктов (на примерах, существующих в учебниках более 60 лет), что не способствуют достижению заявленных в программе ни предметных, ни метапредметных результатов [13].

Ситуация с технологическим образованием начинает меняться лишь в 2016 году, когда в Российской академии образования началось обсуждение «Концепции модернизации преподавания предметной области «Технология» (опубликована в 2016 году), где разработчиками было определено, что «предметная область «Технология» является основным средством реализации техно-

логического образования обучающихся и формированием у них одного из направлений общей культуры личности — технологической культуры»; содержание предмета проектируется на основе модулей, определяющих сквозное содержание и охватывающее изучение технологической документации, процессов и систем, исследование материалов (традиционных и современных); моделирование и конструирование; методы решения конструкторских и изобретательских задач; современные (высокие) технологии; основы управления; выполнение проектов [9].

В 2018 году в майском Указе Президента Российской Федерации в сфере образования была поставлена отдельная задача обновления содержания и совершенствования методов обучения предметной области «Технология» [21], и в декабре принята «Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы» (далее — Концепция), в которой определено, что «Предметная область «Технология» является организующим ядром вхождения в мир технологий, в том числе: материальных, информационных, коммуникационных, когнитивных и социальных» [7].

В Концепции были определены ключевые направления предмета (включая профессиональное самоопределение), которые должны были получить развитие в содержании и методах обучения; задачи по реализации, в том числе разработка учебно-методических комплексов для учебного предмета «Технология».

Инновационный учебник «Технология» в 2019 году вышел под редакцией В. Д. Казакевича: содержание структурировано по модулям и охватывает в том числе изучение методов активизации творческого мышле-

ния, метод проектов, культуру труда и современное производство, технологии обработки материалов и пищевых продуктов, технологии растениеводства и животноводства, социальные технологии, что не могло не сказаться на глубине изучения материала. Параграфы начинаются с предложения обучающимся подумать над вопросом, что в определенной степени мотивирует на изучение содержания. Каждый параграф представляет собой один разворот, текста немного, цветные иллюстрации, в конце вопросы, ответить на которые можно, изучив не только параграф, а еще и дополнительную информацию. Практических работ в классическом понимании учителей-предметников нет, так как издательством были запланированы отдельные учебные пособия «Проекты и кейсы» с практическими и проектными работами, выпуск которых не был синхронизирован с учебником, да и на дополнительные расходы школы и родители не были готовы. Нужно отметить, что учебник под редакцией В. Д. Казакевича внес значительный вклад в трансформацию содержания и методов обучения, он был прорывным для предмета, создав прецедент общего для мальчиков и девочек, города и села содержания, показав направления для введения в технологическое образование когнитивной составляющей, в нем были обозначены также направления к достижению актуальных целей и задач предметной области «Технология».

Внедрение Концепции (по плану до 2024 года) значительно затруднялось тем, что не было единой программы по предмету, зафиксированного содержания и предметных результатов по годам обучения (педагоги по-прежнему вели каждый «свою» программу), не было единых учебников (а во многих школах учебники отсутствовали), предмет велся в ряде регионов до 7-го класса [8].

Нарастающая скорость изменений в промышленном производстве и сфере услуг, связанная с цифровизацией и технологизацией всех сфер жизни людей, определяет новые задачи в подготовке детей к жизни и работе в быстро изменяющемся мире. Перед общим образованием поставлены цели не только передать опыт предыдущих поколений, научить базовым знаниям классических наук, но и развивать способности, необходимые для успешной самореализации в любой из выбранных сфер деятельности, для смены рода деятельности, для обучения в течение жизни: критическое и системное мышление, креативность, коммуникативность, командное сотрудничество, функциональная грамотность (как интегративная способность), технологическая грамотность и др.

С учетом данных целей в 2022 году ведущие российские дидакты В. В. Сериков, М. В. Кларин и др. рассмотрели условия, при которых содержание и структура учебника становятся средством формирования компетенций, необходимых каждому человеку XXI века [20].

В методических рекомендациях авторам и экспертам учебников разработчики предлагают критерии отбора содержания современного учебника, соответствующего следующим положениям:

- учебник — модель процесса обучения, сценарий изучения предметного содержания, следовательно, структура параграфа должны выстраиваться в логике урока: от актуализации знаний и постановки проблемного вопроса к изучению, практике и закреплению, «методологической рефлексии»;

- в соответствии с системно-деятельностным подходом необходимо предусмотреть такое изложение материала, которое позволит формировать способы учебной деятельности, универсальные учебные действия:

использовать вопросы и задания, направленные на то, чтобы обучающийся имел возможность открывать знание, делать выводы — осваивать мыслительные операции; мысленно переструктурировать, свертывать, развертывать содержание, встраивать его в уже имеющуюся систему знаний;

– в соответствии с культурологической концепцией содержания общего образования: в состав должны войти «знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценостного отношения к миру». При разработке содержания важно учесть и классификацию предметов по ведущему компоненту содержания: «научные знания» (физика, химия, биология и др.), «способы деятельности» (математика, русский язык, труд (технология) и др.), «опыт творчества и эмоционально-ценостное отношение к миру» (литература, предметы художественного цикла);

– в учебнике должны быть отражены представления о содержании и структуре ключевых навыков XXI века (критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация);

– выполнять основные требования: соответствие основным тенденциям образования; расширение функций учебника (добавляется функция руководства учебно-познавательной деятельностью, формирования умений обучающихся самостоятельно осуществлять собственную познавательную деятельность); быть основой сценария урока; содержать эмоционально насыщенный материал (создавать условия для переживания обучающимися чувства гордости за Родину, российскую науку и культуру, изумления окружающему миру, восхищения силой мысли) [20].

Таким образом, к современному учебнику предъявляются иные требования по сравнению с учебником XX века: не только быть носителем учебной информации и

давать знания в готовом виде, но и создать условия для самоорганизации учебной деятельности, способствовать формированию ключевых компетенций XXI века.

Внесенное изменение в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗП в части технологического образования предусматривает непосредственное применение предмета «Труд (технология)» (так был переименован предмет «Технология») с 1 сентября 2024 года, что значительно повышает статус предмета, его значимость для выполнения задач трудового обучения и воспитания, профориентации школьников [22]. Единое содержание предмета было разработано в соответствии со стратегически важными документами Российской Федерации и закреплено в Федеральной рабочей программе основного общего образования «Труд (технология)» и Федеральной рабочей программе начального общего образования «Труд (технология)» (далее — ФРП ООО по предмету «Труд (технология)», ФРП НОО по предмету «Труд (технология)») [23].

В ФРП ООО по предмету «Труд (технология)» определены цели и задачи обучения: «подготовка личности к трудовой, преобразовательной деятельности, в том числе на мотивационном уровне — формирование потребности и уважительного отношения к труду, социально ориентированной деятельности»; формирование у обучающихся технологической грамотности, глобальных компетенций, творческого мышления и другие [23].

Содержание предмета состоит из пяти инвариантных (обязательных) модулей (в рабочую программу учителя могут быть включены и вариативные модули): «Производство и технологии», «Компьютерная графика. Черчение», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Технологии обработки материалов и пищевых

продуктов», «Робототехника» — и представляет традиционные и современные технологии, включая изучение технологий обработки материалов от ручного инструмента до станков с ЧПУ, черчение, в том числе с использованием САПР; освоение аддитивных технологий и 3D-моделирования, робототехники — от конструирования мобильных роботов до изучения и управления беспилотными летательными аппаратами и разработки системы «Интернет вещей».

В программе предусмотрено выполнение индивидуальных, групповых, коллективных учебных проектов, что позволит освоить проектную деятельность как универсальный метод управления и самоуправления деятельностью, сформировать метапредметные умения, востребованные сегодня во всех сферах современного производства.

Таким образом, в содержании предмета представлен комплекс основных инженерных компетенций XXI века (конструирование, проектирование, моделирование, исследование, управление) — ресурс, вос требованный всеми профессиями в современном обществе.

Заключение. Исследование нормативных документов, публикаций, учебников и учебных пособий по предмету «Труд» за несколько десятилетий позволяет сделать вывод о необходимости разработки современного учебника, соответствующего новому содержанию предмета «Труд (технология)» и задачам современного образования.

Учебник как модель дидактической системы современного трудового обучения должен способствовать формированию умения учиться и самообучаться.

Следовательно, содержание учебника по труду (технологии) должно:

- соответствовать стратегическим документам развития государства в сфере экономики (достижение технологического суверенитета)

и общего образования (реализация требований ФГОС ООО);

- разрабатываться на основе политехнического, культурологического, системно-деятельностного подходов; личностно ориентированного, практико-ориентированного, проблемного, проектного обучения;

- с учетом принципов: научности, системности, целостности, доступности, наглядности, технологичности (модульная структура) и др.;

- соответствовать ведущему компоненту предмета — «способы деятельности»;

- способствовать достижению цели ФРП ООО по предмету «Труд (технология)», предметных, метапредметных, личностных результатов;

- создавать условия для учета индивидуальных особенностей личности с целью дифференциации и персонализации обучения;

- способствовать воспитанию человека труда, гордости за достижения российских ученых, конструкторов, инженеров;

- способствовать формированию традиционных российских ценностей;

- представлять традиционные, современные и перспективные технологии, предприятия (производства) и профессии, вос требованные на рынке труда;

- способствовать развитию базовых умений, востребованных в современной экономике.

Структура (система заданий, вопросов, иллюстраций и др.) каждого параграфа учебника по труду (технологии) также должна создавать условия для выработки обучающимся позиции субъекта собственной учебной деятельности, создателя личностно значимого учебного содержания, а также:

- представлять собой модель/сценарий урока, в основе которого проектное, проблемное, личностно ориентированное обучение;

– предлагать последовательно вопросы и задания, способствующие развитию мотивации, принятию учебной задачи, осознанности учебных действий по изучению (присвоению) способов учебной деятельности, освоению знаний, умений, компетенций; развитию рефлексии;

– ориентировать в логике изучаемых технологий, предлагая самостоятельное проектирование своей образовательной траектории через освоение этапов технологии и учебного проекта.

Учебник труда (технологии) с учетом современных возможностей при издании бумажной книги расширять ее границы за счет электронных ресурсов (ссылки по QR-коду) должен представлять собой многовекторный, многофункциональный системный объект, в котором, помимо структурированного текстового учебного материала, должен быть выход на дополнительные учебные материалы, иллюстрации, видеофрагменты, а также на рабочие листы для заполнения школьниками: таблицы, схемы, чертежи, бланки для Паспорта проекта и другие для создания каждым школьником «своего» учебника, контента, разработанного обучающимся самостоятельно.

Такой подход к созданию учебника на материальном носителе (бумаге) с расширением границ в электронном образовательном пространстве позволит в полной мере каждому обучающемуся выявить свои способности, развивать самоорганизацию учебной деятельности, формировать цифровое портфолио, визуализирующее продвижение школьника в освоении учебного материала и уровень сформированности метапредметных компетенций, на основе анализа которых можно сформулировать рекомендации для дальнейшего развития, в том числе и для выбора профессии.

Список источников

1. Атутов П. Р., Поляков В. А. Роль трудового обучения в политехническом образовании школьников. М.: Просвещение, 1985. 127 с.
2. Закон СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71031164/> (дата обращения: 23.01.2025).
3. Иванов А. И. Дидактические основы школьного учебника по трудовому обучению учащихся: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М. 1989. 37 с.
4. Казакевич В. М. Обновление содержания общего технологического образования в условиях современной техносферы и информационной среды // Интерактивное образование. 2017. № 4. С. 5–9.
5. Карабанов И. А. Содержание и структура школьного учебника по технологии // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3. С. 56–60.
6. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе / П. Р. Атутов, О. А. Кожина, В. П. Овчинин и др. // Школа и производство. 1999. № 1. С. 5–12.
7. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы (утверждена на заседании Коллегии Минпросвещения России от 24.12.2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa> (дата обращения: 16.02.2025).
8. Логвинова О. Н., Махотин Д. А. Направления модернизации предмета «Технология»: мнение учителей, обучающихся и их родителей // Школа и производство. 2017. № 1. С. 4–7.
9. Махотин Д. А., Логвинова О. Н., Родичев Н. Ф. и др. Научное обоснование новой Концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Технология» // Интерактивное образование. 2017. № 4. С. 10–16.
10. Приказ Минобрзования РФ от 07.06.1993 № 237 «Об утверждении Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=287758#YmrO3cUU5Iedjfwp> (дата обращения: 04.02.2025).

11. Приказ Минобразования РФ от 30.06.1999 № 56 «Об утверждении Обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=58626> (дата обращения: 23.01.2025).
12. Приказ Минобразования РФ от 11.02.2002 № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/1588306/> (дата обращения: 23.01.2025).
13. Примерные программы по учебным предметам. Технология. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2010. 96 с.
14. Постановление ВС СССР от 12.04.1984 № 13-XI «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/347689> (дата обращения: 23.01.2025).
15. Проблемы школьного учебника / Библиотека школьных учебников. Вып. 1. М.: Просвещение. 1974. 252 с.
16. Руднев П. В. О недостатках новых программ по труду и основам производства / Политехническое обучение. М.: Учпедгиз, Министерство просвещения РСФСР. 1957. № 2. С. 12–23.
17. Скаткин М. Н. О политехническом обучении в общеобразовательной школе. М.: Издательство «Знание». 1953. 24 с.
18. Скаткин М. Н., Атутов П. Р. Политехническое обучение и производственная специализация / Политехническое обучение. М.: Учпедгиз, Министерство просвещения РСФСР. 1957. № 2. С. 3–11.
19. Слюсарь С. И. Учебная книга по труду в истории отечественной школы (период 1917–1954 гг.) / Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: сб. науч.-метод. матер. II Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург: РГППУ. 2007. С. 198–206.
20. Современный учебник. Формирование ключевых навыков человека XXI века: методическое пособие для авторов учебников, экспертов, учителей / Под ред. И. М. Осмоловской, В. В. Серикова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 180 с.
21. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 09.02.2025).
22. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.04.2025).
23. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Труд (технология)» (для 5–9 классов общеобразовательных организаций) с изменениями в соответствии с приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/07/frp-trud-tehnologiya-5-9-klassy-1-30.07.2024.pdf> (дата обращения: 19.04.2025).

References

1. Atutov P. R., Poljakov V. A. Rol' trudovogo obuchenija v politehnicheskem obrazovanii shkol'nikov. M.: Prosveshhenie, 1985. 127 s. [In Rus].
2. Zakon SSSR ot 24.12.1958 «Ob ukreplenii svjazi shkoly s zhizn'ju i o dal'nejshem razvitiu sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71031164/> (data obrashchenija: 23.01.2025). [In Rus].
3. Ivanov A. I. Didakticheskie osnovy shkol'nogo uchebnika po trudovomu obucheniju uchashhihsja: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. M. 1989. 37 s. [In Rus].
4. Kazakevich V. M. Obnovlenie soderzhanija obshhego tehnologicheskogo obrazovaniya v uslovijah sovremennoj tehnosfery i informacionnoj sredy // Interaktivnoe obrazovanie. 2017. № 4. S. 5–9. [In Rus].
5. Karabanov I. A. Soderzhanie i struktura shkol'nogo uchebnika po tehnologii // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2009. № 3. S. 56–60. [In Rus].
6. Koncepcija formirovaniya tehnologicheskoy kul'tury molodezhi v obshheobrazovatel'noj shkole / P. R. Atutov, O. A. Kozhina, V. P. Ovechkin i dr. // Shkola i proizvodstvo. 1999. № 1. S. 5–12. [In Rus].
7. Koncepcija prepodavanija predmetnoj oblasti «Tehnologija» v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizujushhih osnovnye obshheobrazovatel'nye programmy (utverzhdena na zasedanii Kollegii Minprosveshhenija Rossii ot 24.12.2018) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa> (data obrashchenija: 16.02.2025). [In Rus].
8. Logvinova O. N., Mahotin D. A. Napravlenija modernizacii predmeta «Tehnologija»: mnenie uchitelej, obuchajushhihsja i ih roditelj // Shkola i proizvodstvo. 2017. № 1. S. 4–7. [In Rus].

9. Mahotin D. A., Logvinova O. N., Rodichev N. F. i dr. Nauchnoe obosnovanie novoj Konsepcii modernizacii soderzhanija i tehnologij prepodavanija predmetnoj oblasti «Tehnologija» // Interaktivnoe obrazovanie. 2017. № 4. S. 10–16. [In Rus].
10. Prikaz Minobrazovaniya RF ot 07.06.1993 № 237 «Ob utverzhdenii Bazisnogo uchebnogo plana obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij Rossijskoj Federacii» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=287758#YmrO3cUU5Iedjfwp> (data obrashhenija: 04.02.2025). [In Rus].
11. Prikaz Minobrazovaniya RF ot 30.06.1999 № 56 «Ob utverzhdenii Objazatel'nogo minimuma soderzhanija srednego (polnogo) obshhegogo obrazovanija» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=58626> (data obrashhenija: 23.01.2025). [In Rus].
12. Prikaz Minobrazovaniya RF ot 11.02.2002 № 393 «O Konsepcii modernizacii rossijskogo obrazovanija na period do 2010 goda» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/1588306/> (data obrashhenija: 23.01.2025). [In Rus].
13. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Tehnologija. 5–9 klassy. M.: Prosveshhenie, 2010. 96 s. [In Rus].
14. Postanovlenie VS SSSR ot 12.04.1984 № 13-XI «Ob osnovnyh napravlenijah reformy obshheobrazovatel'noj i professional'noj shkoly» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/347689> (data obrashhenija: 23.01.2025). [In Rus].
15. Problemy shkol'nogo uchebnika / Biblioteka shkol'nyh uchebnikov. Vyp. 1. M.: Prosveshhenie. 1974. 252 s. [In Rus].
16. Rudnev P. V. O nedostatkah novyh programm po trudu i osnovam proizvodstva / Politehnicheskoe obuchenie. M.: Uchpedgiz, Ministerstvo prosveshhenija RSFSR. 1957. № 2. S. 12–23. [In Rus].
17. Skatkin M. N. O politehnicheskem obuchenii v obshheobrazovatel'noj shkole. M.: Izdatel'stvo «Znanie». 1953. 24 s. [In Rus].
18. Skatkin M. N., Atutov P. R. Politehnicheskoe obuchenie i proizvodstvennaja specializacija / Politehnicheskoe obuchenie. M.: Uchpedgiz, Ministerstvo prosveshhenija RSFSR. 1957. № 2. S. 3–11. [In Rus].
19. Sljusar' S. I. Uchebnaja kniga po trudu v istorii otechestvennoj shkoly (period 1917–1954 gg.) / Professional'no-pedagogicheskie tehnologii v teorii i praktike obuchenija: sb. nauch.-metod. mater. II Vseros. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg: RGPPU. 2007. S. 198–206. [In Rus].
20. Sovremennyj uchebnik. Formirovanie kljuchevyh navykov cheloveka XXI veka: metodicheskoe posobie dlja avtorov uchebnikov, jekspertov, uchitelej / Pod red. I. M. Osmolovskoj, V. V. Serikova. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2022. 180 s. [In Rus].
21. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 № 204 «O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitiija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (data obrashhenija: 09.02.2025). [In Rus].
22. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 19.04.2025). [In Rus].
23. Federal'naja rabochaja programma osnovnogo obshhegogo obrazovanija «Trud (tehnologija)» (dlja 5–9 klassov obrazovatel'nyh organizacij) s izmenenijami v sootvetstvii s prikazom Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 19.03.2024 № 171 «O vnesenii izmenenij v nekotorye prikazy Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii, kasajushhiesja federal'nyh obrazovatel'nyh programm nachal'nogo obshhegogo obrazovanija, osnovnogo obshhegogo obrazovanija i srednego obshhegogo obrazovanija» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://edsso.ru/wp-content/uploads/2024/07/frp-trud-tehnologiya-5-9-klassy-1-30.07.2024.pdf> (data obrashhenija: 19.04.2025). [In Rus].

Информация об авторе

О. Н. Логвинова — кандидат педагогических наук, ведущий эксперт Управления педагогического проектирования

Information about the author

O. N. Logvinova — PhD (Education), Leading Expert at the Department of Pedagogical Design

Статья поступила в редакцию 22.04.2025; одобрена после рецензирования 07.06.2025; принята к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 22.04.2025; approved after reviewing 07.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 145–154.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 145–154.

Научная статья
 УДК 37.035.6
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-145-154

КОНЦЕПЦИЯ ЛУ СИНЯ О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Шэнь Чанвэй

Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия, Хэйлунцзянский политехнический университет, провинция Хэйлунцзян, Цзиси, Китай, 54612350@qq.com



Шэнь Чанвэй

Аннотация. На протяжении многих десятилетий педагоги разных стран занимались разработкой концептуальных подходов к образованию детей. Данная проблема актуальна до настоящего времени. В истории педагогики Китая заслуживают внимания уникальные взгляды на образование детей известного писателя, философа и педагога Лу Синя. Целью данной работы является выявление и анализ основополагающих идей, составляющих его концепцию «ориентированности на ребенка». В статье анализируются предпосылки формирования концепции Лу Синя, осуществляется сравнение ее основных положений с идеями европейских педагогов о воспитании ребенка. Большое влияние на формирование концепции китайского педагога об образовании детей оказали идеи Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Д. Дьюи. Уже в первых своих произведениях, написанных еще во время существования незыблевой феодальной культуры в стране, Лу Синь не только подвергал резкой критике традиционные подходы к воспитанию детей, но и отмечал, что в образовании детей необходимо учитывать особенности физического и умственного развития каждого ребенка, заботиться о развитии у него творческих способностей. В своей концепции Лу Синь уделял большое внимание роли семьи в образовании ребенка, отмечал, что родители должны быть хорошими учителями для своих детей, так как их слова и поступки оказывают на ребенка большое влияние. Взгляды Лу Синя на образование детей были прогрессивными для первой половины XX века, они заложили прочную идеологическую основу для последующих образовательных реформ в Китае.

Ключевые слова: Лу Синь, концепция образования детей, природа ребенка, ориентированность на ребенка, понимание, руководство, освобождение, семейное воспитание.

Для цитирования: Шэнь Чанвэй. Концепция Лу Синя о воспитании детей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 145–154. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-145-154

Original article

LU XIN'S CONCEPT OF CHILDREN'S EDUCATION

Shen Changwei

Blagoveshchensk State Pedagogical Institute, Blagoveshchensk, Russia, Heilongjiang University of Technology, Heilongjiang Province, Jixi, China, 54612350@qq.com

Abstract. For many decades, educators from different countries have been developing conceptual approaches to children's education. This problem is still relevant today. In the history of Chinese pedagogy, the unique views of the famous writer, philosopher and educator Lu Xin on the education of children deserve attention. The purpose of this work is to identify and analyze the fundamental ideas that make up his concept of "child-centricity." The article analyzes the prerequisites for the formation of the concept of Lu Xin, compares its main provisions with the ideas of European teachers about the upbringing of a child. The ideas of J.-J. Rousseau, I. G. Pestalozzi, and D. Dewey had a great influence on the formation of the Chinese teacher's concept of children's education. Already in his first works, written during the existence of an unshakable feudal culture in the country, Lu Xin not only sharply criticized traditional approaches to parenting, but also noted that in the education of children it is necessary to take into account the peculiarities of each child's physical and mental development, to take care of the development of his creative abilities. In his concept, Lu Xin paid great attention to the role of the family in the child's education, noting that parents should be good teachers for their children, as their words and actions have a great influence on the child. Lu Xin's views on children's education were progressive for the first half of the twentieth century, and they laid a solid ideological foundation for subsequent educational reforms in China.

Keywords: Lu Xin, the concept of children's education, the nature of the child, child orientation, understanding, guidance, liberation, family education.

For citation: Shen Changwei. Lu Xin's concept of children's education. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):145–154. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-145-154

Введение. Система образования в феодальном Китае до начала XX века основывалась на поддержании иерархического порядка и моральных принципов феодального общества. Традиционное образование было ориентировано на классику конфуцианства, в котором особое внимание уделяется нормам этических отношений, таким как отношения отца и сына, монарха и его подданных, мужа и жены и т. д. Содержание образования было сосредоточено на воспитании нравственности и способности сдавать тесты.

Особое внимание уделялось не личности ребенка и его интересам, а тому, как в процессе обучения будет осуществлено наследование социального порядка и моральных норм. При такой системе образования дети часто рассматривались как объект пассивного восприятия знаний. Учащимся школы необходимо было изучить «Четыре книги и пять классических произведений», которые составляли основу гражданского экзамена в императорском Китае. В них были изложены основы конфуцианского учения.

Лу Синь, как педагог, писатель и мыслитель, осознавал ограниченность феодальной системы образования, которая проявлялась в подавлении личности ребенка, ограничении его свободы. Комментируя принятые в 1925 году распоряжение Министерства образования о сохранении правила об обязательном изучении главных книг конфуцианства, он написал: «Человек, который выступает за чтение «Четырех книг и пяти классических произведений», должен понимать, что этого недостаточно, чтобы спасти страну» [6, с. 138]. Он также заметил, что дети в школах не имели права на проявление каких-либо эмоций: «Учителя частных школ никогда не позволяли детям злиться, грустить или радоваться. Если Император не хотел смеяться, рабы не могли смеяться. Если они будут смеяться, то будут плакать, злиться и создавать проблемы» [7, с. 33]. В большом количестве работ, таких как эссе и романы «Крик» и «Колебание», Лу Синь осуждал подавление свободы личности и природы детей в традиционном обществе и призывал уделять больше внимания личности и талантам детей в образовании. Критикуя феодальное образование, Лу Синь высказывал свои идеи о новом типе образования, надеясь построить модель образования, которая в большей степени учивала бы развитие детей [5].

Одной из важных исторических предпосылок появления идей Лу Синя о новых подходах к образованию детей явились социальные перемены в стране. Начиная с конца правления династии Цин и заканчивая ранней Китайской республикой, китайское общество переживало беспрецедентные потрясения и перемены. Феодально-имперская система была свергнута, и влияние таких понятий, как демократия и республика, постепенно расширялось. Однако перемены происходят постепенно, и некоторые рабские привычки

ки, укоренившиеся в глубине души, все еще упорствуют. Старая феодальная система долгое время продолжала оказывать влияние на сферу образования, и образование детей оставалось особенно отсталым. Столкнувшись с таким положением вещей, Лу Синь был глубоко обеспокоен. В своих работах он постоянно подчеркивал, что дети — это надежда страны и ее будущее, отмечал, что старые методы воспитания не способны вырастить таланты, которые смогут адаптироваться к новой эпохе. Эти методы станут камнем преткновения на пути социального прогресса. Он призывал: «Спасите ребенка!» И это была не только жалоба на феодальную систему образования, но и настоящий призыв к социальным переменам [17].

Новую перспективу и вдохновение дало Лу Синю знакомство с западной образовательной мыслью. Он понял, что для того, чтобы по-настоящему освободить детей, необходимо освободиться от пережитков феодального образования и внедрить в школы научные и демократические концепции образования. Педагог считал, что лучшая стратегия для изменения прежнего состояния в обществе и содействия социальным переменам — повышение внимания к образованию детей. Лу Синь писал: «Ситуация в детском возрасте — это судьба будущего. Глядя на детей в подростковом возрасте, можно предсказать ситуацию в Китае через 20 лет» [8, с. 311]. В этом контексте педагог утверждал, что образование должно служить всестороннему развитию детей, а не феодальному правлению или семейным интересам.

Как отмечает исследователь Ван Хуэй, с постепенным внедрением западной научной мысли в систему образования Китая повысились ценность и значение науки, укреплялась ее внутренняя связь с обществом и политикой [2]. Образование, как

своего рода наука, постепенно привлекало к себе все большее внимания. В процессе изучения состояния образования детей в Китае Лу Синь не только глубоко размышлял о различных недостатках феодального образования, но и активно заимствовал идеи передовой западной педагогической мысли. Особенно глубокое влияние на него оказали идеи Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци. В «Эмиле» Руссо изложил свои идеи о том, что образование должно возвращать человека к природе, отвечать потребностям внутреннего развития детей, помогать им расти в естественной, свободной атмосфере. Это очень тронуло Лу Синя и заставило его осознать, что дети — это не пассивные получатели информации, а личности, стремящиеся активно исследовать мир и развивать свой потенциал. Образование должно соответствовать этому естественному закону, а не искусственно навязываться взрослыми. Песталоцци подчеркивал, что образование должно быть направлено на общее развитие интеллекта, нравственности, эмоций и чувств детей, он рекомендовал использовать практические занятия для стимулирования интереса детей к учебе, развивать у них способность к независимому мышлению и социальной ответственности. Лу Синь был глубоко убежден в том, что образование должно не только передавать знания, но и, что более важно, развивать здоровую личность ребенка, способную самостоятельно мыслить. Дети должны быть подготовлены к тому, чтобы стать ответственными членами общества.

В 1919 году произошло знакомство Лу Синя с идеями американского педагога Д. Дьюи, который приехал в Китай для чтения лекций. Цзян Цайянь, исследователь педагогического наследия Лу Синя, отметил в своей работе, что «прагматическая образовательная мысль, которую Дьюи отстаивал, широко распространилась в Китае в первой

половине XX века, и ее влияние превзошло любую другую западную образовательную мысль» [18, с. 49]. В то время Лу Синь работал в Министерстве образования, выступления Дьюи сразу привлекли его внимание. Хотя у них были разные образовательные идеи, оба педагога придавали большое значение базовому образованию детей. Ху Ши, один из ведущих китайских мыслителей XX века, отметил, что «со времени контакта Китая с западной культурой ни один иностранный ученый не пользовался таким влиянием, как мистер Дьюи, в китайском идеологическом мире» [1, с. 128].

Идеи Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Д. Дьюи послужили ценным теоретическим материалом для размышлений Лу Синя об образовании детей, побудили его разработать уникальную концепцию детского образования. Немаловажное значение имел и тот факт, что Лу Синь когда-то находился под влиянием идеи «эволюции». В одной из своих работ он написал: «Эволюция по-прежнему помогает мне и указывает путь, она дает мне понять, что такое уничтожение природы, поверить в борьбу за выживание и в прогресс» [16, с. 79]. Исследователь Гон Циндун отмечал, что Лу Синь рассуждал с точки зрения эволюции: «Последующая жизнь всегда более ценна, чем предыдущая» [4, с. 168].

Целью данного исследования является выявление и анализ идей Лу Синя, составивших его образовательную концепцию «ориентированности на ребенка», возможностей ее применения в современных условиях.

Методология и методы исследования.

Основным методологическим подходом в исследовании является гуманистический подход, который основывается на рассмотрении ученика как главного ресурса образования. В центре внимания концепции Лу Синя находится личность ребенка и гармоничное развитие у него творческих, интеллектуальных способностей, критического мышления.

Непосредственно связанным с гуманистическим является аксиологический подход, согласно которому ребенок рассматривается как самая главная ценность. Дети — это будущее страны. В идеологической системе воспитания Лу Синя уважение к природе ребенка является ключевой идеей. Он выступает за то, чтобы природа ребенка была раскрепощена в процессе образования, а развитие личности ребенка не должно быть чрезмерно сдержаным или ограниченным.

Цянь Лицюнь, эксперт по исследованиям Лу Синя, считает, что педагогом постоянно подчеркивалось, что полное обретение человеком индивидуальной духовной свободы означает, что он становится свободным от всякого рабства. Следовательно, это может быть только конечной целью. Лу Синь был убежден, что стремление к свободе — это процесс, который никогда не будет завершен, поэтому он утверждал, что «человек всегда обретает свободу и развитие в вечных противоречиях и неразберихе» [19, с. 149].

Основным методом данного исследования является анализ произведений великого педагога, философа и известного писателя Лу Синя, научных статей, посвященных его творчеству.

Результаты исследования, обсуждение. Китайского писателя, философа и педагога Лу Синя всегда волновала проблема воспитания и обучения детей. Он считал, что китайские дети по своей природе обладают многими преимуществами, такими как живость, здоровье и упорство, «но из-за смены династий они уменьшились в размерах» [9, с. 84]. В феодальном Китае было нормой рассматривать детей как «съежившихся взрослых». Лу Синь в своих произведениях постоянно говорил о том, что «самый большой недостаток традиционного китайского образования заключается в том,

что оно подавляет характер, индивидуальность и творческие способности маленьких детей, воспитывает из них стереотипных людей и намеренно или непреднамеренно способствует закостенелости детей в традиционном семейном и общественном воспитании» [20, с. 50]. До образования Китайской Народной Республики большинство детей в Китае оставались неграмотными.

Идеи понимания и уважения природы детей нашли отражение в таких произведениях писателя и педагога, как «Дети в Шанхае», «Игрушки» и «Начиная с точки зрения детей». Многие произведения Лу Синя о воспитании детей носят автобиографический характер. В своей работе «Воздушный змей» Лу Синь вспоминает, что когда он был ребенком, то запретил своему младшему брату запускать воздушных змеев, потому что тот неправильно понимал его. Став взрослым, он глубоко сожалел и винил себя в этом. В то время он понял, что игра является одним из самых законных видов поведения детей и не должна быть запрещена ни по какой причине. О своем детском любопытстве, желании исследовать окружающий мир Лу Синь пишет в работе «Утренние цветы, собранные вечером». В книге «От сада Байцао до книжного магазина Саньвэй» Лу Синь вспоминает о своих детских прогулках по саду Байцао. Здесь он мог наблюдать не только богатые природные пейзажи, но и различных мелких животных, которые сопровождали его. Такая среда, несомненно, является благодатной почвой для развития творчества ребенка [5].

Эти изменения в восприятии ребенка, в понимании его возрастных особенностей проявлялись в творчестве Лу Синя в признании, в качестве главного, принципа уважения личности ребенка. Он призывал педагогов уважать интересы и любознательность детей и предоставлять им свободное пространство для исследований.

Образовательная концепция «ориентированности на ребенка» является одной из ключевых в педагогическом наследии Лу Синя. Педагог считал, что «истинный смысл образования заключается в том, чтобы помочь детям понять самих себя и открыть для себя самих себя, а не воспитывать одних и тех же людей в соответствии с набором моделей и методов» [12, с. 167]. Данное высказывание Лу Синя можно рассматривать как формулировку цели его концепции.

Им были выделены три значимых составляющих концепции: «понимание ребенка», «руководство ребенком» и «освобождение».

Лу Синь писал: «Первое, что нужно сделать в начале, — это понять, в связи с этим все средства должны быть ориентированы на детей» [3, с. 385]. В своем взгляде на образование детей Лу Синь подчеркивал уважение к личностным особенностям детей. Он твердо верил, что каждый ребенок обладает уникальной индивидуальностью и интересами, и эти качества являются ценным приобретением в процессе его роста. В связи с этим необходимо изучать как особенности детского возраста, так и каждого ребенка. Лу Синь отмечал, что для изучения детей существуют различные методы, позволяющие наблюдать за изменениями его физического состояния или уровнем нравственного развития, и педагог должен уметь пользоваться этими методами. Образование должно способствовать развитию детей. Для этого необходимо принимать во внимание их психологические потребности, физический рост и интеллектуальное развитие. Лу Синь писал: «Хороший педагог должен отталкиваться от особенностей личности каждого ребенка, индивидуализировать образование и уважать различия» [12, с. 170]. В концепции подчеркивается, что образование должно быть ориентировано на детей, на оказание им помощи в достижении всестороннего развития. По мнению Лу Синя, об-

разование детей — это не только передача знаний, но и развитие личности, способности к независимому мышлению, творческих способностей. Для этого необходимо создавать подходящую учебную среду и использовать учебные ресурсы, ориентированные на индивидуальность каждого ребенка, чтобы у них было больше возможностей для обучения, развития творческих способностей. В то время Лу Синь остро осознавал глубокое влияние изменений в социальной среде на развитие детей и подчеркивал, что учителя должны уделять внимание внутреннему миру учащихся и развивать их здоровые личностные качества.

Второй составляющей концепции Лу Синя является руководство со стороны взрослых. Лу Синь писал: «Взрослые люди должны быть наставниками и переговорщиками, но они не должны быть командирами» [3, с. 385]. Он отмечал, что в традиционной образовательной модели взрослые всегда берут на себя выполнение руководящих функций, игнорируя реальные потребности и закономерности роста детей. Педагог был убежден, что отправной точкой образования должны быть дети, а не авторитет учителя или потребности общества. Он писал: «Воспитывайте в них трудолюбивую физическую силу, чистую и благородную мораль и широкую свободу, чтобы они соответствовали духу новой тенденции, то есть умению плавать в ней» [14, с. 140].

Лу Синь отмечал, что очень важно и в семье придерживаться принципа «ориентированности на ребенка». Родители должны быть хорошими учителями для своих детей, потому что влияние слов и поступков родителей на детей очень велико. Он писал: «Поведение детей по своей природе меняется в зависимости от окружающей среды» [11, с. 451]. Лу Синь критиковал сложившиеся во многих семьях традиционные установки по отношению к ребенку. Особенно

порочным он считал следующее рассуждение: «Отец дал тебе жизнь, поэтому ты ему всем обязан». Лу Синь писал, что взрослые «ждут компенсации за это, считая, что все молодые должны быть принесены в жертву пожилым» [8, с. 311].

Следовательно, концепция «ориентированности на ребенка» Лу Синя не только вносила изменения в подходы к образованию ребенка, но и влияла на трансформацию всей китайской семьи, на характер социально-этических отношений.

Третья составляющая концепции — это освобождение, благодаря этому процессу ребенок становится независимой личностью [3]. Заботясь об образовании детей, Лу Синь придавал большое значение развитию у них самостоятельности и критического мышления. Он был хорошо осведомлен о глубоком влиянии этой способности на рост детей. В одной из своих книг педагог написал: «Пусть все молодые китайцы избавятся от своего холодного темперамента и просто пойдут вверх, не прислушиваясь к словам тех, кто предается насилию. Тем, кто может что-то делать, открыто говорить, необходимо действовать. Если вы можете, как светлячок, излучать немного света в темноте и давать тепло, то необходимо делать это, не дожидаясь фонарика» [13, с. 325]. Хотя в этом отрывке напрямую не говорится о независимости детей, восхищение Лу Синя личной независимостью и смелостью выражать свои мысли согласуется с целью развития у детей независимого и критического мышления.

Лу Синь считал, что для улучшения способности детей мыслить и выносить независимые суждения учителя должны использовать эвристические методы обучения, которые будут побуждать детей самостоятельно исследовать и открывать новые вещи. В то же время педагоги должны учить детей определять достоверность информа-

ции,rationально анализировать проблемы и принимать обоснованные суждения и решения в дальнейшей учебе и жизни.

В своих размышлениях о детском образовании Лу Синь придавал большое значение развитию субъективности и творческих способностей у детей. Он твердо верил, что «детей можно уважать и восхищаться ими. Дети часто думают о царстве, расположенному над звездами и луной, о ситуации под землей, о пользе цветов и языка насекомых; им хочется взлететь в небо, нырнуть в муравейник...» [10, с. 144]. Это свидетельствует о том, что творческие способности детей безграничны, и их следует в полной мере поощрять и использовать. Для достижения этой цели Лу Синь рекомендовал педагогам предоставлять детям разнообразные учебные материалы создавать условия, стимулирующие их любопытство и желание исследовать мир.

Лу Синь считал, что знания и опыт, полученные в результате независимых исследований и открытых, гораздо более ценны, чем пассивное их принятие. Он выступал за то, чтобы педагоги учили детей проявлять инициативу в мышлении и практике, чтобы те могли развивать дух новаторства в процессе решения проблем.

Во время лекции в средней школе Гуанчжоу Чжиюн Лу Синь посоветовал ученикам самостоятельно мыслить, принимать собственные решения. «Лучше всего быть наблюдателем и читать живую книгу мира своими собственными глазами» [15, с. 462], — говорил он. В быстро меняющейся социальной среде традиционной модели обучения стало трудно удовлетворять потребности всестороннего развития учащихся, и образовательные инновации стали требованием времени. Лу Синь однажды подчеркнул, что образование должно сочетаться с практикой, чтобы дети могли приобретать знания на основе личного опыта.

Он был убежден в том, что «образование детей основано на любви» [14, с. 140]. Эта мысль по-прежнему имеет важное направляющее значение для современной образовательной практики. Разработанная Лу Синем концепция образования детей получила широкое признание в Китае и не потеряла своей актуальности до настоящего времени, стала ценным источником вдохновения для современных педагогов.

Педагогические идеи Лу Синя об образовании детей напоминают нам о том, что при осуществлении этого процесса необходимо обращать внимание не только на оценки, но и на развитие интересов, хобби и личностных качеств детей. Имея возможность включаться в выполнение разных проектов, дети могут развивать свои способности. Обучение, адаптированное к способностям ребенка, может стимулировать интерес и мотивацию детей к творческой деятельности, способствовать их всестороннему развитию.

Современное образование фокусируется на сочетании теоретических знаний с практикой, и благодаря практической деятельности учащиеся могут углубить свое понимание знаний в ходе практических занятий.

В современном образовании мы должны продолжать углублять эту концепцию, продвигать образовательные инновации и воспитывать больше талантов, обладающих практическими способностями и духом новаторства. В современном образовании не следует довольствоваться существующей моделью образования, необходимо поощрять учащихся к тому, чтобы они осмеливались подвергать сомнению существующие

знания и исследовать неизвестные области, чтобы развивались таланты с критическим мышлением.

Заключение. В результате проведенного анализа разного вида источников по обозначенной теме были выявлены ключевые педагогические идеи Лу Синя, составившие его образовательную концепцию «ориентированности на ребенка». Было выявлено, что к значимым составляющим концепции относятся идеи «понимание ребенка», «руководство ребенком» и «освобождение». Реализация этих идей позволяет достичь цели «помочь детям понять самих себя и открыть для себя самих себя». Особое внимание Лу Синь уделял проявлению со стороны педагогов и родителей уважения к природе и индивидуальности детей, развитию у них критического мышления, независимости и творческих способностей. Концепция «ориентированности на ребенка», пропагандируемая Лу Синем, основана на удовлетворении основных потребностей учащихся и направлена на формирование целостной и здоровой личности. Особое внимание в ней уделялось заботе о психическом здоровье детей.

Данная концепция не только оказала глубокое влияние на образование в Китае в первой половине XX века, но и до сих пор является ценным опытом для современного образования детей на теоретическом и практическом уровне. В условиях постоянного прогресса общества и изменения образовательной среды педагогическая мысль Лу Синя будет играть все более важную роль в будущих реформах образования.

Список источников

1. 白吉庵, 刘燕云. 胡适教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994. (Бай Цзянъ, Лю Яньюнь. Избранные труды по образованию Ху Ши. Пекин: Издательство «Народное образование», 1994.)
2. 汪晖. 现代中国思想的兴起 [M]. 北京: 三联书店, 2008年. (Ван Хуэй. Расцвет современной китайской мысли. Пекин: Книжный магазин «Саньлянь», 2008.)

3. 文思. 鲁迅经典 [M]. 北京: 北京联合出版公司, 2015. (Вэнъ Си. Классика Лу Синя. Пекин: Пекинская объединенная издательская компания, 2015).
4. 孔庆东. 解读鲁迅经典 [M]. 石家庄: 花山文艺出版社, 2004第. (Гон Циндун. Интерпретация классических произведений Лу Синя. Шицзячжуан: Издательство литературы и искусства Хуашань, 2004).
5. 顾明远. 《鲁迅的教育思想研究和实践》[M].北京: 人民教育出版社, 2011年 (Гу Миньюань. Теория и практика образовательных идей Лу Синя. Пекин: Издательство «Народное образование», 2011).
6. 鲁迅, 《华盖集·“十四年”的读经》, 《鲁迅全集》第三卷, 人民文学出版社2005年版, 页 (Лу Синь. Хугайцзи: Четырнадцать лет чтения канонов. Полное собрание сочинений. Т. 3. Пекин: Издательство «Народная литература», 2005).
7. 鲁迅, 《南腔北调集·“论语一年”》, 转引自董操等编《鲁迅论儿童教育》. 山东教育出版社1985年版, 页 (Лу Синь. Северные песни на южный лад // Лу Синь о детском образовании / Под ред. Дун Цао и др. Shandong Education Press, 1985).
8. 鲁迅, 《热风·随感录二十五》, 《鲁迅全集》第一卷, 人民文学出版社2005年版, 页 (Лу Синь. Под впечатлением. Заметка № 25. Из сборника «Горячий ветер». Полное собрание сочинений. Т. 1. Пекин: Издательство «Народная литература», 2005).
9. 鲁迅, 《且界亭杂文·从孩子的照相说起》, 《鲁迅全集》第六卷, 北京: 人民文学出版社2005年版, 页. (Лу Синь. По фотографиям детей / Сборник «Цецзетин». Полное собрание сочинений. Т. 6. Пекин: Издательство «Народная литература», 2005).
10. 鲁迅, 且介亭杂文[M]《鲁迅全集》第六卷, 北京: 人民文学出版社, 2005年版, 页. (Лу Синь. О смерти / Сборник «Цецзетин». Полное собрание сочинений. Т. 6. Пекин: Издательство «Народная литература», 2005).
11. 鲁迅, 《花边文学·漫骂》, 《鲁迅全集》第五卷, 北京: 人民文学出版社2005年版, 页 (Лу Синь. Цветущая литература: Клевета. Полное собрание сочинений. Т. 5. Пекин: Издательство «Народная литература», 2005).
12. 鲁迅, 《未有天才之前》, 《鲁迅全集》第1卷[M].北京: 人民文学出版社, 1981年版, 第166-175页 (Лу Синь. Перед лицом гения. Полное собрание сочинений. Т. 1. Пекин: Издательство «Народная литература». 1981. С. 166–175).
13. 鲁迅, 《随感录》, 《鲁迅全集》第1卷[M].北京: 人民文学出版社, 1981年版, 页. (Лу Синь. Следуй за своим чувством Полное собрание сочинений. Т. 1. Пекин: Издательство «Народная литература». 1981).
14. 鲁迅, 《坟·我们现在怎样做父亲》 《鲁迅全集》第一卷[M].北京: 人民文学出版社2005年版, 第140页 (Лу Синь. Как нам теперь стать отцами? Полное собрание сочинений. Т. 1. Пекин: Издательство «Народная литература». 2005).
15. 鲁迅, 《而已集·读书杂谈》, 《鲁迅全集》第三卷[M].北京: 人民文学出版社2005年版, 页 (Лу Синь. Повести и рассказы. Полное собрание сочинений. Т. 3. Пекин: Издательство «Народная литература», 2005).
16. 冯雪峰. 《回忆鲁迅·触到他自己的谈话片断之二》, 转引自鲁迅博物馆、鲁迅研究室编《鲁迅年谱》第一卷. 第79页. (Фэн Сюэфэн. Вспоминая Лу Синя: фрагменты личных бесед с ним. Часть II. Цитируется из первого тома «Хроник Лу Синя», составленного музеем Лу Синя и Исследовательским центром Лу Синя. С. 79).
17. 侯甫知. 《鲁迅教育思想概论》[M].北京: 电子科技大学出版社, 2017年 (Хоу Фучжи. Введение в педагогическую мысль Лу Синя. Пекин: Издательство Университета электронных наук и технологий, China Press, 2017).
18. 姜彩燕. 鲁迅与杜威实用主义儿童教育思想 [J] 汕头大学学报, 2011第27卷, 第4期, 48-55页. (Цзян Цайянь. Прагматизм Лу Синя и Дьюи в отношении образования детей // Журнал университета Шаньтоу. 2011. Т. 27. № 4. С. 48–55).
19. 钱理群. 《鲁迅作品十五讲》[M].北京: 北京大学出版社2003年版, 页 (Цянь Ликунь. Пятнадцать лекций о творчестве Лу Синя. Пекин: Издательство Пекинского университета. 2003).
20. 张权生. 回味与反思—重温鲁迅的儿童教育思想, 反思当前儿童教育[J].湖州师范学院学报, 2006, 28 (6) 第:50-55 页. (Чжан Цюаньшэн. Послевкусие и размышления. Оживите мысли Лу Синя о детском образовании и поразмышляйте о современном детском образовании // Журнал педагогического университета Хучжоу. 2006. Т. 28, № 6. С. 50–55).

References

1. 白吉庵, 刘燕云. 胡适教育论著选 [M].北京: 人民教育出版社, 1994. (Baj Czjan', Lju Jan'jun'. Izbrannye trudy po obrazovaniju Hu Shi. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnoe obrazovanie», 1994.)
2. 汪晖. 现代中国思想的兴起 [M].北京: 三联书店, 2008年. (Van Hujej. Rascvet sovremennoj kitajskoj mysli. Pekin: Knizhnyj magazin «San'jan», 2008.)

3. 文思. 鲁迅经典 [M]. 北京: 北京联合出版公司, 2015. (Vjen' Si. Klassika Lu Sinja. Pekin: Pekinskaja ob#edinennaja izdatel'skaja kompanija, 2015).
4. 孔庆东. 解读鲁迅经典 [M]. 石家庄: 花山文艺出版社, 2004第. (Gon Cindun. Interpretacija klassicheskikh proizvedenij Lu Sinja. Shicjachzhuan: Izdatel'stvo literatury i iskusstva Huashan', 2004).
5. 顾明远. 《鲁迅的教育思想研究和实践》[M].北京: 人民教育出版社, 2011年(Gu Min#juan'. Teorija i praktika obrazovatel'nyh idej Lu Sinja. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnoe obrazovanie», 2011).
6. 鲁迅, 《华盖集•“十四年”的读经》, 《鲁迅全集》第三卷, 人民文学出版社2005年版, 页 (Lu Sin'. Huagajczi: Chetyrnadcat' let chtenija kanonov. Polnoe sobranie sochinenij. T. 3. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaja literatura», 2005).
7. 鲁迅, 《南腔北调集•“论语一年”》, 转引自董操等编《鲁迅论儿童教育》. 山东教育出版社1985年版, 页 (Lu Sin'. Severnye pesni na juzhnyj lad // Lu Sin' o detskom obrazovanii / Pod red. Dun Cao i dr. Shandong Education Press, 1985).
8. 鲁迅, 《热风•随感录二十五》, 《鲁迅全集》第一卷, 人民文学出版社2005年版, 页 (Lu Sin'. Pod vpechatleniem. Zametka № 25. Iz sbornika «Gorjachij veter». Polnoe sobranie sochinenij. T. 1. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaja literatura», 2005).
9. 鲁迅, 《且界亭杂文•从孩子的照相说起》, 《鲁迅全集》第六卷, 北京: 人民文学出版社2005年版, 页. (Lu Sin'. Po fotografijam detej / Sbornik «Ceczettin». Polnoe sobranie sochinenij. T. 6. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaja literatura», 2005).
10. 鲁迅, 且介亭杂文[M]《鲁迅全集》第六卷, 北京: 人民文学出版社, 2005年版, 页. (Lu Sin'. O smerti / Sbornik «Ceczettin». Polnoe sobranie sochinenij. T. 6. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaja literatura», 2005).
11. 鲁迅, 《花边文学•漫骂》, 《鲁迅全集》第五卷, 北京: 人民文学出版社2005年版, 页 (Lu Sin'. Cvetushhaja literatura: Kleveta. Polnoe sobranie sochinenij. T. 5. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaja literatura», 2005).
12. 鲁迅, 《未有天才之前》, 《鲁迅全集》第1卷[M].北京: 人民文学出版社, 1981年版, 第166-175页 (Lu Sin'. Pered licom genija. Polnoe sobranie sochinenij. T. 1. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaja literatura». 1981. S. 166–175).
13. 鲁迅, 《随感录》, 《鲁迅全集》第1卷[M].北京: 人民文学出版社, 1981年版, 页. (Lu Sin'. Sleduj za svoim chuvstvom Polnoe sobranie sochinenij. T. 1. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaja literatura». 1981).
14. 鲁迅, 《坟•我们现在怎样做父亲》 《鲁迅全集》第一卷[M].北京: 人民文学出版社2005年版, 第140页 (Lu Sin'. Kak nam teper' stat' otcami? Polnoe sobranie sochinenij. T. 1. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaja literatura». 2005).
15. 鲁迅, 《而已集•读书杂谈》, 《鲁迅全集》第三卷[M].北京: 人民文学出版社2005年版, 页 (Lu Sin'. Povesti i rasskazy. Polnoe sobranie sochinenij. T. 3. Pekin: Izdatel'stvo «Narodnaja literatura», 2005).
16. 冯雪峰.《回忆鲁迅•触到他自己的谈话片断之二》, 转引自鲁迅博物馆、鲁迅研究室编《鲁迅年谱》第一卷. 第79页. (Fjen Sjujefjen. Vspominaja Lu Sinja: fragmenty lichnyh besed s nim. Chast' II. Citiruetsja iz pervogo toma «Hronik Lu Sinja», sostavленного музеем Lu Sinja i issledovatel'skim centrom Lu Sinja. S. 79).
17. 侯甫知.《鲁迅教育思想概论》[M].北京: 电子科技大学出版社, 2017年 (Hou Fuchzhi. Vvedenie v pedagogicheskiju mysli' Lu Sinja. Pekin: Izdatel'stvo Universiteta jelektronnyh nauk i tehnologij, China Press, 2017).
18. 姜彩燕.鲁迅与杜威实用主义儿童教育思想 [J] 汕头大学学报, 2011第27卷,第4期, 48-55页. (Czjan Cajjan'. Pragmatizm Lu Sjunja i D'jui v otnoshenii obrazovanija detej // Zhurnal universiteta Shan'tou. 2011. T. 27. № 4. S. 48–55).
19. 钱理群.《鲁迅作品十五讲》[M].北京: 北京大学出版社2003年版, 页 (Cjan' Likun'. Pjatnadcat' lekcij o tvorchestve Lu Sinja. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta. 2003).
20. 张权生.回味与反思—重温鲁迅的儿童教育思想,反思当前儿童教育[J].湖州师范学院学报,2006,28 (6) 第:50-55 页. (Chzhan Cjuan'shjen. Poslevkusie i razmyshlenija. Ozhivite mysli Lu Sinja o detskom obrazovanii i porazmyshljajte o sovremenном detskom obrazovanii // Zhurnal pedagogicheskogo universiteta Huchzhou. 2006. T. 28, № 6. S. 50–55).

Информация об авторе

Шэнь Чанвэй — аспирант

Information about the author

Shen Changwei — Graduate student

Статья поступила в редакцию 04.04.2025; одобрена после рецензирования 13.05.2025; принятая к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 04.04.2025; approved after reviewing 13.05.2025; accepted for publication 17.06.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 155–163.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 155–163.

Научная статья
УДК 37.022:78

doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-155-163

ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО КРУГОЗОРА В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ РОССИИ И КИТАЯ



Van Цзыжуй

Van Цзыжуй¹, Инна Сергеевна Кобозева²

^{1, 2} ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия

¹ kobozeva_i@mail.ru

² kobozeva_i@mail.ru, SPIN-код: 6701-9500, ORCID:
0000-0002-7972-4436



И. С. Кобозева

Аннотация. Одним из направлений развития образования в России и Китае является обеспечение взаимосвязи и преемственности его ступеней и уровней подготовки подрастающих поколений. Центральной идеей образования является развитие культуры человека как личности, субъекта деятельности и общения. Концепция «пожизненного» образования «пропускается» через потребности личности, стремление которой к постоянному познанию себя и окружающего мира становится ее ценностью. Значительный источник развития культуры общества и личности в России и Китае представляет музыкальное образование, нацеленное на удовлетворение интеллектуальных, нравственных и музыкально-культурных потребностей каждого ученика, способствуя его всестороннему совершенствованию.

Актуальность исследования состоит в содержательном осмыслиении музыкального кругозора и необходимости реализации процесса его формирования в сфере образования России и Китая.

Цель работы — исследовать сущностно-смысловую характеристику музыкального кругозора, представить составляющие его компоненты и роль в образовательном процессе.

Методы и материалы. Теоретический анализ научных трудов по исследуемой проблеме.

Результаты. В статье рассматриваются вопросы современного музыкального образования, представлен-

ные в контексте формирования кругозора как важнейшего компонента культурного совершенствования личности.

Вывод. Формирование музыкального кругозора в музыкальном образовании — это не просто теоретическая конструкция, а практическое руководство, помогающее педагогам создавать образовательные программы, вдохновляющие и обогащающие детей. При этом отмечены перспективы дальнейшего исследования данной проблемы, которые могут быть связаны с созданием специализированных условий для формирования музыкального кругозора обучающихся путем освоения ценностей музыкальной культуры.

Ключевые слова: Россия, Китай, культура, традиционная и профессиональная музыка, кругозор, музыкальный кругозор, ценности музыкальной культуры, музыкальное образование, учащиеся.

Для цитирования: Ван Цзыжуй, Кобозева И. С. Характеристика музыкального кругозора в теоретической педагогике России и Китая // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 155–163. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-155-163

Original article

CHARACTERISTICS OF THE MUSICAL HORIZON IN THEORETICAL PEDAGOGY OF RUSSIA AND CHINA

Wang Zirui¹, Inna S. Kobozeva²

^{1,2} A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

¹ kobozeva_i@mail.ru

² kobozeva_i@mail.ru, SPIN-код: 6701-9500, ORCID: 0000-0002-7972-4436

Abstract. One of the directions of education development in Russia and China is to ensure the interrelation and continuity of its stages and levels of training of the younger generations. The central idea of education is the development of human culture as an individual, a subject of activity and communication. The concept of "lifelong" education is "passed" through the needs of the individual, whose desire for constant cognition of himself and the surrounding world becomes his value. A significant source of development of society and individual culture in Russia and China is represented by music education, aimed at satisfying the intellectual, moral and musical-cultural needs of each student, contributing to his or her all-round improvement.

The relevance of the study lies in the meaningful understanding of musical outlook and the need to implement the process of its formation in the field of education in Russia and China.

The aim of the work is to investigate the essential and semantic characteristic of musical outlook, to present its components and its role in the educational process.

Methods and materials. Theoretical analysis of scientific works on the problem under study

Results. The article deals with the issues of modern music education, presented in the context of the formation of outlook as the most important component of cultural improvement of personality.

Conclusion. Formation of musical outlook in music education is not just a theoretical construct, but a practical guide to help teachers create educational programs that inspire and enrich children. At the same time, the prospects for further research of this problem are noted, which may be related to the creation of specialized conditions for the formation of students' musical outlook by mastering the values of musical culture.

Keywords: Russia, China, culture, traditional and professional music, horizons, musical horizons, values of musical culture, musical education, students.

For citation: Wang Zirui, Kobozeva I. S. Characteristics of the musical horizon in theoretical pedagogy of Russia and China. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):155–163. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-155-163

Введение. В условиях стремительно развивающегося и меняющегося мира, в котором культурные границы становятся все более прозрачными и проницаемыми, понятие «музыкальный кругозор» вновь обретает актуальность в педагогике музыкального образования. Этот термин подразумевает синтез знаний, художественных впечатлений и практических навыков, который позволяет обучающимся воспринимать музыку не как набор отдельных элементов, а как единое целое, подобно источнику постижения культурного и исторического многообразия, выраженного через универсальный язык музыки. Расширение кругозора является ключевым фактором в становлении личности, обладающей всесторонним развитием. Широкий кругозор, являясь важным показателем образованности выпускника нынешней школы, способствует быстрому самопознанию и дальнейшему личностному росту. Именно это определяет актуальность проблемы и необходимость исследования средств формирования музыкального кругозора и культуры личности в целом.

Проблеме развития кругозора посвящены работы исследователей в области философии, педагогики, психологии и других наук. В контексте этой проблемы интересно мнение И. Канта, который полагал, что «нравственное чувство требует расширения кругозора человека, требует, чтобы человек думал не только о своем «я», но и о других» [4].

Кругозор — это обобщенное хранилище всех накопленных человеком знаний, охватывающее разнообразие мировоззрений, фактических сведений и личных интересов, взглядов и других областей знания.

В русском языке «кругозор» изначально означал некое пространство, синонимичное слову «горизонт». Впервые оно было зафиксировано в «Письмовнике» Николая Кургanova 1796 года, в коем как раз и использовалось как перевод термина «горизонт» [9].

Со временем значение «кругозора» расширялось, охватывая все новые и новые метафорические смыслы. К XIX веку слово прочно вошло в обиход, а в XX веке стало применяться в более широких контекстах, включая образование и культуру. Например, позже Ю. Лукин и В. Скатерщиков вычленяют относящееся к категории «кругозор» понятие «эстетический вкус» [7, с. 424].

Обзор литературы. Потребность в формировании кругозора подчеркивают в своих научных работах многие исследователи. В психологической литературе наибольшее распространение термин получил в работах Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова, И. Коня и др. В педагогической литературе — в работах Ф. Е. Марона, М. Н. Скаткина, Г. И. Щукиной и др.

Кругозор, следуя толковому словарю Д. Н. Ушакова, — это «объем, широта духовных интересов, познаний» [9]. В русском Викисловаре кругозор представляется и как «пространство, которое можно окинуть взором» [5], и как «объем познаний, интересов, представлений кого-либо» [5].

Понятие «музыкальный» аналогично значению музыки как искусства, что отображает реальность в художественных формах, фиксирует определенную предметную область кругозора. В научной литературе проблема музыкального кругозора находит отражение в исследованиях Э. Б. Абдуллина, Ю. Б. Алиева, О. А. Апраксиной, Л. Г. Арчажниковой, Д. Б. Кабалевского, В. В. Ме-

душевского, Л. Г. Рапацкой, Л. В. Школяр и др. С позиций российских исследователей музыкальный кругозор не формируется обособленно, а развивается во взаимодействии со знаниями, запросами, интересами, мировоззрением и иными компонентами музыкальной культуры личности. Термин, исходя из полученных данных, описывает способность человека воспринимать, понимать и ценить разнообразие музыкальных жанров, стилей и традиций. Такое понятие особенно актуально в педагогической практике, в которой акцент делается на формировании у обучающихся адекватного музыкального восприятия. Б. В. Асафьев, большое внимание уделявший значению восприятия музыкального искусства, писал: «...пора заняться проблемой подготовки понятливых, культурных слушателей, которых не так уж много и от интеллектуального уровня которых зависит прогресс нашей музыки» [1, с. 138].

Согласно работам российских исследователей, практическая педагогика стремилась к тому, чтобы дети в процессе деятельности развивали эмоциональное и культурное восприятие музыки. Например, в программы по музыке для общеобразовательной школы включались народные мелодии, произведения российских композиторов и авторов из других стран, включая Китай, с целью развития музыкального кругозора и расширения музыкального опыта. В. Медушевский в своих трудах 1970-х годов акцентировал роль интонации, связывая музыкальное восприятие с эмоциональными переживаниями, что углубило теоретическую основу концепции.

О. И. Стрихар считает, что «музыкально-эстетический кругозор с особой силой проявляется в человеке не только во время обычного восприятия музыки, но и в состоянии медитации, достаточно заметно во время слушания учащимися на уроках так

называемой серьезной музыки» [7, с. 424]. В данном случае медитация, по предположению исследователя, — это «интенсивное, проникающее вглубь размыщение, погружение умом в предмет, идею и др., что достигается путем сосредоточенности на одном объекте и устранении всех факторов, рассеивающих внимание» [7, с. 424].

Н. Л. Гродзенская в свое время связывала рост обширного музыкального кругозора с развитием музыкального вкуса и более глубоким пониманием музыкального искусства. Надежда Львовна считала, что один из главных педагогических приоритетов — обращать особое внимание на «значимость активного самовыражения ребенка в различных видах музыкальной деятельности: в пении, игре на музыкальном инструменте, в хореографических зарисовках» [3, с. 7].

В России эталон культурно развитого человека сохранялся и остается востребованным для музыкального воспитания на протяжении всего времени его формирования и прогресса.

Журнал «Кругозор», издававшийся с 1964 по 1992 год, в свою очередь, также помог внести свою лепту в популяризацию термина. Этот литературно-музыкальный журнал с аудиоприложениями знакомил читателей с классической и современной музыкой, народным творчеством и исполнительской деятельностью артистов. Хотя прямых упоминаний термина «музыкальный кругозор» в журнале не обнаружено, его название и содержание перекликаются с идеей расширения музыкальных горизонтов, что могло усилить использование этого выражения в культурном контексте, переходя на профессиональный понятийный аппарат.

Очередной этап в осмыслиении термина «музыкальный кругозор» связан с введением в России XXI века Федеральных государственных образовательных стандартов

(ФГОС), в которых подчеркивалась важность культурной обоснованности внутри образовательного процесса, включая развитие кругозора посредством знакомства с разнообразными музыкальными традициями. Данный подход, безусловно, отражает глобальные тенденции, такие как акцент ЮНЕСКО на культурном разнообразии, призывающий образовательные системы воспитывать уважение к различным культурам [6].

К нынешнему времени приоритетность развития музыкального кругозора становится особенно важной. Такая ситуация обусловлена снижающимся интересом современных детей к общечеловеческим и национальным ценностям музыкальной культуры, их обращенностью к музыкальным приоритетам средств массовой информации. В связи с этим естественной задачей музыкально-образовательных учреждений становится приобщение учащихся к личностно значимым музыкально-культурным ценностям, отсутствие которых ощущается остро.

Следуя логике рассуждений, возникает необходимость рассмотрения сущностно-смысловой характеристики музыкального кругозора не только в российском контексте, но и с учетом параллельных процессов в Китае, где музыкальное образование сегодня также претерпело значительные изменения [8; 12–14]. Исследование проблем музыкального образования в Китае и особенностей его становления также связано с работами таких авторов, как Ван Сянь, Гао Шань, Во Эркэ, Ли Сяофэн, Фу Бой, Тань Дэцин, Хан Фэн, Чу Пэйлинь, Чэн Цзяхуа и др.

В Китае эволюция понятия «музыкальный кругозор» или аналогичных идей может быть прослежена через развитие и интеграцию музыкальных традиций в XX веке. На рубеже XIX и XX веков Китай пере-

живал значительные культурные трансформации в рамках движения, которое стремилось модернизировать страну, сохраняя национальную идентичность. Оно в целом оказало значительное влияние и на музыку, приведя к интеграции западных музыкальных форм и образовательных систем в традиционные музыкальные практики. Композиторы начали экспериментировать с сочетанием западных жанров, таких как сонаты и симфонии, с традиционными элементами [11]. Этот синтез не был простым подражанием Западу, а представлял собой творческое слияние, которое привело к появлению нового типа китайской музыки. Композиторы, среди которых Хэ Лутин, Вэй Цю и Чэнь Пэйсиунь, стали важными представителями этого направления. Например, «Пастушья флейта» Хэ Лутина использует пентатонические мелодии для передачи пасторальных образов, но структурирована в западной трехчастной форме, что делает ее доступной для образовательных целей, сохраняя при этом культурную глубину. Произведение «Пастушья флейта» Хэ Лутина, будучи миниатюрой, отвечает всем этим критериям. Оно отличается тонкой стилизацией народных мотивов с ясно очерченной трехчастной формой, позволяющей детям не только развивать кругозор, но и овладевать умениями слушать, анализировать и критически оценивать структуру произведения [10, с. 26]. Такое взаимодействие знакомит детей с китайской музыкальной культурой, включая традиционные инструменты, такие как пипа, а также с историческими контекстами, представляющими собой фольклорные праздники.

Основание в 1927 году Национальной музыкальной консерватории, ныне Шанхайской консерватории музыки, становится важным контекстом с точки зрения эволюции термина, поскольку вводит систематический подход к музыкальному образо-

ванию, включающий как китайские, так и западные традиции, тем самым предопределяя понятийный аппарат категории «музыкальный кругозор». Эта консерватория стала образцом для других музыкальных программ в Китае, стандартизируя преподавание китайской музыки через печатные ноты и универсальные системы нотации и настройки. Музыка рассматривалась как инструмент культурной и национальной идентичности с акцентом на профессиональную и традиционную музыку. Интеграция западных элементов продолжалась: она привела к появлению богатого спектра музыкальных стилей, отражающих как наследие Китая, так и его взаимодействие с глобальными профессиональными музыкальными тенденциями.

Методология исследования. Исследование опирается на синтез диалектического, историко-логического и культурологического подходов, что позволяет глубже проникнуть в сущность социально-педагогических явлений, а также на позиции аксиологического подхода, учитывающие национально-культурную специфику и личностное своеобразие обучающих и обучающихся.

Методы исследования. Исследование осуществлялось на основе контент-анализа базы научных источников и рефлексии собственного педагогического опыта авторов.

Результаты исследования. Результат изучения научной литературы дает возможность заключить, что трудности, связанные со становлением музыкального кругозора, волнуют достаточно широкий круг педагогов, что вызвано потребностью развития личностных музыкально-культурных качеств подрастающих людей.

Опора на вышеизложенное позволила нам конкретизировать понятие "музыкальный кругозор" как интегративное качество личности, включающее содержательно-ин-

формативную составляющую человека, его эмоционально-чувственную способность оценивать общезначимые (общечеловеческие и национальные) ценности музыкальной культуры на основе знаний, интересов, мотивов, опыта слушания, исполнения и понимания музыкальных произведений; способность человека сопереживать настроениям и чувствам, выраженным композитором в музыке, с последующим осмысливанием и эстетической оценкой художественно-выразительных возможностей.

Исходя из формулировки, следует обозначить компоненты формирования музыкального кругозора у субъекта музыкально-образовательного процесса. К ним относятся: а) содержательно-информационный, или интеллектуальный, компонент; б) эмоционально-чувственный, или эмоциональный, компонент; в) потребностно-ценостный, или оценочный практический, компонент. Наличие этих компонентов музыкального кругозора как личностных качеств ученика является весьма значимым для формирования музыкально и культурно развитой личности и полностью отвечает целям современного образования, актуальным как в России, так и в Китае.

Можно с уверенностью сказать, что культурный аспект рассматриваемого понятия, как видим, связан с необходимостью знакомства детей с музыкальными традициями, выходящими за пределы их собственно-го культурного опыта. Например, изучение китайской музыки XX века позволяет детям соприкоснуться с богатством определенной культуры, одновременно осознавая ее связь с глобальным музыкальным наследием. Это не просто расширение музыкального тезауруса за счет разучивания популярных произведений, а способ воспитания толерантности и уважения к иным традициям, проявляющимся через свободный выбор, в первую очередь педагога. Ведь через музыку

дети учатся видеть культурное разнообразие как источник вдохновения, а не как барьер, что делает их более открытыми и восприимчивыми к миру.

Исследование показывает, что педагогический аспект данного понятия сосредоточен на том, как музыкальный кругозор интегрируется в образовательный процесс, каким способом это должно происходить, чтобы поддерживать всестороннее музыкально-культурное развитие школьников. Педагогическое концептуальное направление базового понятия подчеркивает, что музыкальный кругозор — это не конечная цель, а процесс, который развивается через взаимодействие с музыкой и культурой.

Теоретический аспект не выходит за рамки ни общего процесса образования, ни музыкального кругозора как понятийного аппарата. Этот аспект опирается на различные подходы, которые структурируют весь процесс формирования музыкального кругозора. Культурно-чувственное обучение, или метод мультикультурных образовательных сообществ, предоставляет педагогам полноценную основу для создания эффективных образовательных программ.

Заключение. Современная эпоха настоятельно требует от педагогики музыкального образования всесторонней подготовки школьников, уделяя особое внимание развитию их кругозора и культуры, поскольку «человек должен постоянно расширять кругозор, следить за развитием науки, техники, экономики, культуры» [2]. Кроме того, исследование понятийного аппарата, его эволюционного направления, приводящих

«музыкальный кругозор» в статус концепции, заключенной в определенные рамки, подчеркивает роль музыки как инструмента социального значения. Включение музыкальных традиций, которые исторически были изолированы, становится актом признания их ценности. В свою очередь, дети видят в этом равенство культурного разнообразия и, уже взрослея, понимают, что каждая традиция заслуживает уважения, так как она привязана к народу и к универсальному музыкальному языку, понятному во всем мировом сообществе. Для школьников это особенно важно, так как помогает заложить основы поликультурного мировоззрения.

Значимость настоящего исследования заключается в том, что представленные материалы могут быть применены педагогическими работниками на различных уровнях изучения обучающимися музыки как готовый продукт либо адаптированы и пересмотрены с учетом индивидуальных образовательных потребностей. В сущности, концептуальная рамка музыкального кругозора в музыкальном образовании — это не просто теоретическая конструкция, а практическое руководство, помогающее педагогам создавать образовательные программы, вдохновляющие и обогащающие детей. Она направлена на то, чтобы уроки музыки становились для ребенка не столько предметом изучения, сколько способом познания мира, который открывает перед ним бесконечные возможности для роста, творчества и культурного обмена.

Список источников

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е. М. Орловой. М.-Л.: Музика. 1965. 151 с.
2. Бестужев-Лада И. В. Мир нашего завтра. М.: Мысль. 1986. 269 с.
3. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. М.: Просвещение. 1969. 77 с.

4. Кругликова Г. Г. Проблема человека в философии Иммануила Канта и философско-педагогических концепциях русских мыслителей второй половины XIX — первой трети XX века: дис. ... канд. филос. наук. Нижневартовск. 2002. 140 с.
5. Кругозор [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki> (дата обращения: 12.05.2025).
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.
7. Стрихар О. И. Формирование музыкально-эстетического вкуса и кругозора учащихся на основе применения принципа интеграции на уроках музыки // Молодой ученый. 2014. № 11 (70). С. 423–425 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/70/12086> (дата обращения: 04.05.2025).
8. Су Цзюнь. Тенденции современного общего музыкального образования детей в России и Китае (в аспекте сравнительной педагогики) // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов, Курск, 2013. № 10.
9. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 04.05.2025).
10. У Жусинь. Краткий анализ национальных особенностей и музыкальной эстетики фортепианной пьесы «Пастушья флейта» // Завтрашняя мода. 2024. № 8. С. 25–27.
11. Хэ Цзягин. Исследование искусства фортепианного исполнительства с точки зрения китайской и западной культуры // Выставка национальностей Китая. 2021. № 17. С. 86–88.
12. Цао Хуэй. О конфуцианском музыкальном образовании и культуре школьного музыкального образования // Завтрашняя мода. 2019. № 4. С. 119–120.
13. 曹理, 《音乐学科教育学》, 首都师范大学出版社, 2000 年第87页 / Цао Ли. Музыкальное образование. Пекин. Столичный педагогический университет. 2000. 87 с.
14. 曹理, 《普通学校音乐教育学》, 上海教育出版社, 1993 年第33页 / Цао Ли. Музыкальное образование в общеобразовательных школах. Шанхай. Шанхайское издательство «Образование». 1993. 33 с.
15. 成佳华. 中学音乐教育对学生创新能力培养的方法[J]. 戏剧之家, 2022;13:175-177 / Чэн Цзяхуа. Методы развития инновационных способностей учащихся посредством музыкального образования в средней школе // Drama Home. 2022. № 13. С. 175–177.

References

1. Asaf'ev B. V. Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii / Pod red. E. M. Orlovoj. M.-L.: Muzyka. 1965. 151 s. [In Rus].
2. Bestuzhev-Lada I. V. Mir nashego zavtra. M.: Mysl'. 1986. 269 s. [In Rus].
3. Grodzenskaja N. L. Shkol'niki slushajut muzyku. M.: Prosveshchenie. 1969. 77 s. [In Rus].
4. Kruglikova G. G. Problema cheloveka v filosofii Immanuela Kanta i filosofsko-pedagogicheskikh koncepcijah russkih myslitelej vtoroj poloviny XIX — pervoj treti XX veka: dis. ... kand. filos. nauk. Nizhnevartovsk. 2002. 140 s. [In Rus].
5. Krugozor [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki> (data obrashhenija: 12.05.2025). [In Rus].
6. Prikaz Ministerstva prosveshchenija RF ot 31 maja 2021 g. № 287. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhegovo obrazovanija. [In Rus].
7. Strihar O. I. Formirovanie muzykal'no-jesteticheskogo vkusa i krugozora uchashchihsja na osnove primenenija principa integracii na urokah muzyki // Molodoj uchenyj. 2014. № 11 (70). S. 423–425 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://moluch.ru/archive/70/12086> (data obrashhenija: 04.05.2025). [In Rus].
8. Su Czjun'. Tendencii sovremennoego obshhegovo muzykal'nogo obrazovanija detej v Rossii i Kitae (v aspekte sravnitel'noj pedagogiki) // Zhurnal nauchnyh publikacij aspirantov i doktorantov, Kursk, 2013. № 10. [In Rus].
9. Tolkovyj slovar' Ushakova [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (data obrashhenija: 04.05.2025). [In Rus].
10. U Zhushin'. Kratkij analiz nacional'nyh osobennostej i muzykal'noj jestetiki fortepiannoj p'esy «Pastush'ja flejta» // Zavtrashnjaja moda. 2024. № 8. S. 25–27. [In Rus].
11. Hje Czjain. Issledovanie iskusstva fortepiannogo ispolnitel'stva s tochki zrenija kitajskoj i zapadnoj kul'tury // Vystavka nacional'nostej Kitaja. 2021. № 17. S. 86–88. [In Rus].
12. Cao Hujej. O konfucianskom muzykal'nom obrazovanii i kul'ture shkol'nogo muzykal'nogo obrazovanija // Zavtrashnjaja moda. 2019. № 4. S. 119–120. [In Rus].
13. 曹理, 《音乐学科教育学》, 首都师范大学出版社, 2000 年第87页 / Cao Li. Muzykal'noe obrazovanie. Pekin. Stolichnyj pedagogicheskij universitet. 2000. 87 s.
14. 曹理, 《普通学校音乐教育学》, 上海教育出版社, 1993 年第33页 / Cao Li. Muzykal'noe obrazovanie v obshheobrazovatel'nyh shkolah. Shanhaj. Shanhajskoe izdatel'stvo «Obrazovanie». 1993. 33 s.

15. 成佳华. 中学音乐教育对学生创新能力培养的 方法[J]. 戏剧之家, 2022;13:175-177 / Chjen Czjahua. Metody razvitiya innovacionnyh sposobnostej uchashhihsja posredstvom muzykal'nogo obrazovanija v srednej shkole // Drama Home. 2022. № 13. S. 175-177.

Информация об авторах

Ван Цзыжуй — аспирант

И. С. Кобозева — доктор педагогических наук, профессор

Information about the authors

Wang Zirui — Graduate student

I. S. Kobozeva — Dr. Sc. (Education), Professor

Статья поступила в редакцию 21.05.2025; одобрена после рецензирования 10.06.2025; принятa к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 21.05.2025; approved after reviewing 10.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.



Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 164–177.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 164–177.

Научная статья

УДК 37.035.3

doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-164-177

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ (1949–1956)

Лю Чуньфу

Лю Чуньфу

Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия, Хэйлунцзянский политехнический университет, провинция Хэйлунцзян, Цзиси, Китай,
49960869@qq.com

Аннотация. Автор статьи обращается к истории становления системы трудового воспитания в Новом Китае. Целью статьи является анализ содержания оперативных задач трудового воспитания и процесса их реализации на начальном этапе становления системы в период с 1949 по 1956 год. Методология исследования базируется на системном и аксиологическом подходах, позволивших определить ценностные ориентиры в трудовом воспитании школьников в исследуемый период. На основе анализа трудов известных современных китайских ученых в области образования Хао Чжицзюня и Чжан Пэнфэя, а также соответствующих документов правительства КНР, сопоставления данных, полученных из разных источников, были определены особенности начального этапа становления системы трудового воспитания в Новом Китае. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что на данном этапе цель создания системы трудового воспитания была связана с восстановлением народно-хозяйственного строительства. В связи с этим в качестве оперативных задач выдвигались: развитие у учащихся трудовых и производственных навыков, формирование ценностного отношения к производительному труду, разработка документальной базы по трудовому воспитанию. В заключение статьи отмечено, что на первом этапе становления трудового воспитания школьников в КНР активно разрабатывались и издавались программные документы, которые регулировали его развитие.

Придавалось большое значение внедрению в школах производственно-технологического обучения, направленного на формирование у учащихся первоначальных производственных знаний и навыков. Трудовое воспитание использовалось как важное средство решения проблемы трудовой занятости выпускников школы, которые не могли поступить в высшие учебные заведения после окончания школы, средство мобилизации выпускников на участие в производительном труде.

Ключевые слова: Новый Китай, система трудового воспитания школьников, производственное технологическое образование, учебный план, производственные навыки, ценностное отношение к производительному труду.

Для цитирования: Лю Чуньфу. Становление системы трудового воспитания в Китайской Народной Республике (1949–1956) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 164–177. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-164-177

Original article

THE DEVELOPMENT OF THE LABOR EDUCATION SYSTEM IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA (1949–1956)

Liu Chunfu

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, Heilongjiang University of Technology, Jixi, PRC, 49960869@qq.com

Abstract. The author of this article examines the historical development of New China's labor education system, focusing on its formative stages from 1949 to 1956. The research aims to analyze the content and implementation processes of labor education tasks during this initial period. The study employs system theory and theoretical analysis as its methodological framework, which enables the identification of the value orientations of labor education for school students during the studied period. By analyzing the works of renowned contemporary Chinese educational scholars Hao Zhijun and Zhang Pengfei, as well as relevant Chinese government documents, the author identifies the characteristics of the initial stage of the labor education system in New China through comparative data analysis from various sources. The research findings lead us to conclude that during this period, the goal of establishing the labor education system was closely related to the restoration of the national economy. To achieve this goal, the following tasks were proposed: to cultivate students' labor and production skills, to foster a positive attitude towards productive labor, and to develop the literature basis for labor education. The paper concludes that in the first phase of the development of labor education for primary and secondary school students in the People's Republic of China, policies and documents regulating its development were actively formulated and issued. At that time, great emphasis was placed on introducing industrial and technical education in schools to cultivate students' basic production knowledge and skills. Labor education was also used as an important means to address employment issues for students who could not continue their studies after graduation and to encourage graduates to participate in productive labor.

Keywords: New China, labor education system for primary and secondary school students, industrial and technical education, curriculum, production skills, values of productive labor.

For citation: Liu Chunfu. The Development of the Labor Education System in the People's Republic of China (1949–1956). *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):164–177. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-164-177

Введение. Развитие и совершенствование системы трудового воспитания в учебных заведениях Китая представляло собой длительный процесс преодоления разного рода трудностей. Исследователи определяют несколько этапов в данном процессе с момента образования в 1949 году Китайской Народной Республики до начала XXI века. Исходя из первоочередных задач, выдвигаемых в каждый исторический период, данные этапы получали свое название. Так, в исследовании Хао Чжицзюня они обозначены следующим образом: «содействие промышленному и сельскохозяйственному производству (1949–1956); следование идеологическим преобразованиям (1957–1976); включенность в модернизацию (1977–1997); корректировка и улучшение (1998–2000)» [14]. С 2001 года по настоящее время в системе трудового образования в КНР происходят процессы «углубления и инноваций». Подобной точки зрения придерживаются и исследователи Чжан Пэнфэй и Гао Паньван, которые акцентируют внимание на ценностных ориентациях в трудовом воспитании на каждом из обозначенных этапов, при этом подчеркивается важность индивидуальной заинтересованности учащихся [19].

Исследователи Сун Найцин и Ван Сяоцзе [12], Хуан Лимин придерживаются классификации этапов становления системы трудового воспитания в Новом Китае с учетом проводимых реформ образования и решения важных политических вопросов в стране: «этап исследования и обучения (1949–1956), этап активного развития (1957–1977), этап корректировки отклонений (1978–1999), этап восстановления и реконструкции (2000–2011)» [15]. Современный этап, начинающийся с 2012 года, имеет название, как и в предыдущей классификации, «этап углубления и инноваций». Несмотря на то что ученые придерживаются разных подходов к характеристике этапов

становления трудового образования в КНР, все они стремились обобщить уроки, извлеченные из каждого исторического периода при помощи ретроспективного анализа, определить перспективы развития трудового обучения и воспитания в стране.

Трудовое воспитание рассматривается исследователями как педагогический процесс, имеющий целью развитие у учащихся трудовых ценностей, овладение трудовыми и начальными профессиональными знаниями, совершенствование трудовых навыков.

Целью данного исследования является анализ содержания оперативных задач трудового воспитания в Новом Китае и процесса их реализации на первом этапе становления системы, в период с 1949 по 1956 год.

На основе анализа литературы по теме исследования были проанализированы существующие подходы к периодизации развития системы трудового воспитания в Китае, особенности каждого периода.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляет *системный подход*, который дает возможность рассмотреть процесс формирования трудового воспитания в Новом Китае как системы. В исследовании система трудового воспитания рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов, объединенных общей целью функционирования в недавно образовавшемся государстве — КНР. Следующим методологическим подходом, положенным в основу нашего исследования, является *аксиологический*. Данный подход в исследовании проблем трудового воспитания в Новом Китае предполагает определение ценностных ориентаций на каждом этапе становления трудового воспитания, выявление, каким образом осуществлялся процесс формирования у школьников ценностного отношения к труду, которое в дальнейшей жизни долж-

но было стать устойчивым жизненным ориентиром для человека социалистического общества.

Основным методом данного исследования является анализ разного рода источников, позволяющих определить особенности становления трудового воспитания школьников в Китае в исследуемый период.

Результаты исследования, обсуждение. В первые годы становления Нового Китая содержание трудовой подготовки и трудового воспитания отвечало направлениям государственной политики: оно должно было быть направлено на подготовку рабочих и крестьян к строительству новой республики. У учащихся необходимо было развивать трудовое мировоззрение, разъяснить им значимость производительного труда и ориентировать на активное участие в нем.

Партия и правительство придавали большое значение образованию, отмечали его значимую роль в национальном строительстве. Новая система образования в стране выстраивалась с учетом опыта Советского Союза. На этом фоне были обозначены первоочередные задачи в организации трудового образования детей и молодежи, активно разрабатывались и издавались программные документы, связанные с трудовым образованием, которые на начальном этапе регулировали его развитие. Трудовое воспитание рассматривалось партией как средство идеологического воздействия на молодежь, отмечалась значимость выдвижения труда на первый план в строительстве нового общественно-политического государства.

Отношение общества к вопросам трудового воспитания и трудовой подготовке на протяжении исследуемого периода постоянно менялось, и это требовало их обсуждения на разных уровнях. На заседании *Первой национальной рабочей конференции*

по образованию в декабре 1949 года было принято решение о том, что образование должно служить нациальному строительству, поэтому школы должны открыть свои двери для рабочих и крестьян, которым необходимо получить образование [18].

Цянь Цзюньруй, занимавший в то время должность заместителя министра образования, в «Руководстве по развитию образования», опубликованном в мае 1950 года, отметил, что в образовании всех уровней и на всех видах работ следует уделять внимание развитию у учащихся уважения и любви к труду [16]. В начальной школе содержание трудового воспитания должно быть направлено на формирование у школьников положительных взглядов на труд, привычек к труду, а также привитие любви к труду и рабочим людям; в средней школе необходимо акцентировать внимание на воспитании будущих квалифицированных рабочих, знающих производство, ориентировать на получение среднего технического образования; главной целью в высшей школе должно быть воспитание будущих специалистов, владеющих современной наукой и техникой, чтобы выпускники высшей школы могли применить полученные знания в строительстве новой демократии [16].

В Проекте временного плана преподавания в средних школах, изданном Министерством образования в августе 1950 года, акцентировалось внимание на том, что осуществление производительного труда должно быть согласовано с обычными занятиями на систематической основе и что производительный труд должен не выделяться в качестве отдельного предмета, а, наоборот, сочетаться с обычными занятиями, что должна быть предусмотрена конкретная методика осуществления трудового воспитания. Трудовое воспитание относилось в основном к внеклассной работе, которая включала в себя работу по дому,

по самообслуживанию в классе с акцентом на воспитание у учащихся взглядов на труд, привычки к труду. Проявлениями этой деятельности в школьном образовании были трудовая деятельность и социальное обслуживание, но они не были включены в официальные учебные программы школ всех уровней и всех типов в реальной учебно-воспитательной деятельности.

На заседаниях *Второй национальной рабочей конференции по образованию*, которая проходила в июне 1953 года, в некоторых сообщениях было отмечено, что «существует дисбаланс между делом образования и потребностями национального строительства, задачами развития национальной экономики» [18, с. 8]. В связи с этим в качестве цели трудового воспитания на данном этапе было обозначено следование интересам строительства общественного хозяйства, идеологическому преобразованию отношения к труду, а также задачам подготовки рабочих кадров, в которых остро нуждалась страна для восстановления экономического положения Новой республики. Для достижения этой цели было предложено планомерно развивать образование, чтобы оно могло служить национальному экономическому строительству.

В 1953 году партия и правительство решили сосредоточиться на развитии тяжелой промышленности в рамках Первого пятилетнего плана, и для удовлетворения потребностей промышленного развития целью образования стала подготовка большинства учащихся к участию в промышленном и сельскохозяйственном производстве. Однако реализации этой цели препятствовало неожиданное обстоятельство: подавляющее большинство выпускников начальной и средней школы в то время не желали заниматься производительным трудом.

В ноябре 1953 года в «Народной газете КНР» была опубликована редакционная статья «Стремитесь воспитать следующее поколение», в которой подчеркивалась необходимость осуществления ориентации выпускников на активное участие в сельскохозяйственных работах в связи с часто отмечаемым пренебрежительным отношением учащихся к физическому труду. В статье подчеркивалось, что необходимо воспитывать поколение молодых людей, которые стали бы новыми людьми в социалистическом обществе. Они должны быть всесторонне развитыми и обладать такими моральными качествами, как любовь к Родине, своему народу, любовь к труду, интерес к научной деятельности [11]. Лю Цзиминь, глава отдела начального образования провинциального департамента образования, обозначил основные цели развития начального образования в Новом Китае: «Начальное образование — это базовое образование народа, и цель обучения — быть подготовленным к физическому и умственному труду в будущем и служить Родине во всех ее стройках» [7, с. 3].

В апреле 1954 года в «Циркуляре об идеологическом воспитании выпускников средней школы в отношении поступления в высшие учебные заведения» было предложено уделять внимание формированию у учащихся социалистического отношения к труду [16]. Отмечалась необходимость применения убеждающего воздействия на учащихся при помощи различных методов воспитания, таких как беседа, доклад, экскурсии с целью ознакомления с конкретными видами трудовой деятельности. Предполагалось, что данная мера будет способствовать постепенному формированию у учащихся ценностного отношения к труду. В этом документе содержались и рекомендации по организации учащихся для активного изучения основ производства,

чтобы затем они могли участвовать в производительном труде. На заседании очередной Национальной конференции по образованию в средней школе, которая проходила в это же время, вновь был сделан акцент на необходимости трудового воспитания школьников, отмечалось значение вовлеченности выпускников старших классов начальной и младших классов средней школы в работу на промышленном и сельскохозяйственном производстве. Кроме того, отмечалась необходимость идеологической работы со школьниками, направленной на изменение устаревшего мнения, согласно которому достаточно получить высшее образование, чтобы не участвовать в выполнении физического труда. Считалось, что быть рабочим или фермером — это заниматься «никчемным» трудом.

В мае 1954 года Центральный отдел пропаганды выпустил «Заметки о пропаганде вовлечения выпускников начальных и неполных средних школ в труд и производство» [13], в котором указывалось, что труд и производство не могут быть отделены от образования, критиковались некоторые ошибочные идеи. К их числу относились высказывания об отсутствии перспектив у человека, который не может поступить в вуз, так как у него впереди одна возможность — заниматься промышленным трудом. В этом документе обращалось внимание на то, что учитель должен нести ответственность за просвещение своих учеников в вопросах труда и производства. В то же время подчеркивалась необходимость изменения отношения к производительному труду и у самих учителей. В мае того же года партийная группа Министерства образования опубликовала Доклад по вопросу о решении проблем выпускников высших начальных и средних школ, обучающихся и занимающихся производительным трудом [13], в котором констатировалось, что школьными учителями

не уделяется должного внимания трудовому воспитанию учащихся. В связи с этим предлагалось усилить политическое и идеологическое воспитание учителей в школах с целью исправления их ошибочных взглядов на труд.

В правительственные документах отмечалась необходимость повышения качества трудового воспитания и в сельских школах. В апреле 1955 года ЦК КПК, утверждая «Доклад ЦК Лиги молодежи об организации сельскохозяйственного труда и самообразования выпускников начальных и неполных средних школ» [18], указал на необходимость организации участия учащихся в сельскохозяйственном труде, обучения учащихся работе на сельскохозяйственной технике с целью формирования у них готовности к осуществлению социалистических преобразований в сельских районах.

В этот период становится актуальным и вопрос об организации трудового воспитания в колледжах и университетах. Как отметил в своем выступлении «О политическом и идеологическом воспитании в колледжах и университетах» заместитель министра Лю Цзыцай, идея служения народу и делу социалистического строительства Родины до этого времени еще не была четко сформулирована перед студентами [16]. Трудовое воспитание должно было стать важной частью политического и идеологического воспитания студентов, так как правильная организация участия в общественном труде является одним из путей воспитания моральных качеств студентов, готовит их к активному участию в развитии народно-хозяйственного строительства.

В мае 1954 года Министерство высшего образования издало «Временное положение о производственной практике студентов высших и средних технических школ», в котором производственная практика подразделялась на три вида: профессиональ-

ная производственная практика, ознакомительная практика и выпускная практика. Данный подход позволял ориентировать студентов на поэтапное прохождение производственной практики, в процессе которого осуществлялось знакомство с будущей профессиональной деятельностью, теоретическое обучение сочеталось с приобретением практических навыков, происходило укрепление связи будущих специалистов с обществом через включенность их в практическую деятельность.

Кроме правительственные документов о трудовом воспитании, принятых на уровне ЦК КПК, в исследуемый период был принят ряд институционализированных нормативных актов, обязательных для исполнения на уровне образовательных учреждений. Они касались целей, содержания, методов и подходов к осуществлению трудового воспитания.

В марте 1952 года во «Временных правилах для средних школ (проект)» одной из целей воспитания в средней школе была названа любовь к труду [17], развитие у учащихся качеств национальной общественной морали. В документе было подчеркнуто, что в средней школе учащимся должно быть предоставлено разумное время для участия в производительном труде, чтобы избежать любого негативного влияния на их здоровье, школьную работу и учебу.

После образования Китайской Народной Республики страна приложила немалые усилия для развития образования, и число учащихся и выпускников начальных и средних школ быстро росло. Наряду с этими положительными изменениями в стране оставалась актуальной проблема: значительная часть учащихся не желала заниматься производительным трудом после окончания школы. В связи с этим государством был издан ряд директив и инструк-

ций по трудовому воспитанию, призванных решить проблемы дальнейшего образования и трудоустройства молодежи.

В апреле 1954 года Центральным комитетом Лиги молодежи была подготовлена «Инструкция по организации выпускников средних школ и младших классов, не имеющих возможности продолжить образование, для участия или подготовки к участию в производстве и труде» [16]. В инструкции указывалось, что большинство учащихся начальной и средней школы должны быть готовы после окончания школы пополнить трудовые ресурсы. Учащиеся, которые не смогут поступить в высшие учебные заведения, будут направляться на производственные объекты для удовлетворения потребностей государственного строительства.

В апреле 1955 года ЦК КПК направил в партийную группу Министерства образования доклад о пропаганде и воспитании выпускников средних школ в духе участия в производстве и труде, в котором четко указывалось, что необходимо усилить трудовое воспитание выпускников средних школ, обратить вспять сформированное у них неправильное отношение к труду. Следует отметить, что привлечение школьников к производственному труду не означало прекращения воспитательной работы с ними. В «Докладе об организации обязательной помощи учащимся на заводах и в сельской местности» [6], изданном в феврале 1956 года, отмечалось, что необходимо обратить внимание на то, чтобы не допустить подмены воспитания трудовой деятельностью [16], с тем чтобы приобщить учащихся к реалиям социалистического строительства, промышленного и сельскохозяйственного производства. В связи с этим были подготовлены «Инструкции по улучшению и развитию образования в средней школе», в которых указывалось, что наряду с классным обучением необходимо организовать

физический труд учащихся, имеющий воспитательное значение [16], давались указания о порядке проведения трудового воспитания в школах, включении трудового воспитания в повседневный процесс обучения и воспитания, включении физического труда в процесс обучения и воспитания в средней школе. Отмечалась необходимость интеграции труда и воспитания в школе. Труд не должен был восприниматься учащимися как повинность.

В августе 1954 года Министерство труда и Министерство образования издали «Циркуляр о систематической организации участия в промышленном производстве выпускников младших и старших классов средней школы, которые не смогли продолжить свое образование» [18], что еще больше регламентировало ориентацию выпускников на участие в производительном труде.

На основе проведенного анализа перечисленных выше документов можно сделать следующий вывод: в период с 1949 по 1956 год на уровне государственных директивных документов было четко определено значение трудового воспитания, в определенной степени обозначено его *конкретное содержание и формы организации* на разных уровнях образования.

Учебным заведениям необходимо было приступить к реализации обозначенных директив на практике. В первые годы со дня образования Китайской Народной Республики основным содержанием трудового воспитания в начальной и средней школе стало *производственное технологическое образование*. На основе совершенствования и укрепления трудового воспитания в исследуемый период его содержание постоянно подвергалось изменениям. В стране был принят ряд программных документов, способствующих эффективному внедрению в школах обучения производственным технологиям.

Необходимо отметить, что в первых учебных планах (1950–1955 годы) трудовое обучение еще не являлось самостоятельным предметом с конкретным содержанием, оно реализовывалось в основном через другие предметы путем изложения знаний, которые могут пригодиться в трудовой деятельности. На уровне начальной и средней школы в феврале 1952 года Министерством образования была представлена Временная программа трудового обучения, в которой труд был включен в предмет «Декоративно-прикладное искусство». А на занятиях по черчению в старших классах средней школы учащиеся изучали чертежи, связанные с сельскохозяйственным и промышленным производством и строительством.

В 1954 году в отчете Министерства образования о работе по пропаганде и приобщению к производительному труду выпускников младших и старших классов средней школы было принято решение: ввести преподавание учащимся основ знаний о промышленности и сельском хозяйстве. В «Инструкции по улучшению и развитию среднего образования» [18], изданной в это же время, трудовое воспитание стало рассматриваться как составная часть нравственного воспитания, цель которого — изменить пренебрежительное отношение учащихся к физическому труду и рабочим людям. Для формирования правильного социалистического отношения к трудовой деятельности необходимо было ввести преподавание соответствующих учебных предметов в классе, а также производственной деятельности вне класса, чтобы учащиеся могли принимать активное участие в производительном труде. С 1955 года в начальных и средних школах стали популярны курсы труда, на которых обучали столярному, железному, кожевенному делу.

К сентябрю 1955 года Министерство образования разработало учебный план для

начальных школ, в который был включен ручной труд. Этот предмет стал ключевым элементом в реализации основных производственных технологий. На освоение этого предмета было выделено 136 часов в младших классах и 68 часов — в старших. Это имело большое значение для осуществления производственно-технологического обучения школьников. В то же время было отмечено, что преподавание ручного труда должно быть интегрировано с преподаванием всех предметов, чтобы в полной мере реализовать ценность и функции учебной программы по ручному труду. Включение в учебный план предмета «Ручной труд» должно было способствовать расширению у учащихся базовых знаний о производстве, трудовых умений и навыков. Учащимся необходимо было научиться пользоваться простыми производственными инструментами. Министерством образования была издана «Инструкция по реализации учебных планов начальной школы», в которой указывалось на необходимость исправления наблюдаемой в последние годы тенденции пренебрежения трудовым воспитанием. Педагогам предлагалось предотвратить возникновение в учебном процессе таких отклонений, как отрыв труда от остального содержания обучения и перегрузка занятий по ручному труду производственными работами. В инструкции отмечалось существование отличительных особенностей между городскими и сельскими школами в развитии трудового воспитания. В марте 1956 года Министерство образования издало «Циркуляр о введении нового учебного плана для средних школ на 1956/57 учебный год». В него были включены основы труда и сельского хозяйства, а также производственная практика, определено недельное количество часов на их изучение и применение на практике [2].

Особое внимание обращалось на интеграцию знаний о промышленном и сельскохозяйственном производстве в средних школах и активное проведение практики с целью развития у учащихся практических навыков. В июле 1956 года в «Циркуляре о проведении обучения основам производственной технологии в начальных и средних школах в 1956/57 учебном году» было четко указано, что уроки ручного труда в городских начальных школах могут быть введены в учебных заведениях, где есть и учителя, и оборудование, а школы, где нет достаточных условий для проведения уроков ручного труда, могут повременить с введением таких уроков. Отсюда видно, что внедрение курсов трудового обучения в значительной степени ограничено условиями: *наличие учителей и соответствующего оборудования*. В то же время обучение технологии производства в начальной и средней школе являлось одной из важных задач системы образования в стране [3].

Учебные программы по трудовому обучению на данном этапе основывались на таких предметах, как «Труд», «Уроки ручного труда», «Базовые знания по промышленности и сельскому хозяйству», «Занятия практической деятельностью».

В мае 1956 года Министерство образования КНР обратилось к работникам системы образования с просьбой высказать замечания о «Проекте инструкций по внедрению базового производственного технологического образования в обычных школах», отметив при этом, что внедрение «базового производственного технологического образования» необходимо для воспитания у учащихся трудовых ценностей [16, с. 23]. В этом документе были обозначены четкие требования к содержанию, методике преподавания всех учебных дисциплин в школе. Подчеркивалось, что оно должно быть тесно связано с реальной практикой про-

изводства. Отмечалось, что включение новых предметов в учебный план начальных и средних школ, а также организация посещения производственных объектов и прохождения практики на производстве должно способствовать развитию у учащихся положительного отношения к труду, желания заниматься производительным трудом.

Работники образования откликнулись на эту просьбу и в своих сообщениях отмечали, что школы достигли хороших результатов в трудовом воспитании учащихся, которые посещали фабрики и фермы, читали книги по трудовому воспитанию, участвовали в мероприятиях по изучению опыта образцовых рабочих и героев труда, а также в производственных работах.

Например, учащиеся многих начальных школ Чунцина, таких как начальная школа Тайхуалоу и начальная школа Лянлукоу, в основном использовали внеклассные мероприятия для участия в трудовой деятельности. Они высаживали деревья и цветы на территории своих школ, принимали участие в ремонте разрушенных стен в классах и общежитиях. Ученики средней школы № 2 города Чунцин помогали фермерам по соседству: собирали дрова, носили воду, ловили вредителей. Учащиеся многих школ по собственной инициативе помогали семьям жертв революции и ветеранов революции по хозяйству, помогали школам в изготовлении и ремонте учебных пособий и моделей [8].

В провинции Фуцзянь для подготовки «резервных сил для социалистического строительства» [4, с. 94] в начальных школах города Фучжоу, в средних школах уезда Дэхуа были созданы курсы ручного труда.

В 1953 году в образовании выявилась еще одна проблема. Согласно статистике, по сравнению с 1949 годом количество учащихся в средних школах по всей стране к этому времени увеличилось на 185 процен-

тов [13]. Увеличение числа учащихся свидетельствовало о том, что образование в Китае получило значительное развитие, но качество образования в Китае все еще нуждалось в улучшении: большинство школ в стране, особенно недавно построенных, сталкивалось с проблемой пренебрежения качеством и слепой погони за количеством. В связи с этим Центральный комитет Коммунистической партии Китая в 1953 году выступил с обращением к руководителям школ и учителям, в котором отмечалась необходимость в повышении качества образования.

С 1953 года в школах провинций Китая было скорректировано количество начальных школ, в них принимали учеников на основе их успехов в обучении, не смягчая критериев приема. Например, в провинции Фуцзянь руководителем образования Лунъянь Вупином было сокращено количество начальных школ в уезде с 208 до 162 [5]. В связи с повышением требований к поступлению в школу большинство учащихся, которые были приняты до 1953 года, не смогли показать высоких результатов в обучении. Многие выпускники начальных и средних школ не смогли поступить в высшие учебные заведения. Некоторые из них, пройдя коррекционные курсы, занялись производительным трудом, но основное количество выпускников школ, не поступивших в вузы, отказывалось идти работать на производство.

С каждым годом число выпускников средних школ, не поступивших в высшие учебные заведения, продолжало расти: только в одной провинции Фуцзянь в 1955 году насчитывалось около 55 тыс. выпускников, которые не могли продолжить обучение в высших учебных заведениях. Партийный комитет провинции Фуцзянь отмечал значимость этой проблемы: ее решение затрагивало непосредственные интересы боль-

шого количества молодежи, подростков, детей и их родителей. Если она не была бы решена должным образом, это повлияло бы на отношения между народным правительством и массами, а также отразилось на текущей работе [9].

Одной из причин нежелания выпускников начальной и средней школы заниматься производительным трудом, по мнению руководства провинции, являлось недостаточно тщательно организованное трудовое воспитание школьников. В связи с этим у выпускников школы было пренебрежительное отношение к физическому труду. Свои планы они связывали только с получением высшего образования, а не с занятием промышленным и сельскохозяйственным трудом [1]. Учителя считали, что их ученики должны найти «достойную» работу, например стать космонавтами или инженерами, в связи с этим они внушали ученикам в классе важность дальнейшего образования и приравнивали его к будущему. Родители, как правило, также поощряли занятия только умственным трудом, а ручной труд считали неполноценным. Под влиянием учителей и родителей даже те студенты, которые не могли поступить в вуз, предпочитали повторить обучение, а не заниматься производительным трудом [10]. В результате такое отношение к труду распространилось среди учителей, родителей и студентов. Студенты, которых государство усиленно готовило к труду в социалистическом производстве, не стремились посвятить себя социалистическому строительству, что нанесло ущерб экономическому строительству страны в то время. Директор комитета культуры и образования провинции Фуцзянь Ян Сигуан отмечал: «Без развития экономического строительства не может развиваться культурное образование, поэтому школьное образование должно быть приспособлено как к основам экономики, так и к реальным

потребностям национального строительства» [20]. Исходя из этого, партийный комитет провинции Фуцзянь решил начать в 1954 году масштабное трудовое воспитание учащихся начальной и средней школы, чтобы подготовить трудовые резервы с определенной степенью политического сознания и культурных знаний. Эта работа велась в двух направлениях: с одной стороны — с учащимися начальных и средних школ, трудовое воспитание в данном направлении осуществлялось как в школе, так и вне ее. С другой стороны — с выпускниками школы, которые не смогли поступить в вуз. Здесь работа была направлена на мобилизацию выпускников средней школы с помощью пропаганды и агитации на производство.

Подобная деятельность партийных комитетов провинций, с одной стороны, оказывала помочь большому количеству учащихся школ и выпускников старших классов повысить свою трудоспособность и решить проблему трудоустройства, а с другой — была направлена на подготовку большой группы образованных рабочих для страны, способствуя тем самым восстановлению и развитию национальной экономики.

Заключение. Таким образом, с момента основания Китайской Народной Республики в стране пропагандировалась значимость труда в экономическом развитии нового государства. Необходимо было совершенствовать процесс трудовой подготовки школьников. Особое внимание уделялось разработке учебных планов, программ, начиная с отдельных предметов и заканчивая комплексной практической деятельностью. Большое значение придавалось обучению школьников основам технологии производства. Учебная программа по трудовому обучению в разные исторические периоды имела различные содержательные характеристики. В период 1949–1956 годов она использовалась как инструмент

содействия строительству и развитию страны путем идеологического воздействия на школьников. В этот период был принят ряд правительственные документов в области трудового воспитания, которые составили его нормативные основы. С одной стороны, особое внимание уделялось взаимосвязи преподавания с реальными потребностями производства, внедрению в школах обучения технологиям производственной деятельности, формированию у учащих-

ся положительных взглядов на труд, а также содействию первоначальному овладению ими основными производственными знаниями и навыками. С другой стороны, трудовое воспитание использовалось как важное средство решения проблемы мобилизации выпускников на участие в производстве и труде, содействия идеологической подготовке учащихся к участию в социалистическом труде.

Список источников

1. 王荣耀等人: 《加强中小学学生及毕业生的劳动教育案》(1954年), 福建省档案馆藏, 档案号: 0136-006-0051-0024。(范 Жунъяо и др. Предложение об усилении трудового образования учащихся начальной и средней школы и выпускников (1954 г.), Архив провинции Фуцзянь, номер дела: 0136-006-0051-0024).
2. 吴履平. 课程教材研究所编. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编(课程教学计划卷) [G]. 北京: 人民教育出版社, 2001:247. (By Руйпин. Сборник стандартов и учебных планов для начальных и средних школ Китая в XX веке (том учебных планов и программ обучения) [G]. Пекин: Издательство народного образования, 2001:247).
3. 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 (1949—1981) [Z]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1984:1001,1021. (Китайский ежегодник образования, редакционный отдел. 1949—1981) [Z]. Пекин: Издательство «Чжунго да басюэ цюаньшү», 1984:1001,1021).
4. 福州市教育志编纂委员会: 《福州市教育志308—1989》, 福州: 福州市教育志编纂委员会, 1995年, 第94页。 (Комитет по составлению анналов образования города Фучжоу: «Анналы образования города Фучжоу 308—1989», Фучжоу: Комитет по составлению анналов образования города Фучжоу, 1995. С. 94).
5. 福建省武平县志编纂委员会编: 《武平县志》, 北京: 中国大百科全书出版社, 1993年, 第596页。 (Комитет по составлению летописей уезда Убин провинции Фуцзянь (ред.): Летописи уезда Убин, Пекин: Издательский дом «Энциклопедия Китая», 1993. С. 596).
6. 刘英杰. 中国教育大事典: 1949—1990(上册) [Z]. 浙江: 浙江教育出版社, 1993:6. (Лю Инцзе. Хроника образования Китая: 1949—1990 (первый том) [Z]. Чжэцзян: Чжэцзянское образовательное издательство, 1993:6).
7. 省教育厅初教科科长刘济民: 《对当前本省小学教育工作的几点意见》, 《福建日报》1953年11月4日, 第3版。(Лю Цзиминь, начальник отдела начального образования провинциального департамента образования: «Несколько мнений о текущей работе начального образования в провинции», Fujian Daily, 4 ноября 1953 г. С. 3).
8. 重庆许多学校组织课外活动加强劳动教育. 人民日报. [DB/OL]. <http://202.197.127.111:918/WEB/index2.html>. (Многие школы в Чунцине организуют внеклассные мероприятия для усиления трудового воспитания. «Жэнъминь жибао». [DB/OL]. <http://202.197.127.111:918/WEB/index2.html>).
9. 福建省人民委员会: 《1955年中小学毕业生指导动员令和生产劳动组织计划》(1955年6月), 福建省档案馆, 档案号: 0170-007-0076-0001. (Народный комитет провинции Фуцзянь: «Инструкции по руководству и мобилизации выпускников начальных и средних школ 1955 года и план организации производства и труда» (июнь 1955 г.) Архив провинции Фуцзянь. Номер дела: 0170-007-0076-0001).
10. 中共厦门市委宣传部: 《关于宣传和组织初中、高小毕业生从事生产劳动和升学问题的情况及意见报告》(1954年7月), 福建省档案馆藏, 档案号: 0178-009-0033-0026 (Отдел пропаганды Сямэньского городского комитета Коммунистической партии Китая: «Отчет о положении и мнениях по пропаганде и организации выпускников средних и старших классов начальной школы для привлечения к производственному труду и дальнейшему образованию» (июль 1954 г.), Архив провинции Фуцзянь, номер дела: 0178-009-0033-0026).
11. 《努力培养下一代》: 人民日报社论摘要, 《福建日报》1953年11月13日, 第4版。 («Стремитесь воспитать следующее поколение»: Отрывок из редакционной статьи «Жэнъминь жибао», Fujian Daily, 13 ноября 1953 г. С. 4).
12. 宋乃庆, 王晓杰. 新中国成立以来我国劳动教育政策发展: 回眸与展望[J]. 思想理论教育导刊, 2020(02):76-80. (Сун Найцин, Ван Сяоцзе. Развитие политики Китая в области трудового образования с момента образования

нового Китая: ретроспектива и перспектива [J]. Руководство по идеологическому и теоретическому образованию, 2020(02):76-80).

13. 《中央人民政府政务院关于改进和发展中学教育的指示》（1954年4月），华东师范大学教育系教育学教研室编：《教育学参考资料上》，北京：人民教育出版社，1980年，第15页。（«Указания Государственного совета Центрального народного правительства по улучшению и развитию среднего образования» (апрель 1954), составленные Секцией преподавания и исследований в области образования Департамента образования Восточно-Китайского педагогического университета: «Справочные материалы по образованию. Том 1», Пекин: Издательство Народного образования, 1980. С. 15).

14. 郝志军, 王艺蓉. 70年来我国中小学劳动教育政策的反思与改进建议 [J]. 西北师大学报(社会科学版), 2020, 57(0 3):124-130. (Хао Чжицзюнь, Ван Йиронг. Размышления о политике трудового воспитания в начальных и средних школах Китая за последние 70 лет и предложения по ее улучшению [J]. Журнал Северо-Западного нормального университета (издание по общественным наукам), 2020, 57(0 3):124-130).

15. 黄黎明, 顾春华, 马前锋. 我国劳动教育发展的时空转向与未来展望 [J]. 职业技术教育, 2020, 41(10):6-12. (Хуан Лимин, Гу Чунъхуа, Ма Цяньфэн. Временной и пространственный поворот и будущие перспективы развития трудового образования в Китае [J]. Профессиональное и техническое образование, 2020, 41(10):6-12).

16. 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1949-1975)[Z]. 海口:海南出版社, 1998:22-23. (Хэ Дунчан. Важные образовательные документы Китайской Народной Республики (1949-1975) [Z]. Хайкоу: Издательство Хайнань, 1998:22-23).

17. 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1949—1975) [Z]. 海口:海南出版社, 1998:313. (Хэ Дунчан. Важнейшая учебная литература Китайской Народной Республики (1949-1975) [Z]. Хайкоу: Хайнаньское издательство, 1998:313).

18. 中央教育科学研究所. 中华人民共和国教育大事记(1949-1982) [Z]. 北京:教育科学出版社, 1983:79. (Центральный институт педагогических наук. Хронология событий в области образования в Китайской Народной Республике (1949-1982) [Z]. Пекин: Издательство педагогических наук, 1983:79).

19. 张鹏飞, 高盼望. 新中国成立以来劳动教育政策的变迁与展望 [J]. 当代教育科学, 2020(02):86-91. (Чжан Пэнфэй, Гао Паньван. Изменения и перспективы политики в области трудового образования после создания нового Китая [J]. Современная наука об образовании, 2020(02):86-91).

20. 福建省文教委主任杨西光: 《关于处理本年初中、高小毕业生升学和参加劳动生产建设问题的报告 (提纲)》 (1954年5月), 福建省档案馆藏, 档案号: 0170-001-0149-0001。 (Ян Сигуан, директор Комитета культуры и образования провинции Фуцзян: «Отчет (план) по вопросам дальнейшего образования и участия выпускников неполной средней школы и старшей начальной школы в этом году» (май 1954), Архив провинции Фуцзян, номер дела: 0170-001-0149-0001).

References

1. 王荣耀等人: 《加强中小学学生及毕业生的劳动教育案》 (1954年), 福建省档案馆藏, 档案号: 0136-006-0051-0024。 (Van Zhun#jao i dr. Predlozhenie ob usilenii trudovogo obrazovanija uchashhihsja nachal'noj i srednej shkoly i vypusknikov (1954 g.), Arhiv provincii Fuczjan', nomer dela: 0136-006-0051-0024).
2. 吴履平. 课程教材研究所编. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编(课程教学计划卷) [G]. 北京: 人民教育出版社, 2001:247. (Vu Rujpin. Sbornik standartov i uchebnyh planov dlja nachal'nyh i srednih shkol Kitaja v HH veke (tom uchebnyh planov i programm obuchenija) [G]. Pekin: Izdatel'stvo narodnogo obrazovanija, 2001:247).
3. 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 (1949-1981) [Z]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1984:1001,1021. (Kitajskij ezhегодник obrazovanija, redakcionnyj otdel. 1949-1981) [Z]. Pekin: Izdatel'stvo «Chzhungo da basjuje cjuan'shu», 1984:1001,1021).
4. 福州市教育志编纂委员会: 《福州市教育志308-1989》, 福州: 福州市教育志编纂委员会, 1995年, 第94页。 (Komitet po sostavleniju annalov obrazovanija goroda Fuchzhou: «Annaly obrazovanija goroda Fuchzhou 308-1989», Fuchzhou: Komitet po sostavleniju annalov obrazovanija goroda Fuchzhou, 1995. S. 94).
5. 福建省武平县志编纂委员会编: 《武平县志》, 北京: 中国大百科全书出版社, 1993年, 第596页。 (Komitet po sostavleniju letopisej uezda Upin provincii Fuczjan' (red.): Letopisi uezda Upin, Pekin: Izdatel'skij dom «Jenciklopedija Kitaja», 1993. S. 596).
6. 刘英杰. 中国教育大事典:1949 - 1990(上册) [Z]. 浙江:浙江教育出版社, 1993:6. (Lju Incze. Hronika obrazovanija Kitaja: 1949-1990 (pervyj tom) [Z]. Chzhjeczjan: Chzhjeczjanskoe obrazovatel'noe izdatel'stvo, 1993:6).
7. 省教育厅初教科科长刘济民: 《对当前本省小学教育工作的几点意见》, 《福建日报》1953 年11月4日, 第3版。 (Lju Czimin', nachal'nik otdela nachal'nogo obrazovanija provincial'nogo departamenta obrazovanija: «Neskol'ko mnenij o tekushhej rabote nachal'nogo obrazovanija v provincii», Fujian Daily, 4 nojabrja 1953 g. S. 3).

8. 重庆许多学校组织课外活动加强劳动教育. 人民日报. [DB/OL].<http://202.197.127.111:918/WEB/index2.html>. (Mnogie shkoly v Chuncine organizujut vneklassnye meroprijatija dlja usilenija trudovogo vospitanija. «Zhjen'min' zhibao». [DB/OL]. <http://202.197.127.111:918/WEB/index2.html>).

9. 福建省人民委员会: 《1955年中小学毕业生指导动员令和生产劳动组织计划》(1955 年 6 月), 福建省档案馆, 案卷号: 0170-007-0076-0001. (Narodnyj komitet provincii Fuczjan': «Instrukcii po rukovodstvu i mobilizacii vypusknikov nachal'nyh i srednih shkol 1955 goda i plan organizacii proizvodstva i truda» (ijun' 1955 g.) Arhiv provincii Fuczjan'. Nomer dela: 0170-007-0076-0001).

10. 中共厦门市委宣传部: 《关于宣传和组织初中、高小毕业生从事生产劳动和升学问题的情况及意见报告》(1954年7月), 福建省档案馆藏, 档案号: 0178-009-0033-0026 (Otdel propagandy Sjamjen'skogo gorodskogo komiteta Kommunisticheskoy partii Kitaja: «Otchet o polozhenii i mnenijah po propagande i organizacii vypusknikov srednih i starshih klassov nachal'noj shkoly dlja privlechenija k proizvodstvennomu trudu i dal'nejshemu obrazovaniju» (ijul' 1954 g.), Arhiv provincii Fuczjan', nomer dela: 0178-009-0033-0026).

11. 《努力培养下一代》: 人民日报社论摘要, 《福建日报》1953年11月13日, 第4版。 («Stremites' vospitat' sledujushhee pokolenie»: Otryvok iz redakcionnoj stat'i «Zhjen'min' zhibao», Fujian Daily, 13 nojabrja 1953 g. S. 4).

12. 宋乃庆, 王晓杰. 新中国成立以来我国劳动教育政策发展: 回眸与展望[J]. 思想理论教育导刊, 2020(02):76-80. (Sun Najcin, Van Sjaocze. Razvitie politiki Kitaja v oblasti trudovogo obrazovanija s momenta obrazovanija novogo Kitaja: retrospektiva i perspektiva [J]. Rukovodstvo po ideologicheskому i teoreticheskому obrazovaniju, 2020(02):76-80).

13. 《中央人民政府政务院关于改进和发展中学教育的指示》(1954年4月), 华东师范大学教育系教育学教研室编: 《教育学参考资料上》, 北京: 人民教育出版社, 1980年, 第15页。(«Ukazaniya Gosudarstvennogo soveta Central'nogo narodnogo pravitel'stva po uluchsheniju i razvitiyu srednego obrazovanija» (aprel' 1954), sostavленные Sekcijey prepodavaniya i issledovanij v oblasti obrazovanija Departamenta obrazovanija Vostochno-Kitajskogo pedagogicheskogo universiteta: «Spravochnye materialy po obrazovaniju. Tom 1», Pekin: Izdatel'stvo Narodnogo obrazovanija, 1980. S. 15).

14. 郝志军, 王艺蓉. 70年来我国中小学劳动教育政策的反思与改进建议[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2020,57(0 3):124-130. (Hao Chzhicjun', Van Jirong. Razmyshlenija o politike trudovogo vospitanija v nachal'nyh i srednih shkolah Kitaja za poslednie 70 let i predlozhenija po ee uluchsheniju [J]. Zhurnal Severo-Zapadnogo normal'nogo universiteta (izdanie po obshhestvennym naukam), 2020, 57(0 3):124-130).

15. 黄黎明, 顾春华, 马前锋. 我国劳动教育发展的时空转向与未来展望[J]. 职业技术教育, 2020,41(10):6-12. (Huan Limin, Gu Chun'hua, Ma Cjan'fjen. Vremennoj i prostranstvennyj poverot i budushchie perspektivy razvitiya trudovogo obrazovanija v Kitae [J]. Professional'noe i tehnicheskoe obrazovanie, 2020,41(10):6-12).

16. 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1949—1975) [Z]. 海口:海南出版社, 1998:22-23. (He Dunchan. Vazhnye obrazovatel'nye dokumenty Kitajskoj Narodnoj Respubliki (1949—1975) [Z]. Hajkou: Izdatel'stvo Hajnan', 1998:22-23).

17. 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1949—1975) [Z]. 海口:海南出版社, 1998:313. (He Dunchzhan. Vazhnejshaja uchebnaja literatura Kitajskoj Narodnoj Respubliki (1949—1975) [Z]. Hajkou: Hajnan'skoe izdatel'stvo, 1998:313).

18. 中央教育科学研究所. 中华人民共和国教育大事记(1949—1982) [Z]. 北京:教育科学出版社, 1983:79. (Central'nyj institut pedagogicheskikh nauk. Hronologija sobytij v oblasti obrazovanija v Kitajskoj Narodnoj Respublike (1949—1982) [Z]. Pekin: Izdatel'stvo pedagogicheskikh nauk, 1983:79).

19. 张鹏飞, 高盼望. 新中国成立以来劳动教育政策的变迁与展望[J]. 当代教育科学, 2020(02):86-91. (Chzhan Pjenfej, Gao Pan'ven. Izmenenija i perspektivy politiki v oblasti trudovogo obrazovanija posle sozdaniya novogo Kitaja [J]. Sovremennaja nauka ob obrazovanii, 2020(02):86-91).

20. 福建省文教委主任杨西光: 《关于处理本年初中、高小毕业生升学和参加劳动生产建设问题的报告(提纲)》(1954年5月), 福建省档案馆藏, 档案号: 0170-001-0149-0001. (Jan Siguan, direktor Komiteta kul'tury i obrazovanija provincii Fuczjan': «Otchet (plan) po voprosam dal'nejshego obrazovanija i uchastija vypusknikov nepolnoj srednej shkoly i starshej nachal'noj shkoly v jetom godu» (maj 1954), Arhiv provincii Fuczjan', nomer dela: 0170-001-0149-0001).

Информация об авторе

Лю Чуньфу — аспирант

Information about the author

Liu Chunfu — Graduate student

Статья поступила в редакцию 30.04.2025; одобрена после рецензирования 13.05.2025; принятая к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 30.04.2025; approved after reviewing 13.05.2025; accepted for publication 17.06.2025.



П. Д. Азыркин

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 178–191.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 178–191.

Научная статья

УДК 37.091.398

doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-178-191

ОСОБЕННОСТИ БУЛЛИНГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ, ПО ОЦЕНКЕ ПЕДАГОГОВ

Павел Дмитриевич Азыркин

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, pazyrkin@hse.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению буллинга в учреждениях дополнительного образования детей. Цель исследования заключалась в выявлении распространенности и специфики травли в кружках и секциях, а также средовых факторов, способствующих виктимизации, с точки зрения педагогов. В рамках исследования были опрошены 319 педагогов дополнительного образования Челябинской области с использованием модифицированного опросника школьного буллинга. Результаты показали, что более четверти педагогов сталкивались с ситуациями буллинга в среде кружков и секций, при этом доминировали вербальная и социальная формы агрессии. Несмотря на специфику образовательной среды кружков и секций, предполагающую добровольное участие, гибкость планов, большую заинтересованность учащихся, в ней фиксируются устойчивые проявления буллинга. Наибольшая интенсивность травли выявлена в спортивных секциях, что может быть связано с высокой конкуренцией и борьбой за лидерство. Установлены различия в уровне проявления травли в зависимости от направления, возраста обучающихся. В заключение обоснована необходимость разработки и внедрения комплексных программ профилактики буллинга, адаптированных к особенностям дополнительного образования.

Ключевые слова: буллинг, образовательная среда, среда, подростки, агрессия, травля, дополнительное образование, кружки, секции.

Благодарности: автор выражает благодарность уполномоченному по правам ребенка в Челябинской области Е. В. Майоровой за помощь и поддержку во время проведения исследования.

Финансирование: исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитирования: Азыркин П. Д. Особенности буллинга в условиях дополнительного образования детей, по оценке педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 178–191. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-178-191

Original article

FEATURES OF BULLYING IN EXTRACURRICULAR EDUCATION, AS ASSESSED BY TEACHERS

Pavel D. Azyrkin

HSE University, Moscow, Russia, pazyrkin@hse.ru

Abstract. The article is focused on the study of the phenomenon of bullying in institutions of additional education for children. The aim of the study was to identify the prevalence and specifics of bullying in extracurricular activities, as well as the factors contributing to victimization. Within the framework of the study, 319 teachers of additional education in the Chelyabinsk region were interviewed using a modified school bullying questionnaire. The results showed that more than a quarter of teachers faced bullying situations in the environment of circles and sections, with verbal and social forms of aggression dominating. Despite the specificity of the educational environment of extracurricular activities, which implies voluntary participation, flexibility of plans, and high interest of students, there are stable manifestations of bullying in it. The greatest intensity of bullying is revealed in sports activities, which may be associated with high competition and struggle for leadership. Differences in the level of bullying manifestation depending on the direction and age of students have been established. The conclusion substantiates the need for the development and implementation of comprehensive bullying prevention programs adapted to the specifics of additional education.

Keywords: bullying, educational environment, environment, adolescence, aggression, extracurricular activities, additional education, circles, clubs.

Acknowledgements: the author expresses their gratitude to the Commissioner for Children's Rights in the Chelyabinsk Region, E. V. Mayorova, for her assistance and support during the research.

Funding: the study was carried out as part of the HSE Research Program.

For citation: Azyrkin P. D. Features of bullying in extracurricular education, as assessed by teachers. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):178–191. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-178-191

Введение. Агрессия и антисоциальное поведение детей и подростков в зарубежных и российских образовательных учреждениях остается одной из самых острых проблем, особенно в период обучения в основной школе, когда учащиеся активно проходят через множество возрастных изменений.

В образовании самым распространенным видом агрессии является буллинг (травля). Классическое определение буллингу дал во второй половине прошлого века Д. Ольвеус: «систематическое преднамеренное повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы» [28]. В современных

исследованиях травля определяется более инклюзивно и широко: «это разрушительный социальный процесс, который характеризуется неравенством власти, обусловленным социальными и институциональными нормами. Это часто повторяющееся поведение, которое проявляется в виде нежелательного межличностного поведения среди учащихся или школьного персонала, которое причиняет физический, социальный и эмоциональный вред отдельным лицам или группами и более широкому школьному сообществу» [27]. Определение со временем эволюционировало, однако три основные характеристики травли остаются неизменными: дисбаланс власти между агрессором и жертвой, целенаправленность и повторяемость разрушительного поведения.

Несмотря на то что деструктивное явление исследуется уже более полувека и разработан целый корпус антибуллинговых программ, проблема не исчезает и остается актуальной [6]. Распространенность травли в российских школах варьирует от 15 до 50% всех учащихся. Широкий разброс связан с использованием различных психометрических инструментов и разными трактовками того, что считать буллингом, а что единичным актом агрессии [10; 22]. В калужском исследовании 2021 года было зафиксировано, что более 15% учащихся были вовлечены в буллинг в роли жертвы [4]. Более высокие показатели были зафиксированы на выборке учеников средней школы российского мегаполиса авторами другой работы в 2021 году: «разным типам буллинга хотя бы один раз в течение месяца, предшествовавшего опросу, подвергались от 30 до 60% школьников» [7]. Последний опубликованный в 2022 году отечественный мониторинг по модели PISA установил, что 17% российских школьников сталкиваются с различными проявлениями социального буллинга [12]. Уровень распространенности буллинга в

России находится на среднемировом уровне: согласно отчету ЮНЕСКО, охватывающему данные из 71 страны, примерно 32% учащихся в возрасте от 9 до 15 лет хотя бы раз подвергались травле в течение последнего месяца [7].

Специфика исследования травли в образовании — изучение школьного контекста, а также факторов защиты и риска развития буллинг-структур в этой образовательной среде [7; 25; 29]. Дополнительное образование детей (ДОД), являющееся важным элементом образовательной экосистемы России и характеризующееся высокой долей охвата (более 75% вовлеченных учащихся), остается «серой зоной», в рамках которой подростковая агрессия на данный момент практически не изучена [11]. Среда кружков и секций имплицитно рассматривается практиками и исследователями как более благополучная по сравнению со школой. Предполагается, что вариативность учебных программ, отсутствие жестких стандартов, добровольность посещения занятий служат защитными факторами против буллинга, однако на данный момент для таких предположений недостаточно эмпирической базы. Следует отметить, что исследование буллинга в среде кружков и секций крайне важно в контексте подготовки педагогических кадров организаций дополнительного образования, которые смогут осуществлять эффективную профилактику как школьной неуспешности, так и антисоциального поведения [5].

Распространенность и специфика травли изучается в большей степени с помощью инструмента самоотчетов учащихся, в том числе в силу простоты сбора данных. Учителей спрашивают о буллинге значительно реже. Согласно исследованию 2008 года, учителя с большей вероятностью замечают и сообщают о физическом буллинге, в то время как учащиеся чаще говорят о косвен-

ных и скрытых видах травли [16]. В то же время во множестве публикаций ставится справедливый вопрос о том, одинаково ли понимают буллинговое поведение дети и взрослые [33]. Таким образом, важно использовать разные инструменты исследования данного деструктивного поведения в подростковой среде.

Цель настоящего исследования — изучение распространенности и специфики буллинга в кружках и секциях на основе опроса педагогов дополнительного образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что, по мнению педагогов, распространность буллинга среди подростков в дополнительном образовании аналогична школьной среде, при этом в спортивных секциях его выраженность выше, чем в неспортивных кружках.

Теоретическая рамка исследования. Буллинг — это сложная социальная и образовательная проблема. Исследователи используют множество теорий, чтобы объяснить генезис травли в подростковой среде и его последствия. Теоретические работы рассматривают феномен преимущественно на двух крупных уровнях: *системном (средовом) и индивидуальном*.

Системный уровень. Социально-экологический подход У. Бронfenбреннера является широкой концепцией, согласно которой поведение человека формируется под влиянием двунаправленного взаимодействия целого ряда вложенных друг в друга контекстуальных систем: семьи, школы, локального сообщества, общества и культуры в целом [15]. Буллинг возникает не только вследствие личностных характеристик участников, но и поддерживается на различных уровнях внешней среды (например, негативный школьный климат, неблагополучная семейная ситуация и социокультурные нормы, оправдывающие агрессию). В рамках теории семейных систем подчеркива-

ется, что агрессивные действия по отношению к сверстникам являются поведением, формирующимся в результате системных повторяющихся дисфункциональных взаимодействий в семье [18]. Теория групповой социализации объясняет буллинг как феномен, связанный с групповым давлением, внутригрупповыми и межгрупповыми нормами [32]. В рамках этого подхода коллективное внутригрупповое согласие с «нормальностью» возникновения травли интенсифицирует ее распространение в образовательной среде. В контексте настоящего исследования мы в большей степени акцентируем внимание на средовом системном уровне, в рамках которого происходит формирование девиантного поведения и буллинга, в частности.

Индивидуальный уровень. Ранние теории буллинга, связанные с областью психопатологии развития, объясняли буллинг либо как проявление небезопасной привязанности [24] и (или) как выученное поведение через наблюдение, подражание и подкрепление агрессии [15]. Интересную линзу, через которую можно посмотреть на травлю в образовательной среде, предоставляет теория сохранения ресурсов. Ее сторонники считают, что агрессия имеет адаптивную функцию двух видов: реактивную и проактивную [19]. Реактивная агрессия связана с внешней враждебностью среды и представляет собой импульсивное и гневное поведение, осуществляющееся в ответ на воспринимаемую угрозу. Проактивная агрессия связана с социальным влиянием и описывает преднамеренное поведение, направление на сохранение доступа к ресурсам и контроля над сверстниками [31]. Близкая к подходу сохранения ресурсов теория социального доминирования подчеркивает роль агрессивного поведения как стратегии, позволяющей добиться признания у сверстников и повысить социальный статус

в группе [26]. В рамках теории самодетерминации буллинг рассматривается как де-задаптивное и некомпетентное поведение, направленное на удовлетворение трех основных потребностей личности: принадлежности, автономии и компетенции [20]. Социально-когнитивные аспекты развития также влияют на поведенческие решения. С агрессией связаны три когнитивных фактора: самоуверенность (уверенность в способности проявить агрессию), ожидание результатов (вера в то, что агрессия приведет к положительным результатам) и ценность результата (высокая ценность результата, который может быть достигнут с помощью агрессии [17]. Таким образом, индивид может выбрать агрессивное поведение, поскольку считает, что это будет эффективным методом достижения желаемого результата. В русле социально-когнитивного подхода буллинг также объясняется с помощью механизма отчуждения моральной ответственности: агрессор обесценивает и отрицает страдания жертвы в силу того, что буллинг «нормален» и имеет важную цель, связанную с победой или конкуренцией [23].

Исследователи выделяют разные виды буллинга: вербальный, физический, социальный (косвенный) и кибербуллинг [1; 34]. Физический буллинг включает в себя удары, пинки, толчки, порчу имущества. Этот вид в большей степени распространен среди мальчиков [30]. Вербальный вид характеризуется обзывающими, оскорблениеми, дразнилками и словесными угрозами. Социальная травля предполагает нанесение ущерба социальной стороне, репутации ребенка или подростка (например, распространение слухов, намеренное исключение из коллектива или изоляция). Девочки чаще всего оказываются вовлечеными в социальный буллинг в роли жертв и агрессоров [22].

Буллинг оказывает значительное и долгосрочное негативное воздействие на всех участников буллинг-структуры: жертв, агрессоров и свидетелей. Вовлеченность в буллинг повышает риск развития ментальных расстройств, ухудшения физического здоровья, формирования социальных и академических трудностей и даже ведет к неблагоприятным последствиям, которые сохраняются во взрослом жизни. Жертвы буллинга чаще сталкиваются с депрессией, тревожностью, психосоматическими симптомами и посттравматическим стрессом [21]. Помимо ухудшения психического здоровья, буллинг связан с ухудшением академической успеваемости, снижением уровня вовлеченности в школьное сообщество и ростом социальной изоляции [14]. В более отдаленной перспективе последствия буллинга проявляются в трудностях социальной адаптации, повышении риска противоправного поведения и ухудшении общего уровня благополучия [35].

Как было отмечено выше, в настоящем исследовании рассматривается проблема буллинга в среде дополнительного образования. Дополнительное образование детей может рассматриваться как «структурированная, добровольная деятельность детей, направленная на развитие личностных и социальных навыков, в своем содержании выходящая за рамки основной школьной учебной программы и осуществляемая при поддержке или руководстве (лидерстве) взрослого» [2]. ДОД рассматривается нами как уровень образовательной экосистемы ребенка [15]. Представляется необходимым дать определение понятию «образовательная среда» применительно к ДОД. Несмотря на многообразие существующих definicij, в данном исследовании внимание будет сосредоточено на тех подходах, которые подчеркивают особую значимость социального и межличностного

компонентов образовательной среды. Так, согласно определению В. А. Ясвина, образовательная среда представляет собой «систему влияний и условий формирования личности в соответствии с заданными образцами, а также совокупность возможностей ее развития, заключенных в социальном и пространственном окружении» [13]. В этом подходе акцент направлен на внешнюю природу среды по отношению к личности. В качестве одного из центральных компонентов образовательной среды Ясвин выделяет социальный аспект, включающий межличностные отношения между педагогами, учащимися, родителями и администрацией образовательного учреждения. Близкое по содержанию определение предложено В. В. Рубцовым в соавторстве с Н. И. Поливановой и И. В. Ермаковой. Авторы понимают образовательную среду как «полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, отражающих явно или неявно выраженные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы организации

образовательного процесса в конкретной школе» [8, 9]. С. Н. Иванова разграничивает понятия образовательной среды и образовательного пространства: среда — это совокупность условий, в которых происходит обучение и воспитание участников образовательного процесса, тогда как пространство представляет собой более широкую систему, включая структуры и учреждения, создающие эти условия [3]. В данной концептуальной модели на первый план выдвигается коммуникативная составляющая среды, играющая ключевую роль в формировании детских и детско-взрослых сообществ. В настоящей работе мы используем интегративное понимание образовательной среды, включающее подходы В. А. Ясвина и В. В. Рубцова.

Выборка и методы. Сбор данных проводился среди педагогов дополнительного образования, которые ведут занятия во внеклассных организациях ДОД в сельской и городской местности Челябинской области. Выборка составила 319 наблюдений. Описательные статистики представлены в таблице 1.

Описательные статистики

		N	%
N валидных по списку		319	100
Пол педагога (женский)		229	71,8
Возраст педагога	18–29 лет	80	25,1
	30–39 лет	78	24,5
	40–49 лет	79	24,8
	50–69 лет	81	25,4
	70–79 лет	1	0,3
Профессиональный стаж педагога	До года	45	14,1
	От 1 до 3 лет	77	24,1
	3	197	61,8
Количество детей в кружке или секции	До 10	18	5,6
	От 11 до 19	76	23,8
	От 20 до 29	36	11,3
	30 и более	189	59,2

Направление кружков и секций	Спорт и физическая культура	42	13,2
	Искусство (ИЗО, танец, музыка и театр)	94	29,5
	Предметы школьной программы (кроме иностранных языков)	16	5,0
	Иностранные языки	6	1,9
	Техника, в том числе конструирование, моделирование и робототехника	97	30,4
	Наука (исследовательская деятельность в сфере естественных, гуманитарных, социальных наук, экология, краеведение)	40	12,5
	Туризм	9	2,8
	Ремесла (кройка и шитье, вязание, вышивание, плотницкое, гончарное дело и т. п.)	15	4,7
		N	Разброс
Буллинг физический		319	1–3
Буллинг социальный		319	1–3
Буллинг вербальный		319	1–3
Буллинг общий		319	1–3
		M	SD
Буллинг физический		1,27	,470
Буллинг социальный		1,12	,334
Буллинг вербальный		1,10	,321
Буллинг общий		1,13	,362

Респондентам был задан ряд вопросов о том, в рамках каких направлений дополнительного образования они проводят занятия:

- спорт и физическая культура;
- искусство (изобразительное искусство, танец, музыка, театр);
- предметы школьной программы (кроме иностранных языков);
- иностранные языки;
- техника, в том числе конструирование, моделирование и робототехника;
- наука (исследовательская деятель-

ность в сфере естественных, гуманитарных, социальных наук, экология, краеведение);

- туризм;
- ремесла (кройка и шитье, вязание, вышивание, плотницкое, гончарное дело и т. п.)

Структура выборки предполагает неоднородность распределения ответов по направлениям дополнительного образования (рис. 1). Неоднородность выборки соответствует неоднородности генеральной совокупности [11].



Рисунок 1. Распределение наблюдений в выборке по критерию направления ДОД (%)

Респонденты заполнили «Опросник школьного буллинга», предназначенный для оценки степени вовлеченности учеников в различные формы травли и их участия в роли агрессора, свидетеля или жертвы [7]. Использовалась краткая версия опросника, содержащая по два вопроса для каждого типа буллинга и только по отношению к роли жертвы. Вопросы анкеты были адаптированы для образовательной среды кружков и секций.

Отбор респондентов проводился методом случайной выборки, участие было добровольным. Анкетирование происходило в электронном формате на базе российской платформы «Анкетолог». Обработка данных происходила в пакете SPSS 23.0.

Результаты. Результаты исследования свидетельствуют о наличии буллинга в среде дополнительного образования детей. Более четверти педагогов (25,4%) подтвердили, что сталкивались с проявлениями

буллинга между подростками. По оценкам педагогов, большинство учащихся подвергались травле со стороны сверстников эпизодически — 1–2 раза за прошедший месяц, в то время как значительно меньшая часть (1,3%) учащихся подвергалась буллингу чаще — 3–4 раза.

Наиболее распространенными формами буллинга, по данным информантов, выступают вербальная (11,9%) и социальная (11,6%). Эти типы травли характеризуются оскорблениеми, намеренной изоляцией жертвы от коллектива, распространением слухов и сплетен, а также лишением эмоциональной поддержки, общения и возможности участия в совместных мероприятиях. Относительно реже учащиеся сталкиваются с физической формой травли (9,4%), которая проявляется в нанесении ударов, пинков и повреждении личных вещей жертвы (рис. 2).

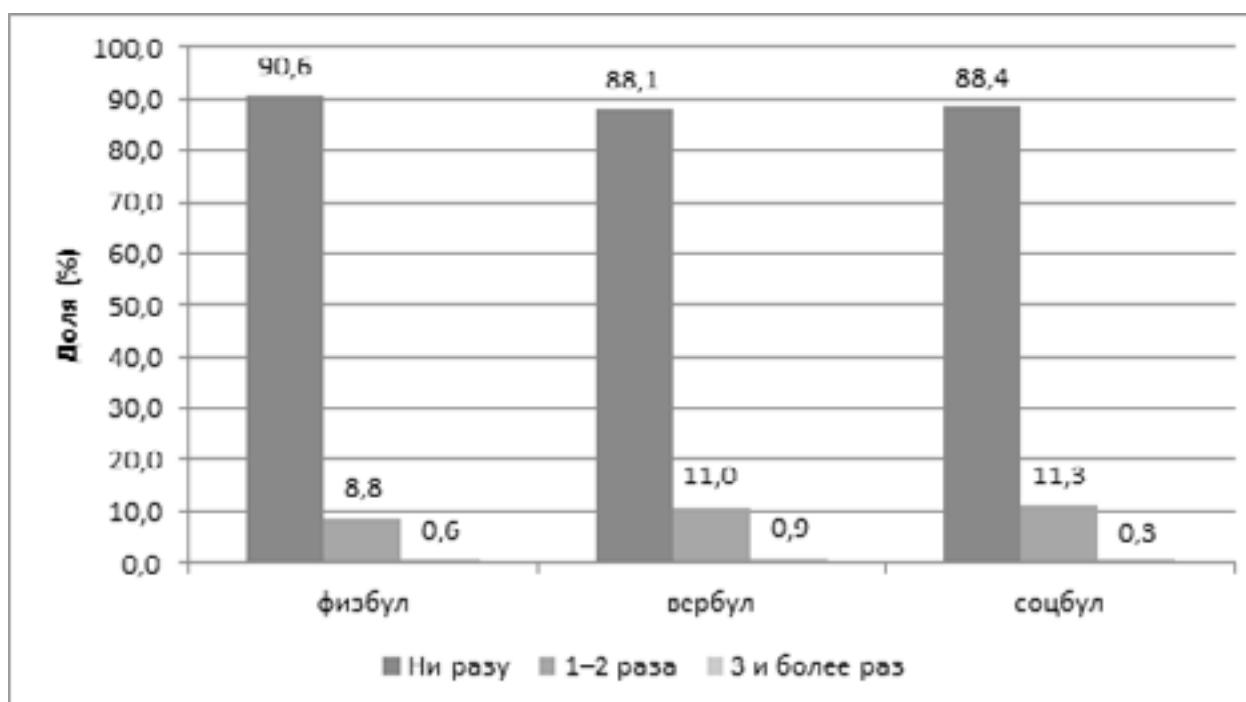


Рисунок 2. Распространенность различных видов буллинга в кружках и секциях (%)

Самый высокий показатель травли наблюдается в спортивных секциях, где каждый четвертый учащийся за последний месяц был подвергнут виктимизации (рис. 3). Второе место делят кружки по направлениям «наука» и «техника». Третье место по распространенности занимают занятия по школьным предметам, где также наиболее ярко выражена частотность виктимизации «3 раза и более».

В связи с этим автором было принято решение объединить направления в две группы: «спортивные» и «неспортивные» занятия. Для более детального анализа к полученным кластерам были добавлены обобщенные показатели распространенностии буллинга по всем направлениям (рис. 4).

В таком контексте вновь подтверждается высокий уровень буллинга в спортивном сегменте, однако показатели неспортивных направлений также остаются на значительном уровне — 22,8%.

Результаты регрессионного анализа (табл. 2) указывают на значимую взаимосвязь между возрастом учащихся и вероятностью виктимизации: с увеличением возраста подростков вероятность стать жертвой любого вида буллинга снижается, за исключением вербального типа. При этом пол педагога, его профессиональный стаж, а также количество учащихся в группе не оказывают значимого влияния на вероятность возникновения буллинга в образовательной среде кружков и секций.

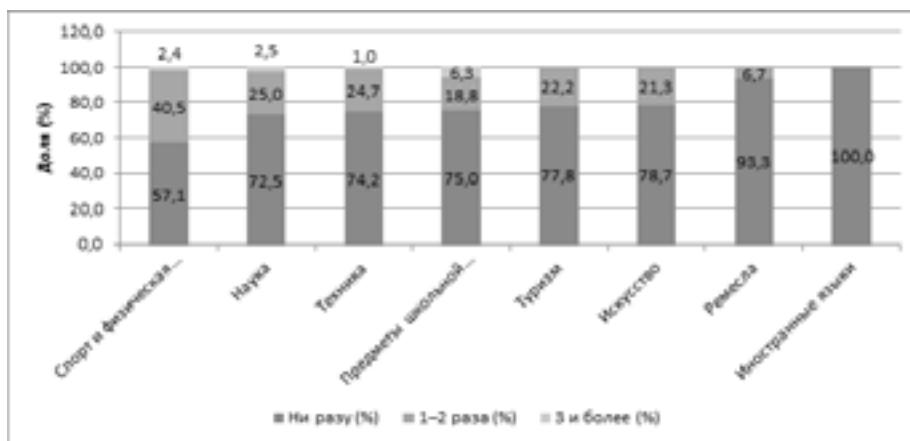


Рисунок 3. Распространенность буллинга в разных направлениях ДО

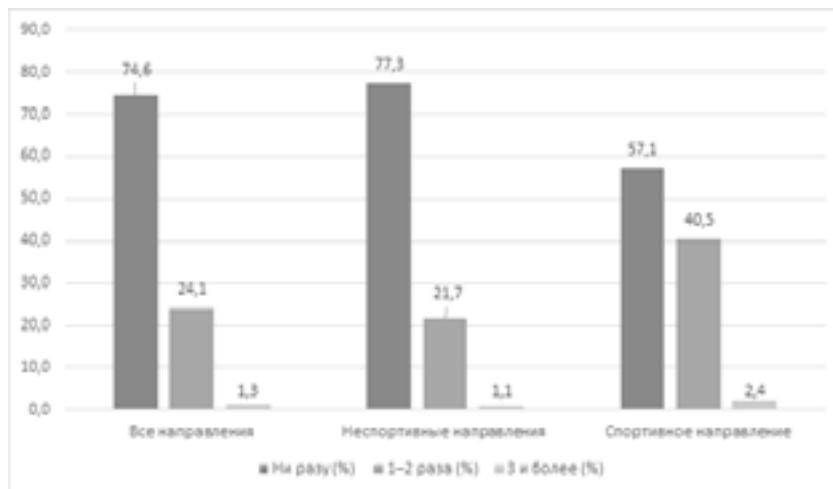


Рисунок 4. Распространенность буллинга в рамках спортивных и неспортивных занятий (%)

Таблица 2

Предикторы вовлеченности в буллинг в рамках дополнительного образования

	Буллинг общий		Буллинг физический		Буллинг социальный		Буллинг вербальный	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Константа	1,700	,218	1,360	,150	1,198	,156	1,444	,169
Средний возраст учащегося в кружке или секции	-,062	,020**	-,025	,014*	-,031	,014*	-,020	,015
Пол педагога	-,013	,059	,008	,041	-,005	,042	-,090	,046
Профессиональный стаж педагога	,052	0,40	,001	,027	,036	,028	-,002	,031
Направление кружка или секции	-,019	,013	-,008	,009	,007	,009	-,006	,010
Количество детей в кружке или секции	,008	,029	-,021	,020	,012	,021	,003	,023

Примечание. В скобках указаны стандартные ошибки измерения. Все интервальные переменные стандартизированы. Значимо на уровне: *90%; **95%; ***99%.

Обсуждение результатов. Полученные результаты подтверждают исходную гипотезу исследования о том, что, согласно восприятию педагогов, среда дополнительного образования детей не является свободной от проявлений буллинга среди подростков. Данные, представленные в исследовании, демонстрируют: более четверти педагогов сталкивались со случаями травли между детьми в кружках и секциях, что соответствует уровню распространенности буллинга в общеобразовательных школах России [4; 12]. Тем самым опровергается распространенное мнение о том, что кружки и секции являются изначально более безопасной средой по сравнению с традиционной школьной.

Наиболее распространенными формами буллинга в исследуемой среде стали социальная и вербальная агрессия. Этот результат согласуется с выводами других исследований, проводившихся в общеобразовательных учреждениях [7; 22], где также превалируют социальные и вербальные формы агрессии, особенно среди девочек и

в подростковом возрасте. Меньшая распространенность физического буллинга может объясняться повышенным контролем со стороны педагогов и более очевидным характером физического насилия, что делает его менее скрытым и, соответственно, легче выявляемым.

Важным результатом исследования является выявленная зависимость распространенности буллинга от направленности дополнительного образования, что также позволяет нам принять исходную гипотезу. В спортивных секциях уровень травли оказался наиболее высоким. Этот факт может быть объяснен через призму теории социального доминирования [26], согласно которой физическое и психологическое давление может выступать инструментом укрепления социального статуса в среде, где конкуренция и победа имеют высокую ценность. Социально-психологический подход позволяет объяснить более высокий уровень буллинга в среде спортивных кружков и секций тем, что там учащиеся могут использовать эмоции агрессии и гнева, связанные

ные с травлей, «инструментально» с целью повышения своей результативности. Такое поведение также может поддерживаться и установками педагогов, которые формируют образовательную среду [19].

В результате регрессионного анализа была установлена обратная связь между возрастом учащихся и вероятностью стать жертвой буллинга: с возрастом вероятность виктимизации снижается. Это может объясняться возросшими социальными-когнитивными навыками подростков, а также развитием стратегий эффективного противодействия агрессии [17]. Вместе с тем отсутствие связи между стажем педагога, количеством детей в группе и распространённостью буллинга может свидетельствовать о системной природе данного феномена, укорененного в социально-экологических факторах образовательной среды [15].

Выявленные результаты актуализируют необходимость разработки и реализации антибуллинговых программ в сфере дополнительного образования. Важно подчеркнуть, что данные программы должны быть ориентированы не только на учащихся, но и

на педагогический персонал, так как именно педагоги оказываются важнейшим элементом, способным влиять на социальный климат и предотвращать проявления буллинга. Кроме того, представляется важным использовать междисциплинарные подходы к решению проблемы, которые включали бы не только психологические и педагогические, но и социологические аспекты взаимодействия в детских коллективах.

Полученные результаты позволяют утверждать, что образовательная среда кружков и секций требует особого внимания исследователей и практиков в контексте профилактики буллинга. Учитывая, что проявления буллинга тесно связаны с академической неуспешностью учащихся, важно интегрировать антибуллинговые меры с программами поддержки академической успеваемости. Необходимо продолжать систематическое изучение факторов риска и защиты в данной среде, а также разрабатывать и внедрять целевые меры, направленные на снижение уровня агрессии, повышение психологической безопасности и улучшение образовательных достижений учащихся.

Список источников

1. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 149–159. doi: 10.17323/1814-9545-2013-3-149-159.
2. Иванов И. Ю. Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 6.
3. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 23–28.
4. Иванюшина В. А., Ходоренко Д. К., Александров Д. А. Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размера и типа школы // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 220–242.
5. Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Сенина Н. А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 69–82.
6. Молчанова Д. В., Новикова М. А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта // Современная аналитика образования. 2020. № 1 (31). 72 с.
7. Новикова М. А., Реан А. А., Коновалов И. А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90.
8. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
9. Поливанова Н. И., Ермакова И. В. Образовательная среда урока в школах разных типов // Психологическая наука и образование. 2000. Т. 5, № 3.

10. Реан А. А., Новикова М. А. Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов // Мир психологии. 2019. № 1. С. 165–177.
11. Современная аналитика образования. Основные тенденции развития дополнительного образования детей / Под науч. ред. Т. А. Мерцаловой. М.: НИУ ВШЭ, 2023. № 3 (71).
12. ФИОКО. Результаты общероссийской оценки по модели PISA. 2022 [Электронный ресурс]. URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Отчет_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20\(2\).pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Отчет_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20(2).pdf) (дата обращения: 02.01.2025).
13. Ясвин В. А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 2. С. 295–314.
14. Armitage R. Bullying in children: impact on child health // BMJ Paediatrics Open. 2021. Vol. 5, no. 1. doi: 10.1136/bmjpo-2020-000939.
15. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
16. Beran T., Stewart S. Teachers' and students' reports of physical and indirect bullying // Alberta Journal of Educational Research. 2008. Vol. 54, no. 2. doi: 10.55016/ojs/ajer.v54i2.55225.
17. Card N. A., Isaacs J., Hodges E. V. E. Aggression and victimization in children's peer groups: a relationship perspective // Feeling hurt in close relationships / Ed. A. Vangelisti. New York: Cambridge University Press, 2009. P. 235–259.
18. Cross D., Barnes A. Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: friendly schools friendly families program // Theory Into Practice. 2014. Vol. 53, no. 4. P. 293–299.
19. Hawley P. H. Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: a case for the well-adapted Machiavellian // Merrill-Palmer Quarterly. 2003. Vol. 49, no. 3. P. 279–309.
20. Hawley P. H., Stump K. N., Ratliff J. M. Sidestepping the jingle fallacy: bullying, aggression, and the importance of knowing the difference // Bullying in North American schools / Ed. D. L. Espelage, S. M. Swearer. 2nd ed. New York: Routledge, 2011.
21. Houbre B., Tarquinio C., Thuillier I., et al. Bullying among students and its consequences on health // European Journal of Psychology of Education. 2006. Vol. 21, no. 2. P. 183–208. doi: 10.1007/BF03173576.
22. Menesini E., Salmivalli C. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions // Psychology, Health & Medicine. 2017. Vol. 22. P. 240–253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740.
23. Menesini E., Sanchez V., Fonzi A., et al. Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders // Aggressive Behavior. 2003. Vol. 29, no. 6. P. 515–530.
24. Monks C. P., Smith P. K., Swettenham J. Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles // Aggressive Behavior. 2005. Vol. 31, no. 6. P. 571–588.
25. Morgan P., Farkas G., Woods A., et al. Factors predictive of being bullies or victims of bullies in US elementary schools // School Mental Health. 2023. Vol. 15. P. 566–582. doi: 10.1007/s12310-023-09571-4.
26. Neal J. W. Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: burning bridges or building them? // Journal of Early Adolescence. 2010. Vol. 30, no. 1. P. 122–137.
27. Norman J. O. H., Heaney D., Donoghue C. Considering a more inclusive definition of bullying: implications for a whole-education approach to bullying // School Bullying and the Legacy of Dan Olweus / Ed. P. K. Smith. New York: Routledge, 2025. P. 191–206.
28. Olweus D. Aggression in schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere, 1978.
29. Rigby K. Why do some children bully at school? // School Psychology International. 2005. Vol. 26. P. 147–161. doi: 10.1177/0143034305052910.
30. Smith P. Bullying: definition, types, causes, consequences and intervention // Social and Personality Psychology Compass. 2016. Vol. 10. P. 519–532. doi: 10.1111/spc3.12266.
31. Swearer S. M., Espelage D. L. Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools. New York: Guilford, 2012.
32. Tajfel H., Turner J. C. An integrative theory of intergroup conflict // Psychology of intergroup relations / Ed. S. Worchel, W. G. Austin. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 2–24.
33. Vaillancourt T., McDougall P., Hymel S., et al. Bullying: are researchers and children/youth talking about the same thing? // International Journal of Behavioral Development. 2008. Vol. 32. P. 486–495. doi: 10.1177/0165025408095553.
34. Wang J., Iannotti R., Nansel T. School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber // Journal of Adolescent Health. 2009. Vol. 45, no. 4. P. 368–375. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021.
35. Wolke D., Lereya S. T. Long-term effects of bullying // Archives of Disease in Childhood. 2013. Vol. 98, no. 9. P. 879–885. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667.

References

1. Bochaver A. A., Hlomov K. D. Bulling kak obekt issledovanij i kul'turnyj fenomen // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2013. T. 10, № 3. S. 149–159. doi: 10.17323/1814-9545-2013-3-149-159. [In Rus].
2. Ivanov I. Ju. Vneshkol'noe obrazование v zarubezhnyh issledovanijah: opredelenija i harakteristiki // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 2, № 6. [In Rus].
3. Ivanova S. V. Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naja sreda: v poiskah otlichij // Cennosti i smysly. 2015. № 6 (40). S. 23–28. [In Rus].
4. Ivanushina V. A., Hodorenko D. K., Aleksandrov D. A. Rasprostranennost' bullinga: vozrastnye i gendernye razlichija, znachimost' razmera i tipa shkoly // Voprosy obrazovaniya. 2021. № 4. S. 220–242. [In Rus].
5. Kosareckij S. G., Mercalova T. A., Senina N. A. Preodolenie shkol'noj neuspeshnosti: vozmozhnosti i deficit Rossijskih shkol // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2021. T. 26, № 6. S. 69–82. [In Rus].
6. Molchanova D. V., Novikova M. A. Protivodejstvie shkol'nomu bullingu: analiz mezhdunarodnogo opyta // Sovremennaja analitika obrazovaniya. 2020. № 1 (31). 72 s. [In Rus].
7. Novikova M. A., Rean A. A., Konovalov I. A. Bulling v rossijskikh shkolah: optyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnyh osobennostej i svjazi so shkol'nym klimatom // Voprosy obrazovaniya. 2021. № 3. S. 62–90. [In Rus].
8. Panov V. I. Psihodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teorija i praktika. SPb.: Piter, 2007. 352 s. [In Rus].
9. Polivanova N. I., Ermakova I. V. Obrazovatel'naja sreda uroka v shkolah raznyh tipov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2000. T. 5, № 3. [In Rus].
10. Rean A. A., Novikova M. A. Bulling v srede starsheklassnikov Rossijskoj Federacii: rasprostranennost' i vlijanie socioekonomiceskikh faktorov // Mir psihologii. 2019. № 1. S. 165–177. [In Rus].
11. Sovremennaja analitika obrazovaniya. Osnovnye tendencii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej / Pod nauch. red. T. A. Mercalovo. M.: NIU VShJe, 2023. № 3 (71). [In Rus].
12. FIOKO. Rezul'taty obshherossijskoj ocenki po modeli PISA. 2022 [Jelektronnyj resurs]. URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Otchet_obshherossijskaja%20ocenka%20po%20modeli%20PISA-2022%20\(2\).pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Otchet_obshherossijskaja%20ocenka%20po%20modeli%20PISA-2022%20(2).pdf) (data obrashhenija: 02.01.2025). [In Rus].
13. Jasvin V. A. Formirovanie teorii sredy razvitiya lichnosti v otechestvennoj pedagogicheskoy psihologii // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2020. T. 17, № 2. S. 295–314. [In Rus].
14. Armitage R. Bullying in children: impact on child health // BMJ Paediatrics Open. 2021. Vol. 5, no. 1. doi: 10.1136/bmjpo-2020-000939.
15. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
16. Beran T., Stewart S. Teachers' and students' reports of physical and indirect bullying // Alberta Journal of Educational Research. 2008. Vol. 54, no. 2. doi: 10.55016/ojs/ajer.v54i2.55225.
17. Card N. A., Isaacs J., Hodges E. V. E. Aggression and victimization in children's peer groups: a relationship perspective // Feeling hurt in close relationships / Ed. A. Vangelisti. New York: Cambridge University Press, 2009. P. 235–259.
18. Cross D., Barnes A. Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: friendly schools friendly families program // Theory Into Practice. 2014. Vol. 53, no. 4. P. 293–299.
19. Hawley P. H. Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: a case for the well-adapted Machiavellian // Merrill-Palmer Quarterly. 2003. Vol. 49, no. 3. P. 279–309.
20. Hawley P. H., Stump K. N., Ratliff J. M. Sidestepping the jingle fallacy: bullying, aggression, and the importance of knowing the difference // Bullying in North American schools / Ed. D. L. Espelage, S. M. Swearer. 2nd ed. New York: Routledge, 2011.
21. Houbre B., Tarquinio C., Thuillier I., et al. Bullying among students and its consequences on health // European Journal of Psychology of Education. 2006. Vol. 21, no. 2. P. 183–208. doi: 10.1007/BF03173576.
22. Menesini E., Salmivalli C. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions // Psychology, Health & Medicine. 2017. Vol. 22. P. 240–253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740.
23. Menesini E., Sanchez V., Fonzi A., et al. Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders // Aggressive Behavior. 2003. Vol. 29, no. 6. P. 515–530.
24. Monks C. P., Smith P. K., Swettenham J. Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles // Aggressive Behavior. 2005. Vol. 31, no. 6. P. 571–588.
25. Morgan P., Farkas G., Woods A., et al. Factors predictive of being bullies or victims of bullies in US elementary schools // School Mental Health. 2023. Vol. 15. P. 566–582. doi: 10.1007/s12310-023-09571-4.
26. Neal J. W. Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: burning bridges or building them? // Journal of Early Adolescence. 2010. Vol. 30, no. 1. P. 122–137.

27. Norman J. O. H., Heaney D., Donoghue C. Considering a more inclusive definition of bullying: implications for a whole-education approach to bullying // School Bullying and the Legacy of Dan Olweus / Ed. P. K. Smith. New York: Routledge, 2025. P. 191–206.
28. Olweus D. Aggression in schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere, 1978.
29. Rigby K. Why do some children bully at school? // School Psychology International. 2005. Vol. 26. P. 147–161. doi: 10.1177/0143034305052910.
30. Smith P. Bullying: definition, types, causes, consequences and intervention // Social and Personality Psychology Compass. 2016. Vol. 10. P. 519–532. doi: 10.1111/spc3.12266.
31. Swearer S. M., Espelage D. L. Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools. New York: Guilford, 2012.
32. Tajfel H., Turner J. C. An integrative theory of intergroup conflict // Psychology of intergroup relations / Ed. S. Worchel, W. G. Austin. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 2–24.
33. Vaillancourt T., McDougall P., Hymel S., et al. Bullying: are researchers and children/youth talking about the same thing? // International Journal of Behavioral Development. 2008. Vol. 32. P. 486–495. doi: 10.1177/0165025408095553.
34. Wang J., Iannotti R., Nansel T. School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber // Journal of Adolescent Health. 2009. Vol. 45, no. 4. P. 368–375. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021.
35. Wolke D., Lereya S. T. Long-term effects of bullying // Archives of Disease in Childhood. 2013. Vol. 98, no. 9. P. 879–885. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667.

Информация об авторе

П. Д. Азыркин — аспирант

Information about the author

P. D. Azyrkin — Graduate student

Статья поступила в редакцию 16.05.2025; одобрена после рецензирования 03.06.2025; принята к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 16.05.2025; approved after reviewing 03.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.



В. Ю. Бычина



Д. С. Евдокимов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 192–203.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 4 (107). P. 192–203.

Научная статья

УДК 005.963.2:37.015.3

doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-192-203

СИСТЕМА НАСТАВНИЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Василина Юрьевна Бычина¹, Дмитрий Сергеевич Евдокимов²

¹ ЧОУ «Средняя общеобразовательная школа «Ломоносовская школа № 5», Москва, Россия

² Центральный экономико-математический институт РАН (ЦЭМИ РАН), Москва, Россия

¹ vasilina_1999@bk.ru

² evd.ds@yandex.ru, SPIN-код: 3950-1731, ORCID: 0000-0001-8304-9448

Аннотация. Наставничество в современном понимании — это одно из средств сопровождения профессиональной социализации и мировоззренческого взросления личности на этапе непосредственного «вхождения» в профессию. Наставническая практика способствует нравственному и профессиональному развитию личности с учетом требований и традиций производственной среды. Авторы показывают культурно-исторический аспект наставнической деятельности, образцы наставничества в различные эпохи. Обращается также внимание на социально-психологические аспекты наставничества, связанные с поддержкой наставником адаптации работника в трудовом коллективе. Выявлены личностные и профессиональные характеристики наставника в различных областях деятельности. Представлены выдающиеся образцы наставнической деятельности в отечественной истории, основополагающие идеи, концепции и принципы, лежащие в основе наставнических практик. Описан опыт наставнического сопровождения профессионально-личностного роста молодых ученых ЦЭМИ РАН. Материалы статьи могут найти применение как в практике начинающих, так и в работе опытных наставников.

Ключевые слова: наставник, функции наставничества, профессиональная социализация личности, индивидуальный подход, методы наставнической работы, междисциплинарные исследования, практико-ориентированный подход.

Для цитирования: Бычина В. Ю., Евдокимов Д. С. Система наставничества в контексте современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 4 (107). С. 192–203. doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-192-203

Original article

THE MENTORING SYSTEM IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

Vasilina Yu. Bychyna¹, Dmitry S. Evdokimov²

¹ Private Educational Institution "Lomonosovskaya School № 5", Moscow, Russia

² Central Economics and Mathematics Institute of the Russian Academy of Sciences (CEMI RAS), Moscow, Russia

¹ vasilina_1999@bk.ru

² evd.ds@yandex.ru, SPIN-код: 3950-1731, ORCID: 0000-0001-8304-9448

Abstract. In the modern sense, mentoring is one of the means of supporting professional socialization and personal development at the stage of direct entry into a profession. Mentoring practice contributes to the moral and professional development of an individual, taking into account the requirements and traditions of the work environment. The authors explore the cultural and historical aspects of mentoring, as well as examples of mentoring in different eras. They also focus on the socio-psychological aspects of mentoring, including the mentor's support for the employee's adaptation in the workplace. The article identifies the personal and professional characteristics of mentors in various fields. The article presents outstanding examples of mentoring activities in Russian history, as well as the fundamental ideas, concepts, and principles that underlie mentoring practices. The article also describes the experience of mentoring the professional and personal growth of young scientists at the Central Economics and Mathematics Institute of the Russian Academy of Sciences.

Keywords: mentor, mentoring functions, professional socialization of an individual, individual approach, methods of mentoring, interdisciplinary research, and a practice-oriented approach.

For citation: Bychyna V. Yu., Evdokimov D. S. The mentoring system in the context of modern education. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(4):192–203. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-107-192-203

Введение. В условиях стремительных изменений, происходящих в современном обществе, характеризующемся глобализацией и технологическими инновациями, вопрос формирования личности и профессионального потенциала молодежи становится особенно актуальным. Молодые люди, вступая во взрослую жизнь, сталкиваются со множеством вызовов, требующих от них не только профессиональных знаний, но и навыков саморазвития, адаптации к изменяющимся условиям и эффективного взаимо-

действия с окружающими. Наставничество как особый вид профессионально ориентированной педагогической деятельности приобретает все большую социальную значимость и выступает предметом исследований. Специфическая функция наставника состоит в обеспечении сопровождения активной адаптации и «врастания» начинающего работника в профессиональную среду, производственный коллектив, освоения им профессиональных, коммуникативных практик и опыта соблюдения норм профес-

сиональной этики. Последнее требует от самого наставника соответствующих профессионально-личностных качеств — готовности приводить подопечного к успеху, ориентируя его в производственной среде, указывая путь и направляя его шаги, способности обогащать его опыт, арсенал единственных практических знаний. Взаимодействие и психологическая совместимость наставника и подопечного могут оказать существенное влияние на психологическое состояние и профессиональное развитие обоих участников этого процесса.

Наставничество как феномен имеет глубокие исторические, социально-культурные, экономико-производственные и психолого-педагогические корни. Оно представляет собой не только способ передачи профессиональных знаний и умений, но и психолого-педагогический процесс, оказывающий воздействие на формирование личности работника и на обеспечение эффективности его вхождения в производственный процесс. Это далеко не новое явление в педагогике имеет многовековую историю развития, а истоки наставничества можно найти в греческой мифологии [7].

Исследование феномена наставничества требует обращения к его истокам, анализа опыта успешных наставников, начиная со времен древнегреческих философов-педагогов и кончая сегодняшними наставническими практиками. Анализ опыта успешных наставников дает возможность понять условия эффективности этого вида социально-педагогической деятельности.

В качестве примера проекта наставничества нами был изучен опыт подготовки молодых ученых ЦЭМИ РАН на базе «Российской мастерской инновационного моделирования» (РОСМИМ). В качестве цели наставнической деятельности было воспитание у молодого поколения ученых убеждения в том, что наука может быть не только

серьезной и сложной, но и увлекательной сферой жизнедеятельности. Этому может способствовать наставничество, создающее атмосферу доверия, диалога, поддержки от опытных практиков.

Наставничество имеет древние корни, уходящие в эпоху первых цивилизаций, а сами наставники всегда играли важную роль в передаче знаний, опыта профессиональной деятельности и отношения к труду. В современном контексте наставничество продолжает оставаться значимым, адаптируясь к современным социальным и профессиональным условиям. Именно поэтому наставник должен обладать рядом личностных и профессиональных качеств, которые помогают создать доверительные отношения, необходимые для успешного освоения молодым человеком новой профессиональной функции и духовного роста.

Психологический аспект наставничества и личностные характеристики наставника. Наставничество в современном понимании — это особый вид социально-педагогической деятельности, обеспечивающий успешное вхождение молодого труженика в профессию, овладение не только профессиональным, но и этическим аспектом профессии. Ситуация наставнической деятельности требует особых личностных и профессиональных качеств самого наставника [15]. Психологический аспект наставнической деятельности включает: *психологическую поддержку* подопечного, оказание ему помощи в преодолении трудностей, разрешении внутренних конфликтов, регуляции своих эмоциональных переживаний. Он поддерживает и вдохновляет своих подопечных на саморазвитие и самосовершенствование, на овладение профессиональным мастерством; *психологическое консультирование*, в ходе которого наставник помогает своему подопечному разобраться в целях и мотивах, а также принимать важ-

ные жизненные решения в новой для него профессиональной среде; *психологическое обучение*, осуществляя которое наставник помогает ученику развить навыки саморегуляции, управления стрессом и креативного мышления, умения взаимодействовать с трудовым коллективом; *передачу профессионального опыта, знаний и умений*, что предполагает учет наставником индивидуальных особенностей каждого подопечного и создание благоприятной атмосферы в трудовом коллективе; *субъектную позицию подопечного*, которая заключается в готовности к принятию этических норм выбранной профессии, открытости к обратной связи и работе над своими слабыми сторонами, профессиональному росту. Каждый наставник, будучи специалистом в своей области, обладает уникальным набором профессиональных качеств, которые в сочетании с его личностными характеристиками способствуют достижению поставленных целей [6].

Личностные и профессиональные качества наставника. Наставничество в наше время приобретает большую значимость, происходит его активная интеграция в различные сферы — образование, здравоохранение, культуру и спорт, предпринимательство, экономику и др. Повышаются требования к личностным и профессиональным качествам наставников, поскольку возрастает необходимость развивать новые навыки и компетенции подопечных, а также идти в ногу со стремительно развивающимся информационным миром [4]. К личностным качествам современного наставника относятся: лидерство и инициативность; ответственность и организованность; профессионализм и наличие опыта; высокоразвитый эмоциональный интеллект, эмпатия; честность и надежность; гуманность; психологическая гибкость и адаптивность; целеустремленность; стрессоустойчивость;

критическое мышление; рефлексия; эмоциональная устойчивость. Профессиональными качествами наставника считаются: опыт в предполагаемой сфере, поскольку наставник должен обладать гораздо большими знаниями и навыками, чем его ученик; умение передавать знания и опыт своим ученикам, ведь именно в этом заключается одна из главнейших задач наставничества; развитые коммуникативные навыки и умение эффективно общаться с учениками, а также грамотная речь, потому что наставник является примером для подражания; знание норм профессиональной этики и принципа конфиденциальности, на котором строятся доверительные отношения с учащимися; высокий уровень познавательной мотивации, чтобы учиться новому, саморазвиваться и самосовершенствоваться [16].

Наставническая деятельность представляет собой эффективный инструмент передачи знаний и опыта от более опытных работников к их молодым коллегам, способ оптимизации становления профессионализма и формирования педагогических принципов. Успех наставничества проявляется не только в передаче информации и практических навыков, но и в формировании у молодого работника мотивации, уверенности в себе и способности к саморазвитию. Об этом свидетельствует опыт «классиков» наставнической деятельности. Известные педагоги, такие как Антон Семенович Макаренко, Константин Дмитриевич Ушинский, Михаил Васильевич Ломоносов, были замечательными наставниками и активно пропагандировали ценность передачи знаний и опыта в воспитании и становлении молодых поколений. Леонид Витальевич Канторович и Валерий Леонидович Макаров — выдающиеся ученые, чьи достижения в области экономико-математического инструментария и компьютерного моделирования социально-економи-

мических процессов оказали значительное влияние на развитие экономики и оптимизацию производственных процессов [5].

А. С. Макаренко — блестящий организатор и педагог, всемирно известный новатор и экспериментатор в области воспитания, чьи методы обучения всегда были и остаются предметом бурных дискуссий и обсуждений. Он придавал большое значение комплексному подходу в воспитании, который включал в себя учебную, трудовую, социальную, спортивную и эстетическую составляющие. Основополагающие постулаты воспитательной работы Макаренко в колонии имени А. М. Горького: *принцип сожженной биографии* — символичный переход в новую жизнь, заключавшийся в игнорировании «темного прошлого» воспитанников; *принцип параллельного педагогического действия*, предполагавший обращение не к личности конкретного подростка, а к коллективу, группе, индивидуальное воздействие на каждого происходило через призму группы: «от коллектива — к личности»; *совместный труд как средство самообеспечения* — труд был фундаментом коллектива, поскольку каждый его член выполнял свою уникальную функцию; *система перспективных линий как ориентиров*, к которым движется коллектив [17]; принцип «командирской педагогики» — это система чередования командиров отрядов, благодаря которой каждый имел возможность проявить себя в роли руководителя, что позволяло развить чувство ответственности за коллектив и общее дело. Данный принцип сам А. С. Макаренко считал величайшим изобретением на пути воспитания особо опасных подростков.

А. С. Макаренко был человеком, обладавшим яркой эмоциональностью, и в общении с воспитанниками не считал нужным это скрывать. Педагог считал, что всякий уважающий себя человек должен быть ве-

сел и добр, а если что-то идет не так, то и прикрикнуть не грех, чтобы ученики поняли: если он сердит, то сердит по-настоящему, а не для того, чтобы просто соблюсти педагогическую мораль.

Один из наиболее резонансных эпизодов, который часто становился предметом критики в адрес Антона Макаренко, связан с применением физической силы. В первые месяцы работы колонии, находясь на пределе эмоционального напряжения и будучи измотанным, он не смог сдержать себя и в ответ на грубость одного из воспитанников ударил его. Педагог не стал скрывать этот факт и подробно описал его в своей книге «Педагогическая поэма», рассказав о своем ужасе от совершенного поступка. Однако, согласно книге, этот эпизод не привел к краху, а, напротив, способствовал налаживанию отношений. Возможно, трудные подростки, столкнувшись с этим эмоциональным взрывом, впервые увидели в своем воспитателе не просто функцию, а живого человека.

Бессспорно, к личности Антона Семеновича Макаренко всегда было, есть и будет пристальное внимание как критиков, так и тех, кто восхищается его трудами. Следует отметить, что в его педагогическом наследии гармонично сочетаются теория, методика обучения и воспитания, ключевые аспекты педагогического мастерства и практические результаты, которые важно иметь в виду при разработке теории и практики наставничества [11].

Константин Дмитриевич Ушинский — выдающийся российский ученый-педагог, основатель принципов научной педагогики — антропологизма, народности, ведущей роли педагога в образовательном процессе и др. Как следует из трудов К. Д. Ушинского, наставническая деятельность имеет в своей основе научные закономерности профессионально-личностной социализации

подопечного — индивидуальный подход к каждому подопечному; учет его национально-культурных особенностей; овладение не только профессиональным опытом, но и этическим нормами профессиональной деятельности [15].

Михаил Васильевич Ломоносов — великий русский ученый-естественноиспытатель, поэт, филолог, физик, химик. С именем Михаила Васильевича знаком практически каждый, живущий в России, поскольку именно благодаря своему таланту и тяге к науке он смог добиться мировой известности. Такие грандиозные открытия свойственны лишь уникальным личностям. Выдающиеся достижения Михаила Васильевича Ломоносова приумножили славу России в различных областях науки. Для теории и практики наставничества представляют интерес его идеи о поиске и поддержке молодых талантов, о необходимости опоры на специфику менталитета и духовной культуры русского человека в процессе «выращивания» молодых специалистов. Примером развития этих традиций может быть деятельность Леонида Витальевича Канторовича — лауреата Нобелевской премии в области экономики. Он внес значительный вклад в развитие математического аппарата этой науки, а также в подготовку молодых специалистов, в поиск стратегии воспитания у них любви к науке, стремления к новым открытиям. Примером наставничества могут служить проводимые им открытые семинары, которые привлекали талантливых студентов и аспирантов со всей страны.

Валерий Леонидович Макаров — российский экономист и математик, академик РАН. Макаров продолжил дело своего учителя, активно участвуя в развитии математического образования в России и СССР. Он внес значительный вклад в подготовку молодых специалистов, помогая им раскрыть свой потенциал и достичь успеха

в науке. Академик В. Л. Макаров — выдающийся ученый-экономист с мировой известностью в области математической экономики и компьютерного моделирования социально-экономических процессов. Личный вклад в развитие прикладной математики и российской экономики — его теоретические исследования — стали основой целого ряда понятийных категорий [2]. Под руководством Валерия Леонидовича как наставника сформировалась научная школа в области математического и компьютерного моделирования экономических процессов, продолжающая исследования Л. В. Канторовича. Валерий Леонидович Макаров предложил и реализовал новаторские идеи по реформированию высшего экономического образования в вузах Москвы. Им была разработана модель производства и распространения знаний, которая имитирует процессы создания знаний учеными, их передачи учителями и усвоения учащимися [13].

Центральный экономико-математический институт РАН (ЦЭМИ РАН) — это научно-исследовательское учреждение Российской академии наук, где талантливые исследователи занимаются не только созданием модельных комплексов и проведением междисциплинарных социально-экономических исследований, но и просветительской деятельностью, направленной на популяризацию науки среди молодежи. Команда молодых ученых ЦЭМИ РАН занимается образовательными и исследовательскими проектами, ориентированными на внедрение интерактивных методов обучения, что позволило создать авторскую методику преподавания сложной дисциплины — имитационного моделирования. Помимо того что она является увлекательной и интересной, она еще и эффективная. Результаты проекта уже продемонстрированы в рамках трехстороннего сотрудничества между ЦЭМИ

РАН, ГАУГН и «Школой на проспекте Вернадского» [18; 19].

Важным принципом авторской методики молодых ученых института является свобода творчества, учащиеся не ограничены в выборе тем исследований. Одним из ключевых аспектов разработанного подхода является наставничество: такой формат помогает создать доверительную атмосферу, в которой учащиеся могут быть услышанными, получить совет и продолжить работу над исследованием или разработкой компьютерной модели. Практика применения наставничества с использованием авторского подхода преподавания открывает новые перспективы, дает возможность адаптировать курс для разных возрастных групп, способствует углубленному пониманию материала, развивает навыки критического мышления и самостоятельности у студентов и школьников.

Просветительские и образовательные проекты ЦЭМИ РАН. Коллектив молодых ученых Центрального экономико-математического института РАН стремится познакомить подрастающее поколение с бескрайним миром компьютерного моделирования. Важным аспектом является создание флагманского проекта — «Российская мастерская инновационного моделирования» (РОСМИМ) [8]. Это общеобразовательный и просветительский проект, направленный на популяризацию имитационного моделирования среди молодежи [1; 3].

Два года назад руководству ЦЭМИ РАН была предложена просветительская и образовательная инициатива — проведение экспериментальных мастер-классов по имитационному моделированию для школьников и студентов. Данная инициатива превратилась в отдельный проект молодых ученых ЦЭМИ РАН. Руководителем проекта является научный сотрудник ЦЭМИ РАН Д. С. Евдокимов. Важно отметить, что все

ключевые решения, ведение основополагающей деятельности проекта, наставническое сопровождение молодых специалистов принимаются и проводятся совместно с главными членами команды: Е. С. Аксеновой, К. А. Катасоновой, А. А. Иншаковым. Перед наставниками стоит множество задач, ключевыми из которых являются: познакомить подрастающее поколение с бескрайним миром компьютерного и имитационного моделирования; передать прикладные знания, полученные от ведущих отечественных экспертов и компьютерных виртуозов науки, посредством преподавания и наставничества; сформировать молодежное сообщество, объединяющее в своих рядах талантливых людей, жаждущих знаний и стремящихся к новым открытиям; воспитать патриотов и социально ответственных личностей, проявляющих интерес к научной литературе.

Новизна проекта заключается в предоставлении учащимся уникальной возможности изучать имитационное моделирование еще в школе, что не входит в стандартную образовательную программу. Представленный курс является уникальным сочетанием теоретической базы и практических наработок в инновационной сфере компьютерного моделирования, которые были тщательно отобраны и апробированы в России и за рубежом.

В наставнической работе используются интерактивные методы взаимодействия с молодыми специалистами с учетом их опыта и возрастных особенностей, что обеспечивает понимание ими сложных концепций. Этот метод позволяет не только передавать знания, но и формировать у начинающих сотрудников уверенность в собственных силах. Взаимодействие с наставником позволяет создать атмосферу доверия, где молодежь может активно участвовать в обсуждениях и задавать вопросы, что значительно

увеличивает уровень вовлеченности. У молодых работников формируется интерес и к фундаментальным основам науки, что требует чтения научных статей и книг. Чтобы подвигнуть молодое поколение на чтение, наставникам необходимо выбирать наиболее интересные пособия и, конечно же, становиться авторами таких трудов, которые заинтересуют молодежь. Важно не только предоставлять стандартные учебные материалы, но и создавать контент, который будет отражать современные тенденции и интересы молодежной аудитории.

Современные молодые люди окружены множеством источников информации, и выделиться на этом фоне трудно. Специалисты лаборатории стремятся донести до молодежи важные идеи и концепции, используют доступный и понятный язык, а также внедряют в свои работы элементы интерактивности.

Специалисты ЦЭМИ РАН не только вовлекают молодежь в науку, но и курируют школьные и студенческие проекты с первого дня работы и до их завершения. Происходит полноценное взаимодействие кураторов и учеников на постоянной основе, где первостепенно стоит задача помочь в освоении фундаментальных навыков ведения исследовательской и проектной деятельности. При этом наставники выполняют такие функции, как обучение пониманию принципиального отличия исследовательского проекта от реферата/доклада/работы и т. д.; помочь в постановке цели и задач исследования; предоставление свободы творческой мысли при выборе темы проекта; демонстрация перспектив исследовательской работы при решении актуальных вызовов современности; мотивация и поддержка на трудоемких этапах проекта; обучение проведению математических и статистических расчетов; помочь в корректном описании результатов проведенной работы и выяв-

ление сути исследования; доведение проектов до их логического завершения — готовое исследование, статья, компьютерная модель; помочь в формировании заявок на различные конкурсы / защита проектной деятельности / защита диплома; обучение навыкам создания презентации проекта и подготовка к выступлению на защите.

Дискуссии, интерактивные методы, гемификация, а также групповые проекты с индивидуальным подходом к каждому подопечному создают уникальную образовательную среду. Школьники и студенты становятся активными участниками процесса, что значительно повышает их мотивацию и интерес к изучаемым темам. Применяемые учебные модули разработаны таким образом, чтобы каждый участник мог самостоятельно создавать и анализировать модели, имитирующие поведение сложных систем, состоящих из множества взаимодействующих агентов. Этот подход не только развивает навыки программирования и анализа данных, но и стимулирует критическое мышление, поскольку требует от учащихся понимания взаимосвязей и закономерностей в таких системах. Ведущий советский и российский ученый-физик, просветитель С. П. Капица говорил: «Надо учить не знанию, а пониманию. Знаний сейчас стало много, они слишком подвижны и быстро меняются. А понимание — это то, что остается» [9]. Кроме того, учебный модуль включает в себя серию лекций и семинаров, проводимых экспертами в области компьютерного моделирования и научных исследований. Одной из ключевых особенностей образовательных мероприятий, проводимых наставниками, является их нацеленность на практическое применение теоретических знаний. Учащиеся имеют возможность не только изучать готовые модели, но и самостоятельно разрабатывать новые симуляции, адаптируя их под кон-

крайние научные задачи. Этот процесс позволяет им на практике ощутить, как теоретические концепции трансформируются в рабочие инструменты исследования, что является важным этапом формирования научной культуры.

Важно отметить, что реализация данного проекта способствует социализации, воспитанию патриотизма у будущих ученых, формированию чувства гордости за отечественные достижения и ответственности за будущее своей страны. Через этот проект специалисты ЦЭМИ РАН не просто обучаются школьников, студентов и молодых сотрудников, но и способствуют развитию молодого поколения, способного принимать обоснованные решения и адаптироваться к современным вызовам. Благодаря высокому уровню вовлеченности слушатели мастер-классов и лекций изъявляют желание проводить собственные исследования, лучшие из которых становятся частью совместного научного труда — монографии молодых ученых ЦЭМИ РАН.

Заключение. В условиях стремительных изменений, характерных для современного социума, проблема формирования личности и профессионального потенциала молодого поколения приобретает особую значимость. Наставничество выступает в качестве важного элемента этого процесса, представляя собой не только средство передачи знаний и опыта, но и мощный инструмент для всестороннего развития личности.

Наставник играет важную роль в передаче знаний и опыта, особенно когда речь идет о гармоничном сочетании теории и практики. Личностные и профессиональные качества наставника могут существенно повлиять на успех его подопечных и прогресс в их области знаний: эмпатия, терпение, умение слушать и вдохновлять помогают создать доверительную атмосферу и мотивировать учеников на глубокое изучение материала.

Профессиональные качества, включая глубокие знания в своей области, умение анализировать и решать сложные задачи, а также способность делиться опытом и передавать навыки, являются основой для эффективного обучения. Наставник должен не только хорошо разбираться в теории, но и иметь практические навыки, чтобы показать, как применять знания на практике, учитывать сильные и слабые стороны ученика. Кроме того, он должен быть открыт к новым идеям и подходам, чтобы способствовать инновациям и прогрессу в своей области. Его способность видеть потенциал в учениках и помогать им развивать свои таланты может стать ключевым фактором для стабильного расширения их компетенций и достижения успеха.

Гармоничное сочетание фундаментальных теоретических познаний и их результативного практического применения способствует развитию всех участников наставнического взаимодействия. Одним из проектов, который создан с помощью незыблемых принципов наставничества, преемственности и общности, — «Российская мастерская инновационного моделирования» (РОСМИМ), инициированный молодыми учеными ЦЭМИ РАН. За два года существования проекта слушателями данных курсов стали чуть менее 1000 школьников и студентов, из них более 200 создали первые имитационные модели, а 25 стали выпускниками школы. Также юные исследователи представили свои проекты общественности, опубликовали научные статьи и стали соавторами книги молодых ученых ЦЭМИ РАН — «Программно-аналитические решения и концепции имитационных моделей молодых ученых ЦЭМИ РАН для государственного администрирования социально-экономических процессов» [14], а некоторые учащиеся стали победителями престижных конкурсов.

Таким образом, наставник не только предоставляет базовые знания, но и пробуждает в молодых людях стремление к по-

знанию, вдохновляет и направляет на путь саморазвития.

Список источников

1. Агент-ориентированные модели / В. Л. Макаров, А. Р. Бахтизин, Е. Д. Сушко и др. М.: ФГБОУ ВО «Государственный академический университет гуманитарных наук», 2022. 196 с. doi: 10.18254/978-5-604-5843-7-8.
2. Академик Макаров Валерий Леонидович [Электронный ресурс]. URL: <https://new.ras.ru/anniversary/akademik-makarov-valeriy-leonidovich/> (дата обращения: 10.04.2025).
3. Акопов А. С. Имитационное моделирование: учебник и практикум для вузов / 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство «Юрайт», 2024. 426 с. // Образовательная платформа «Юрайт» [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/bcode/534885> (дата обращения: 04.10.2024).
4. Алдошина М. И., Фетисов А. С. Феномен наставничества: история становления и современные вызовы // Проблемы современного образования. 2023. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-nastavnichestva-istoriya-stanovleniya-i-sovremenennye-vyzovy> (дата обращения: 06.03.2025).
5. Богуславский М. В., Милованов К. Ю. Отечественные эффективные педагогические практики второй половины XX века как историко-педагогический феномен // Гуманитарные исследования Центральной России. 2024. № 3 (32) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otechestvennye-effektivnye-pedagogicheskie-praktiki-vtoroy-poloviny-hh-veka-kak-istoriko-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 16.02.2025).
6. Войтенко М. В. Возможности онлайн-инструментов в реализации задач наставничества в современной педагогической среде / М. В. Войтенко, Е. П. Машенко, С. В. Орлянская и др. // Молодой ученый. 2023. № 29.1 (476.1). С. 8–10 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/476/104978/> (дата обращения: 10.04.2025).
7. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. № 8–9 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-vysshem-obrazovanii-kontsepsiya-model-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 10.04.2025).
8. Евдокимов Д. С., Аксенова Е. С., Катасонова К. А. и др. Российская мастерская инновационного моделирования «РОСМИМ»: образовательный и просветительский проект ЦЭМИ РАН // Искусственные общества. 2025. Т. 20. Вып. 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://artsoc.jes.su/s207751800034495-3-1/> (дата обращения: 10.04.2025). doi: 10.18254/S207751800034495-3.
9. Интернет-издание «Комсомольская правда». Статья: «Очевидный и невероятный» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.ru/daily/27466.3/4720876/> (дата обращения: 10.04.2025).
10. Ладилова Н. А., Мишина И. А. Наставничество в России: от истоков к современности. М.: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. 223 с.
11. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы. Избранные труды / М.: Издательство «Юрайт», 2024. 323 с. // Образовательная платформа «Юрайт» [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/bcode/537993> (дата обращения: 10.04.2025).
12. Маринкин М. И., Хабибулин Р. Г. Михаил Васильевич Ломоносов и его философские воззрения // Матер. XI Междунар. студенч. науч. конф. «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018013731> (дата обращения: 17.02.2025).
13. Официальный сайт Высшей школы государственного администрирования МГУ им. М. В. Ломоносова [Электронный ресурс]. URL: <https://anspa.ru/makarovvl/> (дата обращения: 10.04.2025).
14. Программно-аналитические решения и концепции имитационных моделей молодых ученых ЦЭМИ РАН для государственного администрирования социально-экономических процессов / Д. С. Евдокимов, Е. С. Аксенова, К. А. Катасонова и др. М.: Научный и издательский центр «Наука» РАН, 2024. 320 с. doi: 10.52929/9785605111061.
15. Светоносова Л. Г., Корчагина-Мокеева А. Г., Беркулов Д. Ж. Требования к педагогу-наставнику в трудах К. Д. Ушинского и современных авторов: сравнительный анализ // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2023. Вып. 71. С. 79–88.
16. Семенкова С. Н., Крючева Я. В. Личностные и профессиональные качества педагога-наставника // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-i-professionalnye-kachestva-pedagoga-nastavnika> (дата обращения: 10.04.2025).

17. Сумина Т. Г., Белопашенцева А. С., Лосинская Е. О. Теория коллектива А. С. Макаренко в работе современных воспитательных систем // Социальная педагогика. 2019. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kollektiva-a-s-makarenko-v-rabote-sovremennoy-h-vospitatelnyh-sistem> (дата обращения: 06.04.2025).
18. Трехстороннее сотрудничество в действии — «Школа-Университет-Институт»: специальный мастер-класс от молодых ученых ЦЭМИ РАН в Школе Вернадского [Электронный ресурс]. URL: http://www.cemi.rssi.ru/news/science/index.php?ELEMENT_ID=17538 (дата обращения: 10.04.2025).
19. Ученики 7–8 классов ИТ-вертикали — участники обзорной лекции и мастер-класса по имитационному моделированию от сотрудников ГАУГН ЦЭМИ РАН [Электронный ресурс]. URL: <https://schnpv.mskobr.ru/edu-news/7155> (дата обращения: 10.04.2025).
20. Чинякова А. А. Роль педагогического наследия К. Д. Ушинского в современной теории и практике развития детей дошкольного возраста // Вестник науки. 2023. Т. 4, № 11 (68). С. 424–428 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vestnik-nauki.ru/article/11105> (дата обращения: 06.03.2025).

References

1. Agent-orientirovannye modeli / V. L. Makarov, A. R. Bahtizin, E. D. Sushko i dr. M.: FGBOU VO «Gosudarstvennyj akademicheskij universitet gumanitarnykh nauk», 2022. 196 s. doi: 10.18254/978-5-604-5843-7-8. [In Rus].
2. Akademik Makarov Valerij Leonidovich [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://new.ras.ru/anniversary/akademik-makarov-valeriy-leonidovich/> (data obrashhenija: 10.04.2025). [In Rus].
3. Akopov A. S. Imitacionnoe modelirovanie: uchebnik i praktikum dlja vuzov / 2-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'stvo «Jurajt», 2024. 426 s. // Obrazovatel'naja platforma «Jurajt» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://urait.ru/bcode/534885> (data obrashhenija: 04.10.2024). [In Rus].
4. Aldoshina M. I., Fetisov A. S. Fenomen nastavnichestva: istorija stanovlenija i sovremennye vyzovy // Problemy sovremennoogo obrazovanija. 2023. № 5 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-nastavnichestva-istoriya-stanovleniya-i-sovremennye-vyzovy> (data obrashhenija: 06.03.2025). [In Rus].
5. Boguslavskij M. V., Milovanov K. Ju. Otechestvennye effektivnye pedagogicheskie praktiki vtoroj poloviny HH veka kak istoriko-pedagogicheskij fenomen // Gumanitarnye issledovaniya Central'noj Rossii. 2024. № 3 (32) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otchestvennye-effektivnye-pedagogicheskie-praktiki-vtoroy-poloviny-hh-veka-kak-istoriko-pedagogicheskiy-fenomen> (data obrashhenija: 16.02.2025). [In Rus].
6. Vojtenko M. V. Vozmozhnosti onlajn-instrumentov v realizacii zadach nastavnichestva v sovremennoj pedagogicheskoy srede / M. V. Vojtenko, E. P. Mashhenko, S. V. Orljanskaja i dr. // Molodoj uchenyj. 2023. № 29.1 (476.1). S. 8–10 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://moluch.ru/archive/476/104978/> (data obrashhenija: 10.04.2025). [In Rus].
7. Gindes E. G., Trojan I. A., Kravchenko L. A. Nastavnichestvo v vysshem obrazovanii: konsepcija, model' i perspektivy razvitiya // Vysshee obrazование v Rossii. 2023. № 8–9 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-vysshem-obrazovanii-konseptsiya-model-i-perspektivy-razvitiya> (data obrashhenija: 10.04.2025). [In Rus].
8. Evdokimov D. S., Aksenova E. S., Katasonova K. A. i dr. Rossijskaja masterskaja innovacionnogo modelirovaniya «ROSMIM»: obrazovatel'nyj i prosvetitel'skij proekt CJEMI RAN // Iskusstvennye obshhestva. 2025. T. 20. Vyp. 1 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://artsoc.jes.su/s207751800034495-3-1/> (data obrashhenija: 10.04.2025). doi: 10.18254/S207751800034495-3. [In Rus].
9. Internet-izdanie «Komsomol'skaja pravda». Stat'ja: «Ochevidnyj i neverojatnyj» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.kp.ru/daily/27466.3/4720876/> (data obrashhenija: 10.04.2025). [In Rus].
10. Ladilova N. A., Mishina I. A. Nastavnichestvo v Rossii: ot istokov k sovremenosti. M.: FGAOU DPO «Akademija Minprosveshhenija Rossii», 2023. 223 s. [In Rus].
11. Makarenko A. S. Metodika vospitatel'noj raboty. Izbrannye trudy / M.: Izdatel'stvo «Jurajt», 2024. 323 s. // Obrazovatel'naja platforma «Jurajt» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://urait.ru/bcode/537993> (data obrashhenija: 10.04.2025). [In Rus].
12. Marinkin M. I., Habibulin R. G. Mihail Vasil'evich Lomonosov i ego filosofskie vozzrenija // Mater. XI Mezhdunar. studench. nauch. konf. «Studencheskij nauchnyj forum» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018013731> (data obrashhenija: 17.02.2025). [In Rus].
13. Oficial'nyj sajt Vysshei shkoly gosudarstvennogo administrirovaniya MGU im. M. V. Lomonosova [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://anspa.ru/makarov/> (data obrashhenija: 10.04.2025). [In Rus].
14. Programmnno-analiticheskie reshenija i konsepcii imitacionnyh modeley molodyh uchenyh CJEMI RAN dlja gosudarstvennogo administrirovaniya social'no-jekonomiceskikh processov / D. S. Evdokimov, E. S. Aksenova, K. A. Katasonova i dr. M.: Nauchnyj i izdatel'skij centr «Nauka» RAN, 2024. 320 s. doi: 10.52929/9785605111061. [In Rus].

15. Svetonosova L. G., Korchagina-Mokeeva A. G., Berkulov D. Zh. Trebovaniya k pedagogu-nastavniku v trudah K. D. Ushinskogo i sovremennoy avtorov: srovnitel'nyj analiz // Vestnik PSTGU. Serija IV: Pedagogika. Psichologija. 2023. Vyp. 71. S. 79–88. [In Rus].
16. Semenkova S. N., Krjucheva Ja. V. Lichnostnye i professional'nye kachestva pedagoga-nastavnika // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. № 3 (106) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-i-professionalnye-kachestva-pedagoga-nastavnika> (data obrashhenija: 10.04.2025). [In Rus].
17. Sumina T. G., Belopashenceva A. S., Losinskaja E. O. Teoriya kollektiva A. S. Makarenko v rabote sovremennoy vospitatel'nyh sistem // Social'naja pedagogika. 2019. № 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kollektiva-a-s-makarenko-v-rabote-sovremennoy-vospitatelnyh-sistem> (data obrashhenija: 06.04.2025). [In Rus].
18. Trehstoronnee sotrudnichestvo v dejstvii — «Shkola-Universitet-Institut»: special'nyj master-klass ot molodyh uchenyh CJeMI RAN v Shkole Vernadskogo [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.cemi.rssi.ru/news/science/index.php?ELEMENT_ID=17538 (data obrashhenija: 10.04.2025). [In Rus].
19. Ucheniki 7–8 klassov IT-vertikali — uchastniki obzornoj lekcii i master-klassa po imitacionnomu modelirovaniyu ot sotrudnikov GAUGN CJeMI RAN [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://schnpv.mskobr.ru/edu-news/7155> (data obrashhenija: 10.04.2025). [In Rus].
20. Chinjakova A. A. Rol' pedagogicheskogo nasledija K. D. Ushinskogo v sovremennoj teorii i praktike razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta // Vestnik nauki. 2023. T. 4, № 11 (68). S. 424–428 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.vestnik-nauki.rf/article/11105> (data obrashhenija: 06.03.2025). [In Rus].

Информация об авторах

В. Ю. Бычина — педагог-психолог
Д. С. Евдокимов — научный сотрудник

Information about the authors

V. Yu. Bychina — Educational psychologist
D. S. Evdokimov — Researcher

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 10.06.2025; принятая к публикации 17.06.2025.
The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 10.06.2025; accepted for publication 17.06.2025.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатьйный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в PDF-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации черного цвета (grayscale). Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: +7 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2025 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатика и вычислительная техника, уровни начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение; образование и педагогические науки, уровни среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение) (педагогические науки);
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

**Для подготовки кандидатской диссертации:
АСПИРАНТУРА**

Формы обучения	Очная бюджетная (при наличии КЦП) Очная по договору об оказании платных образовательных услуг
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	С 01.09.2025 в соответствии с графиком приема документов
Срок проведения вступительных испытаний	С 01.10.2025 в соответствии с графиком вступительных испытаний

**ПРИКРЕПЛЕНИЕ
для подготовки диссертации кандидата наук без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре**

Прикрепление на платной основе.
Срок прикрепления — не более 3 лет.

Сроки приема заявлений и документов на прикрепление:
01.04.2025 — 30.04.2025;
15.09.2025 — 15.10.2025.

**Для подготовки докторской диссертации:
ДОКТОРАНТУРА**

Прикрепление на платной основе.
Подготовка диссертации — 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приема документов на конкурс:

01.04.2025 — 30.04.2025;

15.09.2025 — 15.10.2025.

**Для консультаций по проведению научных исследований:
НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА**

Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 месяца) до 108 часов (9 месяцев).

Программа стажировки реализуется в очной иочно-заочной форме.

Срок приема заявлений и документов на оформление для научной стажировки:

1 сентября — 30 апреля.

Подробная информация представлена на сайте Института в разделах:

- Научная деятельность (докторантура) (<https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/>).
- Прикрепление (<https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/>).
- Научная стажировка (<https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/>).
- Образование / аспирантура (приемная кампания) (<https://instrao.ru/abitur/aspirant/>).

Телефон для справок: +7 (495) 625-33-12.

Электронная почта: aspirant@instrao.ru.

Адрес: 101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16.

ЖДЕМ ВАС!

