

СОДЕРЖАНИЕ

ЦИТАТА НОМЕРА	4
---------------------	---

СТРАТЕГИИ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Авдеева

Организационно-педагогические условия разработки и реализации программ подготовки руководителей школ к управлению инновационными процессами	5
---	---

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Л. В. Лагунова,
Е. В. Архипова*

Ценностные ориентиры педагогов: роль профессиональной языковой подготовки магистрантов, аспирантов и учителей	17
---	----

*С. В. Боголепова,
А. А. Самойлова*

Искусственный интеллект в изучении иностранного языка и работе с иноязычными текстами.....	31
--	----

*Т. Н. Гурьева,
Л. Ю. Шарабаева*

Участие компании-партнера в образовательном процессе.....	44
---	----

*И. Э. Куликовская,
В. А. Кирик*

Развитие культурной компетентности у студентов-педагогов: зарубежный опыт	54
---	----

*Н. В. Севрюкова,
А. С. Жирнова*

Особенности обучения пейзажной живописи в технике гризайль в рамках проекта «Московское долголетие»	67
---	----

МНЕНИЕ ФИЛОСОФА

*Н. М. Мамедов,
С. Е. Мансурова*

Новая социальная реальность в контексте теории универсального эволюционизма	77
---	----

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

М. О. Гурьева

Становление высшего педагогического образования за рубежом: исторический аспект	89
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

*И. А. Тагунова,
И. А. Лобанов*

Единый школьный учебник за рубежом	102
--	-----

Сюй Сяотун

Персонализация подготовки педагогов в системе высшего образования Китая, России и Казахстана: сравнительный анализ	116
--	-----

*Е. В. Бочаров,
Е. М. Лысова-Голомзина*

Повышение уровня читательской грамотности учащихся основной школы Аргентины	131
---	-----

Н. Д. Мельников

Понятие «внеклассная деятельность» в контексте разных трактовок термина	144
---	-----

Требования к оформлению статьи	152
--------------------------------------	-----

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуре.....	153
---	-----

**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 15.10.2025

Печать цифровая. Объем 19.25 п.л., 154 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-корре-

спондент 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

Цзян Гуаньнань., кандидат педагогических наук

Ван Сюань., кандидат педагогических наук

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)

Jiang Guannan., PhD (Education) (China)

Wang Xuan., PhD (Education) (China)

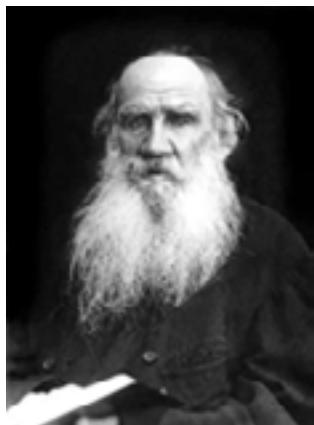


Быть сильным хорошо,
Быть умным лучше вдвое.

И. А. Крылов

Умный каждый день пополняет свои знания. Мудрый
каждый день стирает лишнее.

Лао-цзы

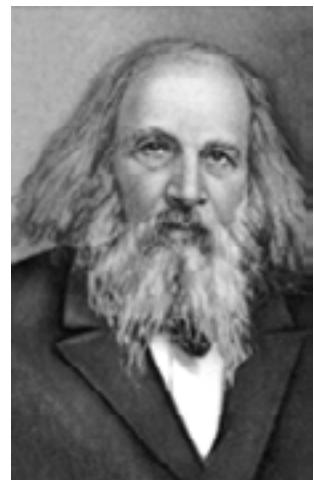


Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам
учиться.

Л. Н. Толстой

«Вся гордость учителя в учениках, в росте посаженных
им семян»

Д. И. Менделеев



Не нужно доказывать, что образование — самое величайшее благо для человека. Без образования люди грубы, и бедны, и несчастны.

Н. Г. Чернышевский

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 5–16.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 5–16.

Научная статья
УДК 37.014
doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-5-16



И. В. Авдеева

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ К УПРАВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ

Инна Вячеславовна Авдеева
ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования», Москва, Россия, inna17.83@mail.ru

Аннотация. В силу динамичных изменений, характеризующих современный этап развития российской системы образования, готовность к управлению инновационными процессами становится одной из ключевых профессиональных компетенций руководителя общеобразовательного учреждения. Вместе с тем, как показывают исследования, далеко не все директора школ обладают готовностью к инновационной деятельности в достаточной степени. Оказать им профессиональную поддержку в сфере повышения уровня наиболее актуальных на сегодняшний день компетенций призвана система дополнительного профессионального образования (ДПО), эффективность функционирования которой во многом зависит от того, какими принципами руководствуются учреждения ДПО при разработке и реализации программ профессиональной подготовки, какие цели и задачи они перед собой ставят, на какие формы, методы и технологии преподавания ориентированы, в каких условиях функционируют. Целью данного исследования явился поиск, анализ и обобщение научных данных, касающихся теории и практики разработки и реализации программ ДПО, способных повысить уровень знаний, умений и готовности руководителей школ к инновационной управленческой деятельности.

Методы исследования: теоретический анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований и данных практического опыта, касающихся разработки и реализации программ подготовки руководителей. В статье приводится обоснование необходимости

ности модернизировать разработку программ и технологий ДПО с учетом современных требований к руководителям образовательных учреждений, подчеркивается необходимость интеграции фундаментальных знаний о механизмах управления образовательными системами и практико-ориентированного подхода при разработке программ профессиональной поддержки директоров школ, дается характеристика готовности руководящих кадров системы образования к инновационному управлению, определяются дидактические условия, выполнение которых обеспечивает научный уровень образовательных программ ДПО, направленных на подготовку директоров школ к управлению инновационными процессами и организационные условия реализации таких программ.

Ключевые слова: инновации в образовании, менеджмент в школе, инновационное управление, педагогические условия разработки и реализации программ ДПО.

Для цитирования: Авдеева И. В. Организационно-педагогические условия разработки и реализации программ подготовки руководителей школ к управлению инновационными процессами // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 5–16. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-5-16

Original article

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF TRAINING PROGRAMS FOR SCHOOL PRINCIPALS IN MANAGING INNOVATION PROCESSES

Inna V. Avdeeva

Federal State Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education "Institute for the Development of Vocational Education", Moscow, Russia, inna17.83@mail.ru

Abstract. Due to the dynamic changes that characterize the current stage of development of the Russian education system, the ability to manage innovation processes is becoming one of the key professional competencies of the head of a general education institution. At the same time, studies show that not all school principals are sufficiently prepared to innovate. To provide them with professional support in the sphere of increasing the level of the most relevant today's competences is the system of additional vocational education (DIP), the effectiveness of the operation of which largely depends on the, What principles guide DPP institutions in the design and implementation of training programs, what goals and objectives they have set for themselves, what forms, methods and technologies of teaching are oriented towards, in what conditions they operate. The purpose of this study is to search, analyze and summarize scientific data concerning the theory and practice of developing and implementing AVE programs that can increase the level of knowledge, skills and readiness of school leaders for innovative management activities. The main research methods were: theoretical analysis, systematization and generalization of scientific literature data. The article provides a justification for the need to modernize the system of DPS taking into account modern requirements for heads of educational institutions, emphasizes the need for an activity-oriented practical approach in the development of programmes of professional support for school directors, provides characteristics of the readiness of educational system management to innovation management, Define the key tasks of development of educational programs of DPO aimed at preparation of school directors for management of innovation processes and organizational conditions of realization of such programs.

Keywords: innovations in education, school management, innovation management, further vocational education programs, continuing professional education.

For citation: Avdeeva I. V. Organizational and pedagogical conditions for the development and implementation of training programs for school principals in managing innovation processes. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):5–16. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-5-16

Введение. Директору общеобразовательного учреждения отводится ключевая роль в обеспечении эффективного функционирования образовательной организации, создании оптимальных условий для образовательно-воспитательного процесса и достижения учащимися высоких образовательных результатов, поддержании комфортной образовательной среды для учащихся и педагогов, а также в формировании положительного имиджа школы в социуме и обеспечении конкурентоспособности находящегося под его управлением учреждения образования.

В ходе профессиональной деятельности директору школы приходится решать множество управленческих задач, которые в последнее время все чаще носят нестандартный, инновационный характер в силу быстро меняющихся социальных и экономических условий функционирования образовательной организации. При этом зачастую руководители учреждений общего образования сталкиваются со значительными сложностями в решении таких задач в силу причин, связанных с отсутствием опыта и необходимых знаний в области современного менеджмента, с недостаточной сформированностью компетенций, позволяющих самостоятельно определять алгоритмы действий в нестандартных ситуациях и оперативно принимать оптимальные решения [2]. Кроме того, инновационная деятельность требует решений, выходящих за рамки привычных схем деятельности. К таким задачам, которые приходится сегодня решать руководителям, относятся: определение места и роли руководимой им школы в пространстве факторов, которые

влияют сегодня на социализацию детей; привлечение и удержание квалифицированных кадров; определение того, какие задачи надо рассматривать как стратегические, перспективные, а какие требуют безотлагательного решения; создание педагогического коллектива, в котором сочетается единство ценностей и многообразие педагогических методик; использование ресурсов в соответствии с закономерностями функционирования и развития образовательных систем; построение управления школой как коллективной деятельности, то есть создание управленческой команды; понимание специфики современного содержания образования, в котором приоритетными становятся деятельностно-личностные результаты, а что касается когнитивного развития ребенка, то здесь от школы требуется научить его самостоятельно и критически отбирать информацию, ставить познавательные цели и достигать их. Одним из приоритетных инновационных направлений является, безусловно, цифровая трансформация образования, предполагающая изменение форм представления учебной информации, коммуникативных и организующих функций учителя. Последнее требует от руководства школы обновления системы научно-методического обеспечения учебного процесса в школе. Далее директору необходимо обеспечить конкурентоспособность и привлекательность школы: чем больше учеников, тем выше и имиджевый, и экономический статус школы. А это предполагает эффективное взаимодействие управленческой команды с окружающим социумом. Особое значение сегодня приобретает такая функция администрации, как создание без-

опасной и поддерживающей среды в школе, наличие планов на случай чрезвычайных ситуаций.

Все это говорит о том, что перед системой непрерывного профессионального образования в качестве одной из приоритетных на сегодняшний день ставится задача оказания профессиональной помощи руководителям образовательных организаций в освоении новых компетенций по осуществлению управленческой деятельности в условиях происходящих инновационных процессов в современной системе образования.

Сложившаяся система дополнительного профессионального образования управленческих кадров опирается во многом на традиционные подходы, формы и методы, сложившиеся в «доцифровую» эпоху. В силу этого она далеко не всегда оказывается способной помочь руководителям школ в обретении компетенций, необходимых для решения принципиально новых профессиональных задач. Очевидно, что сама система непрерывного профессионального образования нуждается в совершенствовании [6].

Актуальность исследования, таким образом, обусловлена необходимостью обновления содержания и форм профессиональной поддержки управленческих кадров организаций образования, привлечения научных ресурсов к разработке программ профессиональной переподготовки как центрально-го звена научно-методического комплекса, обеспечивающего освоение руководителями школ современных компетенций в области управления инновационными процессами в школах.

В настоящее время система профессиональной поддержки руководителей образовательных организаций связана в основном с учреждениями ДПО (дополнительного профессионального образования), в которых реализуются образовательные программы в форме традиционных курсов

повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

В научно-педагогической литературе теоретические вопросы разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования представлены достаточно широко. Так, современные подходы к проектированию программ дополнительного профессионального образования, модели обучения руководителей школ рассматриваются в работах И. В. Гришиной, М. В. Кларина [6], М. И. Коверовой [8], Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой [9], И. Д. Чечель [14]; педагогические условия и принципы реализации программ дополнительного образования для руководителей образовательных организаций — в работах О. А. Гришиной [5] Н. Н. Коваль [7], Н. У. Ярычева, А. У. Анзоровой [15] и др.

Специалисты обращают внимание на необходимость совершенствования содержания и организационных форм профессиональной поддержки руководителей с учетом современных требований к менеджменту в образовательных учреждениях и возрастающих технических возможностей, связанных с развитием информационно-коммуникационных технологий, позволяющих более широко использовать различные формы межсубъектного взаимодействия и переработки информации в профессиональной среде. Многие авторы [5; 8] указывают на изменение образа (профессионально-личностных качеств) современного директора школы и необходимость оказания такой профессиональной поддержки руководителям образовательных организаций, которая позволила бы им приобрести необходимые компетенции для достижения этого образа, способствовала бы их саморазвитию и повышению мотивации к постоянному самосовершенствованию в профессии.

В программах повышения квалификации должны найти отражение вопросы педаго-

тического менеджмента, маркетинга и конкурентоспособности образовательной организации, профессионала, а также умения выстраивать индивидуальную траекторию профессионального роста и готовности к инновационной деятельности в управлении образовательной организацией [8].

Структурированные опросы руководителей образовательных организаций, учителей, родителей и выпускников школ позволяют построить «качественный образ» современного директора школы, подготовленного к управлению инновационными процессами. Опрошенные отметили, что его готовность к инновационной деятельности определяется:

- пониманием сущности инновационных процессов в образовании, тех наиболее значимых изменений, которые претерпевает современная школа;
- высоким уровнем мотивации к внедрению инновационных технологий в управление и образовательно-воспитательный процесс;
- наличием необходимых знаний об успешных и, напротив, о неудачных стратегиях управления инновационной деятельностью учителей;
- умением оценить и при необходимости мобилизовать инновационные ресурсы школы — кадровый потенциал, арсенал методических, мастерство управленческой команды;
- способностью использовать цифровую среду школы не только как технологию обучения, но и как инструмент коммуникаций, взаимодействия структурных подразделений школы и др. [11].

С учетом этих экспертных заключений мы выделили следующие критерии готовности руководителей к управлению инновационными процессами:

- понимание содержания, индикаторов и приемов анализа эффективности функцио-

нирующей в школе педагогической системы и потенциала для ее развития;

- опыт обоснования, проектирование и внедрение наиболее актуальных для школы инновационных нововведений в систему управления и воспитательно-образовательный процесс;
- владение приемами обеспечения нормативно-юридической поддержки вводимых изменений;
- способность к построению непрерывного научно-методического сопровождения инноваций в виде различных вариантов внутрикорпоративного обучения педагогов;
- навыки адекватной самооценки собственных достижений.

Опыт наблюдения за управлением инновационными практиками показывает, что, несмотря на высокий уровень поддержки инновационных идей в системе образования со стороны государства, на практике их внедрение далеко не всегда соответствует ожиданиям [7]. Система образования в целом, как и руководители образовательных учреждений на местах, зачастую сопротивляется нововведениям, продолжая действовать по традиционным схемам согласно сложившейся системе правил и стереотипов. Нормативные документы, такие как Единый квалификационный справочник должностей (ЕКС) и Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации», отстают от динамики изменений, происходящих в стране и обществе, и не способны в полной мере отразить квалификационные характеристики современного директора школы, учитывающие уровень его инновационной готовности, обусловленные требованиями времени [11].

В числе прочих проблем, связанных с внедрением инновационных идей в практику управления общеобразовательными школами, специалисты называют общую

инертность системы образования, низкую культуру принятия инноваций в педагогическом сообществе, недостаточное понимание самими руководителями причин и необходимости инновационных изменений, низкую эффективность образовательных программ, применяемых в системе повышения квалификации руководителей образовательных организаций [14].

Решению названных проблем в части подготовки руководителей общеобразовательных учреждений к инновационному управлению призвана способствовать модернизированная система дополнительного профессионального образования, построенная на принципах компетентностного и личностно ориентированного подхода, создания условий обновления и качественной перестройки содержания, технологий, структуры курсовой переподготовки, создания необходимой для этого информационно-образовательной среды, системы оценки результатов.

Программа обучения представляет собой дидактический проект учебного процесса, обеспечивающего в данном случае овладение различными управленческими компетенциями и видами управленческого опыта. Ее построение должно соответствовать дидактическим требованиям и реализовывать профессиональный контекст обучения. Здесь мы имеем в виду реализацию таких дидактических принципов, как целесообразность отбора содержания с точки перспективных профессиональных функций директора школы; целостность содержания, то есть включение в его состав как компетентностных, так и ценностно-смысловых компонентов; единство содержательного и процессуального, то есть подбор методов обучения, посредством которых воспроизводится подлежащее усвоению содержание образования; адекватность содержания и форм проведения занятий; организация

таких видов проектной деятельности обучаемых, которые воспроизводят ситуации принятия современных управленческих решений; делегирование функций контроля самим обучающимся с целью развития их рефлексивных способностей и др.

Программа подготовки руководителей, как нам представляется, должна обеспечивать актуальность содержания (ответ на такие запросы руководителей, как оптимальное построение в школе процессов цифровой трансформации, участие школы в региональных инновационных программах, создание в школе «механизма обновления» компетенций учителей в связи с изменениями в образовательных стандартах, обеспечение имиджа и конкурентоспособности школы и др.), исследовательский и имитационно-игровой характер усвоения материала, возможность апробации собственных инновационно-управленческих проектов в процессе обучения на курсах, наличие сопровождения и консультативной помощи со стороны организаторов курсов в ходе «послекурсового» внедрения разработок, созданных обучающимися в процессе творческих занятий [3; 5; 6]. Разумеется, должна быть обеспечена доступность и понятность современных теоретических идей дидактики, психологии взаимодействия в цифровой среде, приемов создания в школе среды, обеспечивающей освоение, наряду с предметным материалом, «некогнитивных видов опыта» — ценностей, смыслов, опыта эффективной деятельности и творчества, метапредметных понятий и способов деятельности, а также достижение самими слушателями личностных результатов образования, то есть личностного роста самих директоров.

Обучение на курсах предполагает интенсивную трансформацию «содержания в деятельность», процесс формирования у обучающегося не просто понятий, а опы-

та выполнения новой для него деятельности. Согласно культурологической теории В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и внесенных в нее дополнений в работах М. В. Кларина, И. М. Осмоловской, В. В. Серикова, целостность любого содержания образования, даже если это образование, получаемое на курсах повышения квалификации, предполагает наличие в его структуре необходимого для решения профессиональных задач понятийного знания, типовых умений, опыта нестандартных действий (творческого опыта), компетенций — опыта получения управленческого результата и опыта эмоционально-ценостного отношения к самой профессиональной деятельности, выполняемой руководителем школы. Как показывает В. В. Сериков [12], дидактический подход к построению учебного процесса как раз предполагает трансформацию содержания образования в задачно-деятельностную форму. С этой точки зрения образовательный процесс представляет собой совокупность учебных задач, решая которые обучающийся приобретает не просто набор понятий и способов деятельности, а компетентность как умение осуществлять деятельность по созданию особого продукта.

Быстрая сменяемость стандартов, содержания и технологий обучения, включенность современных школьников в открытое информационное пространство через глобальные сети, полисубъектность и многообразие развивающих сред требуют новых «управленческих реакций» на образовательные ситуации.

Обращаясь к разработке образовательных программ для курсов повышения квалификации, мы выдвинули предположения о дидактических условиях обеспечения эффективности процесса их проектирования. При этом мы исходили из того, что процесс разработки образовательной программы

представляет собой сложную систему проектировочной деятельности, в составе которой следующие шаги.

1. Анализ профессиональной ситуации, в которой происходит деятельность будущих слушателей программы, что включает знакомство с нормативной базой, касающейся темы и целей программы; тенденций развития управленческих процессов, частоты принятия различных типов управленческих решений; «дефицитов» и образовательных запросов руководителей школ, готовящихся к прохождению программы; кризисных событий в опыте будущих слушателей, которые могут стать предметом анализа при прохождении программы.

2. Выбор темы и ключевой идеи программы. В формулировке темы курса должны отразиться аспекты управленческой деятельности, для которых характерны затруднения и неоднозначность подходов к исполнению. Вместе с тем функция программы повышения квалификации отнюдь не сводится к латанию дыр в профессиональной практике специалистов, а призвана ввести их в мир современных идей педагогического менеджмента, сформировать их прогностическое, опережающее мышление, заражать духом инноваций. Ключевая идея программы, отражающая ее цели, содержание и технологии обучения, раскрывается в аннотации к программе, которая может быть представлена не только в текстовой форме, но и в виде ролика на сайте института.

3. Формулировка целей образовательной программы, в которых обозначаются формируемые компетенции, соответствующие трудовым функциям, указанным в профессиональном стандарте руководителя, и инновационным запросам практики. Цели формулируются в диагностируемой форме, содержат индикаторы-показатели, по которым можно оценить уровень их достижения. При этом должно учитываться, что

«структура всякой компетенции сложна и включает в себя не только традиционные результаты образования — знания, умения, навыки, но и ситуационный компонент (готовность человека на основе ранее полученного опыта мобилизовать в конкретной ситуации необходимые знания, умения, навыки, а также внешние ресурсы)» [13, с. 21].

4. Отбор и композиция содержания образования в намеченной области. Это не ограничивается перечнем компетенций, а предполагает описание тех видов деятельности, которыми должен овладеть будущий руководитель. Также надо учесть, что согласно культурологическому подходу [10; 12] в содержании любого образования, независимо от его места и назначения, присутствуют знания, умения, творческий опыт в данной сфере, опыт смыслового принятия осваиваемой области науки или практики, владение опытом исполнения соответствующих функций — компетенциями. Все это с учетом темы и требований педагогической целесообразности должно найти отражение в программе. Содержание образования в условиях компетентностного подхода следует представлять в модульной форме [1]. Модуль в данном случае — это проект фрагмента образовательного процесса, в котором с помощью специальной композиции видов учебной деятельности...

5. Практикоориентированность предстоящего процесса будет выражаться не только в моделировании ситуаций управленческой деятельности (для руководителей школ, как правило, это ситуации анализа информации и принятия разного вида управленческих решений), но и в постановке и решении задач, для которых «типовые» решения отсутствуют. Иными словами, проектируется обучение, в котором «происходит изменение предметности обучения — в него включается решение реальных профессиональных и деловых задач» [6, с. 90].

6. При проектировании образовательной программы необходимо принять во внимание такое современное требование, как дифференциация образовательных маршрутов, в которых будет варьировать набор осваиваемых компетенций, состав и логика учебного плана, критерии для самотестирования достигнутых результатов.

7. При создании программы повышения квалификации следует предвидеть и такую ситуацию, когда предметом обсуждения станет проблема, для решения которой практически не существует компетентного эксперта, то есть человека, в данном случае преподавателя, обладающего опытом в данной сфере. Современная управленческая практика, можно сказать, изобилует такими проблемами. Они возникают в ходе проведения политики цифровой трансформации школьной образовательной среды, освоения инновационных технологий обучения, маркетинга, сетевого взаимодействия с партнерами по различным межшкольным сообществам, осуществления инклюзии, профилактики деструктивных проявлений обучающихся, коллизий на почве конфликтов с родителями и др.

Как поступать в этом случае тем, кто создает и реализует программу повышения квалификации? Думается, здесь нужно, чтобы сами обучающиеся стали экспертами, то есть учебное занятие должно трансформироваться в коллективную разработку проекта решения.

8. Контрольно-измерительные действия способны дать объективную оценку профессионального продвижения руководителя школы, как показал опыт, в том случае, когда контроль не сводится к собеседованию в учебной аудитории, проведению анкет, тестов, решению кейсов. Надежным показателем освоения руководителем школы нового профессионального опыта является анализ результатов применения освоенных

им компетенций в реальной управленческой деятельности в своей школе. Иными словами, контроль в данном случае носит сопровождающий и отсроченный характер, предполагает экспертизу и самоанализ реальной школьной практики, «продуктов» управления школьным коллективом.

В качестве *организационных и технических условий* разработки и реализации программ повышения готовности руководителей школ к инновационной деятельности могут быть актуализированы: педагогически целесообразное использование информационно-коммуникационных ресурсов в системе дополнительного профессионального образования; организация на постоянной основе онлайн-площадок для профессионального общения и обмена опытом; проведение пиар-акций и демонстрационных мероприятий (тренингов, семинаров, лекций) среди руководящего звена образовательных организаций, направленных на продвижение идей непрерывного профессионального образования; разработка системы поощрений руководителей школ, активно участвующих в программах дополнительного профессионального образования.

С позиций изложенных выше требований нами был сделан экспертный анализ, отслеживалась разработка и реализация пяти программ для повышения квалификации директоров и заместителей директоров общеобразовательных организаций: «Школа управленца: особенности управления образовательной организацией (образовательный интенсив для управленческих кадров со стажем работы до 2 лет)»; «Механизмы эффективного управления школой: кадровые и финансовые ресурсы»; «Региональная модель непрерывного образования: от идеи до реализации на примере агрообразования (стажировка)»; «Эффективные управленческие практики в условиях сельских муни-

ципальных образований и малых городов (стажировка)»; «Эффективные управленческие практики в условиях цифровой трансформации образования (стажировка)».

Объем каждой из программ составил 16 часов. Предполагалась их реализация в очно-заочной (в формате стажировок) и заочной форме. Категория слушателей была определена государственным заданием, а количество слушателей по каждой программе — форматом реализации программы и формой обучения (очно-заочная или заочная). Программы 4-я и 5-я предусматривали возможность обучения руководителей центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и организаций дополнительного профессионального образования, что позволило организовать профессиональное общение руководителей разных сфер образования (общего и дополнительного профессионального).

Целью программ являлось совершенствование управленческих компетенций слушателей в различных областях управленческой деятельности. Все программы имели модульную структуру: первый модуль раскрывал инвариантную часть программы «Государственная политика в сфере образования»; вариативную часть — второй модуль, включавший содержание профильной части, определяемой целью реализации программы. В программах предусматривалось три вида учебных занятий — лекции, практические занятия и самостоятельная работа слушателей. Задания для практических работ, выполняемых слушателями, чаще всего носили репродуктивный характер, например: «ознакомьтесь с практиками и заполните предложенную таблицу», «назовите основные требования к подготовке школы к учебному году, вытекающие из данного нормативного документа...» и т. п.

После аprobации указанных программ нами были проанализированы отзывы слушателей об организованном по этим программам учебном процессе. Положительно отзывавшись о предложенной тематике программ, слушатели сделали следующие критические замечания: разработчики программ не всегда учитывают действительные «дефициты» слушателей; из формулировок тем и целей программ не всегда ясно, на развитие каких компетенций слушателей они ориентированы; мало заданий, которые отражают сегодняшние затруднения директоров школ (выявление «тормозящих» и сильных сторон школы, реализация «развивающего управления», использование цифровых ресурсов для повышения качества обучения; принятие решений при «конфликте интересов»; поиск и реализация финансовых ресурсов и др.) Большинство опрошенных на вопрос, удалось ли им обсудить на занятиях реальные проблемы их школ, дали отрицательный ответ.

Эти недостатки в проектировании учебного процесса, включая разработку программ, обусловили, по нашему мнению, безынициативное, а в ряде случаев и формальное отношение обучавшихся к выполнению практических заданий, пассивность во время обсуждений той или иной темы.

Изучив возникшие в ходе прохождения программ проблемы, мы предложили доработать программы в соответствии с предложенными выше установками: в содержание курсов, наряду с традиционным обсуждением нормативных документов, мы предложили кейсы и деловые игры, предполагающие групповой анализ и разрешение типичных ситуаций из управленческих практик; слушатели включались в разработку, защиту и аprobацию в своей школе инновационных проектов. Анализ выполнения слушателями тестовых заданий и опыт реализации разработанных ими проектов в своих школах позволил сделать вывод об эффективности новых условий обучения, созданных благодаря реконструкции программ: высокий уровень сформированности запланированных компетенций был отмечен у 60% обучавшихся (рис. 1).

Как мы предполагаем, повышение удельного веса задач, тренингов, проектов и дискуссий, направленных на преодоление реальных «дефицитов» обучающихся, привело к тому, что в их отзывах о качестве обучения прозвучали суждения о практической значимости освоенного на занятиях опыта, о появлении у слушателей представлений о перспективах своего профессионального роста.

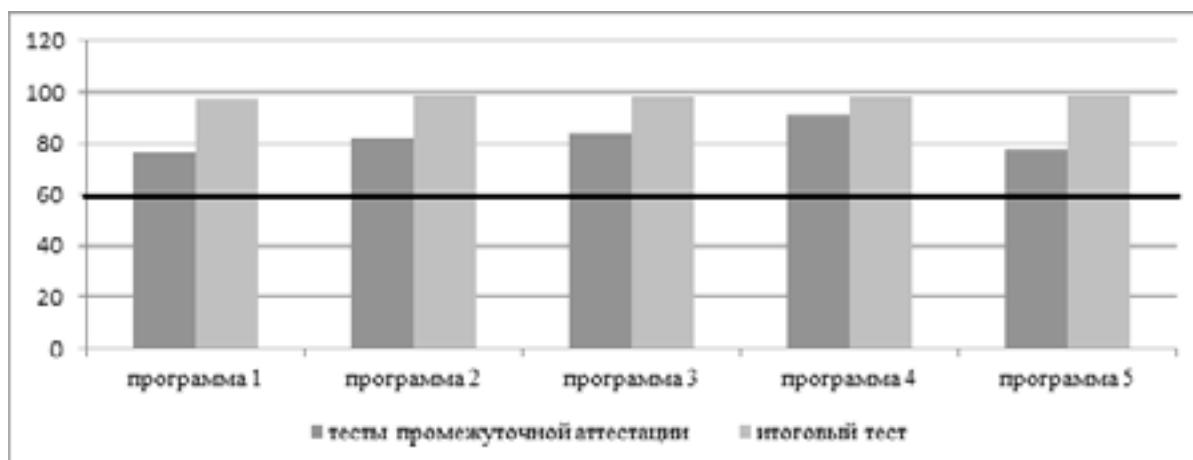


Рисунок 1. Доля (в %) выполнения слушателями тестовых заданий промежуточной и итоговой аттестации

Список источников

1. *Бегунц А. В., Соловьева О. С. О применении дидактической спирали при построении учебных программ // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2021. № 4. С. 17.*
2. *Ганаева Е. А., Масловская С. В. Выявление профессиональных затруднений руководителей образовательных организаций в системе непрерывного образования // Современные научные технологии. 2016. № 9-2. С. 269–273.*
3. *Ганаева Е. А. Развитие профессиональной компетентности директоров средних школ в вопросах инновационной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 5. С. 30–35.*
4. *Гришина И. В. Теоретико-методологические подходы к проектированию модульной программы в персонифицированной системе повышения квалификации руководителей школ // Управление образованием: теория и практика. 2016. № 3 (23). С. 22–37.*
5. *Гришина О. А. Психолого-педагогический инструментарий формирования профессиональной компетенции управленческих кадров образовательных организаций // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. № 4. С. 110–117.*
6. *Кларин М. В. Трансформирующее обучение // Народное образование. 2016. № 1 (1454) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformiruyuschee-obuchenie> (дата обращения: 20.08.2025).*
7. *Коваль Н. Н. Педагогические условия процесса формирования аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций в системе дополнительного педагогического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 4 (29). С. 82–90.*
8. *Коверова М. И. Менторское сопровождение управленческих проектов руководителей образовательных организаций // Человек и образование. 2022. № 3 (72). С. 33–44.*
9. *Копотева Г. Л., Логвинова И. М. Управление процессом профессионального развития руководителя общеобразовательной организации по реализации ФГОС общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 4. С. 63–72.*
10. *Коробкова Е. Н., Шейко Н. Г. Дидактические основы проектирования образовательной деятельности в рамках культурологического подхода // Традиционное прикладное искусство и образование. 2020. № 1 (32) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-osnovy-proektirovaniya-obrazovatelnoy-deyatelnosti-v-ramkah-kulturologicheskogo-podkhoda> (дата обращения: 20.08.2025).*
11. *Профессиональный стандарт: 01.011. Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 19.04.2021 № 250н [Электронный ресурс]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.011-rukovoditel-obrazovatelnoi-organizacii-upravlenie-doshkolnoi-obrazovatelnoi-organizaciei-i-obshcheobrazovatelnoi-organizaciei.html?ysclid=mclpnrb6qx476320682> (дата обращения: 20.08.2025).*
12. *Сериков В. В. Специфика дидактического обоснования обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5 (78). С. 12–19.*
13. *Федотова В. В. Методика разработки модулей программ дополнительного профессионального образования для формирования компетенций, обеспечивающих трудовые функции, заявленные в профессиональных стандартах / Под общ. ред. В. В. Федотовой. Екатеринбург: УрФУ, 2015. 74 с.*
14. *Чечель И. Д. Современные подходы реализации непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 3 (24) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-realizatsii-nepreryvnogo-professionalnogo-razvitiya-rukovoditeley-obrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения: 05.07.2025).*
15. *Ярычев Н. У., Анзорова А. У. Педагогические принципы повышения мотивации профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 4. С. 5–15.*

References

1. *Begunc A. V., Solov'eva O. S. O primenenii didakticheskoy spirali pri postroenii uchebnyh programm // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 4. S. 17. [In Rus].*
2. *Ganaeva E. A., Maslovskaja S. V. Vyjavlenie professional'nyh zatrudnenij rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij v sisteme nepreryvnogo obrazovanija // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2016. № 9-2. S. 269–273. [In Rus].*
3. *Ganaeva E. A. Razvitie professional'noj kompetentnosti direktorov srednih shkol v voprosah innovacionnoj dejatel'nosti // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2012. № 5. S. 30–35. [In Rus].*

4. *Grishina I. V.* Teoretiko-metodologicheskie podhody k proektirovaniyu modul'noj programmy v personificirovannoj sisteme povyshenija kvalifikacii rukovoditelej shkol // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2016. № 3 (23). S. 22–37. [In Rus].
5. *Grishina O. A.* Psihologo-pedagogicheskij instrumentarij formirovaniya professional'noj kompetencii upravlencheskih kadrov obrazovatel'nyh organizacij // Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta. 2018. № 4. S. 110–117. [In Rus].
6. *Klarin M. V.* Transformirujushhee obuchenie // Narodnoe obrazovanie. 2016. № 1 (1454) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformiruyuschee-obuchenie> (data obrashhenija: 20.08.2025). [In Rus].
7. *Koval' N. N.* Pedagogicheskie uslovija processa formirovaniya analiticheskoy komponenty upravlencheskoj dejatel'nosti rukovoditelej obshheobrazovatel'nyh organizacij v sisteme dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2019. № 4 (29). S. 82–90. [In Rus].
8. *Koverova M. I.* Mentorskoe soprovozhdenie upravlencheskih projektov rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij // Chelovek i obrazovanie. 2022. № 3 (72). S. 33–44. [In Rus].
9. *Kopoteva G. L., Logvinova I. M.* Upravlenie processom professional'nogo razvitiya rukovoditelja obshheobrazovatel'noj organizacii po realizacii FGOS obshhego obrazovaniya // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2016. № 4. S. 63–72. [In Rus].
10. *Korobkova E. N., Shejko N. G.* Didakticheskie osnovy proektirovaniya obrazovatel'noj dejatel'nosti v ramkah kul'turologicheskogo podhoda // Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie. 2020. № 1 (32) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-osnovy-proektirovaniya-obrazovatelnay-deyatelnosti-v-ramkah-kul'turologicheskogo-podhoda> (data obrashhenija: 20.08.2025). [In Rus].
11. Professional'nyj standart: 01.011. Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii (upravlenie doshkol'noj obrazovatel'noj organizacij i obshheobrazovatel'noj organizacij. Utverzhden prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 19.04.2021 № 250n [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.011-rukovoditel-obrazovatelnoi-organizacii-upravlenie-doshkolnoi-obrazovatelnoi-organizaciei-i-obshcheobrazovatelnoi-organizaciei.html?ysclid=mclpn6qx476320682> (data obrashhenija: 20.08.2025). [In Rus].
12. *Serikov V. V.* Specifika didakticheskogo obosnovaniya obuchenija // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2018. № 5 (78). S. 12–19. [In Rus].
13. *Fedotova V. V.* Metodika razrabotki modulej programm dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya dlja formirovaniya kompetencij, obespechivajushhih trudovye funkci, zajavlenyye v professional'nyh standartah / Pod obshh. red. V. V. Fedotovo. Ekaterinburg: UrFU, 2015. 74 s. [In Rus].
14. *Chechel' I. D.* Sovremennye podhody realizacii nepreryvnogo professional'nogo razvitiya rukovoditeley obrazovatel'nyh organizacij // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2015. № 3 (24) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-realizatsii-nepreryvnogo-professionalnogo-razvitiya-rukovoditeley-obrazovatelnyh-organizatsiy> (data obrashhenija: 05.07.2025). [In Rus].
15. *Jarychev N. U., Anzorova A. U.* Pedagogicheskie principy povyshenija motivacii professional'nogo razvitiya rukovoditeley obshheobrazovatel'nyh organizacij // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov. 2020. № 4. S. 5–15. [In Rus].

Информация об авторе

И. В. Авдеева — советник первого проректора

Information about the author

I. V. Avdeeva — Advisor to the First Vice-Rector

Статья поступила в редакцию 08.07.2025; одобрена после рецензирования 20.08.2025; принятa к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 08.07.2025; approved after reviewing 20.08.2025; accepted for publication 02.09.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 17–30.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 17–30.

Научная статья
 УДК 378+372.881.161.1
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-17-30

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПЕДАГОГОВ: РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ И УЧИТЕЛЕЙ



Л. В. Лагунова

Людмила Викторовна Лагунова¹, Елена Викторовна Архипова²

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

² Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

¹ lagunova@instrao.ru, SPIN-код: 7233-3354, ORCID: 0009-0003-2445-3450

² e.arkhipova@rsu-rzn.ru, SPIN-код: 9061-1860, ORCID: 0000-0001-7940-1461



Е. В. Архипова

Аннотация. В условиях цифровой трансформации общество сталкивается с изменением ценностных ориентиров молодежи. Настоящее исследование направлено на выявление доминирующих ценностей педагогов в контексте языковой подготовки в период их обучения в магистратуре и аспирантуре и дальнейшей профессиональной деятельности. Цель статьи — выявить преобладающие ценностные понятия в языковом сознании обучающихся для определения путей совершенствования аксиологической составляющей содержания языковых программ.

Материалы и методы. В проведенном онлайн-опросе приняли участие 68 респондентов из числа магистрантов, аспирантов и преподавателей, изучающих и преподающих русский и иностранные языки в РГУ имени С. А. Есенина. Количественные результаты оценивались статистическими методами, а педагогическая интерпретация осуществлялась с позиций ценностно-смыслового и когнитивно-прагматического подходов.

Результаты исследования. Выявлено, что профессиональные приоритеты опрошенных, связанных с обучением и преподаванием русского и иностранных языков, играют ключевую роль в их ценностных ориентациях.

Респонденты при выборе ценностных понятий указывают на значимость гуманистических, профессиональных и семейных ценностей (любовь, труд, семья), немаловажную роль для них играют успех и карьера. Вместе с тем опрос выявил и образовательный дефицит в сфере аксиологии профессионального образования, связанный с недостаточным вниманием к аспектам служения как миссии педагога.

Заключение. Акцентирование внимания на роли языка как культурного кода нации и как средства формирования ценностных ориентиров молодого поколения, а также усиление аксиологической составляющей в содержании профессиональной подготовки, предложенной в исследовании, способствуют развитию критического мышления обучающихся, помогают им в самоопределении и самореализации, становлении национального самосознания.

Перспективой исследования является дальнейшая разработка аксиологических моделей языковой подготовки в разных возрастных группах действующих и будущих педагогов.

Ключевые слова: язык, культурный код, ценности, ценностно-смысlovой подход, языковая подготовка, аксиология профессионального образования, опрос педагогов.

Для цитирования: Лагунова Л. В., Архипова Е. В. Ценностные ориентиры педагогов: роль профессиональной языковой подготовки магистрантов, аспирантов и учителей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 17–30. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-17-30

Original article

VALUE ORIENTATIONS OF TEACHERS: THE ROLE OF PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING UNDERGRADUATES, GRADUATE STUDENTS AND TEACHERS

Lyudmila V. Lagunova¹, Elena V. Arkhipova²

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

² Yesenin Ryazan State University, Ryazan, Russia

¹ lagunova@instroa.ru, SPIN-код: 7233-3354, ORCID: 0009-0003-2445-3450

² e.arkhipova@rsu-rzn.ru, SPIN-код: 9061-1860, ORCID: 0000-0001-7940-1461

Abstract. In the context of digital transformation, society is facing a change in the value orientations of young people. The present study is aimed at identifying the dominant values of undergraduates — future teachers in the context of language education. The purpose of the article is to identify the prevailing value concepts in the linguistic consciousness of undergraduates in order to identify ways to improve the axiological component of the content of language programs.

Materials and methods. 68 respondents from among undergraduates, postgraduates and teachers studying and teaching Russian and foreign languages at Ryazan State University named after S. A. Yesenin took part in the online survey. Quantitative results were assessed using statistical methods, and pedagogical interpretation was carried out from the perspective of value-sense and cognitive-pragmatic approaches.

The results. It has been revealed that the professional priorities of the respondents related to learning and teaching Russian and foreign languages play a key role in their value orientations. Respondents, when choosing value concepts, indicate the importance of humanistic, professional and family values (love, work, family, success), success and career play are important to them. At the same time, the survey also revealed an educational deficit in the field of axiology of professional education, related to insufficient attention to aspects of service as a mission of a teacher.

Conclusion. Focusing on the role of language as a cultural code of the nation and as a means of forming the values of the young generation and strengthening the axiological component in the content of professional training, proposed in the study, contributes to the development of critical thinking of students, helps them in self-determination and self-realisation, the formation of national consciousness.

The perspective of the study is to further develop axiological models of language training in different age groups of current and future teachers.

Keywords: language, cultural code, values, value-semantic approach, language training, axiology of professional education, teacher survey.

For citation: Lagunova L. V., Arkhipova E. V. Value orientations of teachers: the role of professional language training undergraduates, graduate students and teachers. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):17–30. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-17-30

Введение. Страны мира с богатой историей и длительным путем развития родного языка и культуры, начинающегося с древних цивилизаций, уделяют особое внимание сохранению важнейших национальных ценностей, традиций своего уникального пути развития. К таким странам относится и Российская Федерация. В качестве аксиологических ориентиров современного профессионального образования в России выступает целый ряд нормативных документов:

– «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», в которых раскрывается значимость формирования традиционных ценностей молодежи для современного общества: «Российская Федерация рассматривает традиционные ценности как основу российского общества, позволяющую защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивать единство нашей многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение народа России и развитие человеческого потенциала» [15];

– «Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.», которая определяет теоретико-нормативную основу воспитания молодежи: «Молодежь как главный проводник культурных и ценностных изменений

в этой ситуации становится излучателем настроений в обществе с одной стороны, а с другой — главной мишенью мировоззренческой интервенции, осуществляющей извне для ослабления российского государства» [10].

Заявленные стратегии государственной образовательной политики стали ценностными ориентирами организации профессиональной подготовки педагогов в российском университете. Языковая подготовка, в свою очередь, выполняет важную миссию, направленную на формирование у обучающихся социального интеллекта, патриотизма, гражданской и личной ответственности, национальной и гражданской идентичности. П. И. Касаткин подчеркивает важность «сохранения национальной идентичности на основе языка и образования, которые являются не только аксиологическими базовыми основаниями культуры, но и онтологическим фундаментом российской нации» [4, с. 191].

Выбранная теоретическая модель исследования ценностных ориентаций педагогов и анализ научных публикаций позволяют сформулировать гипотезу о том, что языковая подготовка способствует созданию условий для формирования ценностных ориентаций специалистов в период их обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

Цель статьи — выявить преобладающие ценностные понятия в языковом сознании действующих и будущих педагогов, определить степень понимания ими ценности языка как культурного кода и, выявив образовательные дефициты, влияющие на этот процесс, наметить пути их преодоления в содержании магистерских и аспирантских программ.

Задачи:

- 1) разработать опросник для выявления ценностных ориентаций обучающихся и провести опрос;
- 2) проанализировать полученные результаты и выявить дефициты ценностных ориентаций обучающихся;
- 3) определить пути совершенствования языковых программ в магистратуре и аспирантуре по педагогическим направлениям подготовки.

Обзор литературы. В современной научной литературе вопросам формирования ценностных ориентаций обучающихся уделяется большое внимание. П. И. Касаткин считает, что «ценностные установки и духовно-нравственное развитие человека — одни из важнейших приоритетов отечественного образования» [5, с. 48]. Состояние российского образования на протяжении всех этапов его трансформации с начала 90-х годов характеризуется как «кризис», справедливо подчеркивает О. Н. Ротанова, и причиной этого состояния послужило «разрушение аксиологической основы общественного сознания, созданной советской системой образования и противоречием между ценностями национальной культуры и идеологией либерализма, составляющей субстрат западноевропейской модели, в соответствии с которой проводилась модернизация» [11, с. 18].

И. А. Газиева придает большое значение социальной среде и подчеркивает, что она является фактором изменения цен-

ностей студенческой молодежи, для чего в образовательном процессе необходимо создавать определенные условия, которые могли бы способствовать формированию и развитию ценностей обучающихся [2]. Для успешной организации педагогического процесса, утверждают А. А. Талицких и А. В. Кирьякова, необходима организация ценностного взаимодействия преподавателя и студента в условиях высшего образования [14].

Подчеркивая актуальность и значимость ценностного компонента в педагогическом образовании, А. К. Крупченко, И. В. Головина, Х. А. С. Халадов рассматривают ценностные ориентации в качестве основы становления гражданской идентичности педагога, поскольку «именно аксиология может выступить нравственным регулятором между социальными потребностями и образовательной системой...» [6, с. 18]. В ценностном подходе А. В. Kiryakova, V. V. Moroz, E. R. Yuzhaninova также вполне обоснованно видят возможности трансформации системы образования [16].

Обзор литературы показал, что трансформация ценностных ориентаций современной молодежи ставит проблему корректировки содержания и методов подготовки специалистов в сфере педагогического образования, и в частности усиления акцентов на аксиологии языкового образования с целью развития ценностно-смысловой сферы личности педагога в ходе осмыслиения роли языка в жизни общества, в процессе осознания особой миссии преподавателя родного и иностранного языков по формированию ценностей и смыслов современной молодежи. Для этого, по нашему мнению, важно придать аксиологическую направленность всему педагогическому дискурсу современного образования, усилив акценты на традиционных ценностях, на значимости языка как культурного кода нации.

В целостной концепции языка как культурного кода, принадлежащей В. А. Масловой, мы выделяем духовный код культуры, «который составляют нравственные ценности и эталоны, зафиксированные в языке. Этот код изначально онтологичен, он пронизывает все наше бытие, обусловливает поведение и деятельность» [8, с. 133]. Исходя из данного положения был разработан опросник, касающийся языка как культурного кода в его социокультурной функции, как средства познания и мышления — в его когнитивной функции.

Относительно концепта «патриотизм», который был включен в опросник, следует заметить, что, по мнению Ю. Ф. Степановой, современное толкование этого понятия претерпевает определенные изменения и отражается в языковом сознании молодежи [13]. О. В. Кузьменкова выявляет современные представления о патриотизме, связанные с трансформацией общественных ценностей и мировоззрения молодежи [7]. Э. Ю. Мизюрова, С. А. Мизюров исследуют вопросы формирования гражданско-патриотической позиции в среде студенческой молодежи [9]. Современное студенчество, будучи активным пользователем интернета, часто воспринимает себя как часть глобального сообщества. Это приводит к тому, что молодежь стремится к балансу между национальной идентичностью и глобальной ответственностью. Мы солидарны с мнением политолога А. В. Селезневой, которая считает, что истоки противоречивых отношений к понятию патриотизма заключаются «в разнотечениях официального и субъективного молодежного понимании патриотизма», востребованностью «у молодежи широкого взгляда на патриотизм» [12, с. 284]. Между тем, как отмечают авторы исследований, отношение современной молодежи к патриотизму характеризуется двойственностью: с одной стороны, растет

интерес к истории, культуре и традициям своей страны, что проявляется в участии в волонтерских движениях, исторических реконструкциях, а с другой — часть молодежи выражает скептическое отношение к официальной риторике патриотизма, проявляя аполитичность и космополитизм, что обусловлено изменениями в ценностных ориентирах, заложенных в начале XXI века. Эти факторы, как будет показано далее, сказались и на результатах опроса, что свидетельствует о необходимости их учета при совершенствовании содержания языковой подготовки в вузе. Именно потому мы рассматриваем аксиологическую функцию языковой подготовки как фактор, который может и должен влиять на ценностные ориентации педагогов.

Материалы и методы. В исследовании теоретическими методами были проанализированы данные психологических, психолингвистических, педагогических трудов, касающиеся проблемы формирования ценностного сознания молодежи средствами языковой подготовки. Из эмпирических методов использовался метод наблюдения. Основным в данном исследовании стал онлайн-опрос, в рамках которого предложенные пять вопросов касались языка как культурного кода (в его социокультурной функции), как средства развития мышления (в его когнитивной функции), как средства формирования языковой картины мира и языкового сознания.

На основе обзора научной литературы и анализа собственного опыта авторов [1] был разработан опросник из пяти вопросов, а для вопроса № 6 были предложены 10 слов-концептов, вышедших, согласно данным научных исследований последнего десятилетия, на первый план в молодежной среде: *родина, труд, семья, служение, патриотизм, верность, любовь, деньги, карьера, успех*. Как видим, здесь присутствуют

концепты, обозначающие как национальные традиционные ценности (они составили половину списка), так и личностные. Именно этот вопрос в анкете был посвящен выявлению концептов, обозначающих ценности, которые, по мнению респондентов, преобладают в сознании современного молодого преподавателя.

Методом статистической оценки результатов и их педагогической интерпретации были выявлены образовательные дефициты в содержании обучения, касающиеся роли языка в становлении ценностно-смысловой сферы будущих специалистов, а также определены приоритеты в ценностях, выбранных будущими преподавателями. Всего в опросе приняли участие 68 респондентов от 22 до 35 лет¹. В данном случае выборка может считаться репрезентативной, поскольку в педагогическом эксперименте она имеет в своем составе более 30 человек (N >30).

Метод количественной и качественной оценки результатов позволил наметить стратегии разработки аксиологической модели языкового образования. Педагогическая интерпретация результатов осуществлялась с позиций ценностно-смыслового и когнитивно-прагматического подходов к изучению языка.

Результаты исследования. Прежде всего проанализируем результаты опроса по первым пяти вопросам. Действующим и бу-

дущим преподавателям были предложены пять утверждений, отражающих когнитивную и социокультурную функции языка в обществе:

1. Язык кодирует базовые национальные ценности.
2. Язык обеспечивает сохранение национальной идентичности.
3. Обучение языку способствует формированию языкового сознания обучающихся.
4. Изучение языка способствует формированию собственных ценностей и смыслов личности.
5. Работа над значением слова служит средством развития логического и образного мышления личности.

Цель опроса в данном случае — выявить степень осознания педагогами роли языка как культурного кода в жизни общества, его предназначения быть средством познания и мышления обучающихся, а по результатам — сделать вывод о возможных дефицитах в языковом образовании и скорректировать содержание магистерских и аспирантских программ, усилив их аксиологическую составляющую.

Респондентам предлагалось выбрать один из четырех ответов: «Да», «Скорее да», «Скорее нет», «Нет». Полученные результаты, проранжированные по степени согласия с утверждениями о языке, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Ранжированные ответы на вопросы 1–5 (в %)

Вопрос	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
Язык обеспечивает сохранение национальной идентичности (утверждение 2)	100	-	-	-
Обучение языку способствует формированию языкового сознания обучающихся (утверждение 3)	96	4	-	-
Работа над значением слова служит средством развития логического и образного мышления личности (утверждение 5)	79	21	-	-
Язык кодирует базовые национальные ценности (утверждение 1)	75	21	4	0
Изучение языка способствует формированию собственных ценностей и смыслов личности (утверждение 4)	50	38	4	8

На основании полученных данных можно сделать ряд статистических и содержательных выводов относительно восприятия педагогами когнитивной и социокультурной функций языка в обществе.

Наибольшее количество положительных ответов «Да» (100%) получило утверждение 2 — «Язык обеспечивает сохранение национальной идентичности», что является абсолютным показателем согласия. Данный факт говорит о том, что будущие преподаватели осознают важность языка как основного инструмента сохранения этнокультурного наследия и национального самосознания.

Утверждение 3 — «Обучение языку способствует формированию языкового сознания обучающихся» — также имеет исключительно высокий уровень поддержки: 96% респондентов ответили «Да», 4% — «Скорее да», что в совокупности составляет 100% положительных откликов. Это подтверждает понимание будущими педагогами взаимосвязи между языковым образованием и когнитивными процессами, связанными с освоением языка.

Третье утверждение — «Работа над значением слова служит средством развития логического и образного мышления личности» — также получило высокий уровень поддержки: 79% респондентов выбрали «Да», 21% — «Скорее да», что составляет 100% положительных оценок. Это свидетельствует о том, что будущие преподаватели осознают значение семантического анализа слов в развитии когнитивных способностей учащихся.

Четвертое утверждение — «Язык кодирует базовые национальные ценности» — получило достаточно большое число положительных откликов: 75% респондентов ответили «Да», 21% — «Скорее да», что в сумме составляет 96% положительных ответов. Лишь 4% выразили сомнения, выбрав вариант «Скорее нет», а полное отрицание

отсутствует. Этот результат свидетельствует о достаточно глубоком понимании будущими преподавателями роли языка как механизма передачи национально-культурного кода.

Пятое утверждение — «Изучение языка способствует формированию собственных ценностей и смыслов личности» — выявило более поляризованные взгляды. Полное согласие выразили 50% респондентов, 38% выбрали вариант «Скорее да», 4% — «Скорее нет», а 8% полностью не согласны. И хотя значительное большинство (88%) согласны с этим утверждением, наличие сомнений и отрицательных ответов (12%) требует осмысления причин недооценки роли языка в становлении ценностно-смысловой сферы личности. Данный разброс ответов указывает на наличие определенных различий в понимании аксиологической функции языка как культурного кода нации. Выявленный факт может свидетельствовать о недостаточной проработке данного аспекта в программе профессиональной подготовки педагогов в магистратуре и аспирантуре.

Для определения степени однородности ответов по каждому утверждению нами были вычислены дисперсии (D) и коэффициенты вариации (CV). Наибольшая дисперсия ($D = 0,77$) выявлена у четвертого утверждения (о связи языка с формированием личностных ценностей). Это говорит о том, что у респондентов нет единого мнения по данному вопросу. Минимальная дисперсия ($D=0,0$) наблюдается у второго утверждения («Язык обеспечивает сохранение национальной идентичности»), так как все респонденты выбрали вариант «Да».

Коэффициенты вариации (CV) показали, что все утверждения, кроме четвертого, содержали однородные ответы, не превышающие 20%. Четвертое утверждение содержало значительный разброс в ответах

(коэффициент вариации = 26,6%), однако заметим, что в педагогических исследованиях принято считать, что коэффициент вариации в пределах от 20% до 50% (20% < v 50%) свидетельствует о средней однородности данных. Между тем вариативность ответов по четвертому утверждению говорит о неоднозначности восприятия респондентами связи между изучением языка и формированием личностных ценностей. Некоторые обучающиеся считают, что формирование ценностей и смыслов зависит больше от личного опыта, культуры или межличностного взаимодействия, а не от изучения языка. Это может отражать их критическое мышление или влияние глобальных и индивидуалистических тенденций, где язык воспринимается как инструмент познания, а не как определяющий фактор ценностных ориентаций. По нашему мнению, это требует более детального анализа и потенциальной корректировки учебных программ для снижения разнородности представлений педагогов о данной функции языка.

Как видим, результаты анализа ответов по первым пятью вопросам подтверждают достаточно высокий уровень осознания будущими преподавателями языка как культурного кода и когнитивного инструмента, однако выявляют потребность в специальной разработке аксиологической составляющей содержания обучения в вузе в целом и в усилении внимания к аксиологической функции языковой подготовки в частности. Эти данные могут быть использованы для корректировки учебных программ, направленных на развитие у обучающихся более глубокого понимания взаимосвязи языка, традиционных и личностных ценностей.

Отдельно рассмотрим результаты опроса, касающегося выбора концептов как отражения ценностных ориентаций современной молодежи. Шестой вопрос анкеты звучал так: «Какие, по вашему мнению, концепты обозначают жизненные ценности современного молодого преподавателя? Выберите несколько ответов из списка». Полученные результаты опроса были проанализированы и представлены на рисунке.

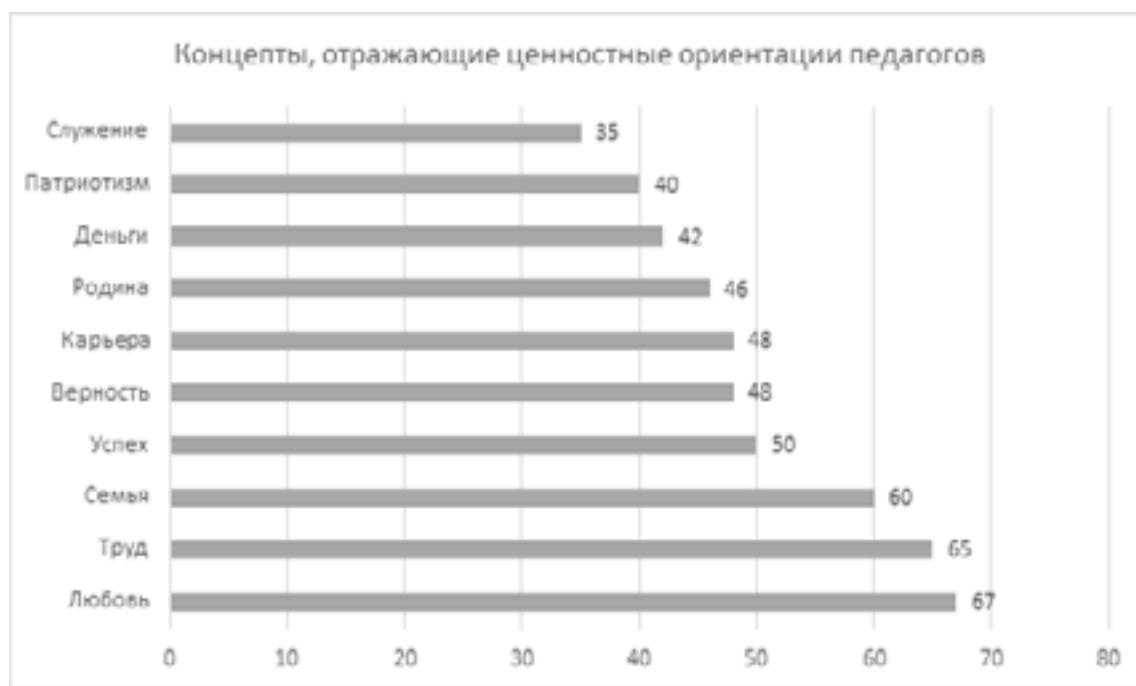


Рисунок. Концепты, отражающие ценностные ориентации педагогов (в %)

Анализируя данные, представленные на рисунке, можно выявить ключевые ценностные ориентиры опрошенных. Ведущими концептами, отражающими их ценностно-смысловую сферу, являются «любовь» (67%), «труд» (65%) и «семья» (60%). Такой выбор свидетельствует о высокой значимости межличностных отношений, профессионального самовыражения и семейных ценностей в мировоззрении молодых специалистов.

Концепт «любовь», набравший наибольшее количество голосов, демонстрирует акцент опрошенных на эмоциональной сфере, что может быть объяснено особенностями возрастной психологии педагогов. В данном возрасте (22–35 лет) для личности особенно важны привязанность, теплота и стремление к гармоничным отношениям. В профессиональном контексте выбор данного ценностного ориентира может интерпретироваться как стремление к педагогической эмпатии и развитию гуманистического подхода в обучении.

Второй по значимости концепт — «труд» — выбран 65% респондентов, что подчеркивает важность профессионального самовыражения и ответственности за свою деятельность. Этот выбор может быть объяснен как результат социализации в академической среде, в которой труд рассматривается как фундаментальный инструмент самоактуализации и достижения профессионального роста. Данный факт позитивно характеризует ценностную сферу будущих преподавателей, поскольку подчеркивает их мотивацию к продуктивной педагогической деятельности.

Ценность «семья», значимая для 60% опрошенных, указывает на сохранение традиционных представлений о роли семьи в жизни человека. Данный выбор можно рассматривать как отражение социальной нормы, предписывающей баланс между

профессиональной самореализацией и личной жизнью будущих педагогов. Учитывая возрастную специфику респондентов, можно предположить, что данный концепт приобретает для них стратегическое значение в процессе построения жизненного пути.

Концепт «успех» (50%) занимает среднюю позицию, что свидетельствует о стремлении педагогов к достижениям, но не доминирует над более фундаментальными категориями, такими как любовь и труд. Это позволяет предположить, что успешность воспринимается ими не как самоцель, а как следствие профессионального роста и личностного развития. Подобное восприятие можно охарактеризовать как признак зрелого профессионального самоопределения.

Выбор концептов «верность» (48%) и «карьера» (48%) показывает равновесие между приверженностью этическим принципам и амбициями. Высокий процент респондентов, отдавших предпочтение этим категориям, может быть объяснен их пониманием карьеры как долгосрочного пути, в котором значимую роль играет не только достижение материального благополучия, но и приверженность определенным моральным и профессиональным принципам.

Цифры, касающиеся выбора ценностных понятий «родина» (46%) и «патриотизм» (40%), несколько уступают выбору личностных ценностей, но при этом остаются достаточно высокими: почти половина опрошенных осознает значимость этих концептов и свою национальную идентичность. Данные объясняются сложным комплексом педагогических, социокультурных и возрастных факторов. Так, оказывает свое влияние наметившийся в последние десятилетия переход от коллективистской модели образования, ориентированной на служение обществу и государству, к более индивидуалистической. Однако в последние годы концепты «родина» и «патрио-

тизм» сохраняют свою значимость, хотя и отступают на второй план по сравнению с универсальными гуманистическими ценностями — любовью, самореализацией, трудом, успехом. Стоит учитывать влияние и глобализационных процессов, и цифровой среды, когда молодежь социализируется в условиях широкой межкультурной коммуникации. Наконец, важно учитывать возрастной аспект: респонденты находятся в том возрасте, когда формируется профессиональная и личностная идентичность, а приоритет отдается ценностям, непосредственно связанным с самореализацией, таким как любовь, карьера, семья, успех. Следовательно, педагогическая задача состоит в актуализации ценностей «родина» и «патриотизм» в образовательном процессе: через осознание педагогом своей миссии служения родине, через воспитание активной гражданской позиции в условиях суворенного Российского государства [1].

Выбор концепта «деньги» (42%) указывает на признание экономической стабильности как важного, но не первостепенного фактора. Данный результат отражает баланс между материальными и нематериальными ценностями, что свидетельствует о зрелом подходе к пониманию профессиональной деятельности.

Менее значимой в списке оказалась категория «служение» (35%), что может свидетельствовать о слабой ориентации обучающихся на альтруистическую мотивацию в педагогической сфере, на недостаточное осознание характера педагогического труда — труда самоотверженного и самозабвенного. Этот аспект может рассматриваться как дефицит ценностных ориентиров, связанных с идеей самоотдачи и особой миссии преподавателя. В процессе языковой подготовки целесообразно усилить внимание к этическому и социальному аспекту педагогической деятельности, акцентируя

значимость преподавателя как носителя и транслятора культуры и ценностей.

Таким образом, анализ данных демонстрирует высокую значимость гуманистических, профессиональных и семейных ценностей, но также выявляет определенные дефициты, связанные с недостаточным вниманием к ценностному понятию служения. В образовательном процессе следует уделять больше внимания воспитанию профессиональной миссии, формированию у обучающихся осознания роли языка как инструмента культурного взаимодействия и социальной ответственности.

Обсуждение результатов. Исследование имело целью отобрать педагогически значимые для аксиологии языковой подготовки концепты, обозначающие традиционные российские ценности и личностные смыслы, а также выделить те из них, которые в наибольшей степени нуждаются в раскрытии через содержание текстов, через отбор лексики в процессе изучения языковых дисциплин. Проведенное исследование не является психологическим или социологическим, где цели, условия и выводы могут быть иными, поскольку они проводятся на ином объеме выборки. Между тем наши выводы статистически значимы для педагогических исследований, они выявляют необходимость формирования аксиосферы языковой подготовки за счет введения в содержание обучения понятий из аксиологии языка и аксиологической педагогики, а также лексики и текстов, в которых получают свою репрезентацию концепты, выражающие традиционные ценности русской культуры и русского народа.

На основе полученных данных можно сделать ряд рекомендаций, направленных на усиление аксиологической составляющей в содержании языковой подготовки в цифровую эпоху. В образовательные программы целесообразно интегрировать цен-

ностный компонент, который позволит рассматривать язык не только как средство коммуникации, но и как инструмент формирования мировоззрения. Важно развивать дискуссионные форматы обучения, где студенты могут осмысленно анализировать и обсуждать значимые для них ценности, аргументируя свою позицию с опорой на язык. Междисциплинарный подход, объединяющий лингвистику, историю, философию и социологию, позволит глубже раскрыть взаимосвязь языка и национальной идентичности, а также выявить механизмы влияния языковой среды на формирование ценностных ориентиров. Кроме того, особое внимание следует уделять эмоциональной

составляющей языка, используя художественную литературу, кино и современные медиа для демонстрации того, как через язык транслируются моральные, культурные и социальные смыслы. Эти меры помогут сбалансировать индивидуалистические и коллективные установки молодежи, создавая условия для формирования более целостного восприятия языка как ключевого элемента ценностного самоопределения.

Более конкретно содержание такой трансформации языковой подготовки в аспекте развития ценностно-смысловой сферы студенческой молодежи представлено в таблице 2.

Трансформация языкового содержания

Таблица 2

Направления в аксиологии языковой подготовки	Содержание деятельности
Интеграция ценностного компонента в образовательные программы	Необходимо включать темы, связанные с культурным наследием, гражданской идентичностью и социальной ответственностью. Например, в рамках курсов по русскому и иностранным языкам можно проводить занятия, посвященные анализу текстов, в которых отражаются национальные и мировоззренческие ценности. Это могут быть произведения классической и современной литературы, журналистские статьи или публичные выступления.
Развитие дискуссионных форматов в обучении	Для осмысленного восприятия ценностей важно создавать пространство для обсуждений и дебатов. Например, проведение круглых столов и тематических дискуссий, где студенты смогут рассуждать о роли языка в формировании национального сознания, анализировать языковые изменения под влиянием глобализации и выражать свою точку зрения, аргументируя ее примерами из личного опыта или лингвистических наблюдений.
Интеграция междисциплинарного и аксиологического подходов	Соединение языковой подготовки с историей, философией и социологией поможет студентам глубже осознать влияние языка на формирование ценностей. Например, совместные занятия лингвистов и историков могут включать анализ языковых изменений в разные исторические эпохи, обсуждение влияния социальных и политических событий на развитие национального самосознания и ценностных ориентиров.
Интертекстуальный подход	Интертекстуальность как обращение к текстам различной природы, использование художественной литературы, фильмов, музыки и медиа поможет усилить связь между языковым сознанием и ценностями. Например, анализ фильмов, в которых с помощью языка и средств кинематографии передаются идеи патриотизма и служения обществу, позволит студентам на практике увидеть, как язык кодирует ценности, и осознать их значимость в личной и общественной жизни.
Обогащение языковых программ текстами аксиологической направленности	Необходимо расширять содержание языковой подготовки, включая модули по ценностному анализу лексики и текстов, репрезентирующих концепты культуры.

Интеграция цифровых технологий и аксиосферы языковой подготовки	Инновационные технологии и современные методы обучения должны сочетать в себе обращение к традиционным ценностям в новых цифровых реалиях.
Развитие логического и образного мышления, критического мышления, читательской и цифровой грамотности	Важным направлением языковой подготовки должно стать формирование логического и образного мышления на базе работы с ценностной лексикой, обеспечивать «восхождение» от понятия к концепту, формировать умения давать логические и риторические определения, использовать приемы аргументации и противостоять языковому манипулированию.

Таким образом, совершенствование языковой подготовки педагогов в университете должно учитывать трансформацию ценностных приоритетов молодежи, обеспечивая баланс между традиционными и новыми мировоззренческими установками.

Заключение. Анализ результатов проведенного опроса позволяет сделать вывод, что профессиональные приоритеты педагогов, связанных с обучением языкам, играют ключевую роль в их ценностных ориентациях. Как преподаватели родного и иностранного языков, они высоко ценят сохранение национальной идентичности, письменной культуры и исторической преемственности языка, что отражает их профессиональную миссию и ответственность за передачу культурного наследия. Высокие показатели согласия по этим аспектам свидетельствуют о сформированности у студентов педагогической направленности и осознания значимости языка как инструмента культурной идентификации.

В целом приоритеты выбора студентов обусловлены их профессиональной ролью преподавателей, социальной средой, в которой они формируются как специалисты, и,

возможно, гендерными особенностями, которые требуют дальнейшего изучения. Их ценностная сфера характеризуется сильной ориентацией на сохранение культурного и языкового наследия, с некоторыми нюансами в отношении стереотипов и личностного выбора, что отражает сложность современной образовательной среды и индивидуальные различия. Эти результаты подчеркивают важность адаптации педагогических программ к потребностям и ценностям молодого поколения, готовящегося к роли педагогов в условиях суверенности отечественного образования [1].

Аксиологическая функция языковой подготовки заключается в приобщении к традиционным ценностям народа, выраженным в концептах национальной культуры, поэтому данные проведенного экспериментального опроса дают все основания для выводов о необходимости совершенствования содержания языковой подготовки в вузе с целью усиления аксиологической составляющей, обеспечивающей развитие ценностно-смысловой сферы педагогов, становление их аксиологического самосознания.

Комментарий

1. Опрос проводился среди двух категорий респондентов: магистрантов и аспирантов языковых магистратур направления «педагогическое образование», с одной стороны, и учителей школ, проходящих повышение квалификации в системе дополнительного образования, — с другой. В статье обучающиеся магистранты и аспиранты именуются как студенты, молодые педагоги, будущие педагоги (поскольку относятся по возрасту к группе «студенческая молодежь» и обучаются на второй и третьей ступенях высшего образования).

Список источников

1. Архипова Е. В., Лагунова Л. В. Аксиологические задачи обучения русскому языку в суверенной системе образования России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 2, № 2 (105). С. 7–19. doi: 10.24412/2224-0772-2025-105-7-19.

2. Газиева И. А. Социальная среда как фактор изменения ценностей студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 2. С. 54–72. doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-54-72.
3. Гаранина Ж. Г., Андронова Н. В. Особенности переживания счастья у студентов с различными смысложизненными ориентациями // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1 (106). С. 146–162. doi: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.146-162.
4. Касаткин П. И. Образование в контексте ценностей национальной культуры // Социальная политика и социология. 2017. Т. 16, № 3 (122). С. 188–196. doi: 10.17922/2071-3665-2017-16-3-188-196.
5. Касаткин П. И. Ценностный компонент в образовании: нужен ли он сегодня? // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2017. № 2 (24). С. 42–50.
6. Крупченко А. К., Головина И. В., Халадов Х. А. С. Аксиологические ориентиры реформирования системы высшего образования: вызовы настоящего и возможности будущего // Педагогическое образование в России. 2023. № 4. С. 12–19. EDN: NEXJFG.
7. Кузьменкова О. В. Представления о патриотизме у студентов (результаты эмпирического исследования) // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: духовно-нравственные основы профессионализма: Сб. науч. статей IX Всерос. межведомств. науч.-практ. конф. Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2025. С. 170–178.
8. Маслова В. А. Опыт лингвокультурной реконструкции русского духовного кода // Славянская фразеология и паремиология: Сборник научных статей. Гомель: Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, 2024. С. 133–137.
9. Мизюрова Э. Ю., Мизюров С. А. Формирование гражданско-патриотической позиции в среде студенческой молодежи // Сормовские чтения—2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: Матер. Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: Среда, 2025. С. 388–389.
10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 года № 2233-р. Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/> (дата обращения: 04.04.2025).
11. Ротанова О. Н. Целевые установки развития российского института образования // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 8А. С. 18–24. doi: 10.34670/AR.2023.78.48.002.
12. Селезнева А. В. Политические ценности российской молодежи: традиционные смыслы в современных условиях // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 77. С. 275–289. doi: 10.17223/1998863X/77/23.
13. Степанова Ю. Ф. Представление о патриоте в словарях и в языковом сознании студенческой молодежи // Слово о Слове: исследования молодых ученых-филологов: Матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. Астрахань: Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, 2024. С. 51–53.
14. Талицких А. А., Кирьякова А. В. Организация ценностного взаимодействия преподавателя и студента в условиях высшего образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 11-1. С. 90–93. doi: 10.37882/2223-2982.2023.11.38.
15. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 04.04.2025).
16. Kiryakova A. V., Moroz V. V., Yuzhaninova E. R. Education Transformation: Axiological Dominants // Global Scientific Potential. 2022. No. 3 (132). P. 25–28.

References

1. Arhipova E. V., Lagunova L. V. Aksiologicheskie zadachi obuchenija russkomu jazyku v suverennoj sisteme obrazovanija Rossii // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2025. Т. 2, № 2 (105). С. 7–19. doi: 10.24412/2224-0772-2025-105-7-19. [In Rus].
2. Gazieva I. A. Social'naja sreda kak faktor izmenenija cennostej studencheskoj molodezhi // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2024. Т. 33, № 2. С. 54–72. doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-54-72. [In Rus].
3. Garanina Zh. G., Andronova N. V. Osobennosti perezhivanija schast'ja u studentov s razlichnymi smyslozhiznennymi orientacijami // Integracija obrazovanija. 2022. Т. 26, № 1 (106). С. 146–162. doi: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.146-162. [In Rus].
4. Kasatkin P. I. Obrazovanie v kontekste cennostej nacional'noj kul'tury // Social'naja politika i sociologija. 2017. Т. 16, № 3 (122). С. 188–196. doi: 10.17922/2071-3665-2017-16-3-188-196. [In Rus].

5. *Kasatkin P. I. Cennostnyj komponent v obrazovanii: nuzhen li on segodnj? // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Filosofija. 2017. № 2 (24). S. 42–50. [In Rus].*
6. *Krupchenko A. K., Golovina I. V., Haladov H. A. S. Aksiologicheskie orientiry reformirovaniya sistemy vysshego obrazovaniya: vyzovy nastojashhego i vozmozhnosti budushhego // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2023. № 4. S. 12–19. EDN: NEXJFG. [In Rus].*
7. *Kuz'menkova O. V. Predstavlenija o patriotizme u studentov (rezul'taty jempiricheskogo issledovanija) // Aktual'nye problemy psihologicheskoy praktiki v silovyh strukturah: duhovno-nravstvennye osnovy professionalizma: Sb. nauch. statej IX Vseros. mezhvedomstv. nauch.-prakt. konf. Nizhnij Novgorod: Nacional'nyj issledovatel'skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N. I. Lobachevskogo, 2025. S. 170–178. [In Rus].*
8. *Maslova V. A. Opyt lingvokul'turnoj rekonstrukcii russkogo duhovnogo koda // Slavjanskaja frazeologija i paremiologija: Sbornik nauchnyh statej. Gomel': Gomel'skij gosudarstvennyj universitet imeni F. Skoriny, 2024. S. 133–137. [In Rus].*
9. *Mizjurova Je. Ju., Mizjurov S. A. Formirovaniye grazhdansko-patrioticheskoy pozicii v srede studencheskoj molodezhi // Sormovskie chtenija— 2025: nauchno-obrazovatel'noe prostranstvo, realii i perspektivy povyshenija kachestva obrazovaniya: Mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Cheboksary: Sreda, 2025. S. 388–389. [In Rus].*
10. *Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 17 avgusta 2024 goda № 2233-r. Ob utverzhdenii Strategii realizacii molodezhnnoj politiki v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/> (data obrashhenija: 04.04.2025). [In Rus].*
11. *Rotanova O. N. Celye ustanovki razvitiya rossijskogo instituta obrazovaniya // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13, № 8A. S. 18–24. doi: 10.34670/AR.2023.78.48.002. [In Rus].*
12. *Selezneva A. V. Politicheskie cennosti rossijskoj molodezhi: tradicionnye smysly v sovremenennyh uslovijah // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija. 2024. № 77. S. 275–289. doi: 10.17223/1998863X/77/23. [In Rus].*
13. *Stepanova Ju. F. Predstavlenie o patriote v slovarjakh i v jazykovom soznanii studencheskoj molodezhi // Slovo o Slove: issledovaniya molodyh uchenyh-filologov: Mater. IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet im. V. N. Tatishheva, 2024. S. 51–53. [In Rus].*
14. *Talickih A. A., Kir'jakova A. V. Organizacija cennostnogo vzaimodejstvija prepodavatelja i studenta v uslovijah vysshego obrazovaniya // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2023. № 11-1. S. 90–93. doi: 10.37882/2223-2982.2023.11.38. [In Rus].*
15. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 nojabrja 2022 goda № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (data obrashhenija: 04.04.2025). [In Rus].*
16. *Kiryakova A. V., Moroz V. V., Yuzhaninova E. R. Education Transformation: Axiological Dominants // Global Scientific Potential. 2022. No. 3 (132). P. 25–28.*

Информация об авторах

Л. В. Лагунова — кандидат педагогических наук, заместитель директора

Е. В. Архипова — доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания

Information about the authors

L. V. Lagunova — PhD (Education), Deputy Director

E. V. Arkhipova — Dr. Sc. (Education), Professor of the Department of Russian Language and Teaching Methodology

Статья поступила в редакцию 04.07.2025; одобрена после рецензирования 29.07.2025; принятая к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 04.07.2025; approved after reviewing 29.07.2025; accepted for publication 02.09.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 31–43.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 31–43.

Научная статья
 УДК 371.3
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-31-43



С. В. Боголепова

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

Светлана Викторовна Боголепова¹, Анна Андреевна
 Самойлова²

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

¹ sbogolepova@hse.ru, SPIN-код: 1715-1368, ORCID:
 0000-0003-1050-9110

² asamoilova@hse.ru, ORCID: 0009-0001-2478-7317



А. А. Самойлова

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблематика использования инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в изучении иностранных языков и при работе с иноязычными текстами. Исследование нацелено на анализ опыта использования и отношения к ИИ студентов-бакалавров, а также их самооценки соответствующих умений. Кроме того, проведено сравнение ответов студентов, изучавших и не изучавших дисциплину, развивающую умения работы с ИИ. Данные собраны методом анкетирования 292 студентов 1–3-х курсов бакалавриата НИУ ВШЭ, обучающихся по направлению «лингвистика». Полученные данные были проанализированы количественно и качественно. Результаты показали, что отношение студентов к ИИ в целом положительное. Большинство используют технологии на базе больших языковых моделей, преимущественно для автоматизации рутинных задач, таких как реферирование или перевод. От курса к курсу развивается более осознанное понимание возможностей и ограничений технологий ИИ. Студенты, прошедшие дисциплину с применением ИИ, демонстрируют более высокий уровень понимания основ формулировки промптов и критического восприятия сгенерированных материалов, а также используют больший спектр инструментов для выполнения более сложных задач. Респонденты, однако, полностью

не осознают потенциал ИИ для изучения иностранных языков в целом и развития речевых умений в частности, а также используют для этого ограниченный набор инструментов; при этом присутствует запрос на развитие соответствующих умений. Полученные данные подчеркивают важность системного обучения студентов для повышения их компетентности в использовании ИИ для изучения ИЯ, а также аккумуляции опыта работы с различными инструментами для формирования критического отношения к подобным технологиям.

Ключевые слова: искусственный интеллект в изучении иностранного языка, генеративный искусственный интеллект, языковые модели для работы с текстом, развитие речевых умений посредством цифровых технологий, отношение к технологиям искусственного интеллекта.

Для цитирования: Боголепова С. В., Самойлова А. А. Искусственный интеллект в изучении иностранного языка и работе с иноязычными текстами // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 31–43. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-31-43

Original article

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES AND WORKING WITH FOREIGN TEXTS

Svetlana V. Bogolepova¹, Anna A. Samoilova²

^{1, 2} National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

¹ sbogolepova@hse.ru, SPIN-код: 1715-1368, ORCID: 0000-0003-1050-9110

² asamoilova@hse.ru, ORCID: 0009-0001-2478-7317

Abstract. This article addresses the current issue of using artificial intelligence (AI) tools in the study of foreign languages and working with texts in foreign languages. The research aims to conduct an analysis of undergraduate students' experiences of use and attitudes towards AI, as well as the self-evaluation of related skills. Besides, we compared the responses of students who have and have not taken a course that develops skills in working with AI. The data were collected through a survey of 292 first to third year undergraduate students at HSE University enrolled in the "Linguistics" program. The data were subjected to both quantitative and qualitative analyses. The results showed that students generally have a positive attitude towards AI; most utilize technologies based on large language models, primarily for automating routine tasks such summarization or translation. Over the course of their studies, students develop a more conscious understanding of the capabilities and limitations of AI technologies. Those students who have completed courses involving AI demonstrate a higher level of understanding of prompt formulation and critical perception of generated materials. They also use a broader range of tools for performing more complex tasks. However, the respondents do not fully realise the potential of AI for learning foreign languages overall and for developing communicative skills in particular, and they use a limited set of tools for the purpose. At the same time, there is a demand for developing relevant skills. The data highlight the importance of systematic training of students to enhance their competence in the use of AI in language learning, as well as of accumulating experience with various tools to foster a critical attitude towards these technologies.

Keywords: Artificial Intelligence in Language Learning, Generative Artificial Intelligence, Language Models for Working with Texts, Developing Communicative Skills with Digital Technologies, Attitudes towards Artificial Intelligence Technologies.

For citation: Bogolepova S. V., Samoilova A. A. Artificial intelligence in studying foreign languages and working with foreign texts. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):31–43. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-31-43

Введение. В настоящее время технологии искусственного интеллекта (ИИ) получают все большее развитие и активно используются в различных сферах деятельности человека, в том числе и в образовании. Среди главных преимуществ ИИ можно отметить возможность индивидуализации образовательного процесса, быструю и качественную обратную связь, доступность и удобство использования [16]. ИИ может быть эффективен при решении различных задач, с которыми сталкиваются студенты во время обучения, таких как реферирование и написание текстов, при условии грамотной формулировки промптов (текстовых запросов) [6]. Инструменты ИИ могут быть эффективны в формировании языковых навыков и речевых умений [18]. ИИ может значительно улучшить качество обучения иностранному языку (ИЯ), предоставляя студентам доступ к автоматизированным системам перевода, чат-ботам для практики языка и адаптивным платформам, учитывающим индивидуальные потребности учащихся [25].

Существует ряд исследований, посвященных анализу опыта использования ИИ студентами вузов, а также их отношения к данным технологиям и самооценке умений работы с ними [4; 5; 27]. В контексте современных научных работ понятие «опыт студентов» объединяет практическое использование технологий ИИ для решения учебных задач и рефлексию по результатам их применения [12; 30]. Под отношением студентов подразумевается их субъективная оценка возможностей и ограничений применения технологий в образовательном процессе [5]. При этом отношение к ИИ и самооценка умений, связанных с использованием этих технологий, положительно коррелирует с опытом их использования [21].

Тем не менее авторами не обнаружено подобных исследований в контексте изучения ИЯ и работы с иноязычными текста-

ми. Данная работа стремится восполнить обнаруженный пробел, проводя анализ и сравнение: а) отношения студентов 1, 2 и 3-го курсов бакалавриата по направлению «лингвистика» к технологиям ИИ; б) опыта использования различных инструментов для развития языковых навыков и речевых умений, а также работы с иноязычным текстом; в) понимания основ промпт-инжиниринга; г) самооценки студентов в отношении использования ИИ при изучении ИЯ и их запросов для развития соответствующих умений. Спектр учебных задач, для выполнения которых потенциально возможно применение ИИ в контексте изучения ИЯ и работы с иноязычными текстами, был выявлен в результате анализа современных исследований. Кроме того, было проведено сравнение по перечисленным выше аспектам ответов студентов, изучавших специализированные дисциплины по ИИ, и студентов, такие дисциплины не изучавших.

Обзор литературы. В данной работе ИИ рассматривается в контексте изучения ИЯ, поэтому мы будем опираться на определение П. В. Сысоева, согласно которому ИИ — это совокупность технологий, работающих на больших объемах данных и позволяющих индивидуализировать образовательный процесс, имитировать речемыслительную деятельность человека, а также производить контроль усвоения навыков, умений и компетенций студентов путем аналитической обработки данных и предоставления им конструктивной обратной связи [7]. Несмотря на многочисленные преимущества, отраженные в определении выше, технологии ИИ имеют и значительные недостатки, такие как ненадежность генерируемой информации, отсутствие глубины и деталей в ответах, повторение языковых средств и идей [2; 9]. По сравнению с текстами, созданными человеком, сгенерированные тексты менее конкретные и убе-

дительные, при этом более шаблонные [22]. Общение с чат-ботами имеет механический характер, что является причиной низкой эмоциональной вовлеченности студентов [28].

ИИ и студенты: отношение и опыт использования. В последние годы наблюдается рост числа исследований применения ИИ в высшем образовании, большинство из которых анализируют опыт студентов на уровне бакалавриата [16]. Студенты выделяют такие преимущества ИИ, как удобный доступ к информации и ресурсам, сокращение времени выполнения заданий, а также помочь в автоматизации рутинных задач [5]. Несмотря на то что студенты в целом положительно оценивают влияние ИИ-технологий и понимают перспективы их использования, они также осознают ограничения и риски, связанные с внедрением ИИ в образовательный процесс [14].

Для понимания особенностей взаимодействия студентов с ИИ важно учитывать различия между конкретными группами обучающихся. Студенты старших курсов реже входят в группы с высокой или средней мотивацией и ожиданиями пользы от ИИ [27]. Студенты младших курсов высказывают более оптимистичные ожидания относительно внедрения и использования ИИ в высшем образовании, чем студенты старших курсов [5]. С переходом на старшие курсы меняются цели, с которыми студенты используют ИИ, например, уменьшается использование ИИ для выполнения домашних заданий, что связано с их усложнением и необходимостью опоры на узкоспециальные знания [4].

Прослеживается зависимость между опытом работы с ИИ и отношением к технологии. Респонденты, имеющие опыт использования ИИ, проявляют более позитивное отношение к таким инструментам [5]. Осознание рисков и ограничений ведет

к более активной работе с ИИ [9]. В контексте изучения ИЯ осознанный подход к работе и отношение к ИИ определяют намерение его использовать [19].

ИИ в языковом образовании. ИИ широко применяется в обучении ИЯ. ИИ может эффективно использоваться как при обучении видам речевой деятельности (аудированию, чтению, говорению и письму), так и при формировании грамматических, лексических и фонетических навыков [3; 25]. ИИ может применяться для расширения словарного запаса: использование чат-ботов позволяет студентам больше практиковаться в использовании новых слов и словосочетаний в контексте, получать мгновенную обратную связь и комментарии [10].

Одни из самых популярных сценариев использования ИИ – это содействие в создании текстов, а также работа с уже готовыми текстами. Продемонстрировано, что генеративный ИИ может эффективно выполнять роль редактора и консультанта в процессе написания текстов [26]. ИИ для автоматической проверки позволяют студентам понять и проанализировать ошибки, а также корректируют стиль и сочетаемость слов в зависимости от контекста [23]. ИИ на основе больших языковых моделей может использоваться в качестве вспомогательного инструмента при обучении письменной речи, выполняя функции, выходящие за рамки проверки орфографии и грамматики, включая анализ содержания и структуры текста, что способствует развитию соответствующих умений студентов [13].

Набирают популярность инструменты ИИ, способные распознавать речь и представлять обратную связь на основе ответа студента. Они анализируют речь студента в диалоге, моделирующем аутентичную коммуникативную ситуацию, и предоставляют подробный анализ ошибок, позволяя студенту совершенствовать произноше-

ние [20]. Практика говорения с чат-ботами, имитирующими человеческую речь, способствует развитию беглости речи и расширению словарного запаса [18]. Более того, она позволяет снизить тревожность и боязнь ошибок, повышает уверенность в себе, а также мотивирует обучающихся, что особенно важно в контексте изучения языка как иностранного [12].

ИИ-технологии могут использоваться для развития рецептивных умений. Студенты, использующие ИИ при чтении научных статей на ИЯ, демонстрируют более глубокое понимание прочитанного материала [15]. Помимо этого, при чтении студенты имеют возможность адаптировать текст под индивидуальные потребности [17]. Чат-боты на основе ИИ помогают студенту в развитии умений аудирования путем симуляции диалога, персонализированной обратной связи, а также благодаря возможности вручную настроить уровень сложности и неограниченное число попыток [11].

В целом использование ИИ в образовательном процессе, особенно в изучении ИЯ, обладает значительным потенциалом для интенсификации и индивидуализации обучения, а также расширения возможностей для практики и получения обратной связи. Однако при этом технологии имеют ряд недостатков, что ограничивает качество их работы и эмоциональную вовлеченность студентов при взаимодействии с ними. Опыт и отношение студентов к ИИ меняются с возрастом и уровнем использования, что влияет на эффективность внедрения данных технологий в обучение и определяет необходимость изучения опыта студентов разных лет обучения в использовании ИИ при изучении ИЯ и работе с иноязычным текстом.

Методологическая база исследования. Для проведения исследования использовался метод анкетирования. Анкета включа-

ла закрытые вопросы с выбором варианта ответа, открытые вопросы для пояснения выбора и свободного выражения мнений, шкалы оценки отношения и самооценки уровня умений использования ИИ (5-балльные). Такой подход позволил комплексно собрать данные, необходимые для объективной оценки опыта, отношения и умений студентов в применении ИИ для изучения ИЯ. Анкета содержала группы вопросов в соответствии с перечисленными выше задачами.

Анкетирование проводилось на практических занятиях по английскому языку и анализу текста. В нем приняли участие 292 студента-лингвиста, обучающихся в бакалавриате НИУ ВШЭ. В выборке было 90 студентов первого курса (30,8%), 113 студентов второго курса (38,7%), 89 студентов третьего курса (30,5%). Второкурсники имели опыт изучения дисциплины по использованию ИИ в лингвистике.

Полученные в результате анкетирования числовые данные были проанализированы и визуализированы с помощью инструментов Source Table (<https://sourcetable.com/>) и Microsoft Excel. Открытые ответы были проанализированы тематически: сначала использовалась технология ИИ ChatGPT (<https://chatgpt.com/>) для выделения основных тем, затем ответы были проанализированы автором, темы и распределение ответов по темам скорректированы.

Результаты. В целом отношение студентов к ИИ позитивное и очень позитивное (в совокупности 64,3%, $Me = 4$, $SD = 0,97$); только 9,2% обучающихся определили свое отношение как негативное. Студенты 2-го курса демонстрируют наиболее позитивное отношение, хотя от курса к курсу оно изменяется мало ($M = 3,54$; $3,84$; $3,75$ соответственно).

Студенты преимущественно используют ИИ на основе больших языковых моделей

(92,5%) и ИИ для автоматического перевода (67,1%). Большинство студентов (92,1%) используют 1–3 инструмента; второкурсники используют наибольший спектр технологий и меньше полагаются на ИИ-технологии перевода. Наименее популярными из перечисленных являются технологии распознавания речи и озвучивания текста (рис. 1).

64% и 70,5% соответственно). Значительно меньшая доля студентов использует ИИ для развития речевых умений и навыков произношения (чтение и аудирование — 25,3%, произношение — 19,2%, говорение — 17,5%). Второкурсники реже других студентов используют ИИ для развития лексических навыков (56,7% против

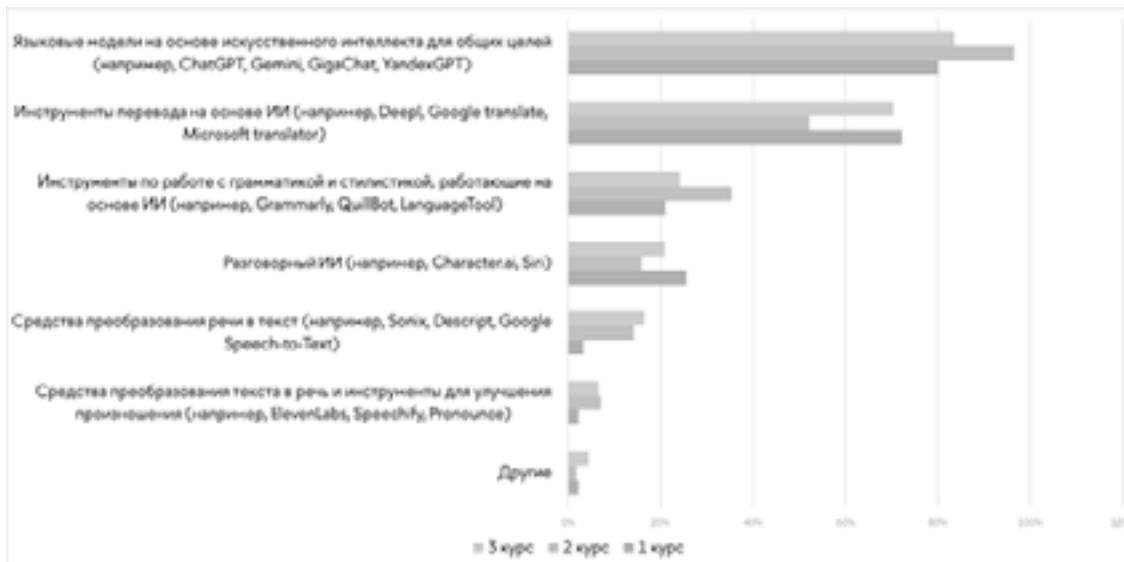


Рисунок 1. Доля студентов разных курсов, использующих технологии ИИ разных типов

В среднем студенты используют ИИ время от времени ($Мe = 3$, $M = 2,78$, $SD = 0,97$); при этом второкурсники делают это немногим более часто, чем остальные, и демонстрируют большее единобразие в ответах ($Мe = 3$, $M = 3,02$, $SD = 0,83$). Среди студентов, изучавших дисциплины с использованием ИИ, выше доля тех, кто использует технологии часто, то есть несколько раз в неделю (52% в сравнении с 34% тех, кто такие дисциплины не изучал).

При изучении языков студенты используют ИИ для выполнения тренировочных заданий (лексических и грамматических,

67,3%) и умений говорения (5,6% против 22,8%).

Основными учебными задачами, связанными с работой с иноязычным текстом, для выполнения которых студенты прибегают к ИИ, являются реферирование, генерация идей, перифраз, улучшение грамматики и стиля, планирование текста. От курса к курсу процент студентов, использующих ИИ для разных целей, по большинству аспектов растет (табл. 1). Студенты 2-го и 3-го курсов чаще используют инструменты для решения более сложных задач, таких как реферирование и перифраз.

Таблица 1
Учебные задачи, для выполнения которых студенты используют ИИ

Цель	1-й курс, %	2-й курс, %	3-й курс, %	Все студенты, %
Реферирование текста	37,8	66,4	69,7	58,5
Генерация идей	53,3	58,4	61,8	57,9

Перифраз	41,1	57,5	61,8	53,8
Улучшение грамматики и стиля	46,7	51,3	51,7	50
Планирование текста	42,2	46	53,9	47,3
Перевод	43,3	33,6	47,2	39,4
Сбор данных	20	27,4	37,1	24,7
Генерация текста	17,8	31	23,6	28,1

Главными преимуществами использования ИИ для изучения языка и работы с текстом студенты считают экономию времени и усилий (78,2%), мгновенную обратную связь (52,6%), исправление ошибок (47,1%), обширную базу знаний (40,6%) и простоту использования (38,3%). Возможность дополнительной практики работы с языком, однако, считают преимуществом только 28,1% студентов.

Самооценка студентов касательно формулировки и коррекции промптов, редактирования генерированного материала и выбора ИИ под определенную задачу по всем аспектам находится на уровне трех баллов из пяти (табл. 2). Последнее умение, однако, получило самую низкую оценку у студентов всех курсов. Второкурсники, большинство из которых изучали дисциплины с включением ИИ, показывают лучшие результаты по всем аспектам, а также

наименьший разброс по оценкам ($SD = 0,8 - 0,83$). Прослеживается положительная корреляция ($r > 0,2$) между частотой использования ИИ и самооценкой умений.

При работе с промптами студенты в целом демонстрируют понимание принципов их конструирования и взаимосвязи промпта с результатами работы ИИ. Так, большинство студентов (76,8%) предпочтут отредактировать промпт при некорректном результате; 15,5% вручную изменят результат и только 1,8% будут использовать текст, который сформулировал ИИ, без редактирования. При выборе элементов, которые следует включать в промпт, значительных различий между курсами не наблюдается. Однако студенты, прошедшие курсы по обучению работе с ИИ, более склонны включать в промпт такие элементы, как контекст, требования к структуре, ограничения и примеры (рис. 2).

Самооценка умений, связанных с использованием ИИ

Умение	1-й курс		2-й курс		3-й курс		Все студенты	
	M	Me	M	Me	M	Me	M	Me
Формулировка промптов	3,1	3	3,54	4	3,27	3	3,32	3
Анализ и коррекция промпта	3,11	3	3,43	3	3,3	3	3,29	3
Редактирование и доработка материала	3,09	3	3,31	3	3,21	3	3,21	3
Выбор ИИ под задачу	2,63	3	3,02	3	2,62	3	3,78	3

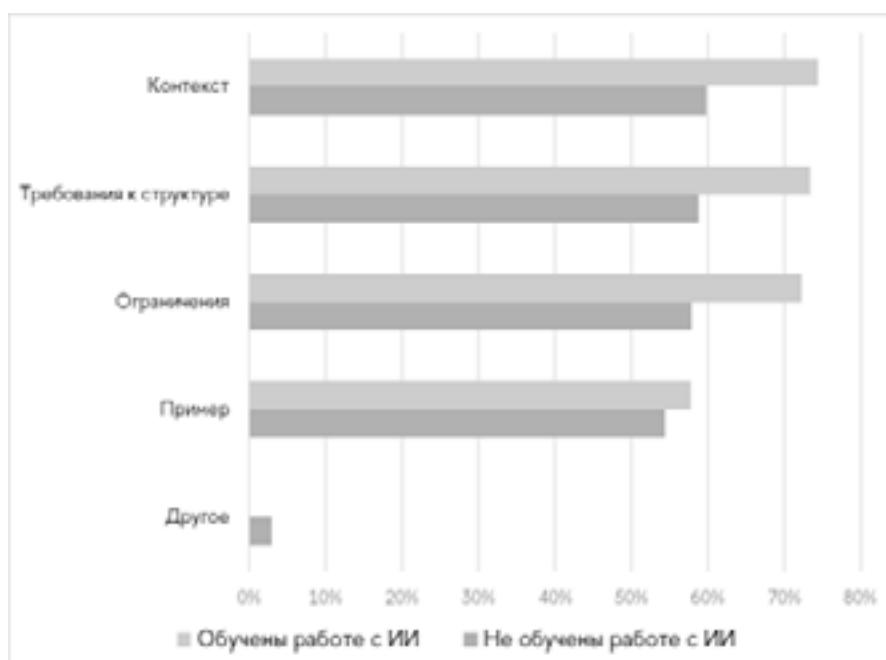


Рисунок 2. Элементы, которые студенты включают в промпт

В рамках опроса студентам было предложено усовершенствовать существующий промпт: "Write a text about bilingualism". В большей части ответов (46%) студенты уточняли объем текста: "Write a text (100–150 words)"; "Word limit: 250 words". Почти треть респондентов (28%) также добавили ограничения по стилю текста: "Use academic English", "Write a scientific text in a formal style". Некоторые участники опроса (20%) отметили желаемый уровень языка в готовом ответе: "Write in B2 level English", "Use advanced vocabulary". Помимо этого, респонденты в промпте прописывали структуру текста, требования включить целевую лексику и грамматические конструкции в

ответ, а также требование добавить примеры. Комментируя стратегии, которые помогают грамотно сформулировать промпт, студенты в целом отмечали те же принципы, среди которых уточнение длины ответа, указание требуемой структуры и стиля, желаемый уровень языка, а также указание роли и контекста.

В целом студенты демонстрируют понимание недостатков технологий ИИ и материалов, созданных с их помощью (рис. 3). Наблюдается некоторое повышение осознанности от курса к курсу, однако разница между теми, кто изучал дисциплины с ИИ, и теми, кто этого не делал, незначительна.

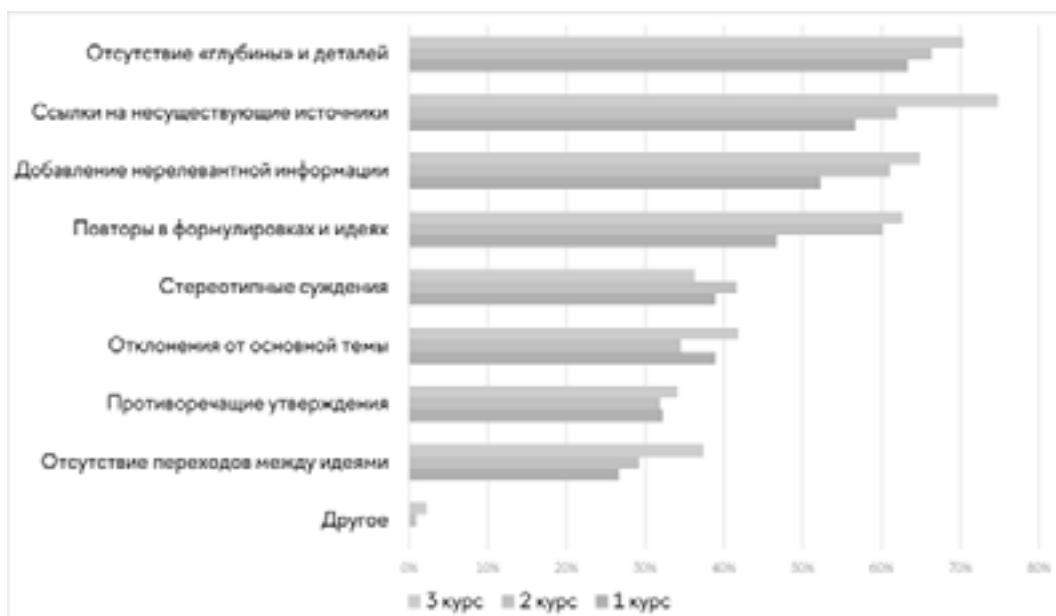


Рисунок 3. Ограничения, присущие ИИ, которые студенты учитывают при анализе сгенерированных материалов

Самыми востребованными умениями, которые студенты хотели бы освоить, являются выбор инструмента в соответствии с задачей (54,8% студентов), редактирование и доработка сгенерированного ИИ материала (46,6%) и развитие умений говорения с помощью диалогового ИИ (41,1%). Интерес к первому и последнему из перечисленных умений у изучивших дисциплины, связанные с ИИ, выше, чем у остальных студентов (на 17,2% и 9,7% соответственно). Прослеживается интерес к написанию промптов (45,9%) и развитию умений чтения с помощью ИИ (28,4%), но он падает от курса к курсу (1-й курс — 37,8%, 2-й курс — 24,8%, 3-й курс — 23,6%).

Обсуждение и выводы. Исследование показало, что студенты относятся к ИИ положительно, однако спектр инструментов, используемых ими, довольно ограничен. Респонденты прибегают к помощи ИИ преимущественно для развития лексико-грамматических навыков и автоматизации задач при работе с текстом (например, перифраза). Студенты выделяют преимущества, связанные с удобством и практичностью использования инструментов ИИ, недоце-

нивая их потенциал для решения задач, связанных с изучением ИЯ. Результаты могут быть объяснены отсутствием понимания, каким образом ИИ можно использовать для развития речевых умений, и протоколов взаимодействия с ИИ в учебных целях [1]. Обучающиеся испытывают трудности с самоорганизацией при работе по развитию речевых умений с помощью ИИ [29], поэтому необходимо формальное планирование такой работы в рамках языковых дисциплин.

Студенты разных лет обучения преследуют различные цели использования ИИ. Первокурсники ориентированы на базовые задачи (перевод, развитие грамматических навыков), в то время как третьекурсники чаще применяют ИИ для более сложных задач (усовершенствование текста, рефиринг). Второкурсники, изучившие специализированный курс по ИИ, являются наиболее активными и уверенными пользователями, однако менее активно, чем остальные, используют потенциал ИИ для развития лексических навыков и умений говорения.

Самооценка умений, связанных с промптинжинирингом и постредактированием сгенерированного материала, отличается

мало и для всех курсов находится на среднем уровне (три балла из пяти). Студенты данной выборки, как и студенты в других контекстах [1], осознают возможные недостатки созданного ИИ материала и хотят научиться дорабатывать его. Выбор инструмента под поставленную задачу представляет вызов для всех студентов. В эпоху бурного развития ИИ студентов необходимо ориентировать в выборе, включая в учебные дисциплины и проектную деятельность работу с разными инструментами [8].

Студенты, прошедшие обучение работе с технологиями ИИ, используют больше инструментов для выполнения более сложных задач и понимают, как более точно формулировать промпты. Обучение также повышает самооценку студентов в вопросе ис-

пользования ИИ. Однако не менее важным является накопление опыта целенаправленного использования ИИ для решения задач, связанных с изучением языка. По мере накопления опыта эффект новизны ослабляется и формируется более критическое отношение к генерируемому ИИ контенту [24].

В целом студенты-лингвисты открыты к приобретению новых умений в контексте использования ИИ для изучения ИЯ и работы с иноязычным текстом. Дальнейшие исследования могут быть посвящены сравнению опыта студентов различных направлений подготовки и оценке эффективности включения аспектов работы с ИИ в учебные дисциплины путем измерения прироста в навыках и умениях.

Список источников

1. Абрамова И. Е., Шишимолина Е. П. Технологии искусственного интеллекта и обучение иностранным языкам: преподаватели и студенты региональных вузов // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 507. С. 168–179. doi: 10.17223/15617793/507/19.
2. Авраменко А. П., Фадеева В. А., Терновский В. В. Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 24, № 2. С. 335–353. doi: 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353.
3. Авраменко А. П., Ахмедова А. С., Буланова Е. Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 2 (28). С. 386–394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>.
4. Алецковский И. А., Гаспаришвили А. Т., Нарбут Н. П. и др. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2023. № 2 (28). С. 386–394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-39>.
5. Буякова К. И., Дмитриев Я. А., Иванова А. С. и др. Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с генеративным искусственным интеллектом в вузе // Образование и наука. 2024. № 7. С. 160–193. doi: 10.17853/1994-5639-2024-7-160-193.
6. Резаев А. В., Трегубова Н. Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 6. С. 19–37. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37.
7. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. № 10. С. 9–33. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33.
8. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204–219. doi: 10.17223/19996195/69/10.
9. Al Murshidi G. How understanding the limitations and risks of using ChatGPT can contribute to willingness to use // Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11, no. 1. P. 36. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00322-9>.
10. Alharbi K., Khalil L. Artificial intelligence (AI) in ESL vocabulary learning: An exploratory study on students and teachers' perspectives // Migration Letters. 2023. Vol. 20, no. 12. P. 1030–1045 [Электронный ресурс]. URL: <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/8224> / (дата обращения: 22.09.2025).
11. Alrasheedi S. The effect of using AI applications to develop EFL listening comprehension skills among university students // Conhecimento & Diversidade. 2024. Vol. 16, no. 44. P. 601–637. <https://doi.org/10.18316/rdc.v16i44.12346>.

12. Annamalai N., Rashid R. A., Hashmi U. M., et al. Using chatbots for English language learning in higher education // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2023. Vol. 5, no. 100153. <https://doi.org/10.1016/j.caeari.2023.100153>.
13. Barrot J. S. Using automated written corrective feedback in the writing classrooms: Effects on L2 writing accuracy // Computer Assisted Language Learning. 2023. Vol. 36, no. 4. P. 584–607. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1936071>.
14. Chan C. K. Y., Hu W. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20, no. 1. P. 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>.
15. 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, no. 3. P. 287–306. <https://doi.org/10.58421/gehuv3i3.242>.
16. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20, no. 1. P. 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>.
17. Daweli T. W., Moqbel Mahyoub R. A. Exploring EFL learners' perspectives on using AI tools and their impacts in reading instruction: An exploratory study // Arab World English Journal. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call10.11> (дата обращения: 22.09.2025).
18. Du J., Daniel B. K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. No. 6. <https://doi.org/10.1016/j.caeari.2024.100230>.
19. Fan J., Zhang Q. From literacy to learning: The sequential mediation of attitudes and enjoyment in AI-assisted EFL education // Heliyon. 2024. Vol. 10, no. 17. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37158>.
20. Kholis A. ELSA speak app: automatic speech recognition (ASR) for supplementing English pronunciation skills // Pedagogy: Journal of English Language Teaching. 2021. Vol. 9, no. 1. P. 1–14. <https://doi.org/10.32332/joelt.v9i1.2723>.
21. Naiseh M., Babiker A., Al-Shakhsi S., et al. Attitudes towards AI: The interplay of self-Efficacy, well-Being, and competency // Journal of Technology in Behavioural Science. 2025. <https://doi.org/10.1007/s41347-025-00486-2>.
22. Sardinha T. B. AI-generated vs human-authored texts: A multidimensional comparison // Applied Corpus Linguistics. 2024. Vol. 4, no. 1. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100083>.
23. Schmidt T., Strasser T. Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: a CALL for intelligent practice // Anglistik: International Journal of English Studies. 2022. Vol. 33, no. 1. P. 165–184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>.
24. Shi Z., Liu F., Lai C., Jin T. Enhancing the use of evidence in argumentative writing through collaborative processing of content-based automated writing evaluation feedback // Language Learning & Technology. 2022. No. 26 (2). P. 106–128. <https://doi.org/10.125/73481>.
25. Son J. B., Ružić N. K., Philpott A. Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching // Journal of China Computer-Assisted Language Learning. 2023. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>.
26. Song C., Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>.
27. Wang F. University students' intentions to learn artificial intelligence: The roles of supportive environments and expectancy-value beliefs // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20, no. 1. P. 51. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00417-2>.
28. Xiao F. Conversational agents in language learning // Journal of China Computer-Assisted Language Learning. 2024. Vol. 4, no. 2. P. 300–325. <https://doi.org/10.1515/jccall-2022-0032>.
29. Yuen C. L., Schlotter N. Learner experiences of mobile apps and artificial intelligence to support additional language learning in education // Journal of Educational Technology Systems. 2024. Vol. 52, no. 4. P. 507–525. <https://doi.org/10.1177/00472395241238693>.
30. Zhou X., Zhang J., Chan C. Unveiling students' experiences and perceptions of Artificial Intelligence usage in higher education // Journal of University Teaching and Learning Practice. 2024. Vol. 2, no. 6. <http://dx.doi.org/10.53761/xzjprb23>.

References

1. Abramova I. E., Shishmolina E. P. Tehnologii iskusstvennogo intellekta i obuchenie inostrannym jazykam: prepodavateli i studenty regional'nyh vuzov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. № 507. S. 168–179. doi: 10.17223/15617793/507/19. [In Rus].
2. Avramenko A. P., Fadeeva V. A., Ternovskij V. V. Opyt integracii tehnologij iskusstvennogo intellekta v inojazychnoe vysshee obrazovanie: ot cifrovizacii k avtomatizacii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19. Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. 2024. T. 24, № 2. S. 335–353. doi: 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353. [In Rus].

3. Avramenko A. P., Ahmedova A. S., Bulanova E. R. Tehnologija chat-botov kak sredstva formirovaniya inojazychnoj grammaticeskoy kompetencii pri samostojatel'nom obuchenii // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2023. № 2 (28). S. 386–394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>. [In Rus].
4. Aleshkovskij I. A., Gasparishvili A. T., Narbut N. P. i dr. Rossijskie studenty o vozmozhnostyah i ogranicenijah ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii // Vestnik RUDN. Serija: Sociologija. 2023. № 2 (28). S. 386–394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-39>. [In Rus].
5. Bujakova K. I., Dmitriev Ja. A., Ivanova A. S. i dr. Otnoshenie studentov i prepodavatelej k ispol'zovaniyu instrumentov s generativnym iskusstvennym intellektom v vuze // Obrazovanie i nauka. 2024. № 7. S. 160–193. doi: 10.17853/1994-5639-2024-7-160-193. [In Rus].
6. Rezaev A. V., Tregubova N. D. ChatGPT i iskusstvennyj intellekt v universitetah: kakoe budushhee nam ozhidat'? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32, № 6. S. 19–37. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37. [In Rus].
7. Sysoev P. V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primenenija prepodavateljami vysshej shkoly tehnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj dejatel'nosti // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. № 10. S. 9–33. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. [In Rus].
8. Sysoev P. V., Evstigneev M. N. Integracija tehnologij iskusstvennogo intellekta v lingvometodicheskiju podgotovku budushhih uchitelej inostrannogo jazyka // Jazyk i kul'tura. 2025. № 69. S. 204–219. doi: 10.17223/19996195/69/10. [In Rus].
9. Al Murshidi G. How understanding the limitations and risks of using ChatGPT can contribute to willingness to use // Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11, no. 1. P. 36. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00322-9>.
10. Alharbi K., Khalil L. Artificial intelligence (AI) in ESL vocabulary learning: An exploratory study on students and teachers' perspectives // Migration Letters. 2023. Vol. 20, no. 12. P. 1030–1045 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/8224> / (data obrashhenija: 22.09.2025).
11. Alrasheedi S. The effect of using AI applications to develop EFL listening comprehension skills among university students // Conhecimento & Diversidade. 2024. Vol. 16, no. 44. P. 601–637. <https://doi.org/10.18316/rcd.v16i44.12346>.
12. Annamalai N., Rashid R. A., Hashmi U. M., et al. Using chatbots for English language learning in higher education // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2023. Vol. 5, no. 100153. <https://doi.org/10.1016/j.caai.2023.100153>.
13. Barrot J. S. Using automated written corrective feedback in the writing classrooms: Effects on L2 writing accuracy // Computer Assisted Language Learning. 2023. Vol. 36, no. 4. P. 584–607. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1936071>.
14. Chan C. K. Y., Hu W. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20, no. 1. P. 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>.
15. 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, no. 3. P. 287–306. <https://doi.org/10.58421/gehu.v3i3.242>.
16. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20, no. 1. P. 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>.
17. Daweli T. W., Moqbel Mahyoub R. A. Exploring EFL learners' perspectives on using AI tools and their impacts in reading instruction: An exploratory study // Arab World English Journal. 2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call10.11> (data obrashhenija: 22.09.2025).
18. Du J., Daniel B. K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. No. 6. <https://doi.org/10.1016/j.caai.2024.100230>.
19. Fan J., Zhang Q. From literacy to learning: The sequential mediation of attitudes and enjoyment in AI-assisted EFL education // Heliyon. 2024. Vol. 10, no. 17. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37158>.
20. Kholis A. ELSA speak app: automatic speech recognition (ASR) for supplementing English pronunciation skills // Pedagogy: Journal of English Language Teaching. 2021. Vol. 9, no. 1. P. 1–14. <https://doi.org/10.32332/joelt.v9i1.2723>.
21. Naiseh M., Babiker A., Al-Shakhsi S., et al. Attitudes towards AI: The interplay of self-Efficacy, well-Being, and competency // Journal of Technology in Behavioural Science. 2025. <https://doi.org/10.1007/s41347-025-00486-2>.
22. Sardinha T. B. AI-generated vs human-authored texts: A multidimensional comparison // Applied Corpus Linguistics. 2024. Vol. 4, no. 1. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100083>.
23. Schmidt T., Strasser T. Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: a CALL for intelligent practice // Anglistik: International Journal of English Studies. 2022. Vol. 33, no. 1. P. 165–184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>.
24. Shi Z., Liu F., Lai C., Jin T. Enhancing the use of evidence in argumentative writing through collaborative processing of content-based automated writing evaluation feedback // Language Learning & Technology. 2022. No. 26 (2). P. 106–128. <https://doi.org/10.125/73481>.

25. *Son J. B., Ružić N. K., Philpott A.* Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2023. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>.
26. *Song C., Song Y.* Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>.
27. *Wang F.* University students' intentions to learn artificial intelligence: The roles of supportive environments and expectancy-value beliefs // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20, no. 1. P. 51. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00417-2>.
28. *Xiao F.* Conversational agents in language learning // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2024. Vol. 4, no. 2. P. 300–325. <https://doi.org/10.1515/jccall-2022-0032>.
29. *Yuen C. L., Schlotte N.* Learner experiences of mobile apps and artificial intelligence to support additional language learning in education // *Journal of Educational Technology Systems*. 2024. Vol. 52, no. 4. P. 507–525. <https://doi.org/10.1177/00472395241238693>.
30. *Zhou X., Zhang J., Chan C.* Unveiling students' experiences and perceptions of Artificial Intelligence usage in higher education // *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2024. Vol. 2., no. 6. <http://dx.doi.org/10.53761/xzjprb23>.

Информация об авторах

С. В. Боголепова — кандидат филологических наук, доцент школы иностранных языков
А. А. Самойлова — преподаватель школы иностранных языков

Information about the authors

S. V. Bogolepova — PhD (Philology), Associate Professor at the School of Foreign Languages
A. A. Samoilova — Teacher of the School of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 03.06.2025; одобрена после рецензирования 09.07.2025; принятая к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 03.06.2025; approved after reviewing 09.07.2025; accepted for publication 02.09.2025.



Т. Н. Гурьева



Л. Ю. Шарабаева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 44–53.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 44–53.

Научная статья

УДК 378.14

doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-44-53

УЧАСТИЕ КОМПАНИИ-ПАРТНЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Татьяна Николаевна Гурьева¹, Любовь Юрьевна Шарабаева²

^{1,2}Северо-Западный институт управления, филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Санкт-Петербург, Россия

¹ tguryeva@yandex.ru

² shar_lu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются результаты обучения студентов высшего учебного заведения (вуз) направления «бизнес-информатика» дисциплине «Корпоративные информационные системы», проведенного с участием сотрудников предприятия-партнера. Совместная деятельность вузов и предприятий-партнеров, направленная на совершенствование получаемых студентами компетенций, является в настоящее время одним из приоритетных направлений обучения в вузе. В ходе исследования изучены материалы, посвященные теме мотивации обучаемых и способах ее повышения, научные работы о способах привлечения работодателей к образовательному процессу в вузах, о развитии самостоятельности студентов на практических занятиях. Обучение проходило на основе разработанной совместно преподавателями вуза и компании-партнера программы, адаптированной к уровню подготовки студентов. Практические занятия проводились с использованием комплексной задачи из реального опыта компании, разделенной на модули для порционного осваивания теории и практических навыков согласно принципам микрообучения. Результаты проанализированы на основе анкеты обратной связи в электронной образовательной среде (ЭОС) вуза LMS MOODLE и оценок за выполненные задания. Занятия, проведенные на основе принципов связи теории с практикой, микрообучения, проблемного подхода, показали положительное влияние участия сотрудников компании-партнера в образовательном процессе на мотивацию студентов,

их продуктивность и развитие самостоятельности. Возможность привлечения представителей компаний к учебному процессу позволяет сотрудникам вуза прийти к пониманию требований предприятий к уровню развития профессиональных и общих компетенций выпускников, а компаниям — находить будущих работников.

Ключевые слова: компетенции, мотивация к обучению, микрообучение, бизнес, представители компаний, бизнес-информатика, высшее учебное заведение (вуз).

Для цитирования: Гурьева Т. Н., Шарабаева Л. Ю. Участие компании-партнера в образовательном процессе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 44–53. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-44-53

Original article

PARTICIPATION OF THE PARTNER COMPANY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Tatiana N. Guryeva¹, Lubov Ju. Sharabaeva²

^{1, 2} Northwest Institute of Management Russian Academy of National Economy and Public Administration, St. Petersburg, Russia

¹ tguryeva@yandex.ru

² shar_lu@mail.ru

Abstract. The article examines the results of training students of a higher educational institution (university) in the field of "business informatics" in the discipline "Corporate Information Systems," conducted with the participation of employees of the partner enterprise. Joint activities of universities and partner enterprises aimed at improving the competencies received by students are currently one of the priority areas of study at the university. In the course of the study, materials were studied on the topic of motivating students and ways to increase it, scientific papers on ways to attract employers to the educational process in universities, on the development of student independence in practical classes. The training took place on the basis of a program developed jointly by university teachers and a partner company adapted to the level of student training. Practical exercises were carried out using a complex task from the real experience of the company, divided into modules for portioned mastering of theory and practical skills according to the principles of micro-learning. The results were analyzed based on the feedback questionnaire in the electronic educational environment (EOS) of the LMS MOODLE university and assessments for the tasks performed. Classes conducted on the basis of the principles of connection of theory with practice, micro-learning, a problem approach showed the positive impact of the participation of employees of the partner company in the educational process on the motivation of students, their productivity and the development of independence. The possibility of attracting company representatives to the educational process allows university employees to come to an understanding of the requirements of enterprises for the level of development of professional and general competencies of graduates, and companies to find future employees.

Keywords: competencies, motivation to study, micro-training, business, company representatives, business informatics, higher educational institution (university).

For citation: Guryeva T. N., Sharabaeva L. Ju. Participation of the partner company in the educational process. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):44–53. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-44-53

Введение. В связи с высоким темпом изменений в информационной сфере общества, динамическими процессами в экономике, возрастанием требований работодателей к компетенциям выпускников высших учебных заведений (вуз), необходимы изменения в подготовке кадров вузом [11]. Изменяется роль работодателей, которые проявляют активность во взаимодействии с учебными заведениями, организовывая различные мероприятия с привлечением студентов, приглашая студентов на производственную практику. Они проявляют повышенное внимание к подготовке студентов, чтобы выбрать лучших из них для стажировок и последующего предложения вакансий [6; 7].

Преподаватели вузов отмечают, что молодое поколение отличают такие проблемы обучения, как сложность восприятия текстовой информации, усвоения больших объемов содержания, трудность концентрации внимания на деталях рассматриваемого вопроса, неумение рефлексировать, работать самостоятельно. Для преодоления этих актуальных проблем используются различные методы и инструменты обучения, компьютерные образовательные ресурсы, новые подходы и формы преподавания, идут поиски, эксперименты. Взаимодействие с молодыми представителями реального бизнеса обеспечивает поддержку активного восприятия благодаря новизне подхода, желанию обучаемых узнать больше о возможной работе, рождает любопытство, а похвала сотрудников компании особенно вдохновляет [1; 6]. Повышение мотивации к обучению играет важную роль в развитии познавательных навыков, необходимых для любого обучения. В связи с этим опыт участия представителей компаний в учебных процессах имеет особую ценность, должен анализироваться, корректироваться и повторяться.

В Северо-Западном институте управления РАНХиГС был проведен первый опыт преподавания дисциплины студентам направления «бизнес-информатика» с участием сотрудников ИТ-компании «Первый Бит», во время которого отмечалась высокая активность студентов и их большой интерес к рассматриваемым задачам, реализуемым в системе «1С-ERP» [4]. Положительные результаты пройденного курса были получены благодаря заметному повышению мотивации к обучению.

Цель исследования — проанализировать результаты опыта преподавания дисциплины студентам направления «бизнес-информатика» с участием представителей ИТ-компании.

Материалы и методы. Во время исследования авторами использовались такие методы, как изучение источников научной информации; наблюдение за процессом обучения с участием представителей компании «Первый бит»; опрос с использованием анкеты обратной связи; изучение полученных оценок за курс в образовательной среде Moodle; сравнительный анализ, системный подход, обобщение.

Для преподавания были изучены рабочие программы дисциплины вуза и предлагаемые компанией-партнером, на основе которых разработана адаптированная программа обучения студентов [4].

В процессе практических занятий применялись принципы связи теории с практикой, проблемные методы, метод мозгового штурма, обсуждения, а также микрообучение с циклическим чередованием теории, практики, опросов и обсуждений для порционного закрепления знаний и навыков.

Авторы исследований констатируют, что молодое поколение характеризуется низким уровнем мотивации к обучению, что проявляется еще в школьные годы. Для студентов вузов характерно преобладание внешней

мотивации над внутренней, что объясняется желанием получать более высокие баллы, влияющие на стипендию, имидж, возможно, на получение преимуществ при распределении на практику и конкурентоспособность при получении вакансий [14]. Отсутствие внутреннего стремления к получению новых знаний можно объяснить усталостью от большого количества информационных потоков, высокой скоростью их изменений, возможностью легко получать ответы на информационные запросы при использовании мобильных устройств и выхода в глобальные сети. Доступ к нужной информации в любой момент, утрата новизны восприятия определяют потерю интереса, удовлетворения процессом обучения и ведут к отсутствию внутреннего источника вознаграждения и, соответственно, к осознанному процессу получения знаний [2; 3].

Стремление к получению внешних вознаграждений в виде баллов за выполненные задания, стипендий при отчуждении от содержания образовательного материала ведет к распространению плагиата, формального выполнения заданий и не развивает стремления к дерзким попыткам, творческим порывам. В связи с отсутствием внутренней мотивации или преобладания внешней мотивации над внутренней осознание цели не формируется, отсутствует стремление получить знания, а значит, внимательно слушать лекции, вовремя выполнять задания, вдумчиво оценивать результаты, анализировать ошибки.

В работах, посвященных теме мотивации, подчеркивается влияние достижения цели, успеха предпринятых усилий на развитие интереса к обучению и, соответственно, на результаты, что проявляется и в корпоративном обучении, и в образовании школьников, и в образовании студентов высших учебных заведений [12; 13; 16].

Рассматривая разные виды мотивов, целей обучаемых и учитывая их связи, авторы подтверждают положительное влияние оптимистичного эмоционального настроения на поддержку интереса к рассматриваемым темам, что обеспечивает удерживание внимания на изучаемой теме, стремление к достижению цели и активность действий. Успешность достижения цели формирует чувство уверенности у обучаемого и желание продолжать обучение. Ожидание успеха, надежда и уверенность в нем настраивают на преодоление трудностей и получение победы [2; 12; 14].

Особенно влияет на успешное конструирование мотивационных процессов использование целей профессиональной активности. В связи с этим участие профессионалов ИТ-сферы в обучении будущих специалистов направления «бизнес-информатика» является особенным преимуществом [9; 10; 16].

Содержание источников информации и научных публикаций о взаимодействии ИТ-компаний с вузами, о требованиях к формированию у выпускников вузов профессиональных и общих компетенций, соответствующих требованию рынка труда, показывает растущий интерес компаний к учебному процессу, в ходе которого работодатели могут наделить студентов порцией необходимых знаний и навыков и присмотреться к обучаемым. Компании в сотрудничестве с вузами [3; 9] начинают выполнять функции преподавателей. Исследования показывают распространение этих тенденций в практике вузов [7; 8], которые приводят к развитию новых форм учебного взаимодействия [6].

Наблюдения за поведением и реакцией студентов во время занятий с участием сотрудников компаний «Первый Бит» подтверждают живой интерес обучаемых к задачам из практики компаний и к самим

молодым увлеченным сотрудникам компании-партнера. В исследовании применялся анализ результатов обучения (баллов за выполнение заданий), оценка посещаемости занятий студентами. Инструменты ЭОС позволили оценить результаты прохождения курса и сопоставить их с прошлыми результатами преподавания без участия партнеров. Для оценки влияния сотрудничества на мотивацию студентов использовалась анкета обратной связи ЭОС.

Результаты. В ходе преподавания дисциплины «Корпоративные информационные системы» с участием сотрудников компании «Первый Бит» было обучено 204 студента бакалавриата.

В адаптированную программу по требованию работодателей в дополнение к темам, связанным с общими вопросами (такими как основные понятия корпоративной информационной системы (КИС), концепции подсистем КИС, примеры решений КИС), и занятиям, посвященным подсистемам «1С: Предприятие», их практическому использованию, встроенному языку программирования 1С, которые, как в прежние годы, вели преподаватели вуза и которые в адаптированном курсе должны были быть начальником курса, были добавлены темы «Первого Бита». Они связаны с важностью разного вида учета на предприятии, проработкой настроек учетной политики в «1С: ERP» для решения таких задач, как бюджетирование и планирование, управление закупками и сделками, управление продажами, складским хозяйством, закрытием месяца, регламентируемым учетом.

На практических занятиях, которые проводились на программном обеспечении работодателя, рассматривались: процесс планирования, утверждения годового плана продаж, объем которого влияет на объемы закупок материалов; складские процессы; политика ценообразования (для продаж

разным клиентам компании, запросы которых определяли политику закупок); согласование цен с руководством; разные единицы измерения товаров и их отражение в системе. Особое внимание уделялось политике ведения взаиморасчетов (отсрочки платежей, предоплата, ведение договоров, влияние дат на результаты отображения в системе). Эта часть велась представителями компании вместе с преподавателями вуза на основе той, что преподавалась и в прежние годы (вели ее представители кафедры на основе прежнего содержания) и представляла собой функционирование разных «рабочих мест» КИС. Изменение параметров в одних подсистемах отражалось в изменении параметров других, что позволяло студентам наблюдать реальное взаимодействие участников и влияние одних процессов на другие. Задания, предложенные «Первым Битом» и одобренные кафедрой, составляли ту дополнительную часть из шести заданий, которые были в целом успешно выполнены студентами, несмотря на увеличение практической части курса за счет мотивированного отношения к процессу обучения.

Материалы курса дисциплины в LMS MOODLE включали комплексное задание, декомпозированное на небольшие конечные задачи. Каждый студент самостоятельно выполнял задание в своем аккаунте выданного лицензированного доступа к системе «1С-ERP».

Организация обучения предполагала отчетность студентов в ходе выполнения каждого задания, которое поощрялось баллами. Контроль выполнения проходил сразу на занятии. Обучение реализовывалось циклами выполнения заданий, включавших постановку задачи, изложение порции теории с проблемным вопросом, самостоятельное формирование ответа с использованием дополнительных ссылок на сайт информационно-технологического сопро-

вождения 1С (ИТС), обсуждение, похвалы, баллы (за догадки, демонстрацию правильного ответа), демонстрацию отражения полученных результатов в других подсистемах и отчетах информационной системы (ИС) [4; 8]. Студент должны был сформировать и предъявить небольшой отчет по использованию реальной ситуации из опыта компании с одним-двумя скриншотами полученных результатов, иногда с ответом на вопрос. Все изученные темы, связанные в один сквозной бизнес-процесс комплексного задания, студенты определили в равной степени понравившимися.

На занятиях поддерживалась творческая атмосфера, обмен мнениями, поощрялась активность. Циклическое закрепление порций теории на практике и оперативное предъявление и обсуждение результатов (в аудитории работали одновременно три преподавателя) позволило студентам хорошо усваивать нюансы настроек и тонкости использования подсистем «1С: ERP» [8]. Для каждого параметра настройки рассматривался поток последствий и отображение в других модулях и «рабочих местах» системы «1С-ERP», что определяло понимание взаимосвязи подсистем и процессов. Результат показал, что в ходе этого курса было выполнено на шесть заданий больше, чем группами прошлого года обучения.

Сопоставить результаты обучения по оценкам за 2025 и 2024 годы было невозможно в связи с разными критериями оценивания. Однако по суждениям студентов стало заметным проявление уверенной осведомленности, понимания связей, влияния изменений параметров одной системы на другие, знаний о том, как получить определенный отчет. Студенты, окончившие курс на хорошие и отличные оценки, пожелали продолжать обучение в компании на курсах, сдавать экзамены на получение сертификатов. Обучаемые, проявившие

особенный интерес к обучению и старания, были приглашены «Первым Битом» на производственную практику и стажировку [9]. Однако были и студенты, которые не справились с частью заданий.

Обсуждение. Опыт проведения занятий с участием сотрудников компании-партнера показал высокий интерес студентов к взаимодействию с представителями компаний, подтверждаемый результатами анонимного опроса, в котором участвовало 126 студентов.

Заметно поднялась мотивация к обучению. Внешняя — в виде желания получить приглашение на стажировку, работу, практику от работодателей, что заставляло активно работать на занятиях. Внутренняя мотивация проявилась в виде интереса к использованию системы, самостоятельного поиска ответов на вопросы, интереса и усилий, прилагаемых для получения правильных отображений в системе. В цикле микрообучения чередовались такие процессы, чувства и эмоции, как противоречие между желанием выполнить задание и нехваткой знаний после изложения постановки задачи, порождающее информационный запрос, а затем внимание к краткому изложению теории и демонстрации ее применения; удовлетворение полученным результатом при повторении процесса самостоятельно; любопытство при попытках использовать самостоятельно другие параметры и просмотреть их в отчетах системы; удовольствие от успеха и желание нового опыта (или досада от неуспешного результата и затем удовлетворение при получении подсказки сотрудника); радость победы; уверенность успеха в выполнении нового задания [5].

Результаты ответов на вопросы анкеты обратной связи на рисунке 1 показывают: курс назвали «интересным и полезным и, возможно, связанным с будущей

работой» 52% опрошенных; «интересным и полезным, но не связанным с будущей деятельностью» — 32% опрошенных, что подтверждает внутреннюю познавательную мотивацию; 11% указали, что «курс интересный, но трудный, практической пользы для них не представляет». Но 5% опрошенных указали, что курс был «совершенно бесполезным».

Причиной последнего мнения стала, скорее всего, отрицательная мотивация (боязнь неуспешности), связанная с проблемой установки программного обеспечения и использования персональной лицензии на домашних компьютерах, что привело к невозможности полноценного выполнения заданий. Интерес остыл в самом начале из-за того, что цель не была достигнута.

Для понимания мотивов, определивших интерес студентов, были изучены ключевые слова, которые студенты назвали как причину интереса. Чаще всего назывались такие, как желание учиться размышлять, думать, получать опыт, исследовать функционал системы, развивать профессиональные компетенции, что говорит о внутренней мотивации; надежда на трудоустройство, получение вакансий, развитие конкурентоспособности, что соответствует внешним мотивам. Также видны эмоциональные составляющие и любопытство к личности молодых преподавателей (названы имена преподавателей), реально работающих с проектами компаний — интегратора ИТ-решений (Артем и Сергей), и другие, что отображается в облаке слов на рисунке 2.



Рисунок 1. Ответы на вопрос «Был ли курс интересным и полезным?»

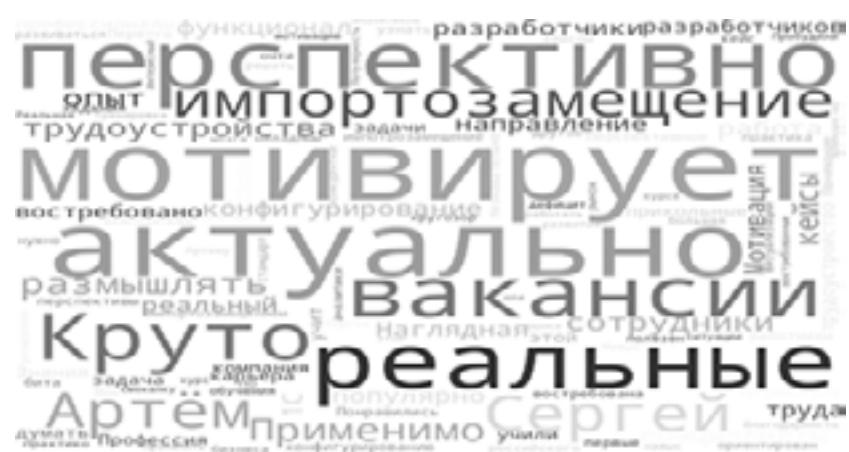


Рисунок 2. Облако слов, характеризующих мотивы к обучению

Наблюдения показали, что благодаря высокой мотивации студенты при прохождении курса стали охотнее проявлять самостоятельность. Например, они активно использовали ИТС (справочную систему), проявляли любознательность, пытаясь самостоятельно менять настройки и формировать различные отчеты. О степени развития самостоятельности свидетельствуют ответы студентов на вопрос о предпочтении вида методических материалов для выполнения заданий: 56% опрошенных указали на предпочтение методических материалов в виде пошаговых инструкций с подробными скриншотами; 15% — на желание использовать пошаговые инструкции с подробными видеороликами, «чтобы можно было возвращаться и повторять действия»; 20% опрошенных хотели бы использовать краткие методички со ссылками на материалы, относящиеся к теме, и 9% обозначили желание искать самостоятельные решения во время выполнения заданий. По сравнению с ответами студентов 2024 года обучения, где только 2% ответивших указало желание работать самостоятельно, это большой прогресс.

Умение работать самостоятельно, принимать решения является одним из самых важных, так как именно оно позволяет специалисту развиваться дальше. Работодатели утверждают, что в основном современные выпускники вузов предпочитают обращаться к сотрудникам компаний за объяснениями или инструкциями, не пытаясь искать ответы на вопросы самостоятельно. Возможно, это объясняется тем, что в учебных заведениях разного уровня обучаемых часто снабжают пошаговыми инструкциями для выполнения заданий, что облегчает преподавателю работу в большой аудитории, ведь нормы на количество студентов в группах для практических занятий сильно выросли за последние 5–8 лет. Пошаговые инструкции незаменимы при использовании новых инструментов выполнения зада-

ний, программных сред. Но в учебном процессе они должны сочетаться с заданиями на закрепление освоенного, способствующими осмыслинию цели, развитию рефлексии и уверенности в собственных силах. И высокий уровень мотивации способствует развитию этих познавательных способностей.

Заключение. В ходе исследования было проведено обучение студентов дисциплине с участием представителей ИТ-компании при использовании адаптированной программы, разработанной вузом совместно с представителями компании «Первый Бит».

Преподавание с применением принципов связи теории с практикой, проблемного обучения, микрообучения, использования реальной компьютерной среды разработчиков программного обеспечения показало положительные результаты в продуктивности студентов (количество выполненных за курс заданий выросло на 30%, повысилась их сложность); студенты научились мобилизовать свои силы и выполнять задания в течение занятия.

Возрастание интереса к обучению при участии сотрудников компании приводит к мысли о необходимости поиска новых форм обучения, сочетающих получение знаний с профессиональной практикой, получением навыков непосредственно от опытных работников предприятий.

Анализ результатов описанного учебного процесса показал необходимость подготовки заданий с учетом индивидуального подхода к обучаемым. Неудачи с использованием программного обеспечения требуют тщательной доработки способов получения лицензий на продукт. Возрастание мотивации во время обучения демонстрирует целесообразность изучения совокупности факторов, вызывающих интерес к обучению, желание проявлять самостоятельность и добиваться успехов.

Список источников

1. *Берг О. И., Довбыши В. О. Пимнев А. Л.* Взаимодействие университета с индустриальными партнерами в целях развития инженерного образования // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2024. Т. 17, № 1, С. 22–38. doi: 10.31660/1993-1824-2024-1-22-38.
2. *Биктина Н. Н.* Мотивации достижения успеха и личностные особенности студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 331–333. doi: 10.26140/anip-2021-1001-0084.
3. *Борзова Т. А.* Мотивация студентов к обучению в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 11–13 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-obucheniyu-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 11.05.2025).
4. *Гурьева Т. Н.* Взаимодействие работодателя в процессе подготовки вузом выпускников по направлению «бизнес-информатика» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 1 (103). С. 62–70.
5. *Корбахер Т. В., Гроцкая Н. Н., Сумина Е. В.* Динамика учебной мотивации в процессе обучения у студентов высшего учебного заведения // Общая педагогика, история педагогики и образования. 2020. № 8 (146). doi: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.146.8>.
6. *Лебедев С. А., Стариков Н. Ю.* Типовые программы подготовки специалистов в области разработки и внедрения бизнес-приложений // Новые информационные технологии в образовании: Сб. науч. трудов 24-й Междунар. науч.-практ. конф. «Новые информационные технологии в образовании». М.: ООО «1С-Паблишинг», 2024.
7. *Мирошников С. А., Нотова С. В., Никулина Ю. Н.* Кадровое сотрудничество вуза и индустриальных партнеров в контексте карьерного развития молодежи // Высшее образование в России. 2022, Т. 31, № 8–9. С. 99–115.
8. *Монахова Г. А., Монахов Д. Н., Прончев Г. Б.* Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. 2024. № 6 С. 299–304. doi: 10.24411/2076-1503-2020-10645.
9. *Нуралиев Б.* Технологии 1С и подготовка кадров для их эффективного использования / Матер. XXV Междунар. науч.-практ. конф. «Новые информационные технологии и системы образования на базе технологических решений 1С — стратегии роста». Москва, фирма 1С —2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://educonf.1c.ru/conf2025/thesis/16369/> (дата обращения: 11.04.2025).
10. *Ольховая Т. А., Зинюхина Н. А., Никулина Ю. Н.* Сотрудничество университета и бизнес-сообщества: опыт и приоритеты развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 7. С. 139–149.
11. Профессиональные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty.html> (дата обращения: 21.02.2022).
12. *Khumaeroh D. N., Basilius R. W., Dassy R. S.* Student's Learning Motivation and Learning Outcomes in Higher Education // Conference: 3rd International Conference on Social Sciences (ICSS 2020), January 2020.
13. *Polakova M., Suleimanova J. H., Madzik P., et al.* Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. // Heliyon. Open Access. 2023. doi: 10.1016/j.heliyon-2023.e18670.
14. *Urhahne D., Wijnia L.* Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35, no. 45 [Электронный ресурс]. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09767-9> (дата обращения: 20.05.2025).
15. *Watt Helen M. G., Richardson Paul W.* Motivation of higher education faculty (How?) it matters // International Journal of Educational research. 2020. V. 100, Elsevier <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101533>.
16. *Zeer E. F.* Study of factors of transprofessionalism among engineering and technical workers / E. F. Zeer, D. P. Zavodchikov, A. A. Sharov // Vocational education and labor market. 2019. No 2. P. 27–34.

References

1. *Berg O. I., Dovbysh V. O. Pimnev A. L.* Vzaimodejstvie universiteta s industrial'nymi partnerami v celjah razvitija inzhenernogo obrazovanija // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologija. Jekonomika. Politika. 2024. T. 17, № 1, S. 22–38. doi: 10.31660/1993-1824-2024-1-22-38. [In Rus].
2. *Biktina N. N.* Motivacii dostizhenija uspeha i lichnostnye osobennosti studentov // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2021. T. 10, № 1 (34). S. 331–333. doi: 10.26140/anip-2021-1001-0084. [In Rus].
3. *Borzova T. A.* Motivacija studentov k obucheniju v sovremennom vuze // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2023. № 5 (102). S. 11–13 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-obucheniyu-v-sovremennom-vuze> (data obrashhenija: 11.05.2025). [In Rus].
4. *Gur'eva T. N.* Vzaimodejstvie rabotodatelja v processe podgotovki vuzom vypusknikov po napravleniju «biznes-informatika» // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2025. T. 1, № 1 (103). S. 62–70. [In Rus].

5. *Korbmaher T. V., Grockaja N. N., Sumina E. V.* Dinamika uchebnoj motivacii v processe obuchenija u studentov vysshego uchebnogo zavedenija // Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovaniya. 2020. № 8 (146). doi: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.146.8>. [In Rus].
6. *Lebedev S. A., Starichkov N. Ju.* Tipovye programmy podgotovki specialistov v oblasti razrabotki i vnedrenija biznes-prilozhenij // Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii: Sb. nauch. trudov 24-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii». M.: OOO «1S-Publishing», 2024. [In Rus].
7. *Miroshnikov S. A., Notova S. V., Nikulina Ju. N.* Kadrovoe sotrudnichestvo vuza i industrial'nyh partnerov v kontekste kar'ernogo razvitiya molodezhi // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022, T. 31, № 8–9. S. 99–115. [In Rus].
8. *Monahova G. A., Monahov D. N., Pronchev G. B.* Mikroobuchenie kak fenomen cifrovoj transformacii obrazovaniya // Obrazovanie i pravo. 2024. № 6 S. 299–304. doi: 10.24411/2076-1503-2020-10645. [In Rus].
9. *Nuraliev B.* Tehnologii 1S i podgotovka kadrov dlja ih effektivnogo ispol'zovanija / Mater. XXV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Novye informacionnye tehnologii i sistemy obrazovaniya na baze tehnologicheskikh reshenij 1S — strategii rosta». Moskva, firma 1S —2025 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://educonf.1c.ru/conf2025/thesis/16369/> (data obrashhenija: 11.04.2025). [In Rus].
10. *Ol'govaja T. A., Zinjuhina N. A., Nikulina Ju. N.* Sotrudnichestvo universiteta i biznes-soobshhestva: opyt i prioritety razvitiya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28, № 7. S. 139–149. [In Rus].
11. Professional'nye standarty [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty.html> (data obrashhenija: 21.02.2022). [In Rus].
12. *Khumaeroh D. N., Basilius R. W., Dassy R. S.* Student's Learning Motivation and Learning Outcomes in Higher Education // Conference: 3rd International Conference on Social Sciences (ICSS 2020), January 2020.
13. *Polakova M., Suleimanova J. H., Madzik P., et al.* Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. // Heliyon. Open Access. 2023. doi: 10.1016/j.heliyon-2023.e18670.
14. *Urhahne D., Wijnia L.* Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35, no. 45 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09767-9> (data obrashhenija: 20.05.2025).
15. *Watt Helen M. G., Richardson Paul W.* Motivation of higher education faculty (How?) it matters // International Journal of Educational research. 2020. V. 100, Elsevier <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101533>.
16. *Zeer E. F.* Study of factors of transprofessionalism among engineering and technical workers / E. F. Zeer, D. P. Zavodchikov, A. A. Sharov // Vocational education and labor market. 2019. No 2. P. 27–34.

Информация об авторах

Т. Н. Гурьева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры бизнес-информатики
Л. Ю. Шарабаева — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры бизнес-информатики

Information about the authors

T. N. Guryeva — PhD (Education), Associate Professor Department Business Informatics
L. Ju. Sharabaeva — PhD (Physiko-Mathematic sciences), Associate Professor Department Business Informatics

Статья поступила в редакцию 02.07.2025; одобрена после рецензирования 10.07.2025; принята к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 02.07.2025; approved after reviewing 10.07.2025; accepted for publication 02.09.2025.



И. Э. Куликовская



В. А. Кирик

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 54–66.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 54–66.

Научная статья
УДК 378.147:316.7
doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-54-66

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ- ПЕДАГОГОВ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Ирина Эдуардовна Куликовская¹, Владимир Александрович
Кирик²

^{1, 2} Академия психологии и педагогики Южного федерального
университета, Ростов-на-Дону, Россия

¹ iekulikovskaya@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3184-6490>,
SPIN-код: 9321-3856

² vakirik@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2231-8584>

Аннотация. Растущее культурное разнообразие и глобализация образовательной среды требуют от будущих учителей новых компетенций. Традиционное мультикультурное образование часто фокусируется на статичных знаниях, что ограничивает способность учителей гибко реагировать на реальные ситуации. В статье представлена концепция культурной виртуозности как интегративной компетенции, объединяющей культурные знания, рефлексию, эмпатию и креативность.

Целью статьи является теоретическое обоснование методологической модели развития культурной виртуозности у студентов-педагогов, основанной на зарубежном опыте.

В исследовании используется теоретический анализ и синтез концепций межкультурной коммуникации, педагогической психологии и теории творчества. Авторы предлагают методологическую модель, интегрирующую четыре взаимосвязанных модуля: теоретико-аналитический, иммерсивно-практический, цифро-технологический и рефлексивно-оценочный. Модель реализуется поэтапно: от диагностики культурной чувствительности до творческого применения навыков в образовательной практике.

В рамках обсуждения выделены преимущества модели (акцент на гибкость, импровизацию и интеграцию теоретических знаний с практическими и рефлексивными навыками) и ее потенциальные ограничения (за-

висимость от ресурсов вуза и квалификации педагогов образовательных организаций). Научная новизна работы заключается в систематизации компонентов культурной виртуозности и разработке структуры, адаптируемой к разным образовательным условиям. Статья адресована исследователям современного образования, преподавателям, работающим в условиях культурного разнообразия.

Ключевые слова: культурная компетентность, культурная виртуозность, педагогическое образование, методологическая модель, межкультурная коммуникация, подготовка педагогов.

Для цитирования: Куликовская И. Э., Кирик В. А. Развитие культурной компетентности у студентов-педагогов: зарубежный опыт // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 54–66. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-54-66

Original article

DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCE IN TEACHER TRAINING STUDENTS: FOREIGN EXPERIENCE

Irina E. Kulikovskaya¹, Vladimir A. Kirik²

^{1,2} Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

¹ iekulikovskaya@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3184-6490>, SPIN-код: 9321-3856

² vakirik@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2231-8584>

Abstract. The growing cultural diversity and globalization of the educational environment require new competencies from future teachers. Traditional multicultural education often focuses on static knowledge, which limits teachers' ability to respond flexibly to real-life situations. The article presents the concept of cultural virtuosity as an integrative competence combining cultural knowledge, reflection, empathy, and creativity.

The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of a methodological model for developing cultural virtuosity in teacher training students, based on foreign experience.

The study uses theoretical analysis and synthesis of concepts from intercultural communication, educational psychology, and creativity theory. The authors propose a methodological model integrating four interconnected modules: theoretical-analytical, immersive-practical, digital-technological, and reflective-evaluative. The model is implemented in stages: from diagnosing cultural sensitivity to the creative application of skills in educational practice.

The discussion highlights the advantages of the model (emphasis on flexibility, improvisation, and integration of theoretical knowledge with practical and reflective skills) and its potential limitations (dependence on university resources and the qualifications of teaching staff). The scientific novelty of the work lies in the systematization of the components of cultural virtuosity and the development of a structure adaptable to different educational conditions. The article is addressed to researchers in contemporary education and teachers working in culturally diverse environments.

Keywords: cultural competence, cultural virtuosity, teacher education, methodological model, intercultural communication, teacher training.

For citation: Kulikovskaya I. E., Kirik V. A. Development of cultural competence in pedagogical students: foreign experience. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):54–66. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-54-66

Введение. В условиях стремительной глобализации и усиливающегося культурного разнообразия современная образовательная среда трансформируется, предъявляя к педагогам принципиально новые профессиональные требования. Расширение международного сотрудничества в сфере образования, интенсификация миграционных потоков и, как следствие, увеличение полиэтничности и поликультурности студенческих и ученических коллективов актуализируют необходимость подготовки профессионалов, способных не только транслировать предметные знания, но и эффективно работать в поликультурных контекстах. Однако традиционные подходы к формированию межкультурной компетентности, доминирующие в системе высшего образования и ориентированные преимущественно на усвоение теоретических знаний о культурных нормах и традициях различных этносов и социальных групп, обнаруживают свою ограниченность в условиях динамично меняющихся социокультурных реалий. Подобные подходы, как правило, не способствуют развитию у будущих педагогов ключевых динамических компетенций, таких как способность к эмпатическому диалогу, гибкому реагированию на нестандартные ситуации, импровизации и рефлексивному преодолению культурных конфликтов. В результате полученные знания зачастую носят формальный характер и не находят эффективного применения в реальной педагогической практике, снижая результативность взаимодействия педагога с обучающимися и их семьями.

В этой связи особую значимость приобретает концепт «культурной виртуозности» как высокий уровень культурной компетентности педагога, определяемый нами как интегративная компетенция, характеризующая способность педагога гибко, осознанно и мастерски выстраивать

эффективное взаимодействие в поликультурной образовательной среде, уделяя особое внимание ценностному контексту и развитию личностных качеств субъектов образования. Культурная виртуозность предполагает не только глубокое понимание культурных различий и общностей, но и осознание аксиосферы каждой культуры, то есть системы ее ценностей, смыслов и идеалов, определяющих мировоззрение и поведение представителей данной культуры. Наряду с этим культурная виртуозность требует развитого эмоционального интеллекта, рефлексивных навыков и креативности, что позволяет педагогу не только успешно адаптироваться к разнообразным контекстам, но и создавать инновационные образовательные практики, направленные на гармонизацию межкультурных отношений на основе взаимного уважения и признания ценности каждой культуры, а также на стимулирование личностного роста всех участников образовательного процесса в соответствии с их культурными и ценностными ориентирами. Формирование у педагогов компетенций, составляющих ядро культурной виртуозности, позволяет им предотвращать потенциальные конфликты, повышать вовлеченность обучающихся в образовательную деятельность и проектировать индивидуальные образовательные траектории, учитывающие ценностные ориентации и культурные особенности каждого ребенка, способствуя его полноценной социализации и интеграции в поликультурное общество на основе уважения к культурному наследию и приверженности общечеловеческим ценностям.

Согласно данным ЮНЕСКО (2023) 68% учебных заведений в странах Европейского союза испытывают дефицит педагогов, готовых работать в поликультурных условиях, что свидетельствует о глобальном характере данной проблемы и подтверждает

необходимость пересмотра традиционных образовательных программ. Существующие модели формирования межкультурной компетентности, например, классическая концепция М. Байрамы, как правило, ограничиваются рамками статичного знания культурных норм и ценностей, игнорируя аспекты креативности, импровизации и этической ответственности, что создает существенный разрыв между теоретической подготовкой и требованиями реальной профессиональной деятельности, в которой педагогу ежедневно приходится сталкиваться с нестандартными ситуациями и принимать оперативные решения в условиях дефицита информации.

Обзор научных исследований. Современные исследования в области педагогического образования и межкультурной коммуникации демонстрируют возрастающую значимость развития у будущих педагогов интегративных компетенций, позволяющих эффективно работать в условиях культурного разнообразия. Ключевые зарубежные работы последних десятилетий формируют теоретико-методологическую основу концепции культурной виртуозности, объединяя идеи межкультурной, рефлексивной и креативной компетентности, а также эмоционального интеллекта.

Одним из фундаментальных направлений является концепция межкультурной компетентности, получившая развитие в работах М. Байрама (Byram, 1997), Б. Спitzберга и Г. Чэннона (Spitzberg & Changnon, 2009), а также А. Фантини (Fantini, 2020). Байрам определяет межкультурную компетентность как систему знаний, умений, установок и критического осмысления, необходимых для успешного взаимодействия представителей различных культур. В современных исследованиях (Deardorff, 2020; Bennett, 2018) подчеркивается необходимость развития у педагогов не только

когнитивных, но и аффективных, поведенческих и рефлексивных компонентов, что обеспечивает гибкость и адаптивность в поликультурных образовательных средах.

Важным вкладом в развитие теории межкультурной компетентности стали критические и рефлексивные подходы (Dervin, 2024; Dervin & Jacobsson, 2021), которые подчеркивают важность деконструкции стереотипов, этической ответственности и постоянного самоанализа педагога. Эти идеи находят отражение в концепции «культурной гибридности» Х. Бхабхи (Bhabha, 2008), раскрывающей творческий потенциал межкультурного взаимодействия и формирование новых смыслов на стыке культур.

Особое место в формировании культурной виртуозности занимает развитие эмоционального интеллекта, что подробно описано в работах Д. Гоулмана (Goleman, 2005). Эмпатия, саморегуляция, умение строить доверительные отношения и управлять эмоциями рассматриваются как неотъемлемые качества современного педагога, способствующие эффективному взаимодействию в мультикультурной аудитории.

Теоретические основы формирования культурной виртуозности дополняются исследованиями в области креативности и творческого решения проблем (Treffinger, 1980), а также концепцией культурного интеллекта (Van Dyne, et al., 2012), в которой выделяются когнитивные, мотивационные, поведенческие и метакогнитивные компоненты успешной адаптации к новым культурным условиям. Это позволяет рассматривать креативную адаптивность как ключевой элемент профессиональной готовности педагога к работе в меняющейся образовательной среде.

Важная роль в современных педагогических исследованиях отводится аксиологическому и ценностно-ориентированному подходу (Banks, 2020; Лэдсон-Биллингс,

2021; Гей, 2010). Эти авторы подчеркивают, что эффективное обучение в условиях культурного многообразия невозможно без осознания и уважения ценностей, смыслов и идентичностей всех участников образовательного процесса. Принципы культурно релевантной и культурно ответственной педагогики позволяют выстраивать образовательные практики, способствующие гармонизации межкультурных отношений и формированию гражданской идентичности.

Наконец, значительный вклад в развитие педагогической рефлексии внесли работы Д. Шона (Schon, 1983), в которых обосновывается необходимость постоянного самоанализа и критической оценки профессиональных стратегий. Это обеспечивает педагогу способность к самосовершенствованию и инновационному поиску в сложных ситуациях.

Анализ современной зарубежной литературы позволяет утверждать, что формирование культурной виртуозности у будущих педагогов требует интеграции межкультурной, эмоциональной, рефлексивной и креативной компетентности, а также аксиологической осознанности. Только целостный подход, сочетающий теоретические знания, практические навыки и критическую рефлексию, способен обеспечить эффективную подготовку педагогов к работе в условиях глобализированного и поликультурного общества.

В связи с вышеизложенным разработка и теоретическое обоснование методологической модели формирования культурной виртуозности у студентов-педагогов отвечает на вызовы времени, предлагая системный подход к интеграции теории, практики и рефлексии. Предлагаемый в статье подход позволит систематизировать процесс подготовки будущих педагогов, соответствующих запросам глобализиро-

ванного общества и способных трансформировать образовательное пространство в сторону устойчивого развития.

Осознание необходимости целенаправленной подготовки педагогов, обладающих культурной виртуозностью, становится одним из приоритетных направлений деятельности инновационно-ориентированных университетов, нацеленной на достижение глобальных стандартов качества образования. Так, в Южном федеральном университете разработаны модули, направленные на формирование культурной виртуозности педагогов: например, «Зарубежная педагогика детства» и «Ребенок в мире культуры».

Цель статьи: теоретическое обоснование методологической модели развития культурной виртуозности у студентов-педагогов, основанной на зарубежном опыте.

Научная новизна:

- Концептуализация культурной виртуозности как интегративной динамической компетенции, выходящей за рамки традиционных представлений о культурной компетентности.

- Систематизация этапов и методов формирования культурной компетентности в рамках педагогического образования, ориентированных на интеграцию теоретических знаний, практического опыта и рефлексивных навыков.

Теоретико-методологическая база. Теоретической основой исследования выступает синтез концепций в области межкультурной коммуникации, педагогической психологии, рефлексивной практики и теории креативности, что позволяет комплексно рассмотреть и структурировать феномен культурной виртуозности.

1. Культурная виртуозность: сущность и структура. В рамках настоящего исследования культурная виртуозность трактуется как интегративная профессиональная ком-

петенция, объединяющая следующие взаимосвязанные компоненты:

- культурная компетентность: системные знания о нормах, традициях, ценностях различных культур, их историческом и социальном контексте;
- эмоционально-рефлексивный интеллект: способность к самоанализу, эмпатии, распознаванию и управлению эмоциями, а также к этической оценке межкультурных взаимодействий;
- креативная адаптивность: способность к импровизации, гибкость и поиск инновационных решений в нестандартных педагогических ситуациях, возникающих в поликультурном образовательном пространстве.

Данный подход опирается на следующие теории и концепции:

- теория межкультурной компетентности М. Байрама (Byram, 1997), где акцент делается на знания, навыки и критическое осмысление культур. Однако в отличие от классической модели Байрама предлагаемая нами модель расширяет ее рамки за счет включения компонентов эмоционального интеллекта и креативной адаптивности, что позволяет преодолеть ориентацию на статичные знания и обеспечить формирование динамических компетенций;
- концепция эмоционального интеллекта Д. Гоулмана (Goleman, 2005), подчеркивающая роль эмпатии, саморегуляции и социальных навыков в профессиональной деятельности педагога;
- идеи рефлексивной практики Д. Шёна (Schon, 1983), обосновывающие необходимость постоянного самоанализа и критической оценки педагогических стратегий для их совершенствования;
- теория культурного интеллекта Л. Ван Дайна (Van Dyne, et al., 2012), рассматривающая адаптивность как ключевой навык эффективного взаимодействия в поликультурных средах;

– концепция «творческого решения проблем» (Creative Problem Solving, CPS) Треффингера (Treffinger), акцентирующая роль креативности в преодолении сложных задач;

– идеи «культурной гибридизации» Хоми Бхабхи (Bhabha), рассматривающего креативность как инструмент преодоления культурных границ и создания новых смыслов в процессе межкультурного взаимодействия.

2. Ключевые компоненты культурной виртуозности. Рассмотрим более подробно компоненты, составляющие структуру культурной виртуозности.

✓ **Культурная компетентность.** Формируется в процессе изучения дисциплин, раскрывающих особенности различных культур, в том числе этнопедагогики, культурной антропологии и кросс-культурной психологии. Включает в себя не только знание «поверхностных» культурных элементов, таких как язык, традиции и обычай, но и понимание глубинных ценностей, норм, убеждений, коммуникативных стилей и моделей поведения, определяющих специфику различных культурных групп. Важное значение имеет изучение концепции культурных измерений Г. Хофтеде (Hofstede), которая позволяет систематизировать и сравнивать различные культуры по таким параметрам, как индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, маскулинность/фемининность, избегание неопределенности и долгосрочная/краткосрочная ориентация.

✓ **Эмоционально-рефлексивный интеллект.** Основан на способности педагога распознавать, понимать и эффективно управлять своими эмоциями и эмоциями других участников образовательного процесса, анализировать собственные реакции и предубеждения, а также корректировать свое поведение в соответствии с этическими принципами и ценностями. Инструмен-

ты развития эмоционально-рефлексивного интеллекта включают: ведение рефлексивных дневников, участие в тренингах по развитию эмпатии и активного слушания, анализ кейсов, моделирующих сложные межкультурные ситуации. Теоретической основой формирования данного компонента является модель «эмоционального лидерства» Р. Бояциса и Э. Макки (Boyatzis, McKee). А также концепции когнитивной и эмоциональной эмпатии.

✓ **Креативная адаптивность.** Завершает триаду компонентов культурной виртуозности, выступая связующим звеном между теоретическими знаниями и эмоционально-рефлексивными навыками. Этот компонент подразумевает способности педагога:

- импровизировать в нестандартных ситуациях, требующих оперативного принятия решений в условиях ограниченной информации (например, при возникновении культурных конфликтов в классе или необходимости адаптировать учебный материал к особенностям восприятия аудитории, представляющей различные культуры);

- генерировать инновационные решения, сочетающие культурные знания с педагогическим творчеством (например, разработка игровых методов обучения, интегрирующих традиции разных культур, создание образовательных проектов, направленных на развитие межкультурного диалога и взаимопонимания);

- использовать ресурсы цифровой среды для создания инновационных образовательных продуктов, расширяющих возможности межкультурного обучения (создание виртуальных экскурсий, кросс-культурных коллабораций).

Культурная виртуозность достигается только синхронной работе всех трех компонентов: компетентность обеспечивает базу знаний, эмоционально-рефлексивный интеллект — осознанность и эмпатию, кре-

ативная компетентность — инструменты для преобразования теории в действие.

Методологическая модель развития культурной виртуозности педагога: концептуальные основания. Предлагаемая методологическая модель развития культурной виртуозности у студентов-педагогов представляет собой многоуровневую, динамично развивающуюся систему, основанную на принципах междисциплинарности, практико-ориентированности, поэтапности и, что особенно важно, аксиологичности, отражающей современные тенденции в гуманитарном образовании.

1. Методологические принципы модели. В основу модели положен *принцип междисциплинарности*, реализующийся благодаря интеграции информации из различных областей научного знания, включая педагогику (обеспечивающую понимание образовательного процесса как ценностно ориентированной деятельности), культурную антропологию (раскрывающую закономерности развития и функционирования культурных систем, культурные паттерны и сценарии взаимодействия), цифровую дидактику (предполагающую инструменты эффективного использования цифровых технологий в образовательном процессе с учетом этических и аксиологических аспектов) и аксиологию (обеспечивающую осмысление ценностных оснований различных культур и формирование уважительного отношения к ним). Этот принцип позволяет студентам рассматривать культурные феномены через призму различных научных дисциплин, формируя тем самым целостное и системное понимание поликультурных контекстов с учетом их ценностных доминант.

Принцип практико-ориентированности не просто обеспечивает связь теории с решением актуальных задач, возникающих в реальной педагогической практике, но и ак-

центрирует внимание на ценностных аспектах принимаемых решений и реализуемых проектов. В рамках реализации данного принципа студенты включаются в анализ конкретных образовательных кейсов, моделирующих типичные ситуации, возникающие в поликультурной среде (например, адаптация учебных программ для детей-мигрантов, организация инклюзивных мероприятий, разработка стратегий преодоления межкультурных конфликтов, этически выверенное представление культурного наследия в образовательном процессе). Такой подход способствует формированию у студентов навыков практического применения теоретических знаний и развитию способности эффективно решать профессиональные задачи с учетом этических норм и культурных ценностей всех участников образовательного процесса.

Ключевым элементом, интегрированным в модель, является принцип *аксиологичности*, подразумевающий осознание студентами ценностных основ различных культур, формирование уважительного отношения к культурному разнообразию, а также развитие способности к этической оценке межкультурных взаимодействий. Данный принцип реализуется посредством включения в образовательную программу материалов, посвященных изучению аксиосферы различных культур, анализу ценностных конфликтов, а также формированию навыков принятия решений, основанных на принципах справедливости, равенства и уважения человеческого достоинства.

Принцип поэтапности предполагает последовательное движение от формирования базовых знаний о культурах и закономерностях межкультурного взаимодействия к творческому применению полученных знаний и сформированных навыков в практической деятельности с обязательным учетом ценностных ориентаций всех субъектов об-

разовательного процесса. Реализация принципа осуществляется в четыре этапа:

Этап 1. Усвоение теории (аксиологически ориентированное обучение): предполагает освоение студентами базовых понятий — концепций и теоретических положений, касающихся культурных норм, ценностей, коммуникативных моделей, особенностей восприятия и познания, характерных для различных культурных групп, с акцентом на их ценностные основания и взаимосвязь с культурными практиками.

Этап 2. Иммерсивное погружение (ценностно-ориентированный анализ кейсов): обеспечивает активное вовлечение студентов в процесс анализа конкретных кейсов, моделирующих реальные ситуации, возникающие в поликультурной образовательной среде, с обязательным анализом ценностных конфликтов и поиском этически обоснованных решений, учитывающих интересы всех сторон.

Этап 3. Практическая реализация (аксиологически обоснованное проектирование): предполагает разработку и реализацию студентами практических проектов, направленных на решение конкретных педагогических задач в поликультурном образовательном пространстве, с учетом ценностных ориентаций всех участников образовательного процесса и направленных на продвижение ценностей межкультурного диалога и взаимопонимания. Примерами таких проектов могут быть разработка и проведение интерактивных занятий, направленных на знакомство обучающихся с культурой различных народов, организация культурных фестивалей и тематических мероприятий, создание многоязычных образовательных ресурсов, организация дебатов и дискуссий по этическим вопросам, возникающим в поликультурной среде.

Этап 4. Рефлексия и интеграция навыков в профессиональную идентичность (цен-

ностно-рефлексивный анализ): направлен на осознание студентами приобретенных знаний, сформированных навыков и личностных изменений, произошедших в процессе обучения, а также на интеграцию полученного опыта в профессиональную идентичность будущего педагога на основе осознания своей ценностной позиции и ответственности за принимаемые решения. На данном этапе студенты занимаются самоанализом своей деятельности, оценивают достигнутые результаты, выявляют зоны роста и определяют направления дальнейшего профессионального развития с точки зрения соответствия своей деятельности этическим принципам и ценностям межкультурного диалога.

2. Структурные модули модели. Теоретико-аналитический модуль (аксиологическое измерение): помимо формирования системных знаний о культурных различиях и общностях и их влиянии на образовательный процесс, данный модуль фокусируется на изучении ценностных аспектов межкультурного взаимодействия и формировании у студентов представлений об универсальных общечеловеческих ценностях.

Иммерсивно-практический модуль (этика межкультурного взаимодействия): наряду с развитием практических навыков эффективного взаимодействия в поликультурной среде, данный модуль акцентирует внимание на этических аспектах межкультурной коммуникации, формировании у студентов навыков принятия решений, основанных на принципах справедливости, равенства и уважения человеческого достоинства.

Цифро-технологический модуль (цифровой аксиологический инструментарий): помимо освоения инструментов создания цифровых образовательных ресурсов, моделирующих культурные особенности различных народов, в рамках данного модуля студенты учатся использовать цифровые

технологии для продвижения ценностей межкультурного диалога и борьбы с дискриминацией и ксенофобией в онлайн-среде.

Рефлексивно-оценочный модуль (аксиологическая рефлексия): помимо самоанализа и объективной оценки прогресса в развитии культурной виртуозности данный модуль акцентирует внимание на ценностном аспекте профессиональной деятельности педагога, формировании у студентов способности к этической оценке своих действий и поступков, а также к осознанию своей ответственности за продвижение ценностей межкультурного диалога и взаимопонимания в образовательной среде.

3. Этапы реализации модели. Процесс формирования культурной виртуозности у студентов-педагогов реализуется поэтапно, обеспечивая последовательное продвижение от диагностики исходного уровня компетенций к их практическому применению и рефлексивному осмысливанию.

Диагностико-мотивационный этап: направлен на определение исходного уровня культурной восприимчивости, эмпатии и осведомленности студентов о проблемах межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве. Диагностика осуществляется с использованием комплекса валидизированных методик, включающих опросники для выявления уровня межкультурной компетентности, тесты на оценку эмпатии и толерантности, а также структурированные интервью, направленные на выявление ценностных ориентаций и установок студентов. Полученные данные позволяют сформировать индивидуальный профиль каждого студента, отражающий его сильные и слабые стороны в области культурной виртуозности. Помимо диагностики на этом этапе осуществляется целенаправленная мотивация студентов к развитию межкультурной компетентности. Это достигается путем представления

кейсов из реальной педагогической практики, демонстрирующих важность культурной виртуозности для успешного решения профессиональных задач. Анализ кейсов проводится в формате групповых дискуссий, позволяющих студентам обмениваться мнениями, выявлять проблемные зоны и осознавать необходимость дальнейшего развития. Важным элементом этапа является самооценка, в ходе которой студенты самостоятельно оценивают свои компетенции в области межкультурного взаимодействия и определяют цели для дальнейшего развития.

Иммерсивно-образовательный этап: на этом этапе происходит активное погружение студентов в поликультурные контексты посредством различных образовательных форматов. Теоретическое обучение включает лекции, семинары, мастер-классы, проводимые ведущими экспертами в области межкультурной коммуникации, педагогики и психологии. Цифровые инструменты используются для создания интерактивных образовательных ресурсов, моделирующих ситуации межкультурного взаимодействия, а также для организации виртуальных экскурсий и посещения онлайн-музеев, посвященных культуре различных народов. Дискуссии проводятся в формате дебатов, круглых столов и мозговых штурмов, что позволяет студентам обмениваться мнениями, анализировать различные точки зрения и вырабатывать совместные решения по проблемам, возникающим в поликультурной образовательной среде. Важным элементом этого этапа является организация встреч с представителями различных культурных групп, что позволяет студентам получить непосредственный опыт общения и лучше понять особенности их мировоззрения и образа жизни.

Творческо-преобразующий этап: на данном этапе студенты применяют полученные

знания и навыки для разработки и реализации конкретных проектов, направленных на решение реальных педагогических задач в поликультурном образовательном пространстве. Проекты могут быть ориентированы на различные аспекты межкультурного взаимодействия, такие как разработка учебных материалов, учитывающих культурные особенности обучающихся, организация культурных мероприятий, направленных на укрепление межкультурного диалога, создание образовательных программ, способствующих формированию толерантности и уважения к культурному разнообразию. Важным условием успешной реализации проектов является активное участие студентов в планировании, организации и проведении мероприятий, а также сотрудничество с представителями различных культурных групп. В процессе реализации проектов студенты получают практический опыт работы в поликультурной среде, учатся эффективно взаимодействовать с представителями различных культур, преодолевать языковые и культурные барьеры, а также генерировать креативные решения для сложных педагогических задач.

Рефлексивно-аналитический этап: данный этап направлен на оценку студентами личностного и профессионального роста, достигнутого в процессе реализации программы. Студенты анализируют свой опыт, оценивают результаты своей деятельности, выявляют сильные и слабые стороны, а также определяют направления для дальнейшего развития. Оценка осуществляется с использованием комплекса методов, включающих самооценку, взаимооценку, экспертную оценку и анализ портфолио. Самооценка предполагает, что студенты самостоятельно оценивают свои компетенции в области межкультурного взаимодействия, а также свой вклад в реализацию проектов. Взаимооценка предполагает, что студенты

оценивают работу друг друга, высказывают свое мнение и предлагают рекомендации по улучшению деятельности. Экспертная оценка проводится в области межкультурной коммуникации преподавателями и экспертами, которые оценивают уровень сформированности компетенций студентов на основе анализа представленных материалов и результатов наблюдений за их деятельностью. Анализ портфолио предполагает оценку всех материалов, собранных студентами в процессе обучения, включая дневники рефлексии, отчеты о проектах, результаты диагностики и самооценки. На основе полученных данных студенты формулируют выводы о своем личностном и профессиональном росте, а также планируют свои дальнейшие шаги в области развития культурной виртуозности.

Обсуждение: преимущества и вызовы модели. Предложенная методологическая модель формирования культурной виртуозности у студентов-педагогов, как и любая инновационная разработка, обладает рядом сильных сторон и потенциальных ограничений, учет которых необходим для ее успешной реализации и дальнейшего совершенствования.

1. Сильные стороны модели.

- Гибкость и адаптивность:** одним из ключевых преимуществ модели является ее гибкость, позволяющая адаптировать содержание и методы обучения к различным культурным и институциональным контекстам. Модульная структура и поэтапный подход позволяют варьировать интенсивность и содержание отдельных модулей в зависимости от уровня подготовки студентов, специфики образовательной программы и особенностей культурной среды, в которой осуществляется подготовка будущих педагогов. Адаптивность модели также проявляется в возможности ее интеграции с различными образовательными платфор-

мами и технологиями, что позволяет использовать ее как в очном, так и в дистанционном формате.

- Акцент на креативность и рефлексию:** в отличие от традиционных моделей формирования межкультурной компетентности, ориентированных преимущественно на усвоение теоретических знаний и воспроизведение заданных алгоритмов поведения, предлагаемая модель акцентирует внимание на развитии у студентов способности к креативному решению проблем, возникающих в поликультурной образовательной среде, а также на формировании навыков рефлексивного анализа собственного опыта и постоянного совершенствования педагогической практики. Такой подход позволяет подготовить педагогов, способных не только эффективно взаимодействовать с представителями различных культур, но и создавать инновационные образовательные практики, направленные на гармонизацию межкультурных отношений и стимулирование личностного роста всех участников образовательного процесса.

2. Потенциальные ограничения и вызовы.

- Зависимость от ресурсного обеспечения:** эффективная реализация модели требует наличия развитой инфраструктуры вуза, включающей доступ к цифровым ресурсам, мультимедийному оборудованию, специализированным учебным материалам, а также возможности привлечения к образовательному процессу квалифицированных экспертов в области межкультурной коммуникации и педагогики. Недостаточное ресурсное обеспечение может существенно ограничить возможности реализации отдельных модулей и снизить эффективность работы в целом.

- Риск «поверхностной» виртуозности:** одним из потенциальных рисков является формирование у студентов «поверхност-

ной» виртуозности, характеризующейся формальным владением приемами и техниками межкультурного взаимодействия без глубокого понимания культурных ценностей и особенностей мировоззрения представителей различных культур. Преодоление этого риска требует целенаправленной работы по формированию у студентов ценностного отношения к культурному разнообразию, развитию эмпатии и способности к искреннему диалогу с представителями других культур.

- *Необходимость постоянной актуализации контента:* культурные контексты характеризуются высокой динамичностью и подвержены постоянным изменениям, что требует постоянной актуализации содержания учебных материалов, используемых в рамках реализации модели. Преподавателям необходимо постоянно отслеживать новые тенденции в области межкультурной коммуникации, учитывать изменения в миграционных процессах, политической ситуации и других факторах, влияющих на характер межкультурных отношений, а также своевременно обновлять содержание учебных материалов и адаптировать методы обучения к новым реалиям.

Сравнение с аналогами. Предложенная модель отличается от классических моделей формирования межкультурной компетентности (например, модели М. Байрама) смещением акцента с приобретения статичных знаний о культурах на развитие динамических компетенций, таких как импровизация, креативность и этическая ответственность. В отличие от традиционных подходов, ориентированных на формирование «культурной грамотности», предлагаемая модель нацелена на развитие «культурной виртуозности», позволяющей педагогу эффективно действовать в условиях неопределенности и постоянных изменений, характерных для современной поликультурной образова-

тельной среды. Модель также учитывает современные тенденции в области цифрового образования, интегрируя цифровые технологии в процесс формирования межкультурной компетентности и способствуя развитию у студентов навыков эффективного использования цифровых инструментов для межкультурного диалога и сотрудничества.

Заключение и перспективы. Основные выводы:

- Культурная виртуозность является критически важным навыком для педагогов XXI века, позволяющим им эффективно работать в условиях глобализированного общества и решать сложные педагогические задачи, возникающие в поликультурной образовательной среде.
- Формирование культурной виртуозности требует системного подхода, объединяющего теоретические знания, практические навыки, рефлексивный опыт и аксиологические ориентиры, что обеспечивает целостное развитие личности и профессиональных компетенций будущего педагога.
- Предложенная методологическая модель может служить основой для разработки учебных программ подготовки педагогов, обладающих высоким уровнем межкультурной компетентности и способных внести вклад в гармонизацию межкультурных отношений в поликультурной образовательной среде.

Основным инновационным вкладом данного исследования является концептуализация «культурной виртуозности» как динамического, интегративного и аксиологически ориентированного навыка, необходимого для успешной профессиональной деятельности педагога в условиях современной глобализированной образовательной среды.

Предложенная методологическая модель, интегрирующая принцип аксиологичности,

представляет собой современный и эффективный инструмент подготовки педагогов к успешной профессиональной деятельности в условиях глобализирующегося мира, способствующий формированию у них профессиональных компетенций, высоких моральных качеств, гражданской ответственности и приверженности ценностям межкультурного диалога и взаимопонимания.

Проведенное исследование открывает ряд перспективных направлений для даль-

нейшей научной и практической работы, связанных с углубленной разработкой, адаптацией и внедрением модели в широкую образовательную практику: трансформация модели для различных уровней и направлений педагогического образования, интеграция цифровых технологий и искусственного интеллекта для поддержки рефлексии и адаптации учебного контента, исследование долгосрочного влияния на профессиональную карьеру выпускников.

Список источников / References

1. Banks J. A. Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education. Routledge. 2020.
2. Bennett M. J. Intercultural Competence for Global Leadership // Journal of International Education. 2018. Vol. 22 (3). P. 207–224.
3. Bhabha H. Culture's in-between. In S. Hall & P. du Gay (Eds.), Questions of cultural identity. London: SAGE. 2008. P. 53–60.
4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. UK: Multilingual Matters. 1997.
5. Deardorff D. K. Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles. UNESCO. 2020.
6. Dervin F. (Ed.). The Routledge Handbook of Critical Interculturality in Communication and Education. Routledge. 2024.
7. Dervin F., Jacobsson A. Teacher Education for Critical and Reflexive Interculturality. Palgrave Macmillan. 2021.
8. Fantini A. E. Reconceptualizing Intercultural Communicative Competence: A Multidisciplinary Perspective // Journal of Studies in International Education. 2020. Vol. 24 (1). P. 23–37.
9. Gay G. Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. Teachers College Press. 2010.
10. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books. 2005.
11. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context // Online Readings in Psychology and Culture. 2011. Vol. 2 (1).
12. Kim Y. Y. Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory. In The International Encyclopedia of Intercultural Communication. Wiley. 2017.
13. Ladson-Billings G. Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question. Teachers College Press. 2021.
14. Schon D. A. The reflective practitioner. New York: Basic Books. 1983.
15. Spitzberg B. H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.), The SAGE Handbook of Intercultural Competence SAGE. 2009. P. 2–52.
16. Treffinger D. J. Encouraging creative learning for the gifted and talented. A handbook of methods and techniques. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office. 1980.
17. Van Dyne L., Ang S., Ng K. Y., et al. Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence // Social and personality psychology compass. 2012. Vol. 6 (4). P. 295–313.

Информация об авторах

И. Э. Куликовская — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного образования
В. А. Кирик — кандидат социологических наук, директор

Information about the authors

I. E. Kulikovskaya — Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Preschool Education
V. A. Kirik — PhD (Sociological), Director

Статья поступила в редакцию 04.06.2025; одобрена после рецензирования 25.06.2025; принята к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 04.06.2025; approved after reviewing 25.06.2025; accepted for publication 02.09.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 67–76.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 67–76.

Научная статья
 УДК 37.04-053
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-67-76

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ В ТЕХНИКЕ ГРИЗАЙЛЬ В РАМКАХ ПРОЕКТА «МОСКОВСКОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ»



Н. В. Севрюкова

Надежда Владимировна Севрюкова¹, Анна Сергеевна
 Жирнова²

¹ Российский университет традиционных художественных
 промыслов, Москва, Россия

² ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения
 им. В. С. Леднева», Москва, Россия

¹ nadsevr@yandex.ru

² anna.orlikov@yandex.ru, SPIN-код: 9594-4371, ORCID:
 0000-0002-3011-3474

Аннотация. Одной из актуальных проблем в рамках проекта «Московское долголетие» является обучение масляной живописи как средство социализации людей пенсионного возраста в соответствии с требованиями государства и общества. В статье представлен пропедевтический курс, который предусматривает разработку и внедрение здоровьесберегающей технологии, определение способов психологической разгрузки людей преклонного возраста средствами масляной живописи, развитие интереса пенсионеров к художественному творчеству.

Материалы и методы. Проведен обзор литературных источников по проблематике исследования. В ходе исследования использовались методы теоретического анализа научной литературы, обобщения и систематизации накопленного опыта работы с пенсионерами в области обучения масляной живописи.

В статье выявлены факторы, влияющие на целесообразность обучения пейзажной живописи в технике гризайль в рамках проекта «Московское долголетие». Доказывается, что пропедевтический курс по освоению техники гризайль является приоритетным направлением начальной стадии обучения пенсионеров как предпосылка успешности последующего обучения жи-



А. С. Жирнова

вописи. Определены преимущества обучения пейзажной живописи для лиц «серебряного возраста». Описана последовательность обучения пейзажной живописи в технике гризайль: знакомство с жанром; обсуждение приемов живописной техники; выполнение подготовительных заданий, адаптированных для лиц пенсионного возраста, а также выполнение творческих заданий. Анализируется содержание и организация работы с пенсионерами. Методически обосновано введение «живописной зарядки» как реализация здоровьесберегающей технологии, значимой для людей пенсионного возраста. Описаны характерные сложности, которые возникают у художников «серебряного возраста» при обучении пейзажной живописи в технике гризайль. Вопросы композиции, которые так важны при обучении пейзажной живописи, подробно не рассматриваются, так как эта тема требует отдельного детального рассмотрения.

Результаты исследования представляют теоретический и практический интерес для формирования базы теории и практики преподавания живописи людям «серебряного возраста».

Ключевые слова: проект «Московское долголетие», пенсионный возраст, пропедевтический курс, обучение, художники, техника гризайль, пейзаж, масляная живопись.

Для цитирования: Севрюкова Н. В., Жирнова А. С. Особенности обучения пейзажной живописи в технике гризайль в рамках проекта «Московское долголетие» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 67–76. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-67-76

Original article

FEATURES OF TEACHING LANDSCAPE PAINTING IN THE GRISAILLE TECHNIQUE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE MOSCOW LONGEVITY PROJECT

Nadezhda V. Sevryukova¹, Anna S. Zhirnova²

¹ Russian University of Traditional Arts and Crafts, Moscow, Russia

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

¹ nadsevr@yandex.ru

² anna.orlikov@yandex.ru, SPIN-код: 9594-4371, ORCID: 0000-0002-3011-3474

Abstract. One of the pressing issues within the framework of the Moscow Longevity project is teaching oil painting as a means of socialization of people of retirement age in accordance with the requirements of the state and society. The article presents a propaedeutic course that provides for the development and implementation of health-saving technology, the definition of ways of psychological relief of elderly people by means of oil painting, the development of interest of pensioners in artistic creativity.

Materials and methods — a review of literary sources on the research issues was conducted. The study used the methods of theoretical analysis of scientific literature, generalization and systematization of the accumulated experience of working with pensioners in the field of teaching oil painting.

The article identifies factors influencing the feasibility of teaching landscape painting in the grisaille technique within the framework of the Moscow Longevity project. It is proved that the propaedeutic course on mastering the grisaille technique is a priority area of the initial stage of training pensioners, as a prerequisite for the success of subsequent painting training. The advantages of teaching landscape painting for people of the "silver age" are determined. The sequence of teaching landscape painting in the grisaille technique is described: acquaintance with the genre; discussion

of painting techniques; performance of preparatory tasks adapted for people of retirement age, as well as performance of creative tasks. The content and organization of work with pensioners is analyzed. The introduction of "painting exercises" as the implementation of a health-saving technology that is important for people of retirement age is methodologically substantiated. The characteristic difficulties that "silver age" artists encounter when teaching landscape painting in the grisaille technique are described. The issues of composition, which are so important when teaching landscape painting, are not considered in detail, since this topic requires separate detailed consideration.

The results of the study are of theoretical and practical interest for the formation of a basis for the theory and practice of teaching painting to people of the "silver age".

Keywords: "Moscow Longevity" project, retirement age, propaedeutic course, training, artists, grisaille technique, landscape, oil painting.

For citation: Sevryukova N. V., Zhirnova A. S. Features of teaching landscape painting in the grisaille technique within the framework of the Moscow Longevity project. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):67–76. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-67-76

Проект «Московское долголетие» — это проект, призванный поддержать активный образ жизни москвичей «серебряного возраста», создать комфортные условия для того, чтобы они могли заниматься творчеством, общаться и чувствовать себя уверенно в современном мире. Живопись, как один из видов изобразительного искусства в рамках проекта «Московское долголетие», открывает перед участниками мир красок, форм и самовыражения, позволяя создавать собственные шедевры и находить радость в творчестве.

В проекте «Московское долголетие» программа освоения масляной живописи начинается темой «Пейзаж в технике гризайль». Это обусловлено несколькими факторами. Перечислим их.

Во-первых, учитываются возрастные особенности участников программы. Все обучающиеся по программе — это пенсионеры. Большинство из них много времени проводят на природе, на дачных участках, наблюдают различные состояния природы. «Нас окружают вещи, созданные не нами... это деревья, цветы, травы, реки, холмы, облака. Веками они пробуждали в нас любопытство и благоговение», — писал британский искусствовед Кеннет Кларк [14]. Люди

«серебряного возраста» любуются рассветами и закатами, восхищаются весенней зеленью и богатой палитрой летнего цветения, радуются первому снегу. Но у них нет опыта и умения средствами живописи запечатлеть красоту природы, нет навыков светотеневой моделировки формы, передачи воздушной перспективы, поэтому нет уверенности в выборе красок для получения различных оттенков при смешивании цветов.

Во-вторых, на основе анализа обучения различным техникам живописи наиболее результативными оказались те программы, в которых начальный этап заключался в освоении тональной живописи — технике гризайль [2; 5; 8; 16; 26; 27]. Можно согласиться с мнением А. Ф. Бединой, которая утверждает, что «...отказ от цвета в пользу тона на начальном этапе обучения способствует более верному пониманию тона в живописи, а также более быстрому и качественному освоению технических навыков» [3, с. 13]. Эту идею подтверждает и творчество классиков, которые часто начинали работу над произведениями с подмалевка картины в технике гризайль. Известно, что великие русские живописцы А. Иванов, К. Брюллов, В. Поленов и другие при работе над живописной композицией выполняли

ряд эскизов в монохромной технике [21]. Такой подход вносит понимание главного и второстепенного в живописном произведении, определение плановости композиции и выполнение светотеневой моделировки формы.

В-третьих, одним из главных преимуществ обучения живописи пейзажа [20] в технике гризайль [9] лиц «серебряного возраста» является возможность избежать сложных построений (как при работе над натюрмортом или портретом), а также отказ от четких, геометрически правильных линий (прямых, округлых, овальных), изображение которых могут быть сложными для начинающих художников преклонного возраста. При изображении деталей пейзажа в основном используются мягкие, слегка изогнутые линии, которые несложно воспроизвести на холсте начинающим художникам [23]. Важно подчеркнуть, что союз и единоборство человека с природой — одна из важнейших тем всякого пейзажа [13, с. 6].

И конечно, есть еще один немаловажный фактор — экономическая составляющая подготовки к занятиям масляной живописью. Масляная художественная краска стоит недешево. Для освоения техники гризайль на первых занятиях потребуется всего две-три краски. Рекомендуем приобрести сначала черную и белую. Можно добавить или марс коричневый, или кобальт синий — этого вполне достаточно для выполнения заданий по освоению пейзажной живописи в технике гризайль.

В словаре «гризайль» определяется как «вид декоративной живописи, выполняемой в разных оттенках какого-либо одного цвета (чаще серого)» [19, с. 195]. Художник передает характерные особенности различных состояний природы, используя разную насыщенность одного цвета. Энциклопедия Брокгауза и Ефона уточняет, что «...гризайль (Grisaille) — живопись, исполненная

исключительно белою и черною красками и серыми тонами, происходящими от их смешения» [10]. Из этого определения следует, что основу техники определяет смешение двух красок, чаще белого и черного. Леонардо да Винчи, рассуждая о месте черного и белого цвета в живописи, утверждал, что «черное и белое, хотя и не причисляются к цветам, так как одно есть мрак, а другое — свет... в живописи они являются главными, ибо живопись состоит из теней и светов, то есть из светлого и темного» [17, с. 141]. С эпохи Возрождения воззрение на феномен белого и черного практически не изменилось, но изучение проблемы цвета, колористики дополняется новыми научными знаниями [4; 6; 11]. Наука о цвете условно разделила цвета на хроматические и ахроматические. Хроматические цвета — цвета спектральные, которые получаются при прохождении белого света через прозрачную призму. Ахроматические цвета — белый и черный и все оттенки серого, которые получаются при их смешивании. «При смешении хроматических и ахроматических цветов взаимно изменяются характеристики цветов, порождая множество цветовых и тоновых вариаций» [3, с. 12]. Таким образом, работа над тоновыми вариациями является основой техники гризайль.

Для лиц «серебряного возраста» разработана система упражнений и творческих заданий по работе с ахроматическими цветами, адаптированная к их возрастным особенностям.

Адаптация — «процесс приспособления, прилаживания или упорядочения чего-либо к новым условиям» [1]. Таким образом, обучение пейзажной живописи в технике гризайль — это процесс, в результате которого люди «серебряного возраста» приспосабливаются к новым для них условиям обучения масляной живописи по специальному разработанной адаптационной програм-

ме, в поэтапном освоении этой техники живописи.

Обозначим эти этапы и подробно рассмотрим алгоритм обучения:

1. Введение — знакомство с жанром пейзажа

«Пейзаж — это жанр изобразительного искусства. В пейзаже художники изображают природу, первозданную или измененную человеком: леса, реки и моря, городские и сельские виды» [21]. Это одно из первых определений, которые усваивают участники проекта. «Пейзажная живопись и сама является средством изучения природы. Высшей точкой опыта постижения мира с помощью зрения является живопись; это утверждал еще Леонардо да Винчи...» [13, с. 7] Иными словами, пейзаж — это способ художника передать свое видение мира природы, его внешнюю привлекательность и внутреннюю глубину. А. А. Федоров-Давыдов определил пейзаж как «художественное раскрытие внутренней содержательности и внешней предметной красоты и выразительности вида» [25, с. 4]. То есть за внешней красотой изображения природы может быть раскрыто более глубокие внутренние смыслы. Также следует совместно со слушателями поразмышлять, какие разновидности живописного пейзажа они знают: морского, городского, архитектурного, сельского и др. Иллюстрациями могут служить работы А. П. Боголюбова, Ф. Я. Алексеева, В. В. Верещагина, А. М. Васнецова, И. К. Айвазовского, И. И. Левитана и др. [7; 18; 22]. Работы художников, которые выполнены в технике гризайль, отражают культуру «тонкого тонального письма, основанного на пленэрной живописи» [15, с. 1]. Пейзаж можно написать по памяти, по воображению, можно писать в мастерской или на пленэре. Основа пейзажных творческих работ — это этюды, то есть работа на пленэре, где сохраняется

непосредственность первого сильного впечатления от состояния природы [24].

2. Знакомство с живописными произведениями

Перед тем как приступить к созданию картин на занятии, рекомендуется познакомить людей «серебряного возраста» с работами известных художников-пейзажистов, рассмотрев и проанализировав несколько репродукций.

Для этого рекомендуется обратиться к произведениям О. Б. Захарова «Импровизация. Наводнение», Джона Гловера «Речной пейзаж с далеким холмом», А. Ван дер Нера «Зимний вид на реке»; «Лес зимой 1906» художника К. Я. Крыжицкого.

В этих произведениях мастера живописи раскрыли удивительные возможности техники гризайль в области пейзажа. Так как художники работали в разные исторические эпохи, они использовали различные методы наложения краски.

Педагогу важно, чтобы при знакомстве с живописной работой людям пенсионного возраста (начинающим художникам) стало понятно, как можно выразить свои чувства и идеи средствами техники гризайль сначала на теоретическом уровне, проговаривая результаты анализа.

Полезно задать обучающимся несколько наводящих вопросов. Отвечая на них, обучающиеся будут самостоятельно анализировать произведения.

- Какие мысли, впечатления, настроение художник передает в своем произведении?
- Что главное в композиции, как художник обращает внимание зрителя на главные элементы в картине?
- Что в пейзаже понравилось, удивило, восхитило? На что следует обратить внимание? Какие элементы картины для вас непонятны?
- Как художник изобразил небо, поля и леса, водную поверхность? Какими мазками

передается форма облаков, сильного ветра, текущей воды?

- Выполните анализ первого плана картины (или опишите его). Проанализируйте второй план и выполните анализ дальних планов, изображений, близких к линии горизонта (третий план).

- Наблюдали ли вы похожие состояния природы в вашей жизни? Запомнили ли вы их? Как бы вы их изобразили?

Последний вопрос направлен на привлечение жизненного опыта людей «серебряного возраста», на их воспоминания, включение памяти, на развитие интереса к живописи, то есть на вовлечение в творчество, что важно для начинающих художников-пенсионеров.

3. Обсуждение приемов техники гризайль

Обсуждение живописных работ, предложенных для анализа, — это не только предварительная теоретическая подготовка. Это и проговаривание последующих практических живописных действий. Ведь «участие в активных видах обучения, таких как обсуждение, решение творческих задач или помочь в обучении других участников группы, помогает закрепить новые знания» [12, с. 166]. В заданной последовательности вопросов при анализе сначала уделяется внимание общей композиции произведений, затем крупным планам и большим деталям, и только потом рассматриваем мелкие детали.

Обсуждение следует построить так, чтобы начинающие художники пришли к выводу, что гризайль погружает в мир света и тени. Таким образом, анализируя произведения [29, с. 233], люди «серебряного возраста» смогут понять базовые положения техники гризайль и получат необходимую информацию для вдохновения.

4. Выполнение «живописной зарядки»

На занятии пенсионеры продолжительное время проводят в одной позе — сидят за столом или за мольбертом, поэтому часть

обсуждения можно провести как «живописную зарядку». Слово «зарядка» здесь не случайна. Это комплекс несложных физических упражнений, выполняемых перед началом живописной работы. Такая зарядка направлена на улучшение настроения и подготовливает к активной творческой деятельности людей «серебряного возраста».

Наиболее эффективной получается живописное произведение, если художник пишет свободной, «незажатой» рукой. Эта зарядка будет полезной для раскрепощения руки будущих живописцев, для приобретения свободы движения при выполнении живописной работы: ведь к пенсионному возрасту у многих пенсионеров наблюдается некоторая скованность движения рук (проблемы с суставами, с координацией и т. п.). Часто у начинающих художников наблюдается «боязнь чистого холста», то есть опасение испортить чистый новый холст неправильными мазками, неудачно подобранными красками, неудачной композицией и т. д.

Зарядка — это продолжение анализа живописных приемов, подобных (предположительно) тем движениям кистью, которые выполняли художники в процессе работы над пейзажами. Зарядка выполняется сначала расслабленной рукой, а затем с зажатой в руке кистью. Кисть следует сначала выбирать с толстой палочкой, а затем рекомендуется заменить тонкой или карандашом. Анализируя отдельные мазки, следует попробовать повторить направление этих мазков взмахами рук. Подвижная физкультурная разминка позволит сымитировать направление наложения мазков — по кругу, сверху вниз, снизу вверх, под наклоном налево, направо, по диагонали. Мазки могут быть длинные или короткие, отрывистые — значит, и движение будет размашистым или прерывистым. «Живописная зарядка» не только направлена на создание комфортной

обстановки, заряжает участников проекта позитивным настроением, придает уверенность в освоении живописных приемов, но и является проявлением здоровьесберегающей технологии, так важной для людей «серебряного возраста».

5. Выполнение подготовительных заданий

Обучение пейзажной живописи в технике гризайль включает проведение экспериментов с масляной краской и получением оттенков разной светлоты или насыщенности.

Для того чтобы обучающиеся смогли развить свои навыки, рекомендуется выполнение ряда подготовительных заданий на приобретение опыта смешивания красок.

Задание 1: Выполнение на палитре смешивания разных оттенков с белым цветом.

Задание 2: Выполнение градиента масляными красками на холсте в одном направлении.

Задание 3: Выполнение масляными красками на холсте градиента в разных направлениях.

Задание 4: Выполнение отдельных деталей пейзажа на готовых фонах.

Задание 5. Эксперимент по наложению мазков различного вида и направления.

Задание 6. Задание на изменение нажима кисти.

Задание 7. Задание на выполнение пейзажа от самого темного оттенка.

6. Выполнение творческого задания

Выполнение пейзажа на тему «Зимний лес» в технике гризайль, исходя из собственных наблюдений, опыта, художественных предпочтений. Тема первой творческой работы посвящена изображению зимнего леса. Это хорошо знакомый визуальный материал для начинающих художников, наиболее подходящий для техники гризайль. Изображение несложного мотива с изображением леса, деревьев и кустарников средней полосы можно дополнить изобра-

жением тропинки или дороги. Конечно, у участников проекта есть свобода выбора сюжета пейзажа. Но этот выбор контролирует педагог, подсказывает наилучший вариант, вселяет уверенность в положительном результате творчества.

Сначала выполняется тонкими линиями на холсте набросок будущей композиции. Намечают композицию от чуть заметного оттенка, контролируя удачно размещенные составляющие пейзажа, их форму, масштаб, направление, ритм. Если предыдущие задания начинающие художники-пенсионеры освоили, то будет заметно, что с каждым последующим движением кисть более уверенно держится в руке, а построение рисунка более точное.

7. Обсуждение творческих работ

Обсуждение работ рекомендуется начать с мини-выставки. Работы располагаются в ряд и рассматриваются на расстоянии. Сначала рекомендуется отметить успешные моменты (даже если работа не удалась, то следует выделить отдельные моменты, фрагменты, которые удались, обязательно похвалить, поощрить автора). Обсудить ошибки и пути их устранения.

Таким образом, представленный пропедевтический курс предусматривает разработку и внедрение здоровьесберегающей технологии, определение способов психологической разгрузки людей преклонного возраста средствами масляной живописи, развитие интереса пенсионеров к художественному творчеству. Особенности обучения пейзажной живописи в технике гризайль в рамках проекта «Московское долголетие» состоят в точной последовательности выполнения заданий по пейзажной живописи в технике гризайль. В этом случае работа над пейзажем будет не только источником вдохновения на основе любования красотой природы, но и практическим поиском новых творческих идей. Ув-

лечение пейзажной живописью позволяет им отвлечься от повседневных забот, от городской суеты и насладиться тишиной и спокойствием творческого процесса в комфортной обстановке. Все эти факторы делают работу над пейзажем в технике гризайль не только интересной и творческой, но и полезной для развития художествен-

ных способностей, раскрытия творческого потенциала.

Можно надеяться, что пейзажи, которые будут выполнены в рамках проекта «Московского долголетия», станут основой для формирования уникального стиля художников «серебряного возраста».

Список источников

1. Академик [Электронный ресурс]. URL: <https://academic.ru/> https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonyms/1636/%D0% B0%D0% B4%D0% B0%D0% BF%D1%82%D0% B0%D1%86%D0% B8%D1%8F (дата обращения: 10.07.2025).
2. Бахшилиева Ш. К. Использование техники гризайль на уроках рисования // Colloquium-journal. 2023. № 15 (174) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehniki-grizayl-na-urokah-risovaniya> (дата обращения: 10.07.2025).
3. Бедина А. Ф. Классические традиции в современном художественном образовании // Russian Journal of Education and Psychology. 2011. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-traditsii-v-sovremennom-hudozhestvennom-obrazovanii-2> (дата обращения: 21.05.2025).
4. Браэм Г. Психология цвета (как создать идеальные цветовые комбинации) / Пер. с нем. М. В. Крапивиной. М.: АСТ: Астрель, 2011. 158, [1] с.
5. Валиева А. Т. Методическая разработка по живописи «Гризайль». Советский, 2018. 20 с. [Электронный ресурс]. URL: https://sovdshi.hmansy.muzkult.ru/media/2022/04/19/1293970964/Metodicheskaya_razrabotka_po_teknike_Grizajl_ValievaAT.pdf (дата обращения: 21.05.2025).
6. Васильева Е. И. Специфика обучения живописи в сфере декоративно-прикладного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Специальность 13.00.08 — «теория и методика профессионального образования». М., 2009.
7. Васильченко Ю. С. Значение пейзажной живописи в развитии русского изобразительного искусства XVIII–XIX вв. // Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2017. № 26. С. 131–139 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-peyzazhnoy-zhivopisi-v-razvitii-russkogo-izobrazitelnogo-iskusstva-xviii-xix-vv> (дата обращения: 21.05.2025).
8. Волокитина О. В. Гризайль — обучение гармонии // Secreta Artis. 2020. № 1 (9). С. 80–84.
9. Гризайль [Электронный ресурс]. URL: <https://www.culture.ru/s/slovo-dnya/grizail/> (дата обращения: 21.05.2025).
10. Гризайль. Энциклопедия Брокгауза и Ефона [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz/7462?ysclid=ddd6hbaob310937673> (дата обращения: 21.05.2025).
11. Денисов В. С. Восприятие цвета / В. С. Денисов, М. В. Глазова. М.: Эксмо, 2008. 171, [1] с.
12. Жирнова А. С. Взаимодействие педагога с обучающимися пенсионного возраста при обучении живописи/ Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2024): Сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 1 июля 2024 года. М.: Российская академия образования, 2024. С. 160–169.
13. Красногоров В. Природа — человек — пейзаж. Смысл и содержание пейзажной живописи. Ridero, 2024. 360 с. ID книги: 2746145, ISBN 978-5-0060-7065-3.
14. Кларк К. Пейзаж в искусстве. М.: Азбука-Классика, 2004. 304 с.
15. Козорезенко П. П. Пейзаж в отечественной живописи 1930–1950-х годов: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Специальность 17.00.04 — «изобразительное, декоративно-прикладное искусство и архитектура». М., 2003.
16. Кривозубова Ю. И. Особенности разработки содержания обучения рисунку в среднем профессиональном образовании в области традиционных художественных промыслов // Традиционное прикладное искусство и образование. 2023. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razrabotki-soderzhaniya-obucheniya-risunku-v-srednem-professionalnom-obrazovanii-v-oblasti-traditsionnyh> (дата обращения: 21.05.2025).
17. Леонардо да Винчи. Суждения о науке и искусстве. СПб.: Изд-во Азбука, 2001. 704 с.
18. Норберт Вольф. Пейзажная живопись / Пер. с англ. И. А. Лейтес. М.: Арт-Родник, 2009. 96 с.
19. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ЛД ИНВЕСТ: Азбуковник, 2003. 939, [4] с.
20. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. 3-е изд., стер. М.: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.

21. Пейзаж [Электронный ресурс]. URL: <https://www.culture.ru/s/slovo-dnya/peyzazh/?ysclid=md91cv7vv327043012> (дата обращения: 10.06.2025).
22. Популярная художественная энциклопедия. Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство. В 2 т. Т. 2: М-Я / Гл. ред. В. М. Полевой. М.: Советская энциклопедия, 1986. 431с.
23. Севрюкова Н. В. Жирнова А. С. Педагогическое сопровождение учащихся пенсионного возраста с разным типом самооценки на занятиях по масляной живописи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 170–186. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-170-186.
24. Стор И. Н. Основы живописного изображения: учеб. пособ. для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 281300 «худож. проектирование костюма», 281500 «художеств. проектирование текстил. изделий», 281600 «худож. проектирование изделий из кожи», 281700 «худож. проектирование ювелир. изделий» / И. Н. Стор; Моск. гос. текстил. ун-т им. А. Н. Косыгина. М.: МГТУ им. А. Н. Косыгина: Группа «Совьяж Бево», 2004. 248 с.
25. Федоров-Давыдов А. А. Русское и советское искусство: Статьи и очерки / Послесл. Г. Стернина. М.: Искусство, 1975. 739 с.
26. Фомина И. В., Перевышина Н. Ю., Тагильцева Н. Г. и др. Региональные творческие проекты обучающихся в дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства // Педагогическое образование в России. 2025. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalye-tvorcheskie-proekty-obuchayuschihsya-v-dopolnitelnoy-predprofessionalnoy-obscheobrazovatelnoy-programme-v-oblasti> (дата обращения: 21.07.2025).
27. Чунаева О. В. Гризайль. Учебная и художественная: учебно-методическое пособие. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2022. 155 с.
28. Macauley D., Pustarfi L. (ed.). The Wisdom of Trees: Thinking Through Arboreality. State University of New York Press, 2025. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/jj.29248382>.
29. Vellodi K., Vinegar A. (ed.). Grey on Grey: At the Threshold of Philosophy and Art. Edinburgh University Press, 2023. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/10.3366/jj.9941318>.

References

1. Akademik [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://academic.ru/> https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonyms/1636/%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F (data obrashhenija: 10.07.2025). [In Rus].
2. Bahshalieva Sh. K. Ispol'zovanie tehniki grizajl' na urokah risovaniya // Colloquium-journal. 2023. № 15 (174) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehniki-grizayl-na-urokah-risovaniya> (data obrashhenija: 10.07.2025). [In Rus].
3. Bedina A. F. Klassicheskie tradicii v sovremenном hudozhestvennom obrazovanii // Russian Journal of Education and Psychology. 2011. № 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-traditsii-v-sovremennom-hudozhestvennom-obrazovanii-2> (data obrashhenija: 21.05.2025). [In Rus].
4. Brajem G. Psihologija cveta (kak sozdat' ideal'nye cvetovye kombinacii) / Per. s nem. M. V. Krapivkinoj. M.: AST: Astrel', 2011. 158, [1] s. [In Rus].
5. Valieva A. T. Metodicheskaja razrabotka po zhivopisi «Grizajl». Sovetskij, 2018. 20 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://sovdshi.hmansy.muzkult.ru/media/2022/04/19/1293970964/Metodicheskaya_razrabotka_po_teknike_Grizajl_ValievaAT.pdf (data obrashhenija: 21.05.2025). [In Rus].
6. Vasil'eva E. I. Specifika obuchenija zhivopisi v sfere dekorativno-prikladnogo iskusstva: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Special'nost' 13.00.08 — «teorija i metodika professional'nogo obrazovaniya». M., 2009. [In Rus].
7. Vasil'chenko Ju. S. Znachenie peyzazhnoj zhivopisi v razvitiu russkogo izobrazitel'nogo iskusstva XVIII–XIX vv. // Vestn. Tom. gos. un-ta. Kul'turologija i iskusstvovedenie. 2017. № 26. S. 131–139 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-peyzazhnoj-zhivopisi-v-razvitiu-russkogo-izobrazitelnogo-iskusstva-xviii-xix-vv> (data obrashhenija: 21.05.2025). [In Rus].
8. Volokitina O. V. Grizajl' — obuchenie garmonii // Secreta Artis. 2020. № 1 (9). S. 80–84. [In Rus].
9. Grizajl' [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.culture.ru/s/slovo-dnya/grizail/> (data obrashhenija: 21.05.2025). [In Rus].
10. Grizajl'. Jenciklopedija Brokgauza i Efrona [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgaуз/7462?ysclid=md6hbaoab310937673> (data obrashhenija: 21.05.2025). [In Rus].
11. Denisov V. S. Vosprijatie cveta / V. S. Denisov, M. V. Glazova. M.: Jeksmo, 2008. 171, [1] s. [In Rus].
12. Zhirnova A. S. Vzaimodejstvie pedagoga s obuchajushhimisja pensionnogo vozrasta pri obuchenii zhivopisi / Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju jepohu (EEIA-2024): Sb. nauch. trudov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 1 iulija 2024 goda. M.: Rossijskaja akademija obrazovanija, 2024. S. 160–169. [In Rus].

13. *Krasnogorov V. Priroda — chelovek — pejzazh. Smysl i soderzhanie pejzazhnoj zhivopisi.* Ridero, 2024. 360 s. ID knigi: 2746145, ISBN 978-5-0060-7065-3. [In Rus].
14. *Klark K. Pejzazh v iskusstve.* M.: Azbuka-Klassika, 2004. 304 s. [In Rus].
15. *Kozorezenko P. P. Pejzazh v otechestvennoj zhivopisi 1930–1950-h godov: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedenija. Special'nost' 17.00.04 — «izobrazitel'noe, dekorativno-prikladnoe iskusstvo i arhitektura».* M., 2003. [In Rus].
16. *Krivozubova Ju. I. Osobennosti razrabotki soderzhanija obuchenija risunku v sredнем professional'nom obrazovanii v oblasti tradicionnyh hudozhestvennyh promyslov // Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie.* 2023. № 1 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razrabotki-soderzhaniya-obucheniya-risunku-v-sredнем-professionalnom-obrazovanii-v-oblasti-traditsionnyh> (data obrashhenija: 21.05.2025). [In Rus].
17. *Leonardo da Vinci. Suzhdenija o nauke i iskusstve.* SPb.: Izd-vo Azbuka, 2001. 704 s. [In Rus].
18. *Norbert Vol'f. Pejzazhnaja zhivopis' / Per. s angl. I. A. Lejtes.* M.: Art-Rodnik, 2009. 96 s. [In Rus].
19. *Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeol. vyrazhenij / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova; Ros. akad. nauk. In-t rus. jaz. im. V. V. Vinogradova.* 4-e izd., dop. M.: LD INVEST: Azbukovnik, 2003. 939, [4] s. [In Rus].
20. *Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' / Gl. red. B. M. Bim-Bad.* 3-e izd., ster. M.: Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 2009. 527 s. [In Rus].
21. *Pejzazh [Jelektronnyj resurs].* URL: <https://www.culture.ru/s/slovo-dnya/peyzazh/?ysclid=mdd91cv7vv327043012> (data obrashhenija: 10.06.2025). [In Rus].
22. *Populjarnaja hudozhestvennaja jenciklopedija. Arhitektura. Zhivopis'. Skul'ptura. Grafika. Dekorativnoe iskusstvo.* V 2 t. T. 2: M-Ja / Gl. red. V. M. Polevoj. M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1986. 431s. [In Rus].
23. *Sevrjukova N. V. Zhirnova A. S. Pedagogicheskoe soprovozhdenie uchashhihsja pensionnogo vozrasta s raznym tipom samoocenki na zanjatijah po masljanoj zhivopisi // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika.* 2024. T. 1, № 5 (101). S. 170–186. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-170-186. [In Rus].
24. *Stor I. N. Osnovy zhivopisnogo izobrazhenija: ucheb. posob. dlja studentov vuzov, obuchajushhihsja po special'nostjam: 281300 «hudozh. proektirovanie kostjuma», 281500 «hudozhestv. proektirovanie tekstil. izdelij», 281600 «hudozh. proektirovanie izdelij iz kozhi», 281700 «hudozh. proektirovanie juvelir. izdelij» / I. N. Stor; Mosk. gos. tekstil. un-t im. A. N. Kosygina.* M.: MGTU im. A. N. Kosygina: Gruppa «Sov'jazh Bevo», 2004. 248 s. [In Rus].
25. *Fedorov-Davydov A. A. Russkoe i sovetskoe iskusstvo: Stat'i i ocherki / Poslesl. G. Sternina.* M.: Iskusstvo, 1975. 739 s. [In Rus].
26. *Fomina I. V., Perevysheina N. Ju., Tagil'ceva N. G. i dr. Regional'nye tvorcheskie proekty obuchajushhihsja v dopolnitel'noj predprofessional'noj obshheobrazovatel'noj programme v oblasti izobrazitel'nogo iskusstva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2025. № 1 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnye-tvorcheskie-proekty-obuchayushchihsya-v-dopolnitelnoy-predprofessionalnoy-obscheobrazovatelnoy-programme-v-oblasti> (data obrashhenija: 21.07.2025). [In Rus].
27. *Chunaeva O. V. Grizajl'.* Uchebnaja i hudozhestvennaja: uchebno-metodicheskoe posobie. Izhevsk: Udmurtskij gosudarstvennyj universitet, 2022. 155 s. [In Rus].
28. *Macaulay D., Pustarfi L. (ed.). The Wisdom of Trees: Thinking Through Arboreality.* State University of New York Press, 2025. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/jj.29248382>.
29. *Vellodi K., Vinegar A. (ed.). Grey on Grey: At the Threshold of Philosophy and Art.* Edinburgh University Press, 2023. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/10.3366/jj.9941318>.

Информация об авторах

Н. В. Севрюкова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональных дисциплин
А. С. Жирнова — аспирант

Information about the authors

N. V. Sevryukova — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Professional Disciplines
A. S. Zhirnova — Graduate student

Статья поступила в редакцию 12.08.2025; одобрена после рецензирования 21.08.2025; принятая к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 12.08.2025; approved after reviewing 21.08.2025; accepted for publication 02.09.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 77–88.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 77–88.

Научная статья
 УДК 1:316+37
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-77-88

НОВАЯ СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ УНИВЕРСАЛЬНОГО ЭВОЛЮЦИОНИЗМА

Низами Мустафа оглы Мамедов¹, Светлана Ефимовна
 Мансурова²

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия

² ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», Москва, Россия

¹ nizami-mamedov@mail.ru, SPIN-код: 5140-2432, ORCID: 0009-0007-6753-2422

² savetaef@yandex.ru, SPIN-код: 8836-3191, ORCID: 0000-0001-7478-8492



Н. М. Мамедов



С. Е. Мансурова

Аннотация. Статья посвящена проблемам современной социокультурной эволюции, особенности которой связаны с переходом от индустриальной к постиндустриальной цифровой парадигме развития. Цель статьи — показать, что преодоление современных кризисов требует глубокой перестройки социальных систем, их ориентации на гуманистические идеалы универсального эволюционизма. Исследование осуществлялось на основе анализа философских источников, актуальных научных публикаций по рассматриваемой проблеме, нормативных документов, в том числе международных, общений, логических умозаключений. В статье представлена диалектика взаимоотношений человека и общества в контексте исторического развития. Особое внимание уделено месту и роли человека как активного участника эволюционных процессов в рамках теории универсального эволюционизма. Представлены особенности информационной траектории развития, с которой мыслители связывают перспективы коэволюции человека и биосфера, а также угрозы и вызовы новой информационной реальности. Показано рассогласование темпов технологических преобразований и социокультурной эволюции, особенно остро проявляющееся в сфере образования и выступающее острой объективной проблемой. Обосновано, что образование должно

сочетать традиционные ценности с современными технологиями, акцентируя воспитание ответственности и активной гражданской позиции через практико-ориентированные формы деятельности.

Ключевые слова: человек, универсальный эволюционизм, устойчивое развитие, информационное общество, социальная ответственность.

Для цитирования: Мамедов Н. М., Мансурова С. Е. Новая социальная реальность в контексте теории универсального эволюционизма // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 77–88. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-77-88

Original article

THE NEW SOCIAL REALITY IN THE CONTEXT OF THE THEORY OF UNIVERSAL EVOLUTIONISM

Nizami M. Mamedov¹, Svetlana E. Mansurova²

¹ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

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

¹ nizami-mamedov@mail.ru, SPIN-код: 5140-2432, ORCID: 0009-0007-6753-2422

² savetaef@yandex.ru, SPIN-код: 8836-3191, ORCID: 0000-0001-7478-8492

Abstract. The article is devoted to the problems of modern socio-cultural evolution, the features of which are associated with the transition from the industrial to the post-industrial digital paradigm of development. The purpose of the article is to show that overcoming modern crises requires a profound restructuring of social systems, their orientation to the humanistic ideals of universal evolutionism. The study was carried out on the basis of the analysis of philosophical sources, current scientific publications on the problem under consideration, regulatory documents, including international ones, communications, logical conclusions. The article presents the dialectic of the relationship between man and society in the context of historical development. Particular attention is paid to the place and role of man as an active participant in evolutionary processes within the concept of universal evolutionism. The features of the information trajectory of development are presented, with which thinkers associate the prospects for the co-evolution of man and the biosphere, as well as the threats and challenges of the new information reality. The discrepancy between the pace of technological transformations and socio-cultural evolution is shown, which is especially acute in the field of education and is an acute objective problem. It is substantiated that education should combine traditional values with modern technologies, emphasizing the development of responsibility and active citizenship through practice-oriented forms of activity.

Keywords: man, universal evolutionism, sustainable development, information society, social responsibility.

For citation: Mamedov N. M., Mansurova S. E. The new social reality in the context of the theory of universal evolutionism. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):77–88. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-77-88

Введение. Современная эпоха характеризуется беспрецедентными темпами технологического прогресса, цифровизацией всех сфер жизни и нарастающими глобальными вызовами — от экологического кризиса до трансформации социальных институтов. В этих условиях особую актуальность приобретает осмысление роли человека в историческом процессе и поиск путей его непрекращающегося развития. Актуальность темы обусловлена необходимостью найти баланс между прогрессом и сохранением человеческой сущности в стремительно меняющемся мире. Методологической основой для понимания современных социокультурных трансформаций выступает теория универсального эволюционизма, которая синтезирует системно-синергетическую философию, фундаментальные законы естествознания и гуманитарное знание и является центральной в постнеклассической научной картине мира.

Цель статьи — показать, что преодоление современных кризисов требует не только технологических решений, но и глубокой трансформации социальных систем, в том числе образовательных, их ориентацию на гуманистические идеалы универсального эволюционизма. Исследование осуществлялось на основе анализа философских источников, актуальных научных публикаций по рассматриваемой проблеме, нормативных документов, в том числе международных, логических умозаключений.

Результаты. Человек в историческом процессе. На фоне неугасающих геополитических и социальных потрясений, беспрецедентных темпов развития высоких технологий, искусственного интеллекта, цифровизации повседневной жизни фундаментальным дискурсом становятся размышления о будущем, который в конечном счете замыкается на новой интерпретации диалектики человека и общества, занимав-

шей умы великих мыслителей прошлого. Диалектика подразумевает взаимосвязь человека и общества, но в истории сложилось так, что одни мыслители ставили во главу угла личность, а другие — общество.

Идея *tabula rasa* («чистая доска» — лат.), которая восходит к Сократу, Платону и Аристотелю, является предпосылкой социализаторской концепции в философии. Так, Аристотель в трактате «О душе» писал, что «при рождении сознание человека пусто, оно — чистый лист. Лишь через познание... через опыт на этом листе появляются отпечатки, знания» [1]. Просветители XVIII века, а позже марксисты считали, что «человек — это совокупность общественных отношений, каково общество, таков и человек».

В то же время еще великий софист Протагор (485–410 годы до н. э.) утверждал: «Человек есть мера всех вещей существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют». Как бы подтверждая эту мысль Протагора, в 1973 году английский математик, космолог Брэндон Картер сформулировал так называемый антропный принцип, который выявляет связь между свойствами Вселенной и существованием в ней человека. Согласно антропному принципу, физические константы и законы Вселенной настроены таким образом, что делают реальным на определенном этапе эволюции появление и существование человека. Данный принцип выходит за пределы классической научной аргументации, поскольку приписывает «Вселенной наличие изначальной цели — «возникновение жизни», что ближе к философской доктрине. Тем не менее антропный принцип однозначно определяет: если бы фундаментальные физические параметры Вселенной немного отличались от своих действительных значений, то жизнь в принципе не могла бы возникнуть [3].

Во второй половине XVIII века Иммануил Кант пришел к выводу, что смысл всего познания сводится к выяснению одного вопроса: «Что такое человек?» Однако ни в науке, ни в философии нет однозначного ответа на данный вопрос. Можно, конечно, вслед за Федором Достоевским повторять, что «человек — это тайна», и не думать о том, как таинственная природа человека влияет на социальную деятельность, стоит у истоков агрессивности, насилия, коррупции и т. п. Но разве не настороживает, что люди и в древние времена убивали друг друга, и сейчас продолжают это делать: кажется, ничего не изменилось в их поведении за тысячелетия [12].

О роковой роли человека в вероятном разрушении природного окружения говорил известный французский естествоиспытатель XVIII века Жан-Батист Ламарк, когда писал: «Создается впечатление, что человек пришел в этот мир, чтобы разрушить устои своего существования». Мыслителям Нового времени было трудно поверить в разрушительную роль человека в историческом процессе. Но они нашли выход в концепции эволюции, позволяющей утверждать, что современный человек еще не стал подлинным человеком, настоящим гуманистом, он только на пути к этой великой вершине. Отсюда вера К. Маркса в формирование нового человека коммунистического будущего, обладающего высокой моралью. Интересно, что эта идея перекликается с концепцией Ф. Ницше о грядущем «сверхчеловеке». Немецкий философ считал, что человечество должно либо подняться до высочайшего нравственного уровня, либо погибнуть, погрязнув в конфликтах. Современный человек для Ф. Ницше — это переходная ступень от полуживотного состояния к сверхчеловеческому идеалу [13].

Вместе с тем определяющий поиск путей разрешения парадокса человека при-

шелся на начало XX века, когда в условиях индустриального общества максимально обострились противоречия между последствиями природоемкой хозяйственной деятельности человека и пределами саморегуляции природных систем, поставив под угрозу существование биосферы и человека.

В начале XX века академик Владимир Вернадский сформулировал предвосхитившую время идею о том, что в лице человека природа познает свои закономерности, которые человек обязан учитывать в своей деятельности. Удивительно, что В. Вернадский мыслил в категориях оформленшейся значительно позднее постнеклассической рациональности, постулирующей необходимость обязательного учета в научной картине мира стратегий поведения и деятельности человека [22].

Владимиру Вернадскому принадлежит гипотеза о неслучайности появления человека разумного в мироздании. По существу, эта гипотеза на полвека опередила формулирование антропного принципа. Вернадский считал разум вкупе с «устремленной и организованной волей» «великой геологической силой» [5], которая призвана быть определяющим фактором становления высшей стадии эволюции биосферы. Научные построения и выводы В. Вернадского (геохимика, геолога, минералога) нашли отклик у мыслителей и ученых разных направлений XX века.

Будучи во Франции и читая лекции в Сорбонне, В. Вернадский обратил внимание на концепции математика Э. Леруа и палеонтолога, католического философа Тейяра де Шардена, которые считали пласт биосферы, меняющейся человеческим сознанием, «мыслящей оболочкой планеты», сферой разума — «ноосферой» [26]. Вернадский не соглашался с мистификацией сущности разума и считал, что разум, воплощенный в деятельности человека, формирует каче-

ственно новый уровень эволюции нашей планеты. Учение Вернадского о ноосфере (сфере разума) было логическим продолжением учения о биосфере. К сожалению, его размышления, подходы, аргументация остались преимущественно в его дневниках, черновых записках. В. Вернадский не успел их систематически изложить, лишь незадолго до смерти он опубликовал небольшую статью «Несколько слов о ноосфере» в 1944 году. Мысли В. Вернадского относительно ноосферы стали доступны широкой общественности благодаря изданию в 60–70-х годах прошлого столетия собрания его сочинений под редакцией и с пояснениями академика Александра Леонидовича Яншина.

Вслед за В. Вернадским Джулиан Хаксли — английский биолог, один из создателей синтетической теории эволюции — постулировал ответственность человека за будущее развитие планеты. Как парофраз антропного принципа он формулирует представление о сознании и его эволюции как «заключительном аккорде эволюционной симфонии». Аналогичная формулировка у Эриха Янча, философа, астрофизика [28]. Аурелио Печчеи, основатель и первый президент Римского клуба, считал абсолютной ценностью социального прогресса «культурную эволюцию... важнейшую цель и основу человеческого развития» [20], которая связана с «изменением человека, обогащением его сознания».

В конце XX века идеи В. Вернадского были актуализированы академиком Никитой Моисеевым, который обосновал категорию экологического императива, призванного определить граничные условия природо-преобразующей деятельности человека.

Изучение проблем взаимоотношения биосфера и человека, необратимости эволюционных процессов и процессов самоорганизации, построение математических

моделей изменений биосфера при антропогенных воздействиях легли в основу теории универсального эволюционизма, разработанной Н. Моисеевым. Ведущая идея теории гласит, что процессы самоорганизации вида Человек разумный приобретают биосферосовместимый характер в случае, если Разум перестает противостоять материи. Коэволюционная парадигма, предполагающая согласованное существование и развитие человека и биосфера, выступает в теории центральной. Н. Моисеев заключает, что человеческий разум не в силах управлять эволюционным процессом, но он воплощает «волю, способную вмешиваться в процесс самоорганизации и направлять его в русло тех целей, которые способен ставить разум» [18], воздействует на выбор приоритетов, на формирование ответственной позиции при решении сложнейших мировоззренческих проблем.

В целом теория универсального эволюционизма Н. Моисеева синтезирует системно-синергетическую философию, фундаментальные законы естествознания и гуманитарное знание и является центральной в постнеклассической научной картине мира.

Логика исторического процесса: информационная траектория эволюции. Философское осмысление последствий складывающегося в современных условиях экстенсивного пути развития с ориентацией на форсированное потребление природных ресурсов и загрязнение окружающей среды получило свое воплощение в принятой международным сообществом в 1992 году в Рио-де-Жанейро Концепции устойчивого развития. Под устойчивым развитием понимается управляемый процесс развития общества и природы, направленный на сохранение и обеспечение благоприятных условий для жизни нынешнего и будущих поколений [19]. Среди признанных

условий устойчивого развития — изменение отношения к окружающей среде, преодоление потребительского образа жизни, реализация политики ресурсосбережения, масштабное освоение вторичного ресурсного потенциала, «экологизация» сознания, производства и законодательства, любых управлеченческих решений и др. Теория устойчивого развития связана с созданием такой экономической модели, которая основывается на экологических императивах и принципах социальной справедливости, учитывает меру биосферных процессов и допустимую антропогенную нагрузку на окружающую среду.

Современный этап социального развития детерминирован переходом от экономики индустриального общества к экономике постиндустриального информационного общества, в котором информация кардинальным образом меняет структуру и характер человеческой деятельности и выступает не только экономическим, но и социально-экологическим ресурсом развития. Интенсивное развитие экономики опосредовано распространением информационных, наукоемких технологий, вектор которых направлен на гармонизацию взаимоотношений в системе «человек — природа — общество»: это экоинформационные и геоинформационные системы слежения и управления состоянием окружающей среды, малоотходные, безотходные и другие технологии рационального природопользования [7]. Новообразованием информационного общества стали цифровые экосистемы — совокупность взаимосвязанных и дополняющих друг друга цифровых сервисов, объединенных технологической платформой. Экосистемная трансформация экономической сферы, здравоохранения, городского хозяйства, спортивной сферы и др., которая активно происходит сегодня, может быть

отнесена к фактору самоорганизации постиндустриального общества [15].

Наметилось формирование международной программы «экологического бизнеса» — система ESG (Environmental, Social, Governance), которая оценивает компании не только по финансовым, но и по экологическим (приоритетным показателям), а также по показателям корпоративного управления.

Философ и методолог А. Д. Урсул связывает перспективы ноосферогенеза с «информационной траекторией» глобальной эволюции. Он считает, что информационный ресурс выступает ведущим, поскольку позволяет оптимизировать расход вещественно-энергетических ресурсов и, влияя на опережающее развитие интеллектуальных процессов, духовной культуры, способствует становлению коллективного ноосферного разума [24].

Осмысливая роль информационных технологий для глобальной эволюции, можем сказать, что они играют принципиальную роль в совершенствовании разных сфер жизни: это и улучшение качества повседневной жизни, и рывок в развитии экологически приемлемого производства, биосферной науки (в том числе в области проведения биосферных и ноосферных исследований, создания необходимых баз данных), здравоохранения, управления, образования.

Отдельным феноменом информационного общества является искусственный интеллект, благодаря которому стало возможно быстро обрабатывать огромные объемы информации для принятия решений во всех сферах производства и общественной жизни. В перспективе применение искусственного интеллекта позволит избавить человека от выполнения многих видов рутинных работ.

Однако не бывает приобретений без потерь. Информационные технологии затронули все стороны человеческого бытия, в

том числе нарушили его среду жизни, что можно проиллюстрировать с помощью говорящих словосочетаний сегодняшнего дня: «информационное загрязнение», «информационный терроризм», «информационные перегрузки», «информационный невроз». Мы являемся свидетелями того, как новая информационная реальность меняет не только среду, но и содержание жизни человека и его сущностные особенности. Современный человек — субъект тотальной коммуникации, он не мыслит своего существования без информационной среды, откуда с готовностью извлекает не только необходимую информацию, но и мыслительные штампы и стандартные решения. Феноменом информационного общества становится гиперреальность — иллюзорный мир, в котором живет индивид, чье сознание неспособно отличить реальность от фантазии. Усиливающаяся зависимость от информационной среды, непроверенных или вредоносных данных, манипулятивных техник отнимает у человека право на самостоятельное экзистенциальное самоопределение, приводит к значительной потере таких атрибутивных характеристик, как независимость и критичность мышления, рефлексивный интеллект, несет угрозы для его идентичности, психологической устойчивости [9].

Искусственный интеллект создал собственные проблемы. В отличие от интеллекта человека, который осуществляет целеполагание и построение стратегии достижения цели с учетом морально-этических норм, ведущие среди которых — ответственность, понимание долга, невозможность причинить вред окружающей среде, в том числе человеку, искусственный интеллект при принятии решений не оперирует нравственными категориями и социальными нормами [17]. Распространение искусственного интеллекта поднимает во-

просы о его долгосрочных эффектах, этических последствиях и рисках. Приведем лишь один показательный пример. В конце 2024 года научный журнал Harvard Kennedy School's Misinformation Review опубликовал исследование, посвященное тому, что в настоящее время происходит активное «загрязнение» академической поисковой системы Google Scholar «ИИ-мусором» — фальсифицированными данными, сфабрикованными искусственным интеллектом.

Слова Л. Куморома, сказанные еще в середине прошлого века: «Мы приспосабливаем мир к себе, а потом никак не можем приспособиться к приспособленному миру», можно отнести к последствиям как природо-преобразующей деятельности человека, так и влияния на человека новой информационной реальности. Подчеркнем, что академик Н. Моисеев, размышляя о векторе антропогенеза, предупреждал об опасностях, исходящих от современных информационных технологий, сравнивая их последствия с действием атомного оружия [16]. Так или иначе, но вызовы новой информационной реальности не менее, а может быть, и более опасны, чем тройной планетарный кризис, вызванный чрезвычайной климатической ситуацией, утратой биоразнообразия, физическим загрязнением и отходами, на которых фокусировались участники Стокгольмского саммита по устойчивому развитию в 2022 году.

Новые горизонты образования. Образование всегда чутко реагирует на вызовы, стоящие перед обществом. Социальные, экономические и политические противоречия неизбежно отражаются в образовательной системе, формируя ее болевые точки. Однако именно образование обладает уникальной способностью не просто адаптироваться к этим вызовам, но и активно участвовать в их преодолении. Исторический опыт показывает: большинство современ-

ных проблем в образовательной сфере коренятся в глубинных противоречиях общественного развития. Чтобы эффективно решать эти проблемы, необходимо переосмыслить саму систему образования — ее содержание, методы и технологии обучения. В современных условиях образовательная политика должна быть ориентирована на две ключевые задачи: обеспечение устойчивого развития и национальной безопасности [6]. Это требует взвешенных, продуманных решений, способных сделать образование реальным инструментом позитивных изменений в обществе.

Необходимость быть соразмерным идее непрекращающегося развития в ситуации современной информационной реальности выступает новым вызовом современному образованию. Острота проблемы обусловлена тем, что изменения материальной культуры (технические изменения) происходят относительно быстро, а нематериальная культура (в том числе образование) существенно отстает от новаций технического порядка в силу ее «естественногоконсерватизма» [27]. Отставание образования от требований информационного общества проявляется по-разному. Педагоги часто не обладают необходимыми цифровыми навыками, традиционные формы обучения (лекции, семинары) плохо адаптированы к цифровой культуре восприятия информации, современным парадигмальным установкам не соответствует содержание образования — знания классической науки прошлых веков, ориентированные на синтистскую культуру.

Актуальная проблема образования — появление нового, незнакомого педагогической науке и практике цифрового поколения учащихся. Представители этого поколения свободно ориентируются в информационной среде, воспринимают интернет «средой обитания» и стремительно овладевают

новыми информационными технологиями. Отмечается растущая зависимость цифрового поколения от социальных сетей и масс-медиа — агентов социализации, которые «присвоили» функцию создания и воспроизведения социально значимых ценностей, «отняв» ее у семьи и школы, манипулируют сознанием молодых людей. Исследователи фиксируют, что у цифрового поколения происходит изменение шкалы ценностей, в том числе размывание традиционных ценностей [14]. И в этом смысле как никогда актуальны слова И. А. Ильина, русского философа, публициста: «Образование без воспитания не формирует человека, а разнудывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он — бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный — и начинает злоупотреблять» [8].

Школа, через которую в течение 11 лет проходит вся нация, выступает безальтернативным и ведущим институтом воспитания, формирования ответственной позиции для решения сложнейших мировоззренческих проблем в недалеком будущем. Неслучайно первым требованием ФГОС общего образования к результатам освоения основных образовательных программ является личностное развитие обучающихся, «в том числе гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое воспитание, ценность научного познания». Анализ Федеральных образовательных программ общего образования показывает, что центральной задачей различных направлений воспитания является формирование ответственного поведения, которое связано с эмоционально окрашенной практико-ориентированной деятельностью по формированию социального опыта, в том числе опыта экологической направленности [25].

Названная задачаозвучна центральной идеей гуманистической теории универсального эволюционизма — ответственности за «состояние мира, в который сам человек погружен».

Ответственность — это сложный социально-психологический и педагогический феномен. Понятие ответственности рассматривается как категория этики и определяется через понятие долга. Психологи трактуют ответственность как высшее личностное образование, как показатель личностной и социальной зрелости [11]. Сензитивным возрастом в отношении формирования социальной ответственности является подростковый возраст. Сегодня, когда социальное испытывает со стороны виртуального, информационно-компьютерных технологий серьезную проверку, формирование ответственного поведения выступает фактором стабилизирующего значения и отвечает методологической идеи универсального эволюционизма.

Необходимым условием воспитания ответственности является включение учащихся в активную, социально значимую деятельность (А. С. Макаренко, В. С. Сухомлинский, С. Т. Шацкий). Для цифрового поколения учащихся роль социально значимых дел особенно важна. В научных публикациях можно найти сведения о том, что технологическая природа цифровой коммуникации определила свободу как главную ценность цифрового поколения и привела к тому, что многие его представители стали менее ответственными, чем их сверстники из предыдущих поколений, что у них в значительной степени утрачен навык и глубина рефлексии и эмпатии, что для них свойственен социальный нигилизм [2].

Одним из видов социально значимой деятельности, которая в значительной степени резонирует с идеями теории уни-

версального эволюционизма и целевыми ориентирами гражданского и экологического воспитания, является волонтерская деятельность. Этому направлению государство, общество в последнее время придают большое значение, и оно получает все большее распространение в школах и вузах (в том числе помочь нуждающимся, продвижение культурных ценностей, просветительская деятельность и др.) [21].

Волонтерская деятельность связана с одним из личностных результатов воспитания — «осознанием своей роли как гражданина и потребителя в условиях взаимосвязи природной, технологической и социальной сред» [25]. Сущностной характеристикой волонтерства выступает нравственный принцип альтруизма: «Живи для других» (О. Конт) [10]. Альтруистические мотивы выражают родовую сущность человека как общественного субъекта и обусловлены потребностями общения, потребностью приносить пользу другим, обществу, защищать слабого. Альтруистическая направленность волонтерства выступает важнейшим способом социальной мотивации. Еще одной характеристикой волонтерства,озвучной теории универсального эволюционизма и требованиям экологического императива, является его идеология, альтернативная идеологии общества потребления.

Волонтерская деятельность играет важную роль в формировании ответственности, поскольку она познавательно, ценностно и эмоционально насыщена, развивает практические умения, приносит моральное и эмоциональное удовлетворение, воспитывает интеллект и волю. В организации волонтерской деятельности ключевую роль играет взаимодействие со значимым взрослым — опытным, надежным, эмпатичным наставником, пользующимся доверием и авторитетом у школьников [4].

Одно из направлений социального волонтерства — экологическое волонтерство, связанное с реальной деятельностью по гармонизации социоприродных систем (природоохранная деятельность, благоустройство, просветительские акции, проекты по энерго- и ресурсосбережению, озеленению, развитию экологического туризма, устройству экологических троп и др.). Классик экологического образования Ирина Трофимовна Суравегина отмечала, что такая деятельность позволяет «вернуться к природе» в смысле чувствования, впечатления, понимания неразделенности с ней [23]. Экологическое волонтерство приобщает к выполнению биосферных функций, формирует понимание важности, полезности и смысла социально значимой деятельности не только для настоящего, но и для будущего, потому отвечает идеологии универсального эволюционизма.

Заключение. Теория универсального эволюционизма несет гуманистическую функцию и выступает методологическим основанием непрекращающегося развития человека как исконного биосферного вида.

Вместе с тем новая информационная реальность привносит в теорию универсального эволюционизма новый комплекс философско-методологических и педагогических проблем. В рамках теории универсального эволюционизма современная образовательная система представляет собой пример дисбаланса в развитии подсистем общества. Технологическая составляющая цивилизации создает новую социальную реальность, в то время как образование демонстрируют явную инерционность адаптационных механизмов.

Останется ли человек прежним биосферным видом или его постигнет тотальная трансформация в форме «постчеловека» с искусственном интеллектом? Какова роль образования в обеспечении непрекращающегося развития человека? Как научить ответственности школьника цифрового поколения, которому в ближайшем будущем предстоит прокладывать центральный курс развития социоприродных систем? Эти вопросы приобретают значение вызова и ставят перед исследователями новые сложные задачи.

Список источников

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 1. Ред. В. Ф. Асмус. М., Мысль, 1976.
2. Асеева И. А. Кривое зеркало цифровизации // Вопросы философии. 2024. № 2. С. 25–33.
3. Астрономия и современная картина мира. М., 1996. 247 с.
4. Басюк В. С., Илалтдинова Е. Ю. Значимый взрослый в развитии личности // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2024. № 213. С. 130–141.
5. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 520 с.
6. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Развитие теории содержания экологического образования в XXI столетии / В книге: Идеи устойчивого развития в истории, культуре, образовании. Международная коллективная монография. М., 2021. С. 182–199.
7. Домакур О. В. Постиндустриальное общество: структура, признаки, механизм и закономерности формирования // Экономическая наука сегодня. 2016. № 4. С. 39–47.
8. Ильин И. А. Собрание сочинений. М., 1993. Т. 1. С. 481.
9. Кириллова Н. Б., Пестова А. В. Виртуальный человек» как феномен новой социокультурной цивилизации // Культура и цивилизация. 2017. Т. 7, № 4А. С. 628–641.
10. Конт О. Общий обзор позитивизма / Родоначальники позитивизма. СПб., 1912. Вып. 4-5.
11. Лаврентьева О. А. Особенности формирования социальной ответственности в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 4. С. 33–36.
12. Мамедов Н. М. Развитие гуманистических идей как глобальный процесс // Век глобализации. 2021. № 1 (37). С. 19–31.

13. *Мамедов Н. М.* Становление экологической цивилизации — смысл исторического процесса. // Век глобализации. 2024. № 4 (52). С. 36–51.
14. *Маниковская М. А.* Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // Власть и управление на Востоке России. 2019. № 2 (87). С. 100–107.
15. *Мансурова С. Е.* Феномен цифровых и образовательных экосистем: гуманитарный контекст // Ценности и смыслы. 2021. № 6. С. 62–73.
16. *Мусеев Н. Н.* Судьба цивилизации. Путь разума. М.: Яз. рус. культуры, 2000. С. 223.
17. *Мусеев Н. Н.* Алгоритмы развития. М.: Наука, 1987. 303 с.
18. *Мусеев Н. Н.* Универсальный эволюционизм (Позиция и следствия) // Вопросы философии. 1991. № 3. С. 3–28.
19. Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР). М.: Прогресс, 1989.
20. *Печеи А.* Человеческие качества. М.: Прогресс, 1980. 312 с.
21. *Рахова М. В.* Реализация экологических волонтерских проектов как способ повышения социальной ответственности молодежи // Бюллетень науки и практики. 2022. Т. 8, № 6. С. 725–730.
22. *Степин В. С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. 2003. № 8. С. 5–17.
23. *Суравегина И. Т., Сенкевич В. М.* Экология и мир: Метод. пособие для учителя. М.: Новая школа. 1994. 125 с.
24. *Урсул А. Д.* Феномен ноосферы: глобальная эволюция и ноосферогенез. М., 2015. 336 с.
25. Федеральная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/3> (дата обращения: 23.05.2025).
26. *Шарден Т. П.* Феномен человека. М.: Наука, 1987. 295 с.
27. *Jantsch E.* The Self-organizing universe: science a human implication of the emerging paradigm of evolution. Oxford, 1980. 342 p.
28. *Ogburn W. F.* Social Change with Respect to Culture and Original Nature. Gloucester (Mass.): Peter Smith, 1950. 378 p.

References

1. *Aristotel'*. Sochinenija v chetyrekh tomah. T. 1. Red. V. F. Asmus. M., Mysl', 1976. [In Rus].
2. *Aseeva I. A.* Krivoe zerkalo cifrovizacii // Voprosy filosofii. 2024. № 2. S. 25–33. [In Rus].
3. Astronomija i sovremennaja kartina mira. M., 1996. 247 s. [In Rus].
4. *Basjuk V. S., Ilaltdinova E. Ju.* Znachimyj vzroslyj v razvitiu lichnosti // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena. 2024. № 213. S. 130–141. [In Rus].
5. *Vernadskij V. I.* Filosofskie mysli naturalista. M.: Nauka, 1988. 520 s. [In Rus].
6. *Dzjatkovskaja E. N., Zahlebnyj A. N.* Razvitie teorii soderzhanija jekologicheskogo obrazovanija v XXI stoletii / V knige: Idei ustojchivogo razvitiya v istorii, kul'ture, obrazovanii. Mezhdunarodnaja kollektivnaja monografija. M., 2021. S. 182–199. [In Rus].
7. *Domakur O. V.* Postindustrial'noe obshhestvo: struktura, priznaki, mehanizm i zakonomernosti formirovaniya // Jekonomicheskaja nauka segodnjja. 2016. № 4. S. 39–47. [In Rus].
8. *Il'in I. A.* Sobranie sochinenij. M., 1993. T. 1. S. 481. [In Rus].
9. *Kirillova N. B., Pestova A. V.* Virtual'nyj chelovek» kak fenomen novoj sociokul'turnoj civilizacii // Kul'tura i civilizacija. 2017. T. 7, № 4A. S. 628–641. [In Rus].
10. *Kont O.* Obshhij obzor pozitivizma / Rodonachal'ni pozytivizma. SPb., 1912. Vyp. 4-5. [In Rus].
11. *Lavrent'eva O. A.* Osobennosti formirovaniya social'noj otvetstvennosti v podrostkovom vozraste // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psichologija. Sociokinetika. 2015. T. 21, № 4. S. 33–36. [In Rus].
12. *Mamedov N. M.* Razvitie gumanisticheskikh idej kak global'nyj process // Vek globalizacii. 2021. № 1 (37). S. 19–31. [In Rus].
13. *Mamedov N. M.* Stanovlenie jekologicheskoy civilizacii — smysl istoricheskogo processa. // Vek globalizacii. 2024. № 4 (52). S. 36–51. [In Rus].
14. *Manikovskaja M. A.* Cifrovizacija obrazovanija: vyzovy tradicionnym normam i principam morali // Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii. 2019. № 2 (87). S. 100–107. [In Rus].
15. *Mansurova S. E.* Fenomen cifrovyh i obrazovatel'nyh jekosistem: gumanitarnyj kontekst // Cennosti i smysly. 2021. № 6. S. 62–73. [In Rus].

16. Moiseev N. N. Sud'ba civilizacii. Put' razuma. M.: Jaz. rus. kul'tury, 2000. S. 223. [In Rus].
17. Moiseev N. N. Algoritmy razvitiya. M.: Nauka, 1987. 303 s. [In Rus].
18. Moiseev N. N. Universal'nyj jevoljucionizm (Pozicija i sledstvija) // Voprosy filosofii. 1991. № 3. S. 3–28. [In Rus].
19. Nashe obshhee budushhee: Doklad Mezhdunarodnoj komissii po okruzhajushhej srede i razvitiyu (MKOSR). M.: Progress, 1989. [In Rus].
20. Pechchei A. Chelovecheskie kachestva. M.: Progress, 1980. 312 s. [In Rus].
21. Rahova M. V. Realizacija jekologicheskikh volonterskih proektorov kak sposob povyshenija social'noj otvetstvennosti molodezhi // Buletin' nauki i praktiki. 2022. T. 8, № 6. S. 725–730. [In Rus].
22. Stepin V. S. Samorazvivajushhiesja sistemy i postneklassicheskaja racional'nost' // Voprosy filosofii. 2003. № 8. S. 5–17. [In Rus].
23. Suravegina I. T., Senkevich V. M. Jekologija i mir: Metod. posobie dlja uchitelja. M.: Novaja shkola. 1994. 125 s. [In Rus].
24. Ursul A. D. Fenomen noosfery: global'naja jevoljucija i noosferogenet. M., 2015. 336 s. [In Rus].
25. Federal'naja obrazovatel'naja programma srednego obshhego obrazovaniya [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/3> (data obrashhenija: 23.05.2025). [In Rus].
26. Sharden T. P. Fenomen cheloveka. M.: Nauka, 1987. 295 c. [In Rus].
27. Jantsch E. The Self-organizing universe: science a human implication of the emerging paradigm of evolution. Oxford, 1980. 342 p.
28. Ogburn W. F. Social Change with Respect to Culture and Original Nature. Gloucester (Mass.): Peter Smith, 1950. 378 p.

Информация об авторах

Н. М. Мамедов — доктор философских наук, профессор, действительный член Российской академии естественных наук, Российской экологической академии, Международной академии коммуникологии, эксперт ЮНЕСКО
С. Е. Мансурова — доктор философских наук, ведущий научный сотрудник

Information about the authors

N. M. Mamedov — Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Full member of the Russian Academy of Natural Sciences, the Russian Ecological Academy, the International Academy of Communication Science, and an expert at UNESCO
S. E. Mansurova — Dr. Sc. (Philosophy), Leading Researcher

Статья поступила в редакцию 08.07.2025; одобрена после рецензирования 19.08.2025; принята к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 08.07.2025; approved after reviewing 19.08.2025; accepted for publication 02.09.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 89–101.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 89–101.

Научная статья
 УДК 378
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-89-101



М. О. Гурьева

СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Мария Олеговна Гурьева

Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия, mgureva@sfedu.ru, SPIN-код: 1505-9275, ORCID: 0000-0002-6619-2821

Аннотация. В статье проводится всесторонний анализ истоков высшего образования в различных культурах, начиная с древних цивилизаций Месопотамии, Египта, Индии, Китая и Греции, где появились первые образовательные учреждения: Дом табличек, Дом книг, Академия Платона, Университет Наланда и Аль-Караун. Особое внимание уделяется культурным, религиозным и социальным условиям возникновения этих центров знаний, а также их значению в формировании образовательных традиций и передаче научных знаний между поколениями. В статье рассматривается эволюция университетов Средневековья и Нового времени, где происходило переосмысление целей, содержания и методов обучения, что способствовало развитию академической автономии и появлению новых образовательных моделей. Значительная часть исследования посвящена анализу формирования педагогического дизайна подготовки будущих педагогов — от Нормальных школ до университетов XX века, включая вопросы качества образования, личностного развития педагогов и внедрения инновационных методик.

Статья ориентирована на выявление культурно-исторических условий возникновения, развития высшего образования и подготовки педагогов. В качестве методологической основы используются историко-педагогический и сравнительно-исторический подходы, позволяющие выявить закономерности трансформации системы подготовки педагогов в разных культурных контекстах. Делается вывод о ключевом значении культурного контекста, философской рефлексии, меж-

дисциплинарного анализа и личностно-деятельностного подхода для развития институтов высшего образования. Представленные результаты могут быть использованы при разработке образовательных программ по педагогике и истории образования.

Ключевые слова: высшее образование, история педагогики, подготовка педагогов, университет, культурно-исторический подход, образование в древних цивилизациях, профессиональная подготовка.

Для цитирования: Гурьева М. О. Становление высшего педагогического образования за рубежом: исторический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 89–101. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-89-101

Original article

THE DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION ABROAD: A HISTORICAL PERSPECTIVE

Maria O. Gureva

Academy of Psychology and Pedagogy Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, mgureva@sfedu.ru, SPIN-код: 1505-9275, ORCID: 0000-0002-6619-2821

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the origins and stages of the development of higher education in various cultures, beginning with the ancient civilizations of Mesopotamia, Egypt, India, China, and Greece, where the first educational institutions appeared: the House of Tablets, the House of Books, Plato's Academy, Nalanda University, and Al-Qarawiyyin. Special attention is given to the cultural, religious, and social prerequisites for the emergence of these centers of knowledge, as well as their significance in shaping educational traditions and transmitting scientific knowledge across generations. The article examines the evolution of universities in the Middle Ages and the Modern era, where the goals, content, and methods of teaching were rethought, contributing to the development of academic autonomy and the emergence of new educational models. A significant part of the study is devoted to analyzing the formation of pedagogical design for training future educators from normal schools to universities of the 20th century — including issues of education quality, personal development of teachers, and the introduction of innovative methodologies.

The article aims to identify the cultural-historical prerequisites for the emergence and development of higher education and teacher training. The methodological basis includes historical-pedagogical and comparative-historical approaches, which allow for identifying patterns in the transformation of teacher training systems across different cultural contexts. The conclusion highlights the key importance of cultural context, philosophical reflection, interdisciplinary analysis, and the personality-activity approach for the development of higher education institutions. The presented results can be used in the development of educational programs in pedagogy, history of education, and educational psychology.

Keywords: Higher education, history of pedagogy, teacher training, university, cultural-historical approach, education in ancient civilizations, professional training.

For citation: Gureva M. O. The development of higher pedagogical education abroad: a historical perspective. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):89–101. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-89-101

Введение. Вопрос подготовки педагогов неизменно привлекал внимание исследователей на протяжении разных исторических эпох. Для глубокого постижения самой сути этой профессии мы обратились к ее концептуальному фундаменту — понятию «образование», этимологические корни которого уходят к протоиндоевропейскому слову *deuk*. Эволюция термина прослеживается через его латинские формы *educare* («питать», «воспитывать») и *educatus* («образование»), а также среднеанглийское *educaten*, прежде чем оно обрело современное написание и звучание — *education* [31].

Это историко-лингвистическое понимание находит свое концептуальное отражение в современном нормативном определении. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», образование трактуется как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [3].

Психолого-педагогическое осмысление механизмов, лежащих в основе этого процесса, было глубоко разработано Л. С. Выготским в рамках его культурно-исторической теории. Ключевой тезис ученого заключается в том, что высшие психические функции формируются через социальное взаимодействие и усвоение культурных средств (язык, знаки, символы), где социальная среда выступает источником развития сознания и мышления. Как он показал

в работе «История развития высших психических функций», этот процесс формирования напрямую соотносится с обучением и воспитанием в образовательных учреждениях. Л. С. Выготский рассматривал образование как «искусственное развитие», подчеркивая, что усвоение научных понятий и культурных средств является движущей силой развития мышления и сознания [1]. Этот взгляд приобретает особую актуальность именно в контексте высшего образования и формирования профессиональных компетенций, напрямую связывая теоретические основы развития психики с практикой подготовки специалистов в вузах.

Понимание сущности образования как целенаправленного процесса воспитания и обучения, опирающегося на культурные средства и социальное взаимодействие (что подчеркивается как в этимологии, так и в Федеральном законе «Об образовании в РФ» и в теории Л. С. Выготского), создает необходимый базис для достижения цели нашего исследования. Последующий анализ исторических форм образовательных институтов различных цивилизаций будет направлен на то, чтобы проследить, как эти базовые принципы образования воплощались в конкретных социальных, религиозных и культурных контекстах, формируя предпосылки профессиональной подготовки педагогов.

Постановка проблемы и цель статьи. История образования в различных исследованиях является очень спорным предметом для обсуждения. Особенно актуальным представляется изучение истории в свете выявленных сущностных характеристик образования. В книге Г. Маккалоха «Борьба за историю образования» говорится, что «образование было в центре всех ключевых проблем современности в разных частях мира» [28]. Изучение истории образования, по мнению С. Коэна, заключается не только

в заполнении недостающих исторических фактов, но и в «восстановлении разорванных связей между нашим поколением и нашими предшественниками для заполнения определенных пробелов в нашей памяти» [10]. Этот подход созвучен культурно-исторической перспективе, обозначенной во введении.

Высшее образование, согласно педагогическому словарю, — это ступень и форма непрерывного образования для части выпускников средней общеобразовательной школы; которое дает профессиональное и общее послешкольное образование и осуществляется в университетах и академиях [2]. Высшие учебные заведения зачастую носят название «университет». Слово «университет» происходит от латинского *universitatum* и означает «корпорация» или «общество» [6]. Джон Генри Ньюман описывал университет как «место для общения и циркуляции мыслей посредством личного общения; место, где исследования продвигаются вперед» [26]. Мерриам-Вебстер определяет университет как «высшее учебное заведение, предоставляющее возможности для преподавания и уполномоченное присуждать академические степени» [32]. По словам Прити Оза и Гурудутта Джапи, история высшего образования — это история прав человека, человеческих ценностей, человеческих исследований и социальных изобретений, высшее образование также является общим направлением, которое имеет основополагающее значение для формирования групп, сетей и ассоциаций, необходимых для общей жизни, которая также называется субсидиарностью [27].

Несмотря на многовековую историю развития образования и подготовки педагогов, до сих пор остается недостаточно изученным вопрос о том, каким образом культурно-исторические, социальные и философские факторы различных цивилизаций

влияли на формирование институтов высшего образования и систему профессиональной подготовки педагогов. Проблема заключается в необходимости выявления закономерностей и особенностей трансформации подготовки педагогов в разных культурных контекстах, а также в недостаточной интеграции междисциплинарных подходов при анализе исторических форм образовательных институтов.

Цель статьи: выявление культурно-исторических условий возникновения и развития высшего образования и подготовки педагогов.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования являются: культурно-исторический подход; историко-педагогическое реконструирование; сравнительно-исторический метод. Методы исследования включают анализ источников и литературы, историографический обзор.

Обзор научной литературы и результаты исследования. Как отмечалось во введении, исследование подготовки педагогов невозможно без глубокого осмысливания самого понятия «образование» и его историко-культурных корней. Этимологический и нормативный анализ, приведенный выше, позволяет рассматривать образование как многоуровневое явление, отражающее не только передачу знаний, но и формирование личности в определенном социокультурном контексте.

Постановка проблемы исследования обусловлена необходимостью анализа того, как в различных цивилизациях — от Древней Месопотамии и Египта до Индии, Китая и Греции — складывались образовательные институты, обеспечивавшие подготовку будущих педагогов и специалистов. В современной научной литературе особое внимание уделяется изучению культурных, религиозных и социальных условий возникновения

первых центров знаний, а также их роли в формировании образовательных традиций и передаче информации следующим поколениям. Такой подход позволяет выявить закономерности трансформации системы подготовки педагогов и понять, каким образом исторические формы образовательных учреждений легли в основу современных моделей высшего педагогического образования. Дальнейший анализ научных источников будет направлен на рассмотрение эволюции университетов, педагогических школ и образовательных практик, а также на выявление влияния культурно-исторических факторов на содержание, цели и методы подготовки педагогов в разные эпохи.

Множество древних высших учебных заведений развивались во многих культурах, чтобы обеспечить институциональную основу для научной деятельности. По словам Л. Ф. Гудчайлд, стремление к получению высшего образования зародилось на ранних этапах развития человеческой культуры. К организациям образования в древние времена относятся шумерские Дома табличек (Месопотамия), Дом книг (Кемет/Египет), Высшее образования майя, Сто школ мысли и Конфуцианские школы (Древний Китай) и Академия Платона (Древняя Греция). Л. Ф Гудчайлд в своем исследовании обращает внимание, что высшее образование в Древней Месопотамии и Египте было направлено на религиозное просвещение и подготовку кадров для бюрократической системы [16]. Образование в Месопотамии (Дома табличек, около 3000 года до н. э.) и Египте (Дом книг, около 2000 года до н. э.) было направлено на обучение писцов. Формальное образование проходило рядом с храмом и включало в себя писцовые искусства, такие как бухгалтерский учет, геометрия, нотная грамота, юриспруденция, грамматика, поэзия, придворный и жреческий этикет и история [21].

Образование в древней цивилизации майя остается неизученным. Однако в исследовании М. Д. Сое утверждается, что образовательная система данной цивилизации (около 1000 года до н. э.) была схожа с образованием Месопотамии и Египта. Искусство писца имело большое значение и было тесно связано с религией. Часть наследия культуры майя — календарь майя, астрономия — было развито в храмах в Чичен-Ице, Телуме, Тикале и Паленке [9].

Религия имела большое влияние на образовательную систему ацтеков. В цивилизации ацтеков была создана школа Кельмекак (Calmécas), где дети дворян приобретали знания, необходимые для будущих священников, политических лидеров, астрономов и музыкантов. В культуре инков существовали храмы школы, в которых астрономия имела существенное значение. Источников, в которых рассказывается об образовании и о культуре инков, осталось не так много, так как у них не было письменности и вся информация взята из испанских хроник [15].

Образование в Восточной части мира возникло при династии Чжоу (Китай). Этот период был известен как золотой век китайской философии, потому что существовал широкий спектр мыслей и идей. Именно это и стимулировало создание Ста школ мысли. Каждая школа отличалась своими философскими подходами и идеями [5; 23]. На Востоке также были созданы индуистские гурукулы, буддийские вихары, исламские медресе и школы Токагава хана. Х. Перкин описывает данные учреждения так: «Все они обучались высокой культуре, получали доктрину, литературные и (или) математические навыки от своих политических или религиозных наставников, оставляя мало места для вопросов или анализа». Также он отмечает, что такая характеристика присуща и для Западной Европы VI–X веков [28].

Старейшими высшими учебными заведениями являются Университет Наланда (Nalanda University) и Аль-Каравинн (Аль-Караун). Университет Наланда (Nalanda University) был основан под покровительством императоров Гупта в 427 году в Бихаре (Индия) и является университетом-резиденцией [5]. В стенах этого образовательного учреждения было более 10 тыс. студентов и около 2 тыс. преподавателей. Студенты приезжали в этот университет со всех концов Индии, а также из других стран. Университет Наланда пользовался высокой репутацией и привлекал многих ученых. И-Цин писал об этом: «Там (в Наланде) выдающиеся и совершенные люди собираются толпами, обсуждают возможные и невозможные доктрины и после того, как мудрецы убедили их в превосходстве их возможностей, становятся широко известные своей мудростью» [24]. Большое внимание в университете уделялось изучению буддизма, но также был широкий спектр дисциплин: санскрит, медицина, астрономия, математика, юриспруденция, а также йога-шастра. В нем была девятиэтажная библиотека, где монахи тщательно копировали книги и документы, чтобы отдельные ученые могли иметь собственные коллекции [14]. Согласно Хиуэн-Циангу (Hiuen-Tsiang), за день преподавалось сто различных предметов, все студенты в обязательном порядке посещали эти лекции, и им казалось, что день слишком короткий, поскольку они были так поглощены своими учебными работами. Наланда не присуждала ученых степеней и не предлагала конкретных программ обучения. Обучение студентов проходило посредством беседы с преподавателями. Существовали также школы дебатов, где студенты могли противопоставить друг другу свои знания и лингвистические навыки [8]. Расписание поддерживалось с помощью клепсидры

(водяных часов) [7]. Университет просуществовал до 1197 года. На сегодняшний день он рассматривается как вдохновляющий источник паназиатского интеллектуального возрождения, поскольку Наланда стояла на перекрестке Китая, Индии, Малайзии, Таиланда, привлекая ученых и студентов со всего континента [28].

В 895 году начал свое существование Университет Аль-Каравинн (Al Karaouine), основанный Фатимой бинт Мухаммад аль-Фихри аль-Курашия в г. Фесе, который сейчас находится в Марокко. Он признан ЮНЕСКО и Книгой рекордов Гиннесса как старейший непрерывно действующий университет в мире [22]. Университет начинался как большая мечеть, а позже превратился в учебное заведение. Медресе (исламская школа) до сих пор действует как Университет Аль-Каравинн. Это старейшее действующее по сей день учебное заведение в мире, которое присуждает степени в соответствии с различными уровнями обучения в области исламоведения, математики, грамматики и медицины. Также были дополнительные предметы: право, риторика, логика и астрономия. Концепция университета в том виде, в каком мы ее знаем сегодня, является именно результатом работы Фатимы аль-Фихри. Этот университет был первым, где присуждали различные степени, а также была практика устной защиты презентации и много других практик, связанных с высшим образованием. Впервые в университете были проведены религиозные курсы и курсы по изучению Корана [13].

Университет Аль-Азхар является вторым старейшим непрерывно действующим университетом в мире. Он был основан в Каире (Египет) в 969 году н. э. при халифате Фатимидов аль-Муизз. Первая лекция в университете была дана в 975 году во время священного месяца Рамадан. Образовательная программа включала в себя такие

дисциплины, как исламское право, юриспруденция, грамматика, астрономия, философия и логика. В университете основное внимание было на исследования, выходящие за рамки религиозных принципов, которые в то время считались еретическими. Аль-Азхар стал употребляться вместе с термином «джамиах» (*jāmiāh*), что означает «универсальный». Такое же значение имеет понятие *universitas*, от которого происходит термин «университет». В обоих случаях универсальным является полнота знаний, которыми обмениваются в учреждении. В исследовании С. Ф. Атласа указано, что университет Аль-Азхар присуждал степени (*ijāzah*), которые дают право преподавать (*bi haqq alriwāyah*) [4].

Говоря об образовании древних цивилизаций, необходимо понимать, что большинство ученых сходятся во мнении, что высшее образование и первые университеты появились не в этот период. По словам Х. Перкина в те времена не существовало учреждения с устойчивым характером, подобного университету Западной Европы [28]. Многие из первых европейских школ, предлагавших высшее образование, были созданы в Средние века.

В Западной Европе существует университет, который признан старейшим в мире, поэтому его называют *Alma Mater Studiorum*. Такое название в обществе получил Болонский университет, который возник во второй половине XII века в результате объединения преподавателей и студенческих организаций. Первый в Европе университет имеет продолжительную историю становления [17]. Болонский университет считается первым высшим учебным заведением, известным как «университет». Ассоциация студентов в Болонье называлась *universitas*. Учебный дизайн образования Болонского университета отличался от дизайна других учебных заведений того времени. В Болон-

ском университете существовало только два факультета: гражданского и канонического права, другой — искусств и медицины. Эти параллельные структуры представляли собой отдельные области изучения и преподавания. В Болонском университете преподавали теологию непоследовательно, не уделяя большого внимания. Это придавало довольно светскую и практическую ориентацию философскому преподаванию (логика, натурфилософия, философия морали) [20].

В то время, когда создавался Болонский университет, на территории Франции возник Парижский университет (лат. *Universitas Magistrorum et Scholarium Parisiensis*). Основанный в 1170 году, Парижский университет возник из соборных школ Нотр-Дам. Вскоре после этого он превратился в центр православного христианского обучения [27]. В Париже начинающие студенты были моложе, чем в Болонье. Они пришли сюда подростками, чтобы изучать программу гуманитарных наук с возможностью продолжения изучения других предметов. Те ученики, которые оставались достаточно долго, иногда становились мастерами или преподавателями, и именно мастерам досталось лидерство. Таким образом, университет стал организацией преподавателей, а не непосредственно студентов [25].

Оксфордский университет — автономное высшее заведение в Оксфорде, Оксфордшир, Англия. На официальном сайте университета обозначено, что точная дата его основания неизвестна. Ряд исследований указывают, что к концу XII века университет был прочно обоснован в результате запрета Генриха II английским студентам на посещение Парижского университета. В первые годы своего существования университет не имел структур; лекции проводились в арендованных залах или церквях. Поскольку в Средние века книги были ро-

скошью, ученики учились на лекциях, пока Бодлианская библиотека не была открыта для ученых в 1602 году. Семь свободных искусств — грамматика, риторика, логика, арифметика, геометрия, астрономия и музыка — преподавались ученикам в Средние века. Они начали изучать гуманитарные науки в XVI веке [12].

Кембриджский университет имеет долгую историю своего становления. Началом основания считается 1209 год, когда ученые из Оксфорда мигрировали в Кембридж. Уже в 1226 году ученых в Кембридже было достаточно много, и были организованы регулярные курсы обучения. Педагогический дизайн средневекового Кембриджа был схож с моделями образования в университетах Италии, Испании и Оксфордского университета. Изначально студенты изучали грамматику, логику и риторику, далее — такие дисциплины, как арифметика, музыка, геометрия и астрономия. Занятия вели магистры, которые сами прошли курс и были одобрены или лицензированы университетом. Обучение проходило в форме чтения и объяснения текстов, экзамены представляли собой устные диспуты, в ходе которых кандидаты выдвигали ряд вопросов или тезисов, которые они оспаривали или полемизировали с оппонентами немногого старше себя и, наконец, с преподававшими им мастерами [33].

Первый действующий испаноязычный университет Саламанки был основан в 1218 году. Университет имеет более чем 800-летнюю непрерывную историю. В 1492 году Антонио де Небриха опубликовал в Саламанке первую грамматику кастильского языка, которая включала приложение для обучения испанскому языку жителей новых земель. С тех пор университет усердно работает над поддержанием этого древнего стремления распространить испанский язык по всему миру [11].

Миграцию студентов из Болоньи в Италию, город Падуя, повлекло за собой основание Падуанского университета в 1222 году. Студенты создали свободное общество ученых, организовали управленческие структуры: утвердили устав, избрали ректора и выбрали преподавателей. Защита свободы мысли в учебе и преподавании стала отличительной чертой, которая сегодня воплощена в девизе университета: Свобода Падуи, всеобщая и для всех (лат. Universa Universis Patavina Libertas). Внедрение эмпирических и экспериментальных методов наряду с преподаванием теории ознаменовало начало золотого века. В XVI–XVII веках Падуя стала мастерской идей и домом для деятелей, которые изменили культурную и научную историю человечества. Среди них был Андреа Везалио, основатель современной анатомии, а также астрономы Коперник и Галилей, которые наблюдали здешнее небо. В Падуе также находится первый в мире университетский ботанический сад и постоянный анатомический театр, построенный Джироламо Фабрици д'Акуапенденте. В конце XIX — начале XX века университет расширился, включив в себя инженерный, фармацевтический и политологический факультеты наряду с традиционными факультетами права, медицины, искусств, философии и естественных наук. В послевоенный период в университете был открыт факультет образования [34].

На сегодняшний день неизвестно точное количество высших учебных заведений. С каждым годом это количество возрастает. По мнению Дж. Л. Рури образование является критически важным аспектом социального и экономического развития мира [29]. Подготовка педагогических кадров в начале XX века являлась неисследованным вопросом. Первоначально подготовка педагогов проводилась не в специальных университетах или колледжах, а в школах.

Такие школы были организованы с начала XIX века. Обучение в них длилось не более одного или двух месяцев. Университеты и колледжи при университетах начали появляться в 1890-х годах. Данные организации того времени давали возможность способным студентам получить ученую степень, а также сертификат преподавателя. Педагогический дизайн высшего образования привнес теоретический аспект в профессиональную подготовку будущего педагога. Герберт Уорд, главный инспектор Совета по образованию по подготовке учителей в начале 1920-х годов, отмечал, что «учителя должны быть обучены выполнять свою работу, не следя слепым традициям, а обладая знаниями философских основ преподавания и воспитания» [35].

Одно из первых высших учреждений, реализовавших подготовку будущих педагогов, — Высшая нормальная школа (франц. École Normale Supérieure), основанная в 1794 году. Название «Нормальные школы» получили еще в 1685 году, так как были призваны установить образец, «норму», по которой будет строиться система образования всех других школ. Первые занятия в этой школе длились 4 месяца в амфитеатре Музея естественной истории. В 1795 году школа была распущена, а в 1808-м школа возродилась под названием «Нормальная школа-интернат». Уже в 1810 году меняется дизайн образования: продолжительность составляет 2 года, после обучения каждый студент обязан 10 лет работать в области образования. Высшая нормальная школа прошла длинную историю, не раз менялся педагогический дизайн образования студентов. На данный момент в Высшей нормальной школе организовано 15 факультетов. В 1833 году была создана единая система Нормальных школ, где готовили будущих педагогов [30].

В XIX веке в подготовке будущих педагогов в Соединенных Штатах Америки,

Великобритании и других странах начали использовать методы мониторинга. Этот метод был разработан Джозефом Ланкастером. Особенность этого метода заключалась в том, что каждому ученику, вне зависимости от возраста, предоставлялась возможность помогать учителю в процессе образовательной деятельности. Также ученикам старших классов давалась возможность самостоятельно проводить занятия в младших классах [19].

До XX века подготовка педагогов проводилась в Нормальных школах, семинариях, где образование длилось не более 2 лет. В XX веке в университетах появились факультеты, готовящие будущих педагогов. Уэйн Урбан отмечает, что мотивация университетов включить подготовку учителей в учебную программу проистекает из их потребности в увеличении числа учащихся и позитивных связей с общественностью, которые возникли в результате удовлетворения потребностей расширяющихся систем государственных школ [18]. Многие из Нормальных школ, упомянутых ранее, трансформировались в педагогические колледжи и университеты. Такая трансформация привела к потребности создания систематизированной учебной программы.

Заключение. Анализ историко-культурных основ возникновения и развития высшего образования позволяет сделать вывод о его глубокой связи с религиозными, философскими и социальными контекстами различных цивилизаций. Начальные формы образовательных институтов в Месопотамии, Египте, Индии, Китае и Греции заложили основы будущих академических традиций, обеспечив преемственность знаний и развитие структур обучения.

Университеты Средневековья и Нового времени стали важным этапом трансформации образовательных целей и форм

организации обучения, способствовали формированию академической автономии, появлению новых подходов к содержанию образования. Параллельно происходило становление подготовки педагогов как особого направления, что отразилось в создании Нормальных школ и включении педагогических программ в университеты. Развитие педагогического дизайна демонстрирует переход от рутинной подготовки к личностно ориентированному подходу, акцентирующему внимание на развитии профессиональных и метапредметных компетенций будущего педагога.

В ходе исследования были выявлены следующие закономерности трансформации системы подготовки педагогов в разных культурных контекстах:

- культурная обусловленность образовательных институтов: возникновение и развитие центров подготовки педагогов напрямую зависело от культурных, религиозных и социальных особенностей конкретной цивилизации. Так, в Древней Месопотамии и Египте образовательные учреждения формировались при храмах и были ориентированы на подготовку писцов и жрецов, а в Индии и Китае — на передачу философских, религиозных и научных знаний через гурукулы, вихары и конфуцианские школы;

- эволюция целей и содержания подготовки: на протяжении истории менялись цели педагогической подготовки — от религиозно-бюрократических задач в древних обществах до формирования универсальных и научных компетенций в университетах Средневековья и Нового времени. Это сопровождалось переосмыслением содержания образования и внедрением новых методик обучения;

- влияние философской рефлексии и междисциплинарности: развитие системы подготовки педагогов всегда сопровождалось философским осмыслением роли образования в обществе, что способствовало появлению новых образовательных моделей и интеграции междисциплинарных подходов в педагогическую практику;

- рост академической автономии и инновационность: становление университетов как самостоятельных образовательных и научных центров способствовало развитию академической свободы, внедрению инновационных методик и акценту на личностно-деятельностный подход в подготовке педагогов;

- передача и сохранение образовательных традиций: важной закономерностью стала преемственность образовательных традиций, обеспечивающая передачу научных знаний и педагогического опыта между поколениями, а также адаптацию лучших практик к новым историческим и культурным условиям.

Таким образом, трансформация системы подготовки педагогов в разных культурах определяется сочетанием универсальных и уникальных факторов, среди которых ключевую роль играют культурный контекст, философские основания, социальные запросы и инновационные образовательные практики. Изучение истоков высшего образования и подготовки педагогов не только углубляет научное понимание историко-педагогических процессов, но и служит основой для совершенствования современных образовательных моделей, ориентированных на интеграцию культурных традиций, философской рефлексии и инновационного мышления в подготовке специалистов педагогического профиля.

Список источников

1. Вygotskiy L. S. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. Zagвязинский В. И., Закирова А. Ф., Строкова Т. А. и др. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 52 (ч. 1). С. 7598 [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.06.2025).
4. Alatas S. F. From Jāmiāh to university: Multiculturalism and Christian-Muslim dialogue // Current Sociology. 2006. Vol. 54, no. 1. P. 112–132.
5. Altekar A. S. Education in ancient India / A. S. Altekar. Delhi: Gyan Publishing House, 2009. 394 с.
6. Aronowitz S. The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning / Stanley Aronowitz. Boston, MA: Beacon Press, 2000. 217 p.
7. Beal S. The Life of Hiuen-Tsiang / Samuel Beal. New Delhi: Munshiram Manoharlal Publishers, 2003. 268 p.
8. Chambers C. R., Greenville N. C. Discovering Nalanda and other institutions of higher education before Solerno // Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education. 2017. Vol. 2. P. 195–205.
9. Coe M. D. The Maya / Michael D. Coe. 4th ed. New York: Thames & Hudson Publishers, 1987. 228 p.
10. Cohen S. The history of the history of American education, 1900–1976: The uses of the past // Harvard Educational Review. 1976. Vol. 46, no. 3. P. 298–330.
11. Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca [Электронный ресурс]. URL: <https://corintio.usal.es> (дата обращения: 12.03.2025).
12. Dunbar L. A., Parkes R., Gant-Thompson C., et al. Yachay Wasi: The House of Knowledge of I. S. Farrington / Lisa A. Dunbar, Rebecca Parkes, Christine Gant-Thompson, Damian Tybussek. Oxford BAR Publishing, 2020. 285 p.
13. Fejzic-Cengic F. Fatima Al-Fihri Founder of the First World University // Studies in Media and Communication. 2020. Vol. 8, no. 2. P. 14–20.
14. Garten J. E. Really Old School // New York Times. 2006, Dec. 9. Vol. 9 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2006/12/09/opinion/09garten.html> (дата обращения: 12.06.2025).
15. Goddard H. A history of Christian-Muslim relations / Hugh Goddard. — Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000. 212 p.
16. Goodchild L. F., Wechsler H. S. (eds.) The History of Higher Education / Lester F. Goodchild, Harold S. Wechsler. 2nd ed. Needham Heights, MA: Simon & Schuster Custom Publishing, 1997. 375 p.
17. Grendler P. F. The University of Bologna, the city, and the papacy // Renaissance Studies. 1999. P. 475–485.
18. Houston W. R. Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators / W. R. Houston. New York, NY: Macmillan Publishing Co., 1990. 700 p.
19. Landahl J. Learning to listen and look: the shift from the monitorial system of education to teacher-led lessons // The Senses and Society. 2019. Vol. 14, no. 2. P. 194–206.
20. Lines D. A. Reorganizing the Curriculum: Teaching and Learning in the University of Bologna // History of Universities. 2012. Vol. 26. P. 1–59.
21. Lucas C. J. American higher education: A history / C. J. Lucas. New York, NY: St. Martin's Press, 1994. 512 p.
22. Lulat Y. G.-M. A history of African higher education from antiquity to the present: A critical synthesis studies in higher education / Y. G.-M. Lulat. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 2005. 320 p.
23. McCulloch G. The struggle for the history of education / G. McCulloch. New York: Routledge, 2011. 240 p.
24. Mookerji R. Ancient Indian education: Brahmanical and Buddhist / R. Mookerji. Delhi: Motilal Banarsi Dass Publ. 1989. Vol. 11. 248 p.
25. Moore J. C. A brief history of universities / J. C. Moore. Cham: Springer, 2018. 250 p.
26. Newman J. H. The Idea of the University / J. H. Newman. Notre Dame: Notre Dame University Press, 1852. 158 p.
27. Oza P., Japee G. History of Higher Education — From Ancient to the Modern / P. Oza, G. Japee. 2018. 120 p.
28. Perkin H. History of universities // International handbook of higher education / Ed. P. Altbach. New York: Garland, 1991. P. 169–204.
29. Rury J. L., Tamura E. H. (eds.) The Oxford handbook of the history of education / J. L. Rury, E. H. Tamura. New York: Oxford University Press, 2019. 600 p.
30. Smith R. J. The Ecole normale supérieure and the Third Republic / R. J. Smith. Albany, NY: State University of New York Press, 1981. 280 p.
31. The American Heritage Dictionary of the English Language: 4th ed. [Электронный ресурс]. URL: https://archive.org/details/americanheritage00amer_0 (дата обращения: 12.05.2025).

32. University // Merriam-Webster's collegiate dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/university> (дата обращения: 07.02.2025).
33. University of Cambridge: About the University: History of the Medieval University [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cam.ac.uk/about-the-university/history/the-medieval-university> (дата обращения: 05.03.2025).
34. University of Padua [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unipd.it/> (дата обращения: 13.05.2025).
35. Ward H., Roscoe F. The approach to teaching / H. Ward, F. Roscoe. New Delhi: Genesis Publishing Pvt Ltd, 2004. 320 p.

References

1. Vygotskij L. S. Istorija razvitiya vysshih psihicheskikh funkciy. M.: Pedagogika, 1983. 368 s. [In Rus].
2. Zagvjadinskij V. I., Zakirova A. F., Strokova T. A. i dr. Pedagogicheskij slovar': uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / Pod red. V. I. Zagvjadinskogo, A. F. Zakirovoj. M.: Akademija, 2008. 352 s. [In Rus].
3. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. 2012. № 52 (ch. 1). S. 7598 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 10.06.2025). [In Rus].
4. Alatas S. F. From Jāmiāh to university: Multiculturalism and Christian-Muslim dialogue // Current Sociology. 2006. Vol. 54, no. 1. P. 112–132.
5. Altekar A. S. Education in ancient India / A. S. Altekar. Delhi: Gyan Publishing House, 2009. 394 s.
6. Aronowitz S. The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning / Stanley Aronowitz. Boston, MA: Beacon Press, 2000. 217 p.
7. Beal S. The Life of Hiuen-Tsiang / Samuel Beal. New Delhi: Munshiram Manoharlal Publishers, 2003. 268 p.
8. Chambers C. R., Greenville N. C. Discovering Nalanda and other institutions of higher education before Solerno // Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education. 2017. Vol. 2. P. 195–205.
9. Coe M. D. The Maya / Michael D. Coe. 4th ed. New York: Thames & Hudson Publishers, 1987. 228 p.
10. Cohen S. The history of the history of American education, 1900–1976: The uses of the past // Harvard Educational Review. 1976. Vol. 46, no. 3. P. 298–330.
11. Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://corintio.usal.es> (data obrashhenija: 12.03.2025).
12. Dunbar L. A., Parkes R., Gant-Thompson C., et al. Yachay Wasi: The House of Knowledge of I. S. Farrington / Lisa A. Dunbar, Rebecca Parkes, Christine Gant-Thompson, Damian Tybussek. Oxford BAR Publishing, 2020. 285 p.
13. Fejzic-Cengic F. Fatima Al-Fihri Founder of the First World University // Studies in Media and Communication. 2020. Vol. 8, no. 2. P. 14–20.
14. Garten J. E. Really Old School // New York Times. 2006, Dec. 9. Vol. 9 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.nytimes.com/2006/12/09/opinion/09garten.html> (data obrashhenija: 12.06.2025).
15. Goddard H. A history of Christian-Muslim relations / Hugh Goddard. — Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000. 212 p.
16. Goodchild L. F., Wechsler H. S. (eds.) The History of Higher Education / Lester F. Goodchild, Harold S. Wechsler. 2nd ed. Needham Heights, MA: Simon & Schuster Custom Publishing, 1997. 375 p.
17. Grendler P. F. The University of Bologna, the city, and the papacy // Renaissance Studies. 1999. P. 475–485.
18. Houston W. R. Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators / W. R. Houston. New York, NY: Macmillan Publishing Co., 1990. 700 p.
19. Landahl J. Learning to listen and look: the shift from the monitorial system of education to teacher-led lessons // The Senses and Society. 2019. Vol. 14, no. 2. P. 194–206.
20. Lines D. A. Reorganizing the Curriculum: Teaching and Learning in the University of Bologna // History of Universities. 2012. Vol. 26. P. 1–59.
21. Lucas C. J. American higher education: A history / C. J. Lucas. New York, NY: St. Martin's Press, 1994. 512 p.
22. Lulat Y. G.-M. A history of African higher education from antiquity to the present: A critical synthesis studies in higher education / Y. G.-M. Lulat. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 2005. 320 p.
23. McCulloch G. The struggle for the history of education / G. McCulloch. New York: Routledge, 2011. 240 p.
24. Mookerji R. Ancient Indian education: Brahmanical and Buddhist / R. Mookerji. Delhi: Motilal Banarsi Dass Publ. 1989. Vol. 11. 248 p.
25. Moore J. C. A brief history of universities / J. C. Moore. Cham: Springer, 2018. 250 p.
26. Newman J. H. The Idea of the University / J. H. Newman. Notre Dame: Notre Dame University Press, 1852. 158 p.
27. Oza P., Japee G. History of Higher Education — From Ancient to the Modern / P. Oza, G. Japee. 2018. 120 p.

28. *Perkin H.* History of universities // International handbook of higher education / Ed. P. Altbach. New York: Garland, 1991. P. 169–204.
29. *Rury J. L., Tamura E. H.* (eds.) The Oxford handbook of the history of education / J. L. Rury, E. H. Tamura. New York: Oxford University Press, 2019. 600 p.
30. *Smith R. J.* The Ecole normale supérieure and the Third Republic / R. J. Smith. Albany, NY: State University of New York Press, 1981. 280 p.
31. The American Heritage Dictionary of the English Language: 4th ed. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://archive.org/details/americanheritage00amer_0 (data obrashhenija: 12.05.2025).
32. University // Merriam-Webster's collegiate dictionary [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/university> (data obrashhenija: 07.02.2025).
33. University of Cambridge: About the University: History of the Medieval University [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.cam.ac.uk/about-the-university/history/the-medieval-university> (data obrashhenija: 05.03.2025).
34. University of Padua [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.unipd.it/> (data obrashhenija: 13.05.2025).
35. *Ward H., Roscoe F.* The approach to teaching / H. Ward, F. Roscoe. New Delhi: Genesis Publishing Pvt Ltd, 2004. 320 p.

Информация об авторе

М. О. Гурьева — преподаватель кафедры дошкольного образования

Information about the author

M. O. Gureva — Lecturer of the Department of Preschool Education

Статья поступила в редакцию 17.06.2025; одобрена после рецензирования 18.07.2025; принятa к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 17.06.2025; approved after reviewing 18.07.2025; accepted for publication 02.09.2025.



И. А. Тагунова



И. А. Лобанов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 102–115.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 102–115.

Научная статья

УДК 37.03

doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-102-115

ЕДИНЫЙ ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ЗА РУБЕЖОМ

Ирина Августовна Тагунова¹, Илья Анатольевич Лобанов²

^{1, 2} ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», Москва, Россия

¹ tagunovair@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6423-7160

² lobanov@instrao.ru

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного педагогического исследования проблемы введения единого учебника в разных странах. Цель статьи — представить современные основания введения единого школьного учебника в других странах. Методология и методы исследования: выстроено на основе системного подхода с использованием методов: контент-анализ, сравнение, обобщение, классификация, систематизация и интерпретация. Результаты исследования. В статье рассматриваются разные точки зрения по вопросу целесообразности применения единых учебников, анализируются разные аргументы в пользу таких учебников, выявлены разные форматы единых учебников, определены и охарактеризованы разные основания введения единого учебника. К ним относятся: появление нового формата учебников, например на базе искусственного интеллекта (ИИ); потребность в выравнивании качества образования между регионами страны; необходимость экономии бюджетных средств за счет сокращения производства учебников; обеспечение национальной идентичности в стране; стремление правительства страны к смягчению противоречий по содержанию учебника; унификация требований к содержанию учебника. Наличие единого учебника может быть продиктовано монополизмом в выпуске учебников. В статье показано, что политические цели мировоззренческого характера реализуются в наши дни за рубежом не только средствами единого учебника, но также и в вариативных учебниках, причем практически

во всех странах мира, что свидетельствует о том, что неправомерно единый учебник оценивать исключительно с позиции политических целей.

Ключевые слова: учебник, разные страны, подготовка, введение, использование, политические цели, основания, подходы.

Финансирование: исследование выполняется в 2025 году в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00029-25 по теме «Научно-методические основы создания комплекса учебных и методических пособий, обеспечивающих дифференциацию обучения с переходом к единому государственному учебнику».

Для цитирования: Тагунова И. А., Лобанов И. А. Единый школьный учебник за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 102–115. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-102-115

Original article

THE ONLY SCHOOL TEXTBOOK ABROAD

Irina A. Tagunova¹, Ilya A. Lobanov²

^{1, 2} The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia

¹ tagunovair@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6423-7160

² lobanov@instroa.ru

Abstract. The article presents the results of a comparative pedagogical study of the problem of introducing a single textbook in different countries. *The purpose of the article* is to present the modern grounds for introducing a single school textbook in other countries. The study was built on the basis of a systems approach. *Research methods:* content analysis, comparison, generalization, classification, systematization and interpretation. *Research results.* The article considers different points of view on the feasibility of using single textbooks. Various arguments in favor of such textbooks are analyzed. Different formats of single textbooks are identified. Different grounds for introducing a single textbook are defined and characterized. A new format of textbooks, for example, based on artificial intelligence (AI). Other reasons for introducing a single textbook may be the need to equalize the quality of education between regions of the country or the need to save budget funds by reducing the production of textbooks. Another reason for introducing a single textbook may be dictated by the goal of ensuring national identity in the country. The appeal to a single textbook may be dictated by the desire of the government of the country to mitigate contradictions in the content of the textbook. A single textbook may appear as a result of unification of requirements for the content of the textbook. The presence of a single textbook may be dictated by monopoly in the publication of textbooks. The article shows that political goals of an ideological nature are realized today abroad not only by means of a single textbook, but also in variable textbooks.

Keywords: textbook, different countries, preparation, introduction, use, political goals, reasons, approaches.

Funding: the study is being carried out in 2025 within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00029-25 on the topic "Scientific and methodological foundations for the creation of a set of educational and methodological aids ensuring the differentiation of education with the transition to a unified state textbook".

For citation: Tagunova I. A., Lobanov I. A. The only school textbook abroad. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):102–115. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-102-115

Введение. Последние годы в нашей стране активно обсуждается вопрос введения единого школьного учебника по ряду обязательных предметов.

Высказываются разные мнения. Один из аргументов в пользу введения такого учебника — способствование единству образовательного пространства в РФ [14]. Второй аргумент заключается в том, что он позволит решить проблему совместимости содержания обучения в разных школах и поможет учащимся легче адаптироваться к процессу обучения в новой школе при переходе из другой школы [11]. Третьим аргументом в пользу введения единого учебника выступает отсутствие противоречия между наличием единого учебника и принципом учета индивидуальных особенностей и способностей обучающихся, так как современный учебник может включать не только бумажный формат, но также электронный [9]. К положительным аргументам введения единых учебников эксперты относят возможность для всех родителей самостоятельно контролировать учебный процесс и упрощение подготовки учителей [1]. Важным аргументом в поддержку введения единых учебников по общественным наукам (история, литература и родной язык) является позиция, согласно которой они важны для поддержания суверенитета нашего государства [12].

Рядом исследователей и педагогов в Российской Федерации высказываются противоположные точки зрения по вопросу введения единых учебников. Утверждается, что наличие единого учебника приведет к отказу школы от разнообразия педагогических моделей, разных подходов к обучению, направленности учебных текстов на множественность позиций [4].

Наличие единого учебника, как и единого подхода к подготовке учебника, не является инновацией сегодняшнего дня. В нашей

стране такой опыт уже был. В частности, в царской России вся создаваемая учебно-методическая литература проходила цензуру и служила стратегическим задачам по укреплению «государственнической традиции» [8].

Исторические источники свидетельствуют о том, что после революции в XX веке в нашей стране не раз обращались к идее единого учебника.

Так, Народный комиссариат просвещения РСФСР ввел, в частности, единый учебник по истории [3].

К концу 1980-х годов СССР подошел с централизованной государственной политикой в сфере школьного образования и едиными школьными учебниками для каждого уровня обучения [8], правда, уже в 1990-х годах при образовании Российской Федерации произошел отказ от единообразия, однако, ненадолго.

В 2000-е годы после ряда решений, направленных на возвращение к традиционным российским ценностям, укрепление державности и патриотизма, началась активная дискуссия о необходимости прямого директивного влияния государства на процесс преподавания в школе [2]. С инициативой создания единого учебника истории (единой линейки учебников истории) для системы общего образования выступил в 2013 году президент Российской Федерации В. В. Путин [5].

Идея обращения к единому школьному учебнику присуща не только нашей стране.

При этом и в других странах нет общего мнения по поводу целесообразности такого подхода. В частности, многие южноафриканские исследователи полагают, что единый учебник не может удовлетворить потребности всех учащихся. По их мнению, тем, кто стремится поступить в университет, нужны учебники, которые всесторонне охватывают предмет, обучают навыкам бо-

лее высокого порядка и готовят их к поступлению. А тем, кто испытывает трудности в обучении, необходим базовый охват содержания и значительная языковая поддержка. Возможность выбора из нескольких учебников позволяет подобрать материал для каждой ситуации [27].

Китайские исследователи, напротив, считают, что единый учебник в современном технологическом формате его представления способен удовлетворить потребности всех учащихся [36].

Аргумент китайских исследователей достаточно весомый. Действительно, современные технологии, используемые при подготовке нынешних учебников, позволяют учителям и самим учащимся персонализировать процесс обучения каждого. Достигается это с помощью: деления учебного материала в учебнике на учебные сегменты, которые могут быть использованы независимо или гибко в связке, чтобы помочь учителям при принятии решений по различным способам организации учебного материала или его адаптации к многообразию учеников; использования в учебниках QR-кодов для доступа обучающихся к дополнительным учебным ресурсам разного уровня сложности и направленности; представления многомерных, интерактивных, увлекательных и мотивирующих к активному обучению учебных материалов; применения разных способов презентации в целях облегчения восприятия учащимися учебного материала; представления яркой и детальной визуализации содержания обучения; ориентации текстов учебника на коммуникацию; совместимости учебника с различными распространенными компьютерными программами и устройствами и других приемов.

В ряде стран, в частности, в бывших республиках СССР и странах социалистического лагеря, есть длительный опыт следо-

вания практике «единый учебник». Однако, поскольку отношение к единому учебнику в большинстве этих стран определяется исключительно политическими мотивами, дискуссия по этому вопросу в них не ведется и, соответственно, установка на введение единого учебника в этих странах отрицательная.

Однако проведенное сравнительное исследование в рамках нескольких стран указывает на то, что введение единого учебника в его новом технологическом формате может быть продиктовано не только политическими целями, а последние могут реализовываться не только средствами введения единого учебника. Соответственно, современный учебник может выполнять многие функции, в том числе реализующиеся в ситуации наличия вариативности учебников.

Цель статьи — представить современные основания введения единого школьного учебника в других странах.

Методология и методы исследования. Исследование выстраивалось на базе системного подхода. Сравнительное исследование носит качественный характер. Методы исследования: контент-анализ, сравнение, обобщение, классификация, систематизация и интерпретация.

Результаты исследования. Прежде всего опровергнем тезис о том, что только единые учебники способны реализовывать политические цели мировоззренческого характера.

Сегодня мы являемся свидетелями применения единого подхода к целям воспитания и при подготовке вариативных учебников, причем практически во всех странах мира, что свидетельствует о том, что неправомерно единий учебник оценивать исключительно с позиции политических целей.

Так, во многих странах, в частности практически во всех странах Азии, ограничениям и государственному регулированию подлежат все вариативные учебники.

Содержание гуманитарных и общественных предметов стало крайне политизированным в последние годы практически во всех странах, в том числе в США и Европе [31]. Так, например, даже либерализация содержания обучения в европейских странах и рыночный подход к подготовке учебников в Европе в наши дни превратились в свою противоположность, акцентируя только одну точку зрения на развитие социального общества [31].

Соответственно, особая ситуация сегодня в мире с учебниками истории. Многие страны, как было уже сказано, не отказываясь от позиции разнообразия учебников, сводят их содержание к одной мировоззренческой точке зрения. Мировое сообщество предлагает две установки: первая — формирование глобального гражданина в Европе и ряде других стран, вторая — воспитание патриотизма в странах Азии, половине штатов США и ряде других стран.

Так, в частности, в Китае утверждается, что написание учебников истории является важным событием в долгосрочных стратегических интересах страны, поэтому полномочия по написанию учебных материалов по истории не должны делегироваться децентрализованным уровням. В «учебниках для средней школы наказано не освещать спорные вопросы» [23].

Как следствие, история Древнего Китая в учебниках истории описывается с позиции того, насколько длинна и славна история Китая и как китайцы должны ею гордиться, а современная история Китая, представленная от Опиумной войны (1840) до наших дней, разделена на две части: «Век унижения» (1840–1949) — отсталость страны и зависимость от иностранных держав на более чем 100 лет и «Возрождение страны» благодаря Коммунистической партии (с 1921 года по настоящее вре-

мя), которая спасла Китай и ведет его к возрождению [22].

В Японии, где нет единых учебников, политизированное содержание требований к подготовке учебников формируется на основе установки по возвеличиванию национального повествования [34].

В Республике Корея, где не провозглашается единственный подход, государственные средние школы могут использовать только те учебники истории, которые одобрены правительством [19].

В Индии уже 20 лет исследователи спорят с правительством о том, как следует воспитывать учащихся и что должны включать и исключать учебники истории, а между тем в этих учебниках по-прежнему доминирует только одна идеологическая позиция [18].

В США в последние годы тоже идет борьба за то, как следует воспитывать обучающихся и что должны включать и исключать учебники истории. Юристам, представляющим школьные округа, а также должностным лицам, которые курируют школы и библиотеки, приходится предоставлять рекомендации по правовым вопросам, связанным с ограничением доступа к школьным учебникам. Лица, принимающие решения в школах, несут ответственность за выбор учебников для включения в школьные программы и библиотечные фонды [15]. Более того, каждый штат в США принимает свои решения по учебникам истории и другим социальным наукам, поэтому и экспертиза учебников в разных штатах осуществляется на основании разных, иногда противоположных критериев допуска того или иного учебного материала. При этом споры экспертов по идеологическим вопросам настолько жесткие, что в результате отбора остается в лучшем случае два учебника [15].

Государственному жесткому регулированию в наши дни во многих странах подвергаются также вариативные школьные учебники по языкам и литературе.

Исследователи разных стран отмечают, что эти учебники, как правило, готовятся так, чтобы юные граждане в результате изучения их содержания сформировались как патриоты своей страны. И это установки не авторитарных стран, они прописаны в Венгрии, Германии, Сингапуре и др. Учебники по родному языку, иностранным языкам и литературе отражают ценности и установки доминирующей в обществе группы. Эти общественные группы определяют текстовые и визуальные представления учебников, которые создают определенное мировоззрение. Соответственно, в учебниках литературы систематически представлены такие жанры, как сказки, эпос, легенды и поэмы, которые наполнены национальными элементами.

В частности, в Республике Корея процесс подготовки и принятия учебников по языку и литературе строго регулируется Министерством образования. Например, когда в Республике Корея речь идет об учебниках иностранного языка, как правило, английского, то, несмотря на то что одной из основных целей обучения в таком учебнике ставится развитие глобального гражданства, большая часть содержания учебника представлена с токенистической позиции, что способствует формированию стереотипов или предвзятости по отношению к другим культурам [24]. Более того, в южнокорейских учебниках английского языка, например для учащихся 7–9-х классов, излагается информация исключительно о Республике Корея (а не о Великобритании), так же как и в другой азиатской стране, в Японии. Очевидно, что азиатские учебники по иностранному языку в первую очередь направлены на воспитание у подрастающе-

го поколения чувства любви к своей отчизне [17]. Более того, учебники родного языка (корейский язык) для начальной школы как в Республике Корея, так и в Северной Корее используются прежде всего в качестве политического образования учащихся. В них представляются различные видения «идеального гражданина» и демонизируется другая часть ранее общей страны [20].

В некоторых странах, в частности в КНР, в национальной учебной программе четко обозначено, что цель программы по языкам заключается не только в развитии базовых языковых навыков, но и в том, чтобы сформировать у учащихся китайский национализм в рамках марксизма и социализма [35].

Итак, очевидно, что не только единый учебник транслирует политические мотивы. Но только ли политические цели являются аргументом в пользу современного единого учебника? *Как показало исследование, в наши дни есть другие основания для введения единого учебника.*

Таким основанием является **появление нового формата учебников**, например, на базе искусственного интеллекта (ИИ), который общее для всех учащихся содержание обучения дифференцирует согласно их индивидуальным целям, способностям и интересам. Таким образом, можно утверждать, что единый учебник может предлагать вариативность и разнообразие, отвечать требованиям современной педагогики и эффективно готовить учащихся к достижению учебных результатов. Кстати, похожих образовательных целей можно достигнуть и при едином учебнике, снабженном QR-кодами.

Республика Корея в марте 2025 года представила миру такие единые учебники по математике, корейскому языку, английскому языку и информатике.

Специфика единых учебников на базе ИИ заключается в возможности последне-

го совмещать единое содержание образования с персонализацией процесса обучения каждого учащегося, постоянно оценивать прогресс каждого ученика; способствовать развитию его индивидуальных способностей; учить самоорганизации и самостоятельной работе, в том числе с информацией. Учебники на базе ИИ используют передовые генеративные алгоритмы ИИ для создания индивидуального содержания обучения, регулируя темп и сложность учебного материала по мере необходимости. Они собирают данные в режиме реального времени обучения, что позволяет учителям получать непрерывную обратную связь и соответствующим образом адаптировать свои рекомендации учащимся. Новые цифровые учебники предназначены для поддержки персонализированного обучения путем адаптации содержания обучения к уровню и темпу каждого отдельного ученика.

Цифровые учебники со встроенным ИИ оснащены функциями репетитора ИИ, и благодаря такому анализу учителя могут готовить уроки, соответствующие индивидуальным особенностям учащихся. Учителя получают доступ к аналитическим данным, что позволяет им разрабатывать персонализированные образовательные траектории обучения.

Важные преимущества внедрения цифровых учебников на основе ИИ: персонализированный учебный контент, адаптированный к личным данным учащихся, способствующий приобретению личного опыта обучения; помочь учащимся, плохо владеющим языком обучения (обеспечение экраных субтитров и многоязычных переводов).

В чем смысл подготовки таких единых учебников, кроме необходимости следовать революционным трансформациям в технологиях. Эти учебники не только развиваю индивидуальные способности каждого

учащегося, но также обеспечивают инклюзивность в образовании. Такие цифровые учебники способствуют адаптации учебных материалов к индивидуальным потребностям учащихся с ОВЗ, предлагая такие функции, как видео на языке жестов, интерактивность, аудиоописания и преобразование текста в речь [25].

Рекомендации по разработке цифровых учебников ИИ предоставляют нормативную базу для обеспечения ответственного использования ИИ в образовании. В соответствии с Законом Кореи о защите личной информации, рекомендации предписывают строгие меры по обеспечению конфиденциальности данных, включая шифрование данных, безопасное облачное хранение и запрет на использование данных в других целях [16].

Другими основаниями для введения единого учебника могут стать потребность в выравнивании качества образования между регионами и необходимость экономии бюджетных средств за счет сокращения производства учебников.

Так, например, в Республике Казахстан в наши дни подготовлены единые «базовые учебники» для использования в школах на уровнях начального образования по всем предметам и основного среднего общего образования по предметам «История Казахстана» и «Всемирная история» [10].

Введение единых учебников на уровне начального образования обусловлено потребностью выравнивания качества образования между регионами и наличием единого подхода к обучению младших школьников.

Подготовка единого учебника по истории — тоже образовательная задача. Причиной для его появления стало отсутствие в учебниках по истории «интегрированного подхода», закрепленного в государственных образовательных стандартах Казахстана: во всех предыдущих учебниках

по истории отсутствовала содержательная взаимосвязь между историей и литературой, в данном случае речь идет об организации межпредметных связей для обеспечения лучшего понимания и усвоения учащимися учебного материала. В частности, в 6-м классе ученики, изучавшие русскую классическую литературу XIX века, не знали таких понятий, как «крепостной», «крепостничество», поскольку эта тематика изучалась в истории для 7-го класса. А в 7-м классе на уроках по русской литературе ученики изучали, например, рассказы писателей, посвященные эпохе раскулачивания деревни, тогда как тема «Коллективизация» изучалась в истории только в 8-м классе. Второй проблемой, требующей решения, являлось то, что учебники по истории издавались в Республике Казахстан двумя издательствами, где размещался госзаказ, при этом тексты для учебников создавались разными авторскими коллективами. В результате появилась нестыковка учебников [10].

Еще одно основание для введения единого учебника продиктовано целью обеспечения национальной идентичности в стране, как, например, в КНР.

В соответствии с целью поддержания национальной идентичности, в частности, в КНР, была выдвинута задача: «одна программа — один учебник». В соответствии с политикой современной реформы на данный момент унификации подверглись учебники по трем дисциплинам — «Мораль и верховенство права», «История Китая» и «Китайский язык и литература», каждый из учебников стал единственным на каждом уровне. К содержанию этих предметов были выдвинуты новые требования в контексте решения новой задачи. Для учебников по истории общей позицией стало отражение традиционной культуры Китая, что соответствует концепции «мягкой силы национальной культуры». Основной идеей кон-

цепции стало формирование национальной идентичности посредством образования и средств массовой информации в процессе осуществления общенационального культурного дискурса.

В содержании новых учебников по истории представлены многие исторические личности различного этнического происхождения и жившие в разные исторические периоды, которые внесли большой вклад в становление современной полигэтничной «китайской нации», способствовали распространению китайской культуры и национальной интеграции. Такое обновление содержания направлено на формирование единства: развитие у обучающихся понимания культурного разнообразия в КНР, стремления к сотрудничеству и межкультурной коммуникации среди обучающихся разных национальностей [30]. В обоснование нового подхода к учебникам по истории утверждается, что «учебные материалы должны полностью отражать не только духовные взгляды и ценности современного КНР, основные ценности социализма, но также ценности, сформированные китайской нацией за тысячи лет.

В 2016 году были также внесены серьезные изменения в учебные программы «Мораль и жизнь» и «Идеология и нравственность», они были заменены единой программой «Мораль и верховенство закона». В содержание нового учебника включен материал, отражающий пять категорий национальной идентичности (личную, политическую, культурную, историческую и территориальную). При этом преобладает материал по политической составляющей (политические нормы и идеология) [21].

В соответствии с решением поставленной задачи поддержания национальной идентичности также значительно изменен учебник по китайскому языку: увеличено число древних китайских поэтических про-

изведений, пробуждающих патриотические чувства и стремление к самосовершенствованию, которое присуще конфуцианской философии [13].

При этом введение норм единого учебника в КНР коснулось только предметов гуманитарного и социального цикла. Учебники по естественно-научным предметам и математике по-прежнему остаются вариативными. Их разнообразие базируется на идеи обеспечения технологического суверенитета страны. Подготовка этих учебников включает тщательное изучение зарубежного опыта создания учебников, выявления и адаптации всего самого ценного из него.

Обращение к единому учебнику может быть продиктовано стремлением правительства страны к смягчению противоречий по содержанию учебника.

Так, например, после нескольких месяцев жестких публичных дебатов в Республике Корея в 2015 году о том, как преподавать историю в школе, правительство выпустило директиву об отказе частным издательствам в подготовке учебников истории. Дебаты, которые привели к такому решению, были сфокусированы на том, как характеризовать историю современной Кореи, включая колониальное правление Японии в начале XX века и непростой переход Республики Корея к демократии.

В споре участвовали представители двух политических направлений. Идеологи и сторонники консервативных партий утверждали, что учебники не должны базироваться на идеологических предубеждениях по отношению к Северной Корее и неуважении к военным диктаторам, которые когда-то правили единой страной. Их противники протестовали против того, чтобы в учебниках некритично освещались исторические события, напоминающие современную ситуацию в Северной Корее. Невозможность прекратить сражение двух политических

направлений по вопросу содержания учебника истории заставило правительство не только отказаться от частных издательств, но также объявить о планах подготовки единого учебника; при этом речь шла не об учебнике на основе ИИ, а о бумажном учебнике. Было объявлено, что к 2017 году в стране появится «правильный учебник истории», который станет единственным учебником по истории, разрешенным к использованию в средних школах страны. Он будет написан назначенней правительством комиссией учителей истории и учених [32]. Партия, которая лидировала тогда в Национальной ассамблее, объявила, что поддерживает идею государственных учебников. Однако введение единого учебника по истории так и не состоялось, так как другая влиятельная на тот момент оппозиционная партия заявила, что не допустит такого решения и начнет работать над законопроектом, запрещающим правительству писать учебники, поскольку идея государственного учебника «напоминает диктатуру» [33].

Не была также реализована попытка ввести единый учебник по каждому базовому предмету в Южной Африке в 2014 году. Многие исследователи и педагоги в стране оценили такой шаг как ретроградный [29]. Намерение создать единый учебник по каждому предмету в Южной Африке было продиктовано нехваткой финансирования. В обоснование отказа от единого учебника образовательная общественность и издатели учебников утверждали, что наличие нескольких вариантов учебников дает учителям возможность выбрать соответствующий их педагогическим взглядам и составу учащихся учебник, который, по их мнению, наиболее подходит для их класса. Исследователей и учителей в этом вопросе поддержал Южноафриканский демократический союз учителей, который отметил, что учителя участвуют в выборе учебников,

осознавая, что им нужны разнообразные источники знаний для преподавания [29].

Единый учебник может появиться в результате унификации требований к содержанию учебника.

Исследователи утверждают, что единая система утверждения учебников во влиятельных штатах США привела к отсутствию их разнообразия в разных штатах. Авторы и издатели учебников в США давно поняли, что им нужно создавать такие книги, которые будут одобрены крупными штатами. Такие штаты, как Калифорния, Флорида и Техас, очень влиятельны в отношении того, что следует изучать учащимся по всей стране в целом. Соответственно, именно в эти штаты поступает наибольшее число учебников для одобрения. Так, в частности, за последние четыре цикла переиздания учебников Калифорния приняла более 80% учебников по истории, естественно-научным предметам, изобразительному и исполнительскому искусству и языкам. При этом требования к содержанию учебников в этих штатах настолько специфические и жесткие, что, например, Совет по образованию штата Техас в 2022 году из сотни поступивших учебников одобрил только один набор учебных материалов по здоровью для учащихся средних и старших классов, и то только после того, как издатель внес запрошенные изменения в содержание обучения [26].

Наличие единого учебника может быть продиктовано монополизмом в выпуске учебников. В частности, в Пакистане такими монополистами стали образовательные советы. В 1959 году в Пакистане на правительственном уровне было принято решение о том, что подготовка учебников является сложной задачей, которую нель-

зя поручать отдельным авторам; соответственно, создание учебников отдали на откуп единому специализированному органу. В этом органе были сформированы советы по подготовке школьных учебников. Такие советы стали единственными экспертными органами в каждой отдельной провинции Пакистана. После того как конкуренция была устранена, провинциальные советы по учебникам стали монополиями. Такая политика в стране, по мнению специалистов, привела к падению качества учебников [28]. Сегодня группы авторов в Пакистане объединяются и выпускают новое издание единого учебника каждый год с незначительными изменениями.

Заключение. Проведенный анализ свидетельствует о том, что существует много оснований и причин для появления в той или иной стране единого учебника. В последние годы ряд государств обращается к идеи единого учебника по политическим соображениям. Как правило, такие цели реализуются в учебниках социально-гуманитарного направления. Вторая причина, по которой в скором времени могут появиться единые учебники по многим предметам, — создание учебников на основе ИИ. Третья причина — слишком зарегламентированная процедура одобрения учебников. Четвертая — отсутствие средств на производство учебников. Существуют и другие причины.

Однако ни одна из приведенных причин не является предпосылкой для создания некачественного и несовременного единого учебника. Дидактика и современные технологии предоставляют авторам единого учебника много способов и инструментов его эффективной подготовки, в том числе в решении проблем дифференциации и вариативности.

Список источников

1. 5 вопросов директору: единые учебники, сбор денег с родителей, эффективный менеджмент [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.org/article/5-voprosov-direktoru-edinye-uchebniki-sbor-deneg-s-roditej-effektivnyj-menеджмент> (дата обращения: 15.04.2025).
2. Багдасарян В. Э. Проблема методологии формирования школьного учебника истории нового типа // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2013. № 2. С. 92–104.
3. Бекирова Э. Ш. Школьные учебники истории как проект учебного процесса и средство обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-2. С. 13–15.
4. Болотов В. А. Стоит ли вводить единые учебники? За и против [Электронный ресурс]. URL: https://aif.ru/society/education/edinye_uchebniki_-_eto_bлаго_или_зло_за_и_против (дата обращения: 16.05.2025).
5. Владимир Путин поддержал идею единого учебника [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pnp.ru/social/2013/03/29/vladimir-putin-podderzhal-ideyu-sozdaniya-edinogo-uchebnika-istorii.html> (дата обращения: 20.05.2025).
6. Единый учебник многим не нужен [Электронный учебник]. URL: <https://dnevnik.ru/news/678734> (дата обращения: 16.05.2025).
7. Милованов К. Ю. Ценностный нарратив в содержании отечественных школьных учебников истории // Историко-педагогические чтения. 2024. № 28. С. 198–204.
8. Милованов К. Ю. Ценностный нарратив в содержании отечественных школьных учебников истории // Историко-педагогические чтения. 2024. № 28. С. 198–204.
9. Новости ВЦИОМ. Единый учебник: за и против [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/edinyj-uchebnik-za-i-protiv> (дата обращения: 15.05.2025).
10. Обновление учебников и учебных программ по истории в Республике Казахстан [Электронный ресурс]. URL: <https://historyrussia.org/sobytiya/obnovlenie-uchebnikov-i-uchebnykh-programm-po-istorii-v-respublike-kazakhstan.html> (дата обращения: 12.05.2025).
11. Один учебник для всей страны [Электронный ресурс]. URL: <https://yarcenter.ru/articles/science/odin-uchebnik-dlya-vsey-strany/> (дата обращения: 15.05.2025).
12. Унификация образования [Электронный ресурс]. URL: <https://extern-mos.ru/unifikacija-obrazovanija-v-gosdumu-vnesen-proekt-zakona-o-edinyh-uchebnikah/> (дата обращения: 25.05.2025).
13. Учебники для обязательного образования. Китайский язык и литература. Первый и второй том для седьмого и восьмого классов. Пекин: Народное издательство. Издание Министерства образования. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://m.dzkbw.com/books/rjb/yuwen/> (дата обращения: 12.05.2025).
14. Учителя положительно отзываются о новом едином учебнике истории [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/7512/uchitelya-polozhitelno-otzyvayutsya-o-novom-edinom-uchebnike-istorii/> (дата обращения: 14.05.2025).
15. Alleyne A. Book Banning? Curriculum Restrictions, and the Politicization of US Schools. 2022. Report [Электронный ресурс]. URL: <https://www.americanprogress.org/article/book-banning-curriculum-restrictions-and-the-politicization-of-u-s-schools> (дата обращения: 20.05.2025).
16. Asim S., Kim H., Aedo Cr. Teachers are leading an AI revolution in Korean classrooms. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://blogs.worldbank.org/en/education/teachers-are-leading-an-ai-revolution-in-korean-classrooms> (дата обращения: 20.04.2025).
17. Çelik A., Caner M. The communicative competence elements in the foreign language textbooks: A descriptive case study on Turkish and English textbooks // IARTEM E-Journal. 2020. Vol. 12 (1).
18. Chishti S. Rewriting India's History Through School Textbooks. 2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://newlinesmag.com/argument/rewriting-indias-history-through-school-textbooks/> (дата обращения: 20.04.2025).
19. Choi Jeong-yoon History textbook controversy in Korea. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://m.koreaherald.com/article/3464764> (дата обращения: 27.04.2025).
20. Dong Bae Lee. The Politics of Korean Language Textbooks in the Two Koreas Nationalism, Ideologies and Education. Routledge. 2023. 246 p.
21. Gao Wei, Yan Mengmeng. Unified textbooks and national identity // Цзяоюй сюэбао [Журнал образования]. 2020. Vol. 16. Is. 3. P. 34–43.
22. How is history taught in China and how do people feel about learning it in schools? [Электронный ресурс]. URL: https://www.reddit.com/r/AskChina/comments/1guk352/how_is_history_taught_in_china_and_how_do_people/?rdt=36527 (дата обращения: 20.05.2025).

23. *Jackson I., Du S.* The Impact of History Textbooks on Young Chinese People's Understanding of the Past: A Social Media Analysis // *Journal of Current Chinese Affairs*. 2022. Vol. 51. Is. 2.
24. *Lee Ch.* Misrepresentations of Culture in English Textbooks in Korea // *English Teaching*. 2023. Vol. 78, no. 4. P. 191–218.
25. Making teaching more inclusive with AI. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weforum.org/stories/2024/05/ways-ai-can-benefit-education/> (дата обращения: 20.04.2025).
26. *McCallum K.* More damage predicted for educational outcomes: the case against approving only one textbook. News media and blogs. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.praesa.org.za/more-damage-predicted-for-educational-outcomes-the-case-against-approving-only-one-textbook> (дата обращения: 07.05.2025).
27. More damage predicted for educational outcomes: the case against approving only one textbook [Электронный ресурс]. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgkclefindmkaj/https://publishsa.co.za/wp-content/uploads/2021/07/The-Case-Against-Approving-Only-One-Textbook-1.pdf> (дата обращения: 16.05.2025).
28. *Nayyar A. H.* Why just one textbook? // *DAWN*. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dawn.com/news/1656260> (дата обращения: 02.05.2025).
29. *Nkosi B.* Single textbook option slammed//*mailEGuardian/* 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://mg.co.za/article/2014-10-10-single-textbook-option-slammed> (дата обращения: 07.05.2025).
30. *Nurzhayeva A. M., Aldabek H. A. et al.* Impact of Textbook Reform on the Formation of Chinese National Identity // *Integration of education*. 2021. Vol. 25, no 1. P. 22–42.
31. *Oates T., Mouthaan M., Fitzsimons S., et al.* Changing Texts. An international review of research on textbooks and related materials including a specific focus on Sweden. *Research Report*. Cambridge, UK: Cambridge University Press & Assessment. 2021. 160 p. P. 2.
32. *Sami M.* South Korea to replace all school history books with single state-approved textbook. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.abc.net.au/news/2015-10-13/south-korea-to-replace-all-school-history-books/6849970> (дата обращения: 01.05.2025).
33. *Sang-Hun Ch.* South Korea to Issue State History Textbooks, Rejecting Private Publishers. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2015/10/13/world/asia/south-korea-to-issue-state-history-textbooks-rejecting-private-publishers.html> (дата обращения: 01.05.2025).
34. *Woods Masalski K.* Examining the Japanese History Textbook Controversies. 2001. [Электронный ресурс]. URL: https://spice.fsi.stanford.edu/docs/examining_the_japanese_history_textbook_controversies#3 (дата обращения: 03.05.2025).
35. *Wu YJ.* Comparing the Cultural Content of Mandarin Reading Textbooks in China, Hong Kong, Singapore and Taiwan. 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2014/03/14-2-5.pdf> (дата обращения: 03.05.2025).
36. *Zhang Xueqing.* Folk Culture Teaching Strategy Based on an Edited High School Chinese Language and Literature Textbook — Case Study of the First Volume of the Eighth Grade // *Journal of Jian Education College*. 2020.

References

1. 5 voprosov direktoru: edinye uchebniki, sbor deneg s roditelej, effektivnyj menedzhment [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://pedsovet.org/article/5-voprosov-direktoru-edinye-ucebniki-sbor-deneg-s-roditelej-effektivnyj-menedzment> (data obrashhenija: 15.04.2025). [In Rus].
2. *Bagdasarjan V. Je.* Problema metodologii formirovaniya shkol'nogo uchebnika istorii novogo tipa // *Kontury global'nyh transformacij: politika, jekonomika, pravo*. 2013. № 2. S. 92–104. [In Rus].
3. *Bekirova Je. Sh.* Shkol'nye uchebniki istorii kak proekt uchebnogo processa i sredstvo obuchenija // *Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovanija*. 2020. № 69-2. S. 13–15. [In Rus].
4. *Bolotov V. A.* Stoit li vvodit' edinye uchebniki? Za i protiv [Jelektronnyj resurs]. URL: https://aif.ru/society/education/edinye_uchebniki_-_eto_bлаго_или_zло_за_i_protiv (data obrashhenija: 16.05.2025). [In Rus].
5. *Vladimir Putin* podderzhal ideju edinogo uchebnika [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.pnp.ru/social/2013/03/29/vladimir-putin-podderzhal-ideyu-sozdaniya-edinogo-uchebnika-istorii.html> (data obrashhenija: 20.05.2025). [In Rus].
6. *Edinyj uchebnik mnogim ne nuzhen* [Jelektronnyj uchebnik]. URL: <https://dnevnik.ru/news/678734> (data obrashhenija: 16.05.2025). [In Rus].
7. *Milovanov K. Ju.* Cennostnyj narrativ v soderzhanii otechestvennyh shkol'nyh uchebnikov istorii // *Istoriko-pedagogicheskie chtenija*. 2024. № 28. S. 198–204. [In Rus].

8. *Milovanov K. Ju.* Cennostnyj narrativ v soderzhanii otechestvennyh shkol'nyh uchebnikov istorii // Istoriko-pedagogicheskie chtenija. 2024. № 28. S. 198–204. [In Rus].
9. Novosti VCIOM. Edinyj uchebnik: za i protiv [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/edinyj-uchebnik-za-i-protiv> (data obrashhenija: 15.05.2025). [In Rus].
10. Obnovlenie uchebnikov i uchebnyh programm po istorii v Respublike Kazahstan [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://historyrussia.org/sobytiya/obnovlenie-uchebnikov-i-uchebnykh-programm-po-istorii-v-respublike-kazakhstan.html> (data obrashhenija: 12.05.2025). [In Rus].
11. Odin uchebnik dlja vsej strany [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://yarcenter.ru/articles/science/odin-uchebnik-dlya-vsey-strany/> (data obrashhenija: 15.05.2025). [In Rus].
12. Unifikacija obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://extern-mos.ru/unifikacija-obrazovanija-v-gosdumu-vnesen-proekt-zakona-o-edinyh-uchebnikah/> (data obrashhenija: 25.05.2025). [In Rus].
13. Uchebniki dlja objazatel'nogo obrazovanija. Kitajskij jazyk i literatura. Pervyj i vtoroj tom dlja sed'mogo i vos'mogo klassov. Pekin: Narodnoe izdatel'stvo. Izdanie Ministerstva obrazovanija. 2016 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://m.dzkbw.com/books/rjb/yuwen/> (data obrashhenija: 12.05.2025). [In Rus].
14. Uchitelja polozhitel'no otzyvajutsja o novom edinom uchebnike istorii [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/press/7512/uchitelya-polozhitelno-otzyvayutsya-o-novom-edinom-uchebnike-istorii/> (data obrashhenija: 14.05.2025). [In Rus].
15. *Alleyne A.* Book Banning? Curriculum Restrictions, and the Politicization of US Schools. 2022. Report [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.americanprogress.org/article/book-banning-curriculum-restrictions-and-the-politicization-of-u-s-schools/> (data obrashhenija: 20.05.2025).
16. *Asim S., Kim H., Aedo Cr.* Teachers are leading an AI revolution in Korean classrooms. 2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://blogs.worldbank.org/en/education/teachers-are-leading-an-ai-revolution-in-korean-classrooms> (data obrashhenija: 20.04.2025).
17. *Celik A., Caner M.* The communicative competence elements in the foreign language textbooks: A descriptive case study on Turkish and English textbooks // IARTEM E-Journal. 2020. Vol. 12 (1).
18. *Chishti S.* Rewriting India's History Through School Textbooks. 2023. [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://newlinesmag.com/argument/rewriting-indias-history-through-school-textbooks/> (data obrashhenija: 20.04.2025).
19. *Choi Jeong-yoon* History textbook controversy in Korea. 2024. [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://m.koreaherald.com/article/3464764> (data obrashhenija: 27.04.2025).
20. *Dong Bae Lee.* The Politics of Korean Language Textbooks in the Two Koreas Nationalism, Ideologies and Education. Routledge. 2023. 246 p.
21. *Gao Wei, Yan Mengmeng.* Unified textbooks and national identity // Czjaojuj sjujebao [Zhurnal obrazovanija]. 2020. Vol. 16. Is. 3. P. 34–43.
22. How is history taught in China and how do people feel about learning it in schools? [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.reddit.com/r/AskChina/comments/1guk352/how_is_history_taught_in_china_and_how_do_people/?rdt=36527 (data obrashhenija: 20.05.2025).
23. *Jackson I., Du S.* The Impact of History Textbooks on Young Chinese People's Understanding of the Past: A Social Media Analysis // Journal of Current Chinese Affairs. 2022. Vol. 51. Is. 2.
24. *Lee Ch.* Misrepresentations of Culture in English Textbooks in Korea // English Teaching. 2023. Vol. 78, no. 4. P. 191–218.
25. Making teaching more inclusive with AI. 2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.weforum.org/stories/2024/05/ways-ai-can-benefit-education/> (data obrashhenija: 20.04.2025).
26. *McCallum K.* More damage predicted for educational outcomes: the case against approving only one textbook. News media and blogs. 2014 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.praesa.org.za/more-damage-predicted-for-educational-outcomes-the-case-against-approving-only-one-textbook> (data obrashhenija: 07.05.2025).
27. More damage predicted for educational outcomes: the case against approving only one textbook [Jelektronnyj resurs]. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://publishsa.co.za/wp-content/uploads/2021/07/The-Case-Against-Approving-Only-One-Textbook-1.pdf> (data obrashhenija: 16.05.2025).
28. *Nayyar A. H.* Why just one textbook? // DAWN. 2021 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.dawn.com/news/1656260> (data obrashhenija: 02.05.2025).
29. *Nkosi B.* Single textbook option slammed//mailEGuardian/ 2014 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://mg.co.za/article/2014-10-10-single-textbook-option-slammed> (data obrashhenija: 07.05.2025).
30. *Nurzhayeva A. M., Aldabek N. A. et al.* Impact of Textbook Reform on the Formation of Chinese National Identity // Integration of education. 2021. Vol. 25, no 1. R. 22–42.

31. *Oates T, Mouthaan M., Fitzsimons S., et al.* Changing Texts. An international review of research on textbooks and related materials including a specific focus on Sweden. Research Report. Cambridge, UK: Cambridge University Press & Assessment. 2021. 160 p. P. 2.
32. *Sami M.* South Korea to replace all school history books with single state-approved textbook. 2015 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.abc.net.au/news/2015-10-13/south-korea-to-replace-all-school-history-books/6849970> (data obrashhenija: 01.05.2025).
33. *Sang-Hun Ch.* South Korea to Issue State History Textbooks, Rejecting Private Publishers. 2015 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.nytimes.com/2015/10/13/world/asia/south-korea-to-issue-state-history-textbooks-rejecting-private-publishers.html> (data obrashhenija: 01.05.2025).
34. *Woods Masalski K.* Examining the Japanese History Textbook Controversies. 2001. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://spice.fsi.stanford.edu/docs/examining_the_japanese_history_textbook_controversies#3 (data obrashhenija: 03.05.2025).
35. *Wu YJ.* Comparing the Cultural Content of Mandarin Reading Textbooks in China, Hong Kong, Singapore and Taiwan. 2011 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2014/03/14-2-5.pdf> (data obrashhenija: 03.05.2025).
36. *Zhang Xueqing.* Folk Culture Teaching Strategy Based on an Edited High School Chinese Language and Literature Textbook — Case Study of the First Volume of the Eighth Grade // Journal of Jian Education College. 2020.

Информация об авторах

И. А. Тагунова — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией сравнительного образования и истории педагогики

И. А. Лобанов — кандидат педагогических наук, заведующий центром социально-гуманитарного общего образования

Information about the authors

I. A. Tagunova — Dr. Sc. (Education), Head of the Laboratory of Comparative Education and History of Pedagogy

I. A. Lobanov — PhD (Education), Head of the Center for Social and Humanitarian General Education

Статья поступила в редакцию 25.08.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 25.08.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 02.09.2025.



Сюй Сяотун

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 116–130.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 116–130.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-116-130

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ, РОССИИ И КАЗАХСТАНА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Сюй Сяотун

Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия, xuxiaotong1017@gmail.
com

Аннотация. Актуальность. Реалии сегодняшнего дня диктуют образовательным системам постоянную адаптацию к быстро меняющимся условиям: информация устаревает почти мгновенно, знания доступны глобально, а форматы образовательного взаимодействия становятся все разнообразнее. В такой атмосфере роль учителя кардинально меняется: он становится не только транслятором информации, но и вдохновителем, стратегом, прокладывающим уникальные образовательные маршруты для каждого ученика. На фоне стремительной цифровизации и трансформаций в обществе к профессии учителя предъявляются новые требования, и здесь персонализированная подготовка играет роль ключевого инструмента для повышения актуальности и эффективности педагогики. Особенно интересны авторские разработки для индивидуализации образовательного маршрута, которые реализуют КНР, Россия и Казахстан. Три страны по-своему решают задачу интеграции цифровых платформ, распределяя акценты между традициями и инновациями. Национальные образовательные практики обогащаются как технологическими, так и культурными решениями.

Материалы и методы. На основе анализа нормативных документов, теоретических источников и образовательной практики в статье проводится сравнительный анализ моделей и технологий персонализации подготовки педагогов в системе высшего образования Китая, России и Казахстана.

Обсуждение. При сопоставлении различных подходов к подготовке педагогов в Китае, России и Казахстане внимание акцентировано на том, как организованы обучающие модели и какие ценности лежат в основе систем образования этих стран, на современных инструментах профессионального роста учителей: на цифровых сервисах, онлайн-платформах, гибких адаптивных системах, а также на новых путях индивидуализации развития педагогических кадров. Сравнивая организационные структуры и образовательные приоритеты, автор выделяет схожие векторы трансформации, характерные для всех трех государств, и раскрывает уникальные национальные черты, которые определяют специфику формирования личности педагога в каждом регионе. Статья не только сопоставляет стратегии цифровизации и индивидуального сопровождения, но и выявляет, как культурные традиции влияют на модернизацию педагогического образования.

Заключение. Итоги сравнительного анализа позволяют сделать выводы о наличии общих для Китая, России и Казахстана тенденций в развитии моделей и технологий персонализации подготовки педагогов в системе высшего образования. Это стремление к использованию технологий, ориентация на гуманизм, расширение образовательных практик. При этом специфика формирующихся моделей персонализации обусловлена особенностями национальных систем непрерывного педагогического образования, традициями, культурологическими основаниями. Странам важно расширять сотрудничество, обмениваться инновациями и создавать уровневые цифровые среды, встраивая в них культурно-ценостную составляющую. Такой комплексный подход откроет возможности для подготовки педагогов, нацеленных на развитие, самостоятельное освоение новых практик и передачу накопленного опыта следующему поколению.

Ключевые слова: персонализация образования, педагогическое образование, Китай, Россия, Казахстан, цифровые технологии, индивидуальная образовательная траектория, сравнительный анализ, квалификационные категории, инновационные образовательные технологии.

Для цитирования: Сюй Сяотун. Персонализация подготовки педагогов в системе высшего образования Китая, России и Казахстана: сравнительный анализ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 116–130. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-116-130

Original article

PERSONALIZATION OF TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION SYSTEMS OF CHINA, RUSSIA, AND KAZAKHSTAN: A COMPARATIVE ANALYSIS

Xu Xiaotong

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, xuxiaotong1017@gmail.com

Abstract. Relevance. Today's realities dictate that educational systems constantly adapt to rapidly changing conditions: information becomes outdated almost instantly, knowledge is available globally, and educational interaction formats are becoming more diverse. In such an atmosphere, the role of the teacher changes dramatically — he or she becomes not only a transmitter of information, but also an inspirer, a strategist, creating unique educational routes for each student. Against the backdrop of rapid digitalization and transformations in society, new demands are placed on the teaching profession, and here personalized training plays the role of a key tool for increasing the relevance and effectiveness of pedagogy. Of particular interest are the author's developments for the individualization of the educational route, which are implemented by China, Russia and

Kazakhstan. The three countries solve the problem of integrating digital platforms in their own way, distributing emphasis between traditions and innovations. National educational practices are enriched with both technological and cultural solutions.

Materials and methods. Based on the analysis of regulatory documents, theoretical sources and educational practice, the article provides a comparative analysis of models and technologies for personalizing teacher training in the higher education system of China, Russia and Kazakhstan.

Discussion. When comparing different approaches to teacher training in China, Russia and Kazakhstan, attention is focused on how the training models are organized and what values underlie the education systems of these countries, on modern tools for professional growth of teachers — digital services, online platforms, flexible adaptive systems, as well as new ways of individualizing the development of teaching staff. Comparing organizational structures and educational priorities, the author identifies similar transformation vectors characteristic of all three states and reveals unique national features that determine the specifics of the formation of the personality of a teacher in each region. The article not only compares digitalization and individual support strategies, but also reveals how cultural traditions influence the modernization of pedagogical education.

Conclusion. The results of the comparative analysis allow us to draw conclusions about the presence of common trends in the development of models and technologies for personalization of teacher training in the higher education system for China, Russia and Kazakhstan. This is the desire to use technology, focus on humanism, and expansion of educational practices. At the same time, the specifics of the emerging personalization models are due to the peculiarities of national systems of continuous pedagogical education, traditions, and cultural foundations. It is important for countries to expand cooperation, exchange innovations and create multi-level digital environments, embedding a cultural and value component into them. This comprehensive approach will open up opportunities for training teachers who are focused on development, independent acquisition of new practices and transfer of accumulated experience to the next generation.

Keywords: personalization of education, teacher education, China, Russia, Kazakhstan, digital technologies, individual educational trajectory, comparative analysis, qualification categories, innovative educational technologies.

For citation: Xu Xiaotong. Personalization of teacher training in higher education systems of China, Russia and Kazakhstan: a comparative analysis. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5): 116–130. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-116-130

Введение. Современное образование стремительно меняется: в центре внимания все чаще оказываются вопросы совершенствования подготовки педагогов, объединения эффективных образовательных моделей и расширения международного сотрудничества в этой области. Глубинные перемены затрагивают качество формирования профессиональных компетенций будущих учителей, ведь от этого напрямую зависит уровень образования в целом. На фоне стремительной цифровизации и трансформаций в обществе к профессии учителя предъявляются новые требования, и здесь персонализированная подготовка

играет роль ключевого инструмента для повышения актуальности и эффективности педагогики. Особенno интересны авторские разработки для индивидуализации образовательного маршрута, которые реализуют КНР, Россия и Казахстан. Три страны по-своему решают задачу интеграции цифровых платформ, распределяя акценты между традициями и инновациями. В итоге национальные образовательные практики обогащаются как технологическими, так и культурными решениями [12]. Реалии сегодняшнего дня диктуют образовательным системам постоянную адаптацию к быстро меняющимся условиям: информация уста-

ревает почти мгновенно, знания доступны глобально, а форматы образовательного взаимодействия становятся все разнообразнее. В такой атмосфере роль учителя кардинально меняется: он становится не только транслятором информации, но и вдохновителем, стратегом, прокладывающим уникальные образовательные маршруты для каждого ученика.

Сравнительный анализ моделей и технологий персонализации подготовки педагогов в системе высшего образования Китая, России и Казахстана. В последние годы идея индивидуального подхода к обучению педагогов становится ведущей линией стратегического развития образовательных систем Китая, России и Казахстана. Каждая из стран выстраивает собственные механизмы персонализации на основе национальных приоритетов и инноваций, с уважением к историческим особенностям. В Китае перед системой образования стоит задача совместить масштаб и индивидуальный подход: здесь ищут тонкую грань между созданием единых стандартов и возможностями для индивидуального развития. Подготовка педагогов тесно связана с реализацией масштабных государственных реформ — к учительству предъявляют требования интеграции в процессы обновления экономики и в новые структуры образования. Если же взглянуть на Россию, становится очевидно: российская педагогика все активнее развивает персонализированные учебные программы, создает благоприятную среду для самореализации и развития как профессиональных, так и личностных компетенций учителей. Казахстан, в свою очередь, демонстрирует гибкость: образовательная среда здесь эволюционирует как поле экспериментов и модернизации, где внимание уделяется как формированию профессиональных компетенций, так и этическим аспектам работы учителя.

Национальный контекст персонализации подготовки педагогов в каждой стране отсылает к историческим корням и базовым ценностям. В Поднебесной система профессионального роста педагогов питается философией конфуцианства, где уважение к знанию и коллективные устои идут рука об руку с цифровыми инновациями, формируя сложное переплетение традиций с новыми образовательными технологиями. В России индивидуальный стиль учителя и творческая свобода долгое время были опорой национальной школы. Сейчас отечественные стандарты обучения все шире включают не только предметную подготовку, но и развитые блоки для прокачки гибких навыков и профессионального самоанализа будущих педагогов.

Казахстан избрал собственный вектор — здесь на первый план выходит баланс между требованиями стандартов и индивидуальными образовательными маршрутами. Различия в квалификации, профессиональные интересы, задачи конкретного учреждения или региона — все эти факторы учитываются при строительстве индивидуальных траекторий. Такой подход позволяет интегрировать лучшие мировые практики в национальную традицию, создавая по-настоящему гибкую, но структурированную систему подготовки преподавателей [11].

Педагогическое образование в Китае опирается на многоступенчатую структуру: будущие учителя проходят обязательные стажировки, осваивают цифровые инструменты и активно включаются в проектные сообщества. Благодаря интерактивным платформам — например, Jingzhi Education или национальным системам МООС — у студентов появляется возможность самостоятельно регулировать глубину и скорость освоения предметов. Поддержка преподавателей и цифровых

помощников позволяет оперативно корректировать индивидуальные образовательные траектории.

Российские вузы в последние годы активно реформируют учебные программы, делая упор на гибкость и модульность. В учебный процесс вливаются элективные дисциплины, а наставники и тьюторы помогают студентам формировать собственный стиль преподавания. Формируется пространство для профессиональных экспериментов и творческого поиска под руководством наставников. Программы дополнительного образования строятся вокруг анализа собственных профессиональных запросов, что позволяет каждому педагогу выбрать индивидуальный маршрут развития.

В Казахстане широкое распространение получило использование цифровых портфолио — с их помощью фиксируются достижения будущих педагогов и выстраиваются персональные траектории профессионального роста. Образовательные модули наполняют учебные программы содержанием, ориентированным на развитие коммуникационных способностей, этических норм, а также критического мышления. Для учителей регулярно открываются возможности повышения квалификации, соответствующие меняющимся требованиям образовательной среды.

Одним из ключевых элементов современной персонализации становится активное внедрение цифровых экосистем, что заметно меняет подходы к педагогическому образованию. В Китае будущие учителя используют масштабные образовательные платформы, где искусственный интеллект и большие данные анализируют прогресс каждого: платформа выявляет индивидуальные особенности, определяет пробелы в знаниях, формирует персональные задания и корректирует образовательную траекторию автоматически. Программы на базе ИИ

поддерживают самостоятельное обучение, создавая условия для развития саморегуляции и осознанного подхода к освоению материала.

В России педагоги все чаще обращаются к образовательным приложениям, а также к виртуальным симуляторам — эти инструменты дают возможность моделировать нестандартные ситуации из школьной практики, экспериментировать с методиками обучения и совершенствовать профессиональные навыки без риска для учеников. Параллельно возникает цифровое пространство для коллективного опыта: образовательные сети связывают между собой студентов и преподавателей вузов, превращая образовательную среду в живой обмен знаниями в онлайн-режиме.

Казахстан сосредотачивает усилия на масштабных проектах цифровой трансформации педагогического образования: создаются общеуниверситетские платформы, формируются национальные базы открытых курсов и образовательных ресурсов. Внимание здесь уделяется не только развитию цифровых навыков: особое место занимают вопросы этики в цифровом взаимодействии, защита личных данных пользователей, а также формирование устойчивой культуры общения в онлайн-среде.

Во всех трех странах индивидуализация профессионального пути будущего педагога выходит далеко за рамки выбора предметов или методик — здесь подчеркивается важность всесторонней поддержки на каждом этапе становления специалиста. В Китае стратегия направлена на последовательное выявление склонностей и способностей. Процесс начинается с детальной диагностики, за которой следуют комплексные тестирования и устные экзамены, а также участие в проектных исследованиях. Затем студентов ориентируют по профессиональным трекам, закрепляя за каждым

наставника, а по окончании обучения молодые учителя получают системную помощь в интеграции в школьную среду.

В России образовательные организации все чаще внедряют разнообразные программы личностного роста, наставничества, а также профессионального коучинга. Индивидуальные образовательные маршруты сочетают не только освоение узкоспециализированных дисциплин, но и включают междисциплинарные, международные инициативы, сотрудничество с потенциальными работодателями. Вузы и школы активно развиваются практику стажировок и образовательных экспедиций, что способствует формированию у студентов реальных профессиональных компетенций.

В Казахстане система выстраивается более гибко — педагог по мере своей деятельности может самостоятельно выбирать между онлайн- и офлайн-курсами, разнообразными программами повышения квалификации и профессиональной специализации. Участие в профессиональных конкурсах становится каналом для получения новых квалификационных уровней. Важно, что здесь основной упор делается не на продвижение по карьерной вертикали, а на реальную отдачу для школы и региона, где работает учитель, что формирует практико-ориентированную модель профессионального развития [9].

Хотя достижений в реформировании педагогического образования немало, Китай, Россия и Казахстан неизбежно сталкиваются с целым спектром вызовов. Теоретические наработки зачастую расходятся с тем, что действительно требуется практикам в школах и вузах; скорость изменений в современном обществе опережает адаптацию ряда образовательных программ; профессиональные сообщества где-то сохраняют консервативность, а междисциплинарный подход так и не стал частью повседневной практики преподавателей.

Китайским педагогическим системам еще предстоит научиться избегать формального подхода, внедряя механизмы глубокого индивидуального сопровождения даже в цифровой образовательной среде. В России, помимо разработки вариативных моделей, особую актуальность приобретает их реальное включение в учебный процесс при опоре на национальные педагогические традиции. Казахстан сталкивается с разновекторным внедрением инноваций: в крупных городах обновления проходят заметно динамичнее, а в сельской местности распространение новшеств заметно замедляется.

Эффективным ответом на многие из этих вызовов становится международное сотрудничество — обмен практиками, реализация совместных образовательных инициатив, создание онлайн-платформ и формирование трансграничных профессиональных сетей для преподавателей и студентов.

Вектор развития педагогического образования меняет свое направление: персонализация оказывается не просто очередным новшеством, а полноценной концепцией, отвечающей требованиям нового времени. Китай, Россия и Казахстан с их богатым культурным, историческим и образовательным наследием активно ищут баланс между индивидуальным подходом и стандартами, между вариативностью и преемственностью. Их наработки и опыт — не только внутреннее достояние, но и ресурс, способный вдохновить реформаторов других стран, предоставив ценные ориентиры для развития педагогики в мировом контексте.

В Китае обучение будущих педагогов органично соединяет уважение к национальным культурным ценностям — принципам конфуцианства, коллективистскому сознанию, почтению к образованию — с продвижением современных цифровых технологий и исследовательских методов. Страна стре-

мится объединить исторически сложившиеся подходы с инновациями, делая цифровизацию и развитие исследовательских компетенций неотъемлемой частью профессионального становления учителя [6].

В российской системе подготовки педагогов ключевое место занимает системно-деятельностный подход, который сочетается с вниманием к индивидуальному и гуманистическому развитию будущих учителей. Здесь профессиональное взросление специалистов опирается не только на теорию и практические занятия, но и на освоение современных цифровых платформ, внедрение сетевых форм взаимодействия и

развитие личностного потенциала каждого педагога [3].

В Казахстане индивидуализация образовательного процесса строится на дифференциированном подходе, где обучение учитывает специфику профессиональных категорий слушателей. Будущим педагогам предоставляется широкий выбор факультативных и альтернативных дисциплин, а также предлагаются новые, гибкие пути для повышения квалификации, что позволяет строить собственную образовательную траекторию.

Сравнительный анализ моделей и технологий представлен в таблице 1.

Таблица 1
Структурные особенности и ценностные ориентиры

	Китай	Россия	Казахстан
Главные ценности	Коллективизм, конфуцианство, научность	Личностное развитие, гуманизм, национальные традиции	Квалификационная дифференциация, индивидуализация
Структура системы	Среднее + высшее образование, переквалификация	Среднее, высшее, доп. образование	Базовые и дополнительные образовательные траектории
Роль цифровых технологий	Очень высокая: цифровые платформы, BigData, онлайн-сообщества	Высокая: адаптивные системы, сетевые технологии, «умная среда»	Меньше: используются, но упор на содержание и категорийность
Подход к персонализации	Индивидуальные цифровые траектории, онлайн-развитие	Индивидуальное проектирование образовательной траектории	Учет категории, траектория развития и выбора элективов
Ключевой акцент	Социальная ответственность, исследовательская деятельность	Личностное развитие, фундаментальность знаний	Дифференциация, различия по квалификационным категориям

В таблице 1 представлены основные структурные элементы, приоритетные ценности и организационные особенности персонализированных моделей подготовки педагогов, действующих в Китае, России и Казахстане. Сравнительный анализ этих параметров раскрывает значимые научные и практические аспекты, которые могут способствовать усовершенствованию национальных систем педагогического образования и интеграции наиболее эффективных международных подходов [13].

Прежде всего ценности педагогического образования в этих странах отражают сложную связь с национальным менталитетом и культурным наследием. В Китае подготовка учителей традиционно базируется на конфуцианских идеалах — здесь особенно отмечается значимость коллективизма, научного подхода, глубокого уважения к образованию и высокой социальной ответственности педагога. Китайская система подчеркивает не только развитие профессиональных навыков у будущих учителей, но

и формирование у них общественного сознания, умения работать в команде, чувства долга перед сообществом, стремления к постоянному саморазвитию и вовлеченности в исследовательскую деятельность [10].

В российской системе подготовки педагогов особое внимание уделяют личности будущего учителя — здесь образовательный процесс строится вокруг развития уникальности педагога, укрепления гуманистических идеалов и формирования чувства личной ответственности за результаты обучения. Российская педагогическая школа опирается на богатые научные традиции, но одновременно активно воспринимает современные запросы: акцент сдвигается в сторону практической направленности образования, совершенствования компетенций, наполнения программ ценностями и культурологическим содержанием. Такой подход позволяет органично связывать историко-культурное наследие со свежими образовательными методиками и интегрировать цифровые инструменты в процесс подготовки специалистов [10].

В свою очередь, Казахстан выстраивает педагогическую подготовку через индивидуальный подход и четкую дифференциацию профессионального роста — учителя здесь развиваются по различным категориям и уровням квалификации. Ключевой аспект — разнообразие образовательных маршрутов: наряду с обязательными дисциплинами предлагается широкий выбор дополнительных курсов, в том числе элективных и ориентированных на этико-нравственное развитие. Казахстанская модель позволяет гибко сочетать личные устремления будущего педагога с профессиональными задачами, предоставляя возможности для персонализированного прогресса на основе индивидуальных целей.

Если рассматривать организационные различия, становится заметно, что струк-

тура педагогического образования в этих странах существенно отличается. Китай разделяет подготовку кадров на средний и высший профессиональный уровень, предоставляя педагогам значительные возможности для переподготовки и повышения квалификации. В России выстраивается система поэтапного образования: после бакалавриата следуют магистратура или специалитет, затем аспирантура и докторантура, при этом активно развивается дополнительное образование. Казахстан же использует модульные образовательные схемы, позволяющие обучающимся самостоятельно формировать как основную, так и дополнительную траекторию обучения. Такая система способствует персонализации образовательного опыта, облегчает индивидуальный выбор специализаций и упрощает переходы между различными уровнями педагогического образования [8].

Кроме того, каждая страна по-разному внедряет цифровые инструменты в процесс подготовки учителей. Китай уже во многом перевел педагогическое образование в онлайн-среду: используются специализированные цифровые платформы, активно применяются технологии обработки больших данных, а педагоги объединяются в профессиональные интернет-сообщества. Все это позволяет быстро и гибко адаптировать подготовку кадров под индивидуальные потребности обучающихся. В то время как в России и Казахстане диджитализация стремительно развивается, но пока не охватывает такие же масштабные возможности индивидуализации. Здесь в первую очередь усиливается содержательная работа с программами и совершенствуется методическая поддержка персонализированного обучения [4].

Обобщая результаты сравнения, можно отметить: несмотря на общие глобальные тенденции — актуализация внимания

к человеку, внедрение новых технологий, разнообразие образовательных траекторий, — каждая система педагогического образования проявляет уникальные, тесно связанные с историко-культурными традициями механизмы индивидуализации. Для повышения эффективности и международной привлекательности национальных систем важно не только интегрировать пере-

довые мировые подходы к персонализации, но и опираться на собственную культурную специфику и профессиональные стандарты. Такой сбалансированный подход станет фундаментом устойчивого развития педагогического образования и позволит усилить конкурентные преимущества на мировом уровне.

Таблица 2

Технологии персонализации подготовки педагогов

Страна	Основные технологии персонализации	Особенности применения
Китай	Цифровые платформы (MOOCs, Big Data, ed-tech)	Индивидуальные обучающие траектории на базах данных; самостоятельное развитие через открытые ресурсы; профессиональные онлайн-сообщества; поощрение исследований и их практического применения
Россия	Сетевые обучающие технологии, «умная среда»	Разработка индивидуальных маршрутов; адаптивные системы обучения; персонализированная обратная связь; развита фокусировка на личностной и предметной составляющей
Казахстан	Дифференциация по категориям, вариативные курсы	Программы с основной и дополнительной траекториями; учет уровня профессионального развития; расширенное включение психолого-педагогических и этико-нравственных курсов

Таблица 2 отражает сопоставление технологий, используемых для персонализации педагогического образования в Китае, России и Казахстане, иллюстрирует особенности их внедрения на практике. Эта проблема становится ключевой для современной педагогики, ведь сегодня особенно важно создавать условия для индивидуального профессионального развития будущих учителей в быстро меняющихся реалиях.

В Китае ставка делается на интеграцию цифровых образовательных платформ, применение аналитики больших данных, массовые онлайн-курсы, а также на взаимодействие студентов с профессиональными сообществами в сети. Комплексное

использование этих инструментов помогает не только расширять образовательные возможности, но и гибко подстраивать траекторию подготовки под потребности каждого обучающегося [1]. Благодаря широкой цифровизации китайская система образования быстро выявляет индивидуальные потребности учащихся, выстраивает гибкие образовательные маршруты, предлагает обширный каталог вспомогательных ресурсов и поощряет самостоятельное освоение знаний, а также обмен практиками между педагогами. Здесь активную роль играют научные исследования студентов — они не только расширяют профессиональные горизонты, но и превращаются в реальный

инструмент совершенствования преподавательской деятельности. В результате такие механизмы позволяют учителям оперативно адаптироваться к переменам, свободно перемещаться между профессиональными ролями, а лучшие методики распространяются по всей образовательной системе страны.

В российской стратегии персонализации основное внимание уделяется сетевому формату обучения, созданию интеллектуальных образовательных пространств и внедрению настраиваемых платформ с функциями индивидуальной обратной связи. Будущие педагоги не пассивно следуют предложенным программам, а сами конструируют свою траекторию — определяют приоритеты, делают выбор курсов и исследовательских заданий, разрабатывают проекты. Такой подход дополняется цифровыми решениями, но не подменяет их — на первый план выходит развитие личностных качеств, самостоятельности, способности к анализу и адаптации. В итоге российская система не только оснащает молодых специалистов инструментами, но и встраивает их в профессиональное сообщество, формируя универсальные педагогические навыки для будущего.

Казахстан, напротив, строит индивидуализацию вокруг уровня подготовки, квалификационной категории и уникальных образовательных запросов каждого кандидата. Модель сочетает базовое и дополнительное обучение, гибкую систему элективных дисциплин, а также интегрирует психологическую поддержку в процессе профессионального становления. Особое место занимает формирование не только педагогических, но и морально-этических компетенций — это отражает приоритеты многонационального и культурно разнобразного общества. Новые персонализированные инструменты здесь способствуют не столько простому варьированию содержания, сколько устойчивому развитию личности и гибкой адаптации будущих учителей в условиях постоянных перемен [2].

Анализ различий между странами выявляет (рис. 1), что все системы следуют курсу на цифровизацию и индивидуализированный подход, однако реализуют эти процессы по-своему. В каждой модели уникально определяются области, в которых применяются современные технологии, выделяются собственные приоритеты и формируются особые методологические подходы к персонализации образования.

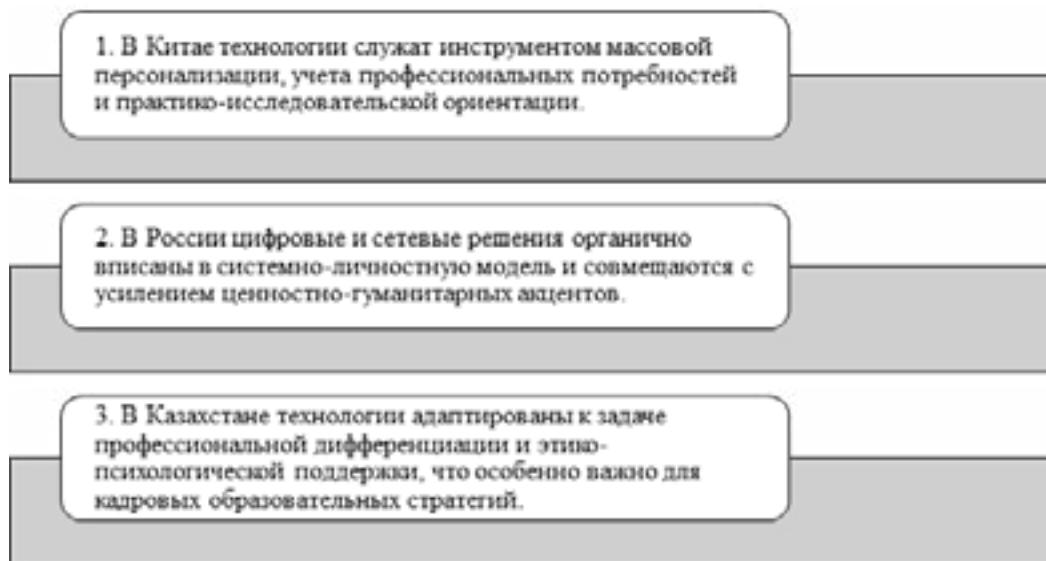


Рисунок 1. Анализ различий между странами в механизмах персонализации образования

Сегодня, когда информационные технологии развиваются с небывалой скоростью, стандарты качества образования становятся все жестче, а роль учителя в обществе растет, задача персонализированной педагогической подготовки выходит на первый план. Страны по-своему решают, как вписать индивидуальные маршруты обучения будущих преподавателей в национальные системы: для этого используются самые разные инструменты — от цифровых платформ до оригинальных организационных моделей и авторских педагогических решений. Особенно показателен опыт КНР, задающей темп реформам на глобальном уровне, а также России и Казахстана, где сохраняются прочные образовательные традиции и параллельно развивается поиск новых, инновационных подходов к профессиональному росту учителей.

Китай ежегодно выпускает свыше 900 тыс. педагогов, работающих затем в начальных и средних школах [7]. Более 1100 педагогических вузов по всей стране используют адаптивные образовательные

технологии — в их числе искусственный интеллект, который помогает гибко строить процесс обучения. Будущие педагоги двигаются по индивидуальным образовательным траекториям: стартовая диагностика определяет их уровень, после чего цифровые платформы вместе с наставниками подбирают модули и обеспечивают постоянную обратную связь.

Особенностью китайского подхода стала мощная система онлайн-ресурсов — национального и регионального уровня. Платформы вроде iCourse, XuetangX, China MOOCs и WeLearn объединили к 2023 году уже более 40 млн пользователей среди студентов педагогических вузов (по информации Китайской ассоциации науки и техники). Это обеспечило широкий доступ к современным образовательным инструментам и сделало профессиональную подготовку максимально гибкой и масштабируемой.

Ведущими цифровыми инструментами персонализации для студентов-педагогов становятся следующие (рис. 2).

Таблица 3
Сравнительная таблица моделей персонализации

Критерий	Китай	Россия	Казахстан
Модель образования	Лестничная (ступенчатая), интеграция с ИИ, проектная, наставническая	Модульно-компетентностная, практико-ориентированная, тьюторская	Квалификационно-модульная, элективная, дуальная
Технологии персонализации	Big Data, онлайн-платформы (МООС), мобильные приложения, система наставничества	Smart-campus, цифровое портфолио, тьюторство, сетевые сообщества	Цифровые платформы, вариативные модули, гибкие траектории, электронное портфолио
Индивидуализация маршрута	Аналитика данных, адаптивные курсы, персональные треки и наставники	Индивидуальные учебные планы, элективы, проектная деятельность	Дополнительные модули, профессиональные тесты, оценка достижений
Практикоориентированность	Школьные практики, проектный анализ, педагогические стажировки	Педагогические лаборатории, практика в школах-партнерах	Работа по месту жительства / по запросу школ
Цифровизация	Максимально внедрена, на уровне регионов и центра	В среднем уровне, развиваются EdTech и платформы	Активно внедряется с 2020–2024 гг., в крупных вузах — выше уровень

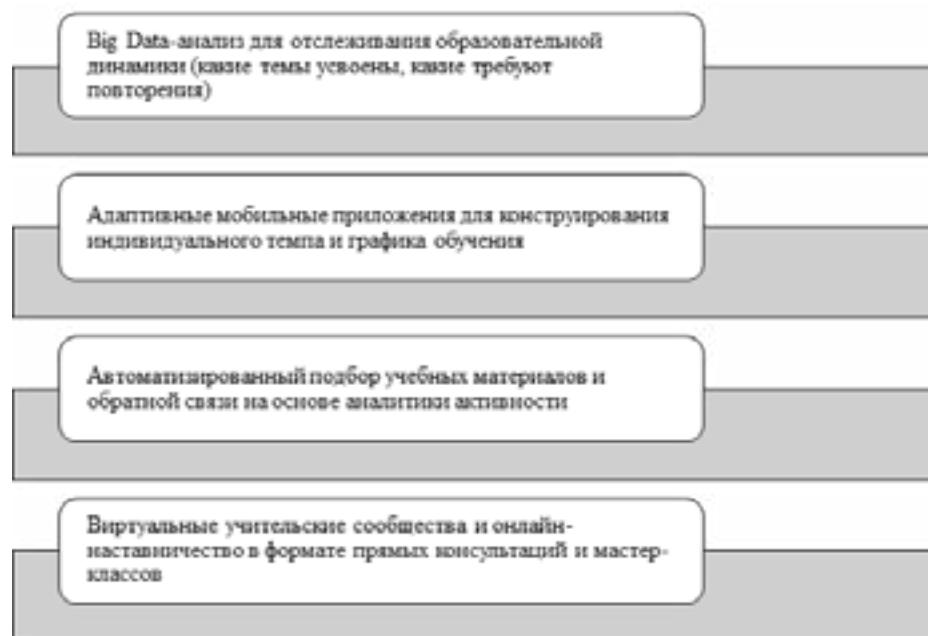


Рисунок 2. Ведущие цифровые инструменты персонализации для студентов-педагогов

В Китае мощная традиция наставничества органично переплетается с технологиями цифрового контроля и анализа. Будущих педагогов закрепляют за определенными образовательными учреждениями, где они под руководством наставников участвуют в проектах и практических занятиях. Каждый год программы профессиональных

стажировок охватывают свыше миллиона студентов (по сведениям Министерства образования КНР). Цифровые системы отслеживают индивидуальные успехи и оперативно корректируют персональные образовательные маршруты, что позволяет более гибко реагировать на потребности каждого обучающегося.

Таблица 4
Цифровизация подготовки педагогов в Китае [7]

Показатель	Значение
Количество педагогических вузов с ИИ-платформами	>80%
Процент педагогов-практикантов, обучающихся онлайн	92%
Система цифрового портфолио и оценки студентов	Ведется в 100% вузов
Доля курсов с адаптивной подачей контента	76%
Охват наставническими программами	87%

В России будущие учителя осваивают профессию на основе интеграции фундаментальных дисциплин, психолого-педагогической базы и практических умений. За последние годы в учебный процесс активно внедряются информационно-коммуникационные технологии — например, набирает популярность «Российская электронная школа», возрастают возможности LMS университетов, формируются инди-

видуальные образовательные планы. Однако уровень персонального сопровождения пока ограничен: по данным НИУ ВШЭ за 2024 год, только 63% студентов педагогических направлений используют индивидуализированные онлайн-модули, а остальные продолжают осваивать типовые учебные программы.

Развиваются институты наставничества и высшие школы тьюторства, тем не менее

цифровых ассистентов в работе заметно меньше, чем в китайской системе. Согласно докладу Минпросвещения РФ [5], менее половины студентов педагогических вузов отразили, что их личная траектория действительно подстраивается под текущие достижения и интересы.

Казахстан движется своим путем: персонализация педагогической подготовки строится на сочетании модульно-компетентностного и квалификационного подходов. В ведущих университетах, таких как КазНПУ имени Абая и Назарбаев Университет, реализуются гибкие траектории обучения и используются электронные портфолио для интеграции разнопланового опыта. Министерство образования и науки страны отмечает: 74% будущих педагогов хотя бы раз проходили базовый курс по индивидуальному графику, выбирая преподавателя, темпы и формат экзаменов. С 2020 года экспериментируют и с цифровым наставничеством, а также комплексной оценкой гибких навыков в рамках пилотных инициатив.

Рассмотрим перспективы и ключевые различия между Россией, Китаем и Казахстаном (рис. 3).

Заключение. При сравнении подходов разных стран к реформированию педагогического образования становится очевидно, что Китай значительно опережает в области персонализации и активного внедрения цифровых технологий. Китайские образовательные практики демонстрируют наиболее системную интеграцию ИТ-решений, что позволяет гибко адаптировать обучение под особенности каждого будущего педагога. Россия и Казахстан, сохранив акцент на гуманитарные и практико-ориентированные аспекты профессиональной подготовки, постепенно выводят цифровизацию и индивидуальные траектории на передний план образовательной политики. Китайский опыт здесь может стать своеобразным ориентиром — странам СНГ стоит присмотреться к развитию масштабных экосистем онлайн-обучения и персонализированных моделей сопровождения.

Однако простого переноса цифровых инструментов недостаточно. Реализация передовых способов индивидуализации требует учитывать традиции, ценности и структурные особенности национальных систем образования. Только тогда лучшие педагогические и технологические решения смогут

1. Китай существенно опережает Россию и Казахстан по скорости и масштабам цифровизации, практически повсеместно интегрируя ИИ и Big Data в подготовку педагогов.

2. В РФ и РК на первых позициях остается методическая и ценностная индивидуализация, цифровые инструменты внедряются неравномерно, сильна роль практико-ориентированных лабораторий и онлайн-наставничества.

3. В Китае цифровые платформы позволяют формировать уникальные образовательные профили, отслеживать индивидуальный рост, а система мотивации основана на прозрачной оценке, индивидуальных консультациях и карьерных возможностях.

Рисунок 3. Перспективы и ключевые различия между Россией, Китаем и Казахстаном

эффективно работать в новом контексте. Итоги анализа позволяют сделать вывод: странам важно расширять сотрудничество, обмениваться инновациями и создавать уровневые цифровые среды, встраивая в них культурно-ценностную составляю-

щую. Такой комплексный подход откроет возможности для подготовки педагогов, нацеленных на развитие, самостоятельное освоение новых практик и передачу накопленного опыта следующему поколению.

Список источников

1. *Andrienko O. A. Сетевые образовательные технологии и их использование при работе с обучающимися // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3, № 1 (3). С. 5–7.*
2. *Buzaubakova K. D., Amirova A. S., Makoveckaja A. A. Цифровая педагогика: Учебник. Тараз, 2023. 320 с.*
3. *Vasil'eva O. Ju., Basjuk V. S., Kazakova E. I. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 4–17.*
4. *Zeer E. F., Krezhevskih O. V. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 4. С. 11–39.*
5. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 года № 1688-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (дата обращения: 25.05.2025).
6. *Lubkov A. V., Morozova O. A., Chzhan Chzhaojui i dr. Основные тенденции развития системы педагогического образования в Китайской Народной Республике на современном этапе // Наука и школа. 2021. № 4. С. 43–56.*
7. *Mazurkevich A. A. Подготовка педагогических кадров в Китае в настоящее время // Актуальные исследования. 2024. № 47 (229). С. 85–90.*
8. *Nevzorova M. C., Korepanova E. B. Современные тенденции развития высшего педагогического образования в России // ФГОУ ВПО «Мичуринский государственный аграрный университет». 2022. № 3. С. 1–12.*
9. *Образование в цифрах: 2024: краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, Л. Б. Кузьмичева, О. К. Озерова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2024.*
10. *Panova L. D., Mэнчжу Van. Тенденции развития педагогического образования в Китае // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 119–128.*
11. *China Association for Science and Technology [Электронный ресурс]. URL: [https://www.campuschina.org/](https://ru.ruwiki.ru/wiki/%D0%9A%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%BF%D0%BE_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B5_%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B5 (дата обращения: 26.05.2025).</i>12. <i>Ministry of Education of the People's Republic of China [Электронный ресурс]. URL: <a href=) (дата обращения: 26.05.2025).*
13. *Мырзакұлова Г. Б., Дарапбаева Г. К., Адиханов И. И. и др. Сабакты бақылау парагының қазақстандық үлгісі [Мәтін] // «Білім» ғылыми-педагогикалық журналы. Астана: ІІ. Алтынсарин атындағы Үлттүк білім академиясы. 2023. № 4. Б. 27–36.*

References

1. *Andrienko O. A. Setevye obrazovatel'nye tehnologii i ih ispol'zovanie pri rabote s obuchajushhimisja // Humanitarni Balkanski izsledvaniya. 2019. T. 3, № 1 (3). S. 5–7. [In Rus].*
2. *Buzaubakova K. D., Amirova A. S., Makoveckaja A. A. Cifrovaja pedagogika: Uchebnik. Taraz, 2023. 320 s. [In Rus].*
3. *Vasil'eva O. Ju., Basjuk V. S., Kazakova E. I. Tradicionnye cennosti sovremennoego rossijskogo pedagogicheskogo obrazovanija // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 4. S. 4–17. [In Rus].*
4. *Zeer Je. F., Krezhevskih O. V. Konceptual'no-teoreticheskie osnovy personalizirovannogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2022. T. 24, № 4. S. 11–39. [In Rus].*
5. *Koncepcija podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja sistemy obrazovanija na period do 2030 goda utverzhdena rasporjazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunja 2022 goda № 1688-r [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (data obrashhenija: 25.05.2025). [In Rus].*
6. *Lubkov A. V., Morozova O. A., Chzhan Chzhaojui i dr. Osnovnye tendencii razvitiya sistemy pedagogicheskogo obrazovanija v Kitajskoj Narodnoj Respublike na sovremennom jetape // Nauka i shkola. 2021. № 4. S. 43–56. [In Rus].*
7. *Mazurkevich A. A. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v Kitae v nastojashhee vremja // Aktual'nye issledovaniya. 2024. № 47 (229). S. 85–90. [In Rus].*

8. Nevzorova M. S., Korepanova E. V. Sovremennye tendencii razvitiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii // FGOU VPO «Michurinskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet». 2022. № 3. S. 1–12. [In Rus].
 9. Obrazovanie v cifrah: 2024: kratkij statisticheskij sbornik / L. M. Gohberg, L. B. Kuz'micheva, O. K. Ozerova i dr.; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: NIU VShJe, 2024. [In Rus].
 10. Panova L. D., Mjenchzhu Van. Tendencii razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitae // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 2, № 3 (73). S. 119–128. [In Rus].
 11. China Association for Science and Technology [Jelektronnyj resurs]. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/%D0%9A%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%BF%D0%BE_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B5_%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B5 (data obrashhenija: 26.05.2025).
 12. Ministry of Education of the People's Republic of China [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.campuschina.org/> (data obrashhenija: 26.05.2025).
 13. Myrzaqylova G. B., Daripbaeva G. K., Adihanov I. I. i dr. Sabakty bakylau parafynyň kazakstandyқ ылгиси [Mətin] // «Bilim» rýlymi-pedagogikalý zhurnaly. Astana: Y. Altynsarin atyndary Yltyk bilim akademijasy. 2023. No 4. B. 27–36.

Информация об авторе

Сюй Сяотун — аспирант

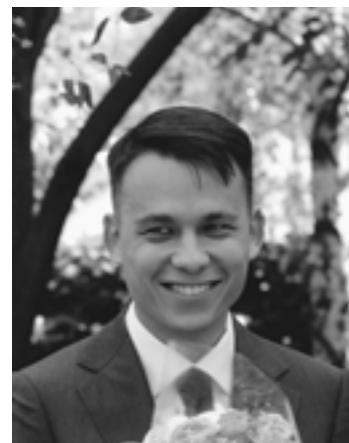
Information about the author

Information about the author

Статья поступила в редакцию 21.08.2025; одобрена после рецензирования 22.08.2025; принятa к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 21.08.2025; approved after reviewing 22.08.2025; accepted for publication 02.09.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 131–143.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 131–143.

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-131-143



Е. В. Бочаров

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ АРГЕНТИНЫ

Евгений Владимирович Бочаров¹, Елизавета Михайловна
Лысова-Голомзина²

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

¹ ebocharov@hse.ru, SPIN РИНЦ: 1785-0809; ORCID:
0009-0003-4883-7635

² egolomzina@hse.ru, SPIN РИНЦ: 2672-2631; ORCID:
0009-0004-3140-6713



Е. М. Лысова-Голомзина

Аннотация. Статья посвящена исследованию факторов, влияющих на уровень читательской грамотности учащихся старшей школы в Аргентине. Актуальность работы обусловлена необходимостью осмыслиения причин негативной динамики, зафиксированной как международными сравнительными исследованиями (в частности, PISA 2022), так и системой национального мониторинга качества образования Аргентины. В центре внимания — профессиональная саморефлексия школьных учителей относительно текущего состояния и перспектив повышения читательской грамотности в условиях социально-политических изменений. Исследование основано на качественной методологии и включает онлайн-опрос ($N = 14$) и серию глубинных интервью с аргентинскими педагогами. Целью было выявление их представлений о причинах снижения читательской грамотности и возможных путях преодоления этой тенденции на уровне отдельных школ. Результаты исследования позволили выявить ряд ключевых факторов, обуславливающих негативную динамику читательской грамотности. Среди них — недостаточная подготовка учащихся к работе с текстом, слабая культура чтения, отсутствие цифровизации и сложившиеся социально-политические и экономические условия современной Аргентины. Также отмечаются единичные

случаи профессиональной резильентности, когда, несмотря на неблагоприятные условия, педагогам удается добиться положительных результатов. Полученные данные подчеркивают значимость учета мнения школьных учителей как участников образовательного процесса и позволяют глубже понять реальные вызовы в сфере читательской грамотности. Исследование способствует формированию международного контекста читательской грамотности и создает предпосылки для будущих сравнительных исследований, направленных на снижение образовательного неравенства и повышение качества образования.

Ключевые слова: читательская грамотность, школьная резильентность, PISA 2022, Аргентина, международные исследования качества образования, образовательное неравенство, школьное образование.

Финансирование: исследование проведено в рамках мегапроекта ВШЭ «Литература и общество: цифровая платформа СОЦИОЛИТ».

Для цитирования: Бочаров Е. В., Лысова-Голомзина Е. М. Повышение уровня читательской грамотности учащихся основной школы Аргентины // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 131–143. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-131-143

Original article

IMPROVING THE READING LITERACY SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ARGENTINA

Evgenij V. Bocharov¹, Elizaveta M. Lysova-Golomzina²

^{1, 2} National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

¹ ebocharov@hse.ru, SPIN РИНЦ: 1785-0809; ORCID: 0009-0003-4883-7635

² egolomzina@hse.ru, SPIN РИНЦ: 2672-263; ORCID: 0009-0004-3140-6713

Abstract. The article discusses the study of factors that influence the level of reading literacy among high school students in Argentina. This work is relevant because it aims to understand the causes of the negative trends observed in both international comparative studies, such as PISA 2022, and the national monitoring system in Argentina. The focus of the study is on the self-reflection of schoolteachers about the current state of reading literacy and potential ways to improve it in the context of socio-political changes. It is based on qualitative research methods, including an online survey with 14 participants and in-depth interviews with educators from Argentina. The goal was to gather their insights into the causes of declining reading literacy levels and how to address this trend at the school level. The findings of the study identified several key factors contributing to the decrease in reading literacy, including changes in educational policies, lack of teacher training, and lack of access to quality reading materials. The researchers suggest that addressing these issues can help improve reading skills among students and contribute to a more literate society. Among the factors that contribute to the challenges in reading literacy in modern Argentina are the insufficient preparation of students for working with text, the weak reading culture, the lack of digitalization, and the prevailing socio-political and economic conditions. However, there are also individual cases where teachers manage to overcome these challenges and achieve positive results, despite the difficulties.

The data obtained from this research emphasizes the importance of considering the opinions of teachers as active participants in the education process. It also allows for a better understanding of the actual challenges in this area. The findings contribute to the international understanding of reading literacy and create the basis for future comparative studies aiming to reduce educational inequality and improve the quality of education in Argentina.

Keywords: reader literacy, school resilience, PISA 2022, Argentina, international studies on the quality of education, educational inequality, school education.

Funding: The study was conducted as part of the HSE megaproject "Literature and Society: the SOCIOLIT Digital Platform".

For citation: Bocharov E. V., Lysova-Golomzina E. M. Improving the reading literacy skills of secondary school students in Argentina. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):131–143. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-131-143

Введение. В современном мире образование сталкивается со множеством вызовов, среди которых особое место занимает проблема развития функциональной грамотности учащихся. Одним из ключевых компонентов этой грамотности является читательская грамотность, которая определяется как способность понимать, интерпретировать и критически оценивать текстовую информацию в различных контекстах и форматах.

Международные исследования, такие как PISA, показывают устойчивую тенденцию к снижению уровня читательской грамотности среди учащихся во многих странах, включая Аргентину. Согласно результатам PISA 2022 года, только 45% аргентинских школьников успешно справляются с базовыми заданиями на понимание текста, что значительно ниже среднего показателя по странам ОЭСР (74%) [16]. Эти данные свидетельствуют о наличии системных трудностей в организации чтения как в учебной, так и в социокультурной практике в образовательных учреждениях Аргентины.

В этой ситуации возрастает важность профессиональной рефлексии педагогов, которые ежедневно сталкиваются с реальными ограничениями образовательной среды. Каковы, по мнению учителей, основные причины низкой читательской грамотности? Какие подходы они считают эффективными в условиях экономической нестабильности и сокращения финансирования образования? Ответы на эти вопросы не

только расширяют понимание локального контекста, но и способствуют формированию международного диалога о путях преодоления образовательного неравенства.

Цель данного исследования — выявить педагогические подходы и адаптивные практики аргентинских учителей по формированию читательской грамотности в условиях социально-экономической нестабильности с целью оценки их применимости в российском образовательном контексте, особенно в условиях регионального неравенства и ограниченных ресурсов.

Обзор литературы. Функциональная грамотность в современной педагогической науке рассматривается как метапредметное образование, которое включает способность ученика применять полученные знания для решения практических задач в различных сферах жизни [3]. Читательская грамотность как ключевой компонент функциональной грамотности включает не только навык чтения, но и умение критически осмысливать, интерпретировать и соотносить текст с личным и социокультурным контекстом [1].

Проблема снижения читательской грамотности широко обсуждается как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Исследователи подчеркивают важность цифровой трансформации образовательного пространства [11; 14; 17], внедрения проектной и исследовательской деятельности [7; 12], а также развития культуры чтения в школе [6; 18]. Однако разрыв между заяв-

ленными целями образовательной политики и реальными условиями ее реализации сохраняется, особенно в странах с высоким уровнем социального неравенства [13].

Особый интерес представляет концепция резильентности — способности педагогов и образовательных коллективов противостоять внешним негативным воздействиям. Исследования, посвященные резильентным школам, показывают, что эффективные стратегии преодоления неблагоприятных условий формируются именно на уровне практик отдельных учителей [8; 10]. Это подчеркивает значимость не только институциональных реформ, но и индивидуальных усилий учителей как ключевых агентов изменений.

Анализ научной литературы, таким образом, свидетельствует о необходимости комплексного подхода к проблеме формирования читательской грамотности, который включает системный анализ образовательной политики, социально-экономических условий и индивидуальной педагогической практики.

На рисунке 1 продемонстрированы тренды результатов PISA по математике, есте-

ственno-научной и читательской грамотности последних 20 лет для Аргентины (здесь и далее перевод с испанского языка на русский выполнен нами. — Е. Б. и Е. Л-Г.). Согласно результатам международного исследования PISA 2022 года, уровень читательской грамотности среди учащихся Аргентины оказался в среднем ниже, чем по странам ОЭСР [14]. Так, только около 45% 15-летних школьников в Аргентине способны определять основную мысль в тексте средней длины, находить информацию по явным, хотя порой и сложным критериям, а также устанавливать связь между содержанием текста и заданием. Для сравнения, средний показатель по странам ОЭСР составляет 74%. Лишь 1% аргентинских учащихся может понимать длинные тексты, оперировать абстрактными или противоречивыми понятиями и различать факты и мнения на основе неявных признаков, тогда как в среднем по ОЭСР этот уровень демонстрируют 7% школьников. Эти данные подчеркивают важность системной работы по развитию читательской грамотности как основы функциональной подготовки учащихся.

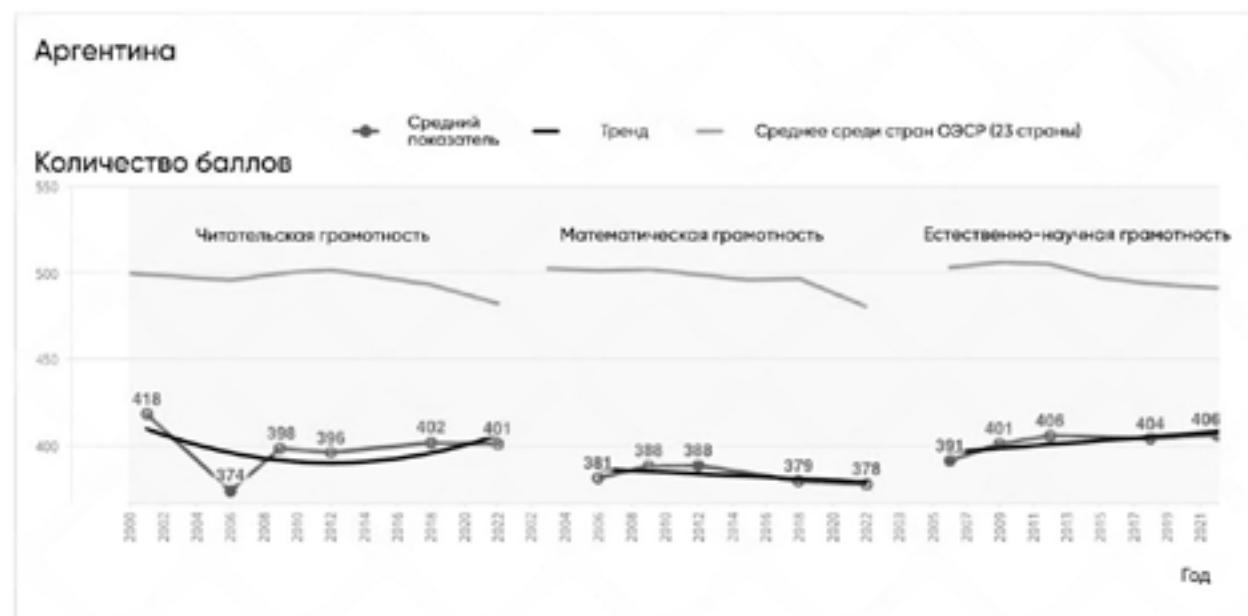


Рисунок 1. Динамика результатов Аргентины по шкале PISA в 2000–2020 гг. [14]

В исследовании PISA также оценивается влияние социально-экономического статуса учащихся на уровень их читательской грамотности. В среднем по странам ОЭСР разница в результатах между учащимися из групп с высоким и низким социально-экономическим статусом составляет 93 балла, что свидетельствует о зависимости образовательных достижений от условий, в которых живут и учатся дети. Однако в Аргентине этот разрыв значительно меньше — всего 75 баллов. Такой результат может свидетельствовать о наличии системных

проблем в школьном образовании страны, которые сказываются на качестве освоения учебных навыков всеми учащимися, независимо от их социального положения. Этую гипотезу в том числе подтверждают результаты выпускных экзаменов по словесности: в 2022 году доля неудовлетворительных оценок увеличилась почти на четверть процента по сравнению с предыдущими годами (по материалам Министерства образования Аргентины по оценке и информации в области образования, см. рис. 2 и 3) [16].

Распределение результатов экзамена по словесности среди учащихся государственных школ. Экзамен "ONE" 2013 г., экзамен "Aprender" 2016, 2017, 2019 и 2022 гг.

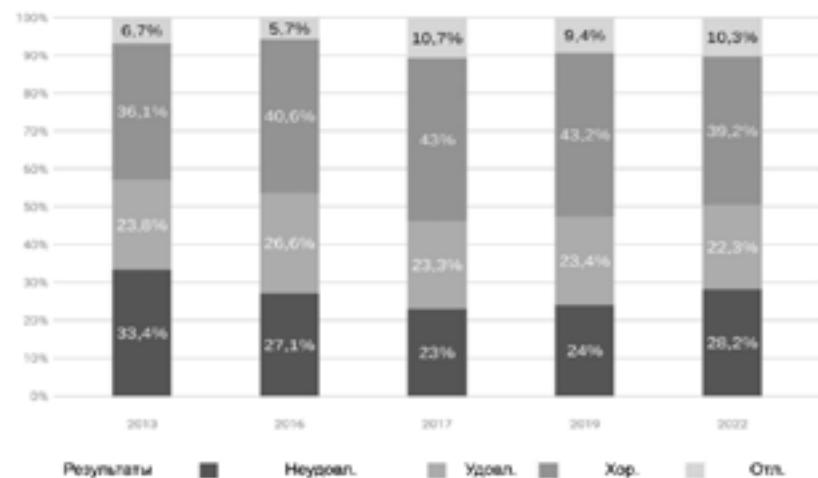


Рисунок 2. Результаты учащихся государственных школ за 2013, 2016, 2017, 2019, 2022 гг.

Распределение результатов экзамена по словесности среди учащихся частных школ. Экзамен "ONE" 2013 г., экзамен "Aprender" 2016, 2017, 2019 и 2022 гг.

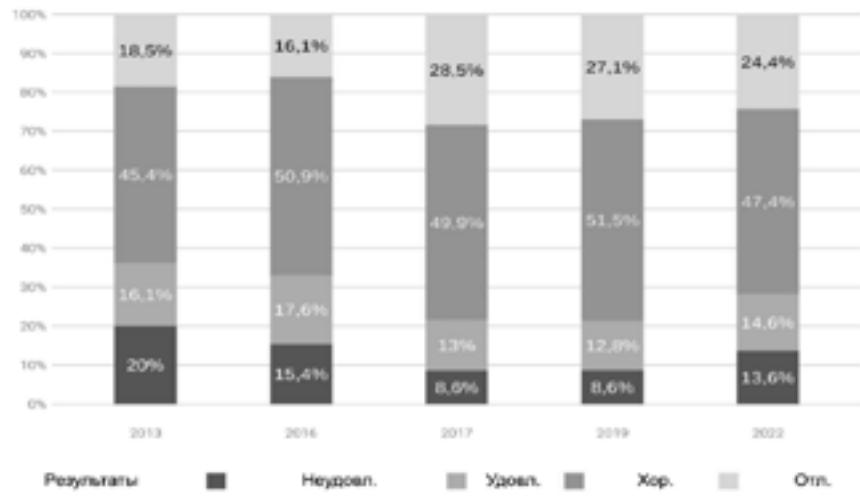


Рисунок 3. Результаты учащихся частных школ за 2013, 2016, 2017, 2019, 2022 гг.

Навык читательской грамотности считается метапредметным или универсальным [3], его развитие требует целенаправленного обучения, в рамках которого ключевая роль принадлежит учителю. В условиях современных вызовов, таких как сокращение финансирования образования (в частности, в Аргентине), рост педагогической нагрузки и другие неблагоприятные социально-политические факторы, особенно важно понять, какие проблемы в развитии функциональной грамотности видят сами учителя.

Таким образом, настоящее исследование ориентировано, с одной стороны, на знакомство с представлениями аргентинских педагогов о трудностях в обучении читательской грамотности, а с другой — на изучение масштабов влияния социально-экономических и политических факторов на развитие читательской грамотности.

Методология. В рамках анализа места и роли функциональной грамотности на уроках словесности в учебных заведениях Аргентины было разработано онлайн-тестирование, направленное на выявление ключевых аспектов развития читательской грамотности в школьной практике. Всего в опросе приняли участие 14 респондентов (в асинхронном формате — посредством опросника — и синхронном — по видеосвязи), имеющих опыт преподавания словесности в средней и старшей школе. Отбор участников осуществлялся по методу «сарафанного радио» без ограничений по возрасту, стажу или местоположению образовательной организации. Основным условием участия являлось наличие педагогического опыта в данной предметной области.

Пожалуйста, укажите свой возраст.

10 ответов

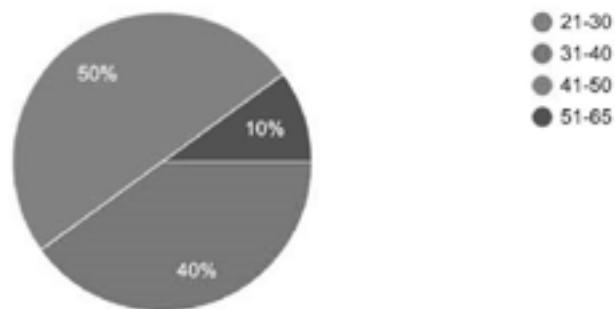


Рисунок 4. Результаты опросника. Возраст респондентов

Пожалуйста, укажите свой опыт работы. Вы работаете в государственном или частном учреждении ...

10 ответов

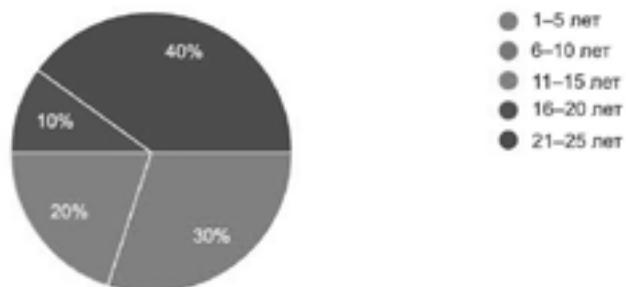


Рисунок 5. Результаты опросника. Опыт работы респондентов

Из 14 участников 11 имели опыт работы в государственных школах, из них 4 — в школах столичного региона и 7 — в провинциальных учреждениях. Важное замечание: некоторые респонденты могли работать одновременно в нескольких типах школ — частных и государственных, провинциальных и столичных.

Опросник был составлен с учетом целей исследования и включал вопросы об условиях и практиках, способствующих формированию функциональной (в частности, читательской) грамотности. При обработке результатов ответы респондентов были соотнесены с кодами, соответствующими общим принципам развития читательской грамотности, включая поддержку педагогических усилий как на уровне отдельного учителя, так и на уровне школы и общества [5].

Анализ полученных данных позволил выделить основные направления работы педагога по поддержке развития навыка чтения и читательской грамотности в школьной практике: 1) формы работы учителя, 2) политика школы, 3) образовательная политика, 4) практические приемы, используемые в преподавании, 5) соотнесение результатов экзаменов с ожиданиями педагогов, что стало условием сопоставления индивидуальных ответов с общей исследовательской задачей.

Результаты. Полученные данные позволили выявить ключевые нарративы, отражающие представления педагогов о функциональной и читательской грамотности. Все респонденты едины во мнении, что функциональная грамотность предполагает не только базовое умение читать, но и способность интерпретировать и критически осмысливать прочитанное, а также применять полученные знания на практике [1]. В качестве основных приемов развития читательской грамотности респонденты отмечали персонализированный подход к

обучению. При этом большинство указывало на существенное расхождение между предполагаемым уровнем подготовки учеников, заданным программой, и фактическим уровнем, наблюдаемым в классе. Это требует адаптации учебных программ под реальные способности учеников [2]. В ходе интервью также было выявлено, что в условиях сокращения расходов на образование, инициированного новым президентом Хавьером Милеем, школы испытывают дефицит учебных материалов, таких как книги и компьютеры. Тем не менее учителя продолжают искать способы поддерживать и развивать у школьников интерес к чтению. По словам респондентов, раньше образовательные учреждения получали больше ресурсов, но сейчас их не хватает. Это увеличивает нагрузку на педагогов и ограничивает их возможности профессионального развития [4].

Опрос также позволил обнаружить важные особенности их отношения к преподаванию литературы и развитию читательской грамотности. В отличие от традиционного разграничения целей изучения художественных произведений на «изучение грамматики» и «анализ литературного текста», респонденты подчеркивают, что видят в чтении прежде всего инструмент развития личности. Ниже приведены цитаты из глубинного интервью (И1–8) и цитаты из опросника (Р3–4).

Чтение — это нечто личное, глубокое, созерцательное. Чтение требует сосредоточения и упорства. (И1)

Концепция грамотности — многозначное понятие, под которым понимается не только само чтение, но и восприятие социальной реальности и мира — того, что ученик видит. (И2)

Социальная реальность, по мнению учителей, зачастую противоречит требованиям школьной программы, что становится

одним из серьезных препятствий для обеспечения качественного образовательного процесса.

Примерно 10 лет назад чтение было способом получения знаний, который наши предки передавали нам, и обогащающей практикой. Сегодня же современным ученикам нередко приходится объяснять, в чем смысл чтения классических произведений. (И3)

Чтение — это прежде всего социальная практика. На мой взгляд, корень всех проблем сегодня — это социальные сети и клиповое мышление, что выражено в неспособности концентрироваться на чем-либо одном в течение долгого времени. (И4)

Учащимся не хватает знаний об истории Аргентины и Латинской Америки, поэтому обсуждение контекста литературных произведений бывает бессмысленно. В связи с этим наша главная задача — воспитать в учениках интерес к истории. (И8)

Самое важное, на мой взгляд, — это научить их получать удовольствие от чтения и понимать прочитанное. Во времена, когда популярность телефонов растет, учащихся все сложнее заставить сконцентрироваться на книге. (И5)

Современные школьники, как отмечают педагоги, не воспринимают книгу как источник практической пользы или как наставника, что снижает их мотивацию к чтению. Несмотря на заявленную на уровне образовательной политики тенденцию к цифровой трансформации, доступ к технологиям остается ограниченным, а отношение самих учителей к цифровой среде неоднозначным — от энтузиазма до скепсиса. Это также сказывается на разнообразии подходов к развитию читательской грамотности.

В нашей школе есть ограничения на доступ в интернет, поэтому на уроках я часто использую свой собственный сотовый телефон, чтобы читать отрывки из литературных произведений. (И4)

Я стремлюсь использовать на занятиях цифровые платформы. Так мне удается создать пространство, более привычное для учеников, чтобы они могли проявить себя. Конечно, такой подход не лишен критики. (И1)

Я не вижу ничего плохого в использовании мобильных телефонов в классе, особенно учитывая условия, в которых мы живем. Многие из нас не могут позволить себе принести в школу печатную книгу, поэтому мы можем читать с экрана. (И2)

Для меня принципиально важно, чтобы дети не читали с телефона. Они должны распечатывать заданную главу и приносить ее на занятия. Иногда нам приходится писать родителям записку, объясняя, почему мы требуем, чтобы они отнесли книгу в библиотеку, сделали ксерокопию и принесли ее на урок. Однако даже такие просьбы не всегда находят отклик. Если не начать формировать эту привычку с ранних лет, то в 15–17 лет ее будет практически невозможно привить. (И3)

Отдельные комментарии респондентов касаются гендерных различий в подготовке учащихся и возможных путей их преодоления. Также педагоги делятся собственными идеями о том, как им удается удерживать внимание учащихся на литературе в неблагоприятных социально-экономических условиях.

Я делаю книгу на главы или сюжеты, и по каждому из них мы проводим мастер-класс, ставим театральную постановку или даже сочиняю музыку и рисуем сцены из книг. В конце каждой активности нам важен результат, который можно увидеть и потрогать. Например, в прошлом году мы опубликовали книгу-антологию рассказов. Суть задания заключалась в том, чтобы ученики спроектировали содержание книги на быт деревенской жизни: писали рассказы, рисовали картинки, ставили спектакли. Все эти ра-

боты вошли в антологию. Она имела такой большой успех, что ученики сами организовали продажу книги и почувствовали себя взрослыми. После этого они уже не боялись читать книги и делали это с удовольствием. (И1)

Лично я предлагаю им поразмышлять: я спрашиваю их, что для них значит литература. И затем самостоятельно отвечаю на свой вопрос: литература позволяет нам размышлять о человеческих проблемах, которые волновали людей во все времена. Благодаря литературе мы можем глубже понять современные проблемы, с которыми сталкивается каждый из нас. (И3)

Я стремлюсь создавать условия для диалога на своих занятиях. Например, мы читаем рассказ, а затем обсуждаем его, выясняя, что учащиеся думают о сюжете. Это помогает им включиться в работу, а без их участия занятие не будет эффективным. (И4)

Стало заметно, что девочки гораздо больше любят читать, чем мальчики. Когда мы посещаем выставки, девочки с удовольствием рассматривают книги, открывают для себя что-то новое и активно участвуют в обсуждениях. Мне стало интересно, как можно привить любовь к чтению мальчикам. Сначала мы спрашивали у них, что им нравится и что привлекает их внимание. Затем им на выбор предлагались книги разных авторов и на разные темы, такие как футбол, интернет, компьютерные технологии. В результате мне пришлось переосмыслить свой подход к обучению чтению. (И2)

Сегодня основной проблемой является начальная школа, которая не справляется со своими задачами. Когда ученики приходят ко мне из начальной школы, некоторые из них не умеют ни читать, ни писать. Это огромная проблема, с которой нам всем предстоит столкнуться. Аналогичная си-

туация наблюдается и в университетах. Студенты не готовы к труду и учебе — качествам, которые должны были быть заложены в них еще в детстве. (И4)

Кроме того, педагоги выразили обеспокоенность уровнем социально-экономического развития страны и усиливающимся неравенством, особенно в контексте доступа к качественному и многопрофильному образованию. Данное положение усугубляется ухудшением социально-политической обстановки и сокращением государственных расходов на образование, что в условиях смены политического режима привело к еще большему расслоению в обществе и снижению образовательных стандартов, включая практику понижения проходных баллов на внутренних экзаменах для сохранения статистической успеваемости.

Я работаю в школах для малообеспеченных семей. В таких школах многие ученики вынуждены подрабатывать, чтобы обеспечить себе средства к существованию. Из-за этого они не могут уделять достаточно времени учебе, а занимаются тем, что мы называем «чанга», то есть неофициальной работой. Это существенно снижает их шансы на получение качественного образования. В столице ситуация совершенно иная. У них есть свободное время, которое они посвящают спорту или изучению иностранных языков, что способствует их развитию и расширению кругозора. (И3)

Мы стремимся достичь запланированных результатов обучения и постоянно адаптируем свою работу под текущий уровень группы: какие-то темы мы пропускаем, какие-то проходим более углубленно. Однако, честно говоря, в последние годы мы вынуждены сокращать программу, так как у учеников в начале учебного года остаются большие пробелы в знаниях по предыдущим темам. Перед нами стоит выбор: либо потратить часть курса на восполнение этих

пробелов, либо сосредоточиться на сильных учениках. Один из возможных путей решения этой проблемы — давать дополнительные задания тем, кто опережает своих сверстников. (Р3)

Интересно, что в сложившихся условиях учителя демонстрируют высокую степень личной ответственности и профессиональной инициативы. Многие из них жертвуют собственным свободным временем ради эмоциональной и учебной поддержки учеников, особенно тех, кто сталкивается с трудностями в обучении, — феномен, который в литературе описан термином «резильентность» [10; 17]. В работе с функциональной грамотностью преобладают индивидуальный, интерактивный и проблемно ориентированный подходы. Учителя активно используют традиционные методы, такие как медленное чтение и игровые формы занятий, адаптируя их к уровню учащихся [6]. Часто им приходится импровизировать, поскольку в старшие классы поступают ученики, не владеющие базовой техникой чтения. Поэтому педагоги рассматривают развитие читательской грамотности не только как утилитарную задачу (подготовка к экзаменам, навыки для повседневной жизни), но и как условие формирования гармонично развитой личности.

Наше планирование отличается гибкостью. Мы не строим планы заранее, а всегда учитываем текущий уровень знаний учащихся. Кроме того, я понимаю, что не смогу дать ученикам все, что хотелось бы, так как в процессе обучения происходит много неожиданностей. (Р4)

Во время занятий я всегда уделяю время тому, чтобы почитать с детьми. Мы садимся в круг и читаем вслух, стараясь получить удовольствие от процесса. Я пытаюсь создать атмосферу, в которой детям будет комфортно читать: слежу за тем, чтобы никому не было стыдно, чтобы никто не

смеялся или не расстраивался, если делает ошибки. Некоторые дети стесняются читать вслух, и тогда мы читаем вместе, держась за руки. Затем мы переходим к более сложным произведениям. Обычно мы с коллегами можем понять, читали ли они книгу самостоятельно или только нашли краткое содержание. (И2)

При этом следует отметить ограниченность использования проектной деятельности и цифровых ресурсов, несмотря на их признанную эффективность в развитии функциональной грамотности [14; 15]. Это может быть связано как с недостаточным уровнем подготовки старшеклассников или педагогов, так и с неблагоприятными социально-экономическими условиями, ограничивающими доступ к современным образовательным технологиям.

Таким образом, в условиях усиливающегося неравенства и нестабильной социально-политической и экономической ситуации учителя в Аргентине привержены адаптации своей педагогической практики к потребностям учеников. Эти обстоятельства подчеркивают актуальность государственной методической поддержки педагогов и необходимость совершенствования образовательной политики.

Выводы и обсуждение. Анализ практик развития читательской грамотности в Аргентине показал, что в условиях дефицита государственного финансирования образования педагоги остаются верны задаче воспитания интереса к чтению, который они рассматривают не только как утилитарный навык, необходимый для экзаменов или повседневной жизни, но и как важный компонент гармоничного развития личности. Основными методами становятся традиционные формы работы — медленное чтение, интерактивная форма проведения занятий, индивидуальный подход. Часто учителям приходится импровизировать,

особенно когда в старшую школу попадают учащиеся, не владеющие базовой техникой чтения. При этом в исследовании не зафиксировано широкого применения проектной деятельности и цифровых информационных ресурсов, которые могли бы эффективно поддерживать развитие функциональной грамотности. Это может объясняться как уровнем подготовки учащихся, так и социально-политическими особенностями современной Аргентины.

Выявленные тенденции позволяют провести параллели с российским образовательным контекстом, где фиксируются похожие трудности, несмотря на декларацию приоритетности формирования функциональной грамотности, отраженную во ФГОС: «...формирование функциональной грамотности обучающихся, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире» [9]. Недостаточные темпы цифровой трансформации и неравномерный доступ к современным учебным материалам остаются актуальными проблемами для обеих стран.

Опыт Аргентины, ориентированный на индивидуализацию обучения и адаптацию образовательного процесса к возможностям учащихся, представляет особую ценность для образовательных систем, функционирующих в условиях социальной и цифровой трансформации. Он может быть полезен педагогам и управленцам в странах с высоким уровнем образовательного не-

равенства, значительными региональными различиями в развитии инфраструктуры и ограниченным доступом к образовательным ресурсам. Особенно актуален данный опыт для сельских школ и образовательных учреждений с недостаточным техническим оснащением, а также для учителей, работающих с учебными группами, которые отличаются по уровню подготовки.

Заключение. Анализ факторов, влияющих на читательскую грамотность учащихся старших классов в Аргентине, выявил ключевые барьеры для педагогов в условиях социально-экономической нестабильности. На основе проведенного опроса и интервью были выделены распространенные педагогические практики: индивидуализация обучения, стимулирование интереса к чтению через творческие формы работы, а также частичная интеграция цифровых ресурсов в образовательный процесс. Кроме того, полученные результаты подчеркивают важность поддержки учителей, профессионального диалога и корректировки образовательной политики. Результаты опроса и интервью могут быть использованы для разработки программ повышения квалификации, методических рекомендаций и инструментов оценки грамотности, учитывая цифровое неравенство, клиповое мышление и снижение мотивации к чтению. Это важно для образования будущего, ориентированного на развитие критического мышления и метапредметных навыков учащихся.

Список источников

1. Балашова Е. С., Ерофеева И. А. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности // Достижения науки и образования. 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-gramotnost-kak-komponent-funktionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 19.11.2024).
2. Вершиловский С. Г. Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 99–114.
3. Добрякова М. С., Фрумин И. Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
4. Звягинцев Р. С. Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 33–61.

5. Колосова В. М. Пути формирования читательской грамотности в процессе обучения // Международный научный журнал «Вестник науки». 2022. № 2 (47). Т. 1. С. 26–37.
6. 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.
7. Мамченко А. А., Макаров М. И. Культура чтения в эпоху постграмотности: стратегии чтения и задачи общеобразовательной школы // Ценности и смыслы. 2021. № 4 (74). С. 100–112.
8. Пинская М. А., Хавенсон Т. Е., Косарецкий С. Г. и др. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования. 2018. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poverh-barierov-issleduem-rezilientnye-shkoly> (дата обращения: 13.11.2024).
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: АО «Кодекс» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (дата обращения: 28.06.2024).
10. Райхельгауз Л. Б. Новые категории современной дидактики: академическая резильентность // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс. Сб. статей Всерос. конф. с междунар. участием. Ярославль, 3–4 декабря 2020 года. Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 2021. С. 52–56.
11. Carrillo-Lopez P. J., Hernández-Gutiérrez A. A. Competencia digital de los docentes Canarios para atender a la diversidad funcional // Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2022. Vol. 25, no. 1. P. 1–17. <https://doi.org/10.6018/reifop.496281>.
12. Diaz-Iso A., Velasco E., Meza P. Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora: una revisión sistemática // Revista de Educación. 2022. Vol. 398. P. 249–281. 10.4438/1988-592X-RE-2022-398-559.
13. Grinberg S. Policies, Educational Reforms, and the Everyday Making of School in Argentina // Oxford Research Encyclopedia of Education. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1937> (дата обращения: 31.10.2024).
14. Ministerio de Educación Argentina. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Resultados Aprender 2023 [Электронный ресурс]. URL: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resultados_aprender_2023_primaria_censal_-_prensa_20231206.pptx.pdf (дата обращения: 05.10.2024).
15. Pérez Medina M. E. M., Lozoya Meza E. Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora. Una propuesta metodológica // Ciencia y Educación. 2021. Vol. 5, no. 2. P. 41–62. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp41-62>.
16. PISA 2022 Results (Volume I and II) — Country Notes: Argentina // OECD. 2022 [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/argentina_09c7d993-en.html (дата обращения: 14.10.2024).
17. Valero A., Vidnay N., Paricoto C., et al. Wordwall as a didactic resource to improve reading competence in peruvian children // Comuni@cción. 2023. Vol. 14, no. 1. P. 27–40. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.1.806>.
18. Zapata L., Carrion G. Reading Comprehension at the Literal, Inferential and critical Reflective Levels of primary Education Students // Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional. 2021. Vol. 9, no. 2. P. 6–16.

References

1. Balashova E. S., Erofeeva I. A. Chitatel'skaja gramotnost' kak komponent funkcion'noj gramotnosti // Dostizhenija nauki i obrazovanija. 2022 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-gramotnost-kak-komponent-funktionalnoy-gramotnosti> (data obrashhenija: 19.11.2024). [In Rus].
2. Vershlovskij S. G. Izmenenija v social'no-pedagogicheskem portrete vypusknika peterburgskoj shkoly // Voprosy obrazovaniya. 2011. № 1. S. 99–114. [In Rus].
3. Dobrijakova M. S., Frumin I. D. Universal'nye kompetentnosti i novaja gramotnost': ot lozungov k real'nosti. M.: Izd. dom Vysshei shkoly jekonomiki, 2020. 472 s. [In Rus].
4. Zvjagincev R. S. Lichnostnye harakteristiki uchashhihsja rezil'entnyh i neblagopoluchnyh shkol: raznye deti ili raznye shkoly // Voprosy obrazovaniya. 2021. № 3. S. 33–61. [In Rus].
5. Kolosova V. M. Puti formirovaniya chitatel'skoj gramotnosti v processe obuchenija // Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Vestnik nauki». 2022. № 2 (47). T. 1. S. 26–37. [In Rus].
6. Kosareckij S. G., Mercalova T. A., Senina N. A. Preodolenie shkol'noj neuspeshnosti: vozmozhnosti i deficity rossijskih shkol // Psichologicheskaja nauka i obrazovanie. 2021. T. 26, № 6. S. 69–82. [In Rus].

7. Mamchenko A. A., Makarov M. I. Kul'tura chtenija v jepohu postgramotnosti: strategii chtenija i zadachi obshheobrazovatel'noj shkoly // Cennosti i smysly. 2021. № 4 (74). S. 100–112. [In Rus].
8. Pinskaja M. A., Havenson T. E., Kosareckij S. G. i dr. Poverh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poverh-barierov-issleduem-rezilientnye-shkoly> (data obrashhenija: 13.11.2024). [In Rus].
9. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31 maja 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya» // Jelektronnyj fond pravovyh i normativno-tehnicheskikh dokumentov: AO «Kodeks» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (data obrashhenija: 28.06.2024). [In Rus].
10. Rajhel'gauz L. B. Novye kategorii sovremennoj didaktiki: akademicheskaja rezil'entnost' // Social'noe i professional'noe stanovlenie lichnosti v jepohu bol'shih vyzovov: Mezhdisciplinarnyj diskurs. Sb. statej Vseros. konf. s mezhdunar. uchastiem. Jaroslavl', 3–4 dekabrja 2020 goda. Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo. 2021. S. 52–56. [In Rus].
11. Carrillo-Lopez P. J., Hernández-Gutiérrez A. A. Competencia digital de los docentes Canarios para atender a la diversidad funcional // Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2022. Vol. 25, no. 1. P. 1–17. <https://doi.org/10.6018/reifop.496281>.
12. Diaz-Iso A., Velasco E., Meza P. Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora: una revisión sistemática // Revista de Educación. 2022. Vol. 398. P. 249–281. 10.4438/1988-592X-RE-2022-398-559.
13. Grinberg S. Policies, Educational Reforms, and the Everyday Making of School in Argentina // Oxford Research Encyclopedia of Education. 2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1937> (data obrashhenija: 31.10.2024).
14. Ministerio de Educación Argentina. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Resultados Aprender 2023 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resultados_aprender_2023_primaria_censal_-_prensa_20231206.pptx.pdf (data obrashhenija: 05.10.2024).
15. Pérez Medina M. E. M., Lozoya Meza E. Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora. Una propuesta metodológica // Ciencia y Educación. 2021. Vol. 5, no. 2. P. 41–62. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp41-62>.
16. PISA 2022 Results (Volume I and II) — Country Notes: Argentina // OECD. 2022 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/argentina_09c7d993-en.html (data obrashhenija: 14.10.2024).
17. Valero A., Vidnay N., Paricoto C., et al. Wordwall as a didactic resource to improve reading competence in peruvian children // Comuni@cción. 2023. Vol. 14, no. 1. P. 27–40. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.1.806>.
18. Zapata L., Carrion G. Reading Comprehension at the Literal, Inferential and critical Reflective Levels of primary Education Students // Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional. 2021. Vol. 9, no. 2. P. 6–16.

Информация об авторах

Е. В. Бочаров — кандидат филологических наук, старший преподаватель Школы иностранных языков
Е. М. Лысова-Голомзина — аспирант Института образования, аналитик Лаборатории проектирования содержания образования

Information about the authors

E. V. Bocharov — PhD (Philology), Senior lecturer at the School of Foreign Languages
E. M. Lysova-Golomzina — Graduate student at the Institute of Education, Analyst at the Educational Content Design Laboratory

Статья поступила в редакцию 25.06.2025; одобрена после рецензирования 09.07.2025; принятая к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 25.06.2025; approved after reviewing 09.07.2025; accepted for publication 02.09.2025.



Н. Д. Мельников

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 144–151.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 5 (108). P. 144–151.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-144-151

ПОНЯТИЕ «ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ РАЗНЫХ ТРАКТОВОК ТЕРМИНА

Никита Дмитриевич Мельников

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, n.melnikov@hse.ru, ORCID: 0009-0000-4846-6828

Аннотация. Внедрение деятельности студентов представляет собой многогранный феномен, играющий важную роль в формировании универсальных и профессиональных компетенций, академической успешности и личностной зрелости. Несмотря на широкий спектр эмпирических исследований, в научной литературе сохраняется терминологическая неоднородность и концептуальная неопределенность в ее осмысливании. Настоящая статья представляет собой концептуально-аналитический обзор подходов к определению и классификации внеучебной активности студентов. Выделяются четыре ключевых подхода: институциональный, внеинституциональный, связанный с учебным процессом, а также подход, ориентированный на развитие навыков. Каждый из них оказывается релевантным в зависимости от целей и методологии исследования, акцентируя те или иные аспекты феномена. Особое внимание уделяется влиянию страновых и культурных различий на организацию и восприятие внеучебной активности. В статье подчеркивается необходимость выбора подхода в соответствии с исследовательскими задачами, а также возможность их сочетания в рамках более комплексного анализа. Материал может быть полезен исследователям в сфере образования и практикам, разрабатывающим программы студенческого развития в университетской среде.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, вузы, определение, концептуализация, социальные науки, обзор литературы.

Финансирование: исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).

Для цитирования: Мельников Н. Д. Понятие «внеделебная деятельность» в контексте разных трактовок термина // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 5 (108). С. 144–151. doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-144-151

Original article

THE CONCEPT OF "EXTRACURRICULAR ACTIVITIES" IN THE CONTEXT OF DIFFERENT INTERPRETATIONS OF THE TERM

Nikita D. Mel'nikov

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, n.melnikov@hse.ru, ORCID: 0009-0000-4846-6828

Abstract. Student extracurricular activity represents a multifaceted phenomenon that plays a significant role in the development of universal and professional competencies, academic success, and personal growth. Despite a wide range of empirical studies, the academic literature continues to demonstrate terminological inconsistency and conceptual ambiguity in defining this notion. This article offers a conceptual and analytical review of existing approaches to the definition and classification of student extracurricular activity. Four key perspectives are identified: the institutional approach, the non-institutional approach, the curriculum-related perspective, and the skill development approach. Each of them proves to be relevant depending on the research aims and methodology, highlighting different dimensions of the phenomenon. Particular attention is given to cross-national and cultural differences in the organization and perception of extracurricular engagement. The article emphasizes the importance of selecting an appropriate conceptual framework in accordance with the specific research goals, as well as the potential for combining multiple approaches to achieve a more comprehensive analysis. The material may be of interest to education researchers and practitioners involved in designing student development programs in the university context.

Keywords: extracurricular activities, universities, definition, typology, social sciences, literature review.

Funding: The study was carried out within the framework of the Fundamental Research Program of the National Research University Higher School of Economics (HSE).

For citation: Mel'nikov N. D. The concept of "extracurricular activities" in the context of different interpretations of the term. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(5):144–151. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-108-144-151

Введение. Университет предоставляет широкие возможности для внеучебной деятельности, которая способствует развитию компетенций, востребованных работодателями [4]. Исследования подтверждают положительное влияние вовлеченности в такую активность на карьерные перспективы студентов [16] и развитие востребованных сегодня мягких навыков [14].

Несмотря на накопленный массив эмпирических данных, в академической среде до сих пор отсутствует общепринятое определение понятий «внеделебная деятельность» и «внеделебная вовлеченность». В отечественной и зарубежной литературе используются различные термины — «внеделебные мероприятия» (extracurricular activities), «неформальное обучение» (non-formal

learning), «внеклассическое вовлечение» (student engagement) — с частично пересекающимися значениями, что ведет к сложности в со-поставлении исследований.

Цель данной статьи — систематизировать существующие подходы к концептуализации внеучебной деятельности студентов. Терминологическое и содержательное разнообразие приводит к тому, что одни и те же виды активности могут по-разному интерпретироваться в зависимости от выбранной исследовательской оптики: включаться в анализ в рамках одного подхода и исключаться в рамках другого. Такая систематизация позволяет точнее соотносить теоретические рамки с целями эмпирических исследований и способствует более обоснованному выбору аналитической перспективы.

Методология и методы исследования. Данная статья представляет собой концептуально-аналитический обзор научной литературы. В ходе написания статьи был проведен контент-анализ научной литературы. Источники подбирались на основании следующих критериев:

- публикация в рецензируемых журналах;
- наличие прямого упоминания термина *extracurricular activities* (внеклассическая деятельность) или его синонимов;
- географическое разнообразие (включены исследования из Европы, США, Азии и СНГ).

Источники были отобраны с использованием научных баз данных Google Scholar, Scopus и Web of Science, Киберленинка и elibrary.

Результаты обзора литературы, обсуждение. В академических исследованиях внеучебная деятельность студентов трактуется весьма неоднозначно. Многие учёные подчеркивают отсутствие общепринятого определения этого понятия, отмечая,

что его значение зачастую воспринимается «интуитивно» и раскрывается посредством перечисления конкретных примеров [10]. В ряде работ внеучебная активность связывается с формализованными институциональными структурами, такими как участие в спортивных секциях, профессиональных ассоциациях, органах студенческого самоуправления или университетских медиа [10]. При этом акцент делается на организованном, структурированном характере данных практик. В других исследованиях к внеучебной деятельности отнесены существенно более разнородные формы занятости — вплоть до индивидуального чтения литературы или заключения браков между студентами [9; 13]. Подобное концептуальное разнообразие не свидетельствует об отсутствии теоретических оснований, но, напротив, указывает на множественность методологических подходов и исследовательских контекстов, в которых рассматривается данный феномен.

В связи с этим дальнейший анализ статьи будет сосредоточен на систематизации ключевых аспектов, по которым различаются подходы к определению внеучебной деятельности. Сравнительный анализ литературы показывает, что подходы к определению внеучебной деятельности варьируются по ряду аспектов. Ниже будет представлен анализ по каждому из них.

Институциональная или внеинституциональная принадлежность активности. В литературе различают формальную внеучебную активность, организуемую и поддерживаемую учебным заведением, и неформальную, возникающую на основе инициатив студентов или внешних сообществ. Во многих определениях подчеркивается, что внеучебные мероприятия проводятся на базе университета, но не являются частью обязательной программы: «Реализуется на базе университета, но не

подразумевает получения оценок или образовательных кредитов» [2]. Аналогично Барткус и др. [10] указывают, что внеучебная деятельность — это активности, «проводимые при поддержке университета, но вне занятий и не входящие в формальную программу». С другой стороны, ряд исследователей рассматривают внеучебную деятельность как пространство для самостоятельной инициативы студентов. Например, по определению Н. М. Сребной, внеучебная деятельность — это «система, создающая среду для самостоятельной инновационной деятельности студентов в сфере свободного времени, превращающей их в субъектов собственной и общественной жизни» [6], то есть фактически выходящая за рамки строгой институциональной структуры. В этом контексте внеучебной может считаться любая деятельность, осуществляемая за пределами учебных программ и формальных процедур, регламентируемых университетом. Это включает в себя, например, прохождение стажировок в компаниях, участие в спортивных мероприятиях в качестве зрителя, членство в общественных и политических организациях и другие формы самореализации и социальной активности студентов.

Таким образом, одни авторы видят внеучебную деятельность интегрированной частью образовательной экосистемы (организуемой преподавателями и администрацией), другие — как добровольную, самоуправляемую студентами активность, приходящую «из низов». Эмпирические исследования подтверждают эту двойственность подходов: одни работы акцентируют внимание на роли вуза в организации активности, другие — на личной инициативе студентов [5].

Связь с учебным процессом. Некоторые ученые рассматривают внеучебную деятельность как органичное продолжение образо-

вательного процесса: она может дополнять или углублять курс, интегрируясь с учебной программой. Например, Н. С. Бейлина видит в вузовской внеучебной деятельности «звено образовательно-воспитательного процесса», создающее базу для профессионального развития и непосредственно связанное с учебными занятиями [1]. Р. В. Дружинина определяет внеучебную деятельность как совокупность практико-ориентированных мероприятий, реализуемых в сотрудничестве преподавателей и студентов [3]. Эти мероприятия тесно связаны с учебными занятиями. Другие же ученые подчеркивают, что внеучебная деятельность не связана напрямую с оценками и формальным обучением. Так, Барткус и др. указывают, что участие во внеучебных активностях не связана с образовательной программой обучающегося, не оценивается в кредитах и происходит «вне времени основных занятий» [10]. Исследования неоднократно фиксируют, что высокая вовлеченность во внеучебные активности коррелирует с лучшими академическими навыками, хотя сама внеучебная активность формально не засчитывается в диплом. Таким образом, внеучебная деятельность, с одной стороны, может выступать продолжением учебного процесса, способствуя профессиональному развитию и реализуясь в рамках совместной деятельности студентов и преподавателей, с другой — включает самостоятельные формы активности, не связанные с учебными процессами университета.

Страновой и культурный контекст. В разных странах и культурах роль и понимание внеучебной деятельности различаются. Так, в США внеклассная активность традиционно считается важной составляющей образовательного опыта: американские вузы широко поощряют участие в клубах, спорте и волонтерстве, нередко оценивая это при поступлении [10]. Особенностью

американского контекста является включение в перечень внеучебных мероприятий таких форм, как участие в скаутских движениях [12], тогда как в ряде других стран эти виды деятельности не пользуются заметной популярностью среди студентов вузов.

В странах СНГ, в частности в России, современные исследования отмечают, что студенты традиционно уделяют внеучебной деятельности меньше времени, а ее связь с академическими результатами статистически незначительна. Так, сравнительный анализ показал, что российские студенты проводят значительно больше времени на учебных занятиях по сравнению с американскими сверстниками, при этом традиционные формы внеучебной активности лишь слабо коррелируют с их образовательными достижениями [8]. Таким образом, несмотря на общие представления о внеучебной деятельности как о факторе личностного развития и формирования компетенций, национальные традиции и образовательные контексты формируют различные акценты и модели ее реализации, что необходимо учитывать в научных исследованиях.

Концептуализация внеучебной деятельности через призму развития навыков. Концептуализация внеучебной деятельности с позиции развития навыков акцентирует ее значение как инструмента формирования профессиональных и личностных компетенций студентов. Так, А. Н. Чиж рассматривает внеучебную деятельность как подсистему образовательного процесса, обеспечивающую «профессионально-личностное развитие» обучающихся [7]. В зарубежной литературе схожий акцент прослеживается у Рубина, Боммера и Болдуина, которые отмечают, что внеучебная деятельность — «это место, где учащиеся стремятся использовать, а возможно, совершенствовать и развивать свои навыки межличностного общения» [15]. В рамках данного подхо-

да акцент смещается с институциональной формы активности на ее функциональную ценность: ключевым становится не формат или инициатор мероприятия, а его вклад в развитие таких навыков, как коммуникация, лидерство, критическое мышление, самоорганизация и работа в команде.

Заключение и дискуссия. Внедеучебная деятельность студентов — многоаспектный и сложный феномен, который в академической литературе определяется и классифицируется различными способами, что отражает разнообразие исследовательских задач, методологических позиций и культурных контекстов. В ходе обзора выявлены подходы к концептуализации внеучебной деятельности, каждый из которых имеет свои преимущества и целесообразен в определенных условиях.

Институциональный подход оправдан при анализе формально организованных вузом программ, роли преподавателей и администрации, а также оценки влияния внеучебных мероприятий на образовательные результаты. Такой подход позволяет системно рассмотреть структуру и содержание внеучебной активности в рамках образовательной экосистемы. Внеинституциональный подход, напротив, фокусируется на самостоятельной инициативе студентов, неформальных объединениях и практиках, возникающих вне рамок официальной поддержки, что особенно важно при изучении студенческого самоуправления и культурно-специфических форм активности.

Подход, ориентированный на связь внеучебной деятельности с учебным процессом, дает возможность понять, как внеучебные активности дополняют и углубляют академическую программу, способствуя развитию учебных компетенций и повышению академической успешности.

В то же время концептуализация через

призму развития навыков, сосредоточенная на развитии профессиональных и личностных навыков, предлагает универсальную перспективу, применимую в различных образовательных системах и культурах, так как развитие гибких навыков является одной из ключевых целей современного высшего образования.

Не менее важен культурно-страновой подход, который подчеркивает значимость национальных традиций, образовательных моделей и социокультурных факторов в формировании и восприятии внеучебной деятельности, особенно в условиях сравнительных и международных исследований.

Таким образом, выбор конкретного подхода должен определяться исследовательскими задачами, особенностями исследуемой популяции и контекстом. Часто наиболее глубокое и комплексное понимание внеучебной деятельности достигается

через интеграцию нескольких подходов, что позволяет учесть как институциональные рамки и автономию студентов, так и их функциональное значение и культурные особенности.

Ограничение исследования. Настоящий обзор не претендует на исчерпывающее покрытие всех существующих подходов и теоретических позиций по изучению внеучебной деятельности, учитывая ее широту и разнообразие. Кроме того, ограничения связаны с выбором источников и фокусом на рецензируемых публикациях, что могло сузить спектр включенных данных. В будущем целесообразно расширить исследование, включив междисциплинарные и эмпирические работы, а также уделить внимание развитию новых методологических инструментов для изучения феномена внеучебной активности в различных культурных и институциональных контекстах.

Список источников

1. Бейлина Н. С. Формирование социальной компетентности будущих бакалавров в деятельности куратора студенческой группы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти. 2014. 191 с.
2. Груздев И. А., Косарецкий С. Г., Иванов И. Ю. и др. Дополнительное образование и внеучебная деятельность для развития навыков // Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека. Т. 5 / Под ред. И. А. Груздева. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 50 с.
3. Дружинина Р. В. Внеклассическая деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб. 2010. 262 с.
4. Мельников Н. Д., Ларичева Д. А. Формирование у студентов мотивации к участию во внеучебной деятельности // Образовательная политика. 2024. № 4 (100). С. 80–88.
5. Писаренко Д. А. Внеклассическая деятельность студентов вуза: отечественные и зарубежные подходы к осмысливанию понятия // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. № 3 (5) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneuchebnaya-deyatelnost-studentov-vuza-otechestvennye-i-zarubezhnye-podhody-k-osmysleniyu-ponyatiya> (дата обращения: 20.07.2025).
6. Сребная Н. М. Организационно-педагогические условия создания личностно-ориентированной системы внеучебной деятельности в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2000. 148 с.
7. Чиж А. Н. Внеклассическая деятельность студентов в теории высшего педагогического образования, 1960–1980-е годы: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Луганск. 1998. 258 с.
8. Щеглова И. А. Взаимосвязь студенческой вовлеченности и образовательных результатов студентов российских университетов: дис. ... канд. социол. наук. М.: НИУ ВШЭ, 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/sci/diss/446836245> (дата обращения: 02.08.2025).
9. Ahadiat N., Smith K. J. A factor-analytic investigation of employee selection factors of significance to recruiters of entry-level accountants // Issues in Accounting Education. American Accounting Association, 1994. Vol. 9, no. 1. P. 59.
10. Bartkus K. R. Clarifying the Meaning of Extracurricular Activity: A Literature Review of Definitions // American Journal of Business Education. ERIC, 2012. Vol. 5, no. 6. P. 693–704.

11. *Fredricks J. A., Eccles J. S.* Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42 (4). P. 698–713 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698> (дата обращения: 02.08.2025).
12. *Marsh H., Kleitman S.* Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear // *Harvard Educational Review*. Harvard Education Publishing Group. 2002. Vol. 72, no. 4. P. 464–515.
13. *McGaha V., Fitzpatrick J.* Employment, Academic and Extracurricular Contributors to College Aspirations // *Journal of College Admission*. ERIC. 2010. Vol. 207. P. 22–29.
14. *Pascarella E. T., Terenzini P. T.* How College Affects Students: A Third Decade of Research. 2005. Vol. 2.
15. *Rubin R. S., Bommer W. H., Baldwin T. T.* Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: Prudent evaluation or recruiting malpractice? // *Human Resource Management*. Wiley Online Library. 2002. Vol. 41, no. 4. P. 441–454.
16. *Zhang J., Fan S., Huang Z.* How Do Students Develop Creativity and Curiosity? The Role of Out-of-School Activities // *ECNU Review of Education*. SAGE Publications Sage UK: London, England. 2024.

References

1. *Bejlina N. S.* Formirovanie social'noj kompetentnosti budushhih bakalavrov v dejatel'nosti kuratora studencheskoj gruppy: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Tol'jatti. 2014. 191 s. [In Rus].
2. *Gruzdev I. A., Kosareckij S. G., Ivanov I. Ju. i dr.* Dopolnitel'noe obrazovanie i vneuchebnaja dejatel'nost' dlja razvitiya navykov // Global'nyj landshaft issledovanij i perspektivnyh razrabotok v oblasti ukrepleniya cheloveka. T. 5 / Pod red. I. A. Gruzdeva. M.: NIU VShJe, 2023. 50 s. [In Rus].
3. *Druzhinina R. V.* Vneuchebnaja dejatel'nost' studentov kak sredstvo povyshenija kachestva professional'noj podgotovki v vuze: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. SPb. 2010. 262 s. [In Rus].
4. *Mel'nikov N. D., Laricheva D. A.* Formirovanie u studentov motivacii k uchastiju vo vneuchebnoj dejatel'nosti // *Obrazovatel'naja politika*. 2024. № 4 (100). S. 80–88. [In Rus].
5. *Pisarenko D. A.* Vneuchebnaja dejatel'nost' studentov vuza: otechestvennye i zarubezhnye podhody k osmysleniju ponjatiya // *Humanitarni Balkanski izsledovanija*. 2019. № 3 (5) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneuchebnaya-deyatelnost-studentov-vuza-otchestvennye-i-zarubezhnye-podhody-k-osmysleniyu-ponyatiya> (data obrashhenija: 20.07.2025). [In Rus].
6. *Srebnaja N. M.* Organizacionno-pedagogicheskie uslovija sozdaniya lichnostno-orientirovannoj sistemy vneuchebnoj dejatel'nosti v vuze: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. M., 2000. 148 s. [In Rus].
7. *Chizh A. N.* Vneuchebnaja dejatel'nost' studentov v teorii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya, 1960–1980-e gody: dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01: Lugansk. 1998. 258 c. [In Rus].
8. *Shheglova I. A.* Vzaimosvjaz' studencheskoj vovlechennosti i obrazovatel'nyh rezul'tatov studentov rossijskih universitetov: dis. ... kand. sociol. nauk. M.: NIU VShJe, 2021 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.hse.ru/sci/diss/446836245> (data obrashhenija: 02.08.2025). [In Rus].
9. *Ahadiat N., Smith K. J.* A factor-analytic investigation of employee selection factors of significance to recruiters of entry-level accountants // *Issues in Accounting Education*. American Accounting Association, 1994. Vol. 9, no. 1. P. 59.
10. *Bartkus K. R.* Clarifying the Meaning of Extracurricular Activity: A Literature Review of Definitions // *American Journal of Business Education*. ERIC, 2012. Vol. 5, no. 6. P. 693–704.
11. *Fredricks J. A., Eccles J. S.* Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42 (4). P. 698–713 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698> (data obrashhenija: 02.08.2025).
12. *Marsh H., Kleitman S.* Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear // *Harvard Educational Review*. Harvard Education Publishing Group. 2002. Vol. 72, no. 4. P. 464–515.
13. *McGaha V., Fitzpatrick J.* Employment, Academic and Extracurricular Contributors to College Aspirations // *Journal of College Admission*. ERIC. 2010. Vol. 207. P. 22–29.
14. *Pascarella E. T., Terenzini P. T.* How College Affects Students: A Third Decade of Research. 2005. Vol. 2.
15. *Rubin R. S., Bommer W. H., Baldwin T. T.* Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: Prudent evaluation or recruiting malpractice? // *Human Resource Management*. Wiley Online Library. 2002. Vol. 41, no. 4. P. 441–454.
16. *Zhang J., Fan S., Huang Z.* How Do Students Develop Creativity and Curiosity? The Role of Out-of-School Activities // *ECNU Review of Education*. SAGE Publications Sage UK: London, England. 2024.

Информация об авторе

Н. Д. Мельников — аспирант

Information about the author

N. D. Mel'nikov — Graduate student

Статья поступила в редакцию 15.04.2025; одобрена после рецензирования 21.05.2025; принятa к публикации 02.09.2025.
The article was submitted 15.04.2025; approved after reviewing 21.05.2025; accepted for publication 02.09.2025.

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);
- застатьевый список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высыпаются 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 и очно-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!

