

СОДЕРЖАНИЕ

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Т. А. Занко, А. П. Гулов</i>	Студенческая олимпиада по государственному и муниципальному управлению: методические особенности проведения.....5
-------------------------------------	---

<i>И. С. Шакарова</i>	Уровневая модель повышения квалификации профессорско-преподавательского состава медицинского университета18
-----------------------	---

<i>Т. В. Кондрашина, И. Ю. Черникова</i>	Культурный код как новый аспект процесса профессионального становления иностранных студентов политехнического вуза30
--	--

<i>К. О. Тишкина</i>	Роль студента в обеспечении качества высшего образования: анализ результатов исследований.....43
----------------------	--

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

<i>И. И. Трубина</i>	Конструирование межпредметной линии содержания образования для устойчивого развития на основе его аксиоматизации56
----------------------	--

<i>О. В. Волкова, Л. Ф. Осипова</i>	Сопоставительный анализ результатов выполнения диагностических работ по читательской грамотности64
---	--

<i>Е. А. Кошкина, К. В. Щербакова</i>	Тенденции изменения типов учебных задач в курсе физики старшей школы.....74
---	---

ВЗГЛЯД ПСИХОЛОГА

<i>Т. Т. Щелина, С. О. Щелина</i>	Психологический анализ профессиональных дефицитов молодых педагогов
---------------------------------------	---

<i>Л. М. Костина</i>	Отношение будущих педагогов-психологов к модернизации российского высшего образования
----------------------	---

<i>Е. Н. Харланова, А. А. Шевченко</i>	Участие юношей и девушек в сообществах.....111
--	--

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

<i>Ф. Р. Шакиров</i>	Наследие Н. А. Семашко и воспитание гражданственности.....122
----------------------	---

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

<i>А. С. Родоманченко, К. А. Вертилиб</i>	Образование для будущего: взаимосвязь между компетенциями XXI века и общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком.....129
---	---

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....	144
--------------------	-----

Требования к оформлению статьи	147
--------------------------------------	-----

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантuru.....	148
---	-----

**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 18.06.2025

Печать цифровая. Объем 18.75 п.л., 150 стр.

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

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.

Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

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

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

12+

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

Главный редактор

Выпускающий редактор

Редакционная коллегия

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

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

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

Вагнер И. В., доктор педагогических наук, профессор

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

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

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

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Мансурова С. Е., доктор философских наук, доцент

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

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Попов Е. А., доктор философских наук, профессор

Разумовский В. А., кандидат педагогических наук

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

Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук

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

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

Степанов П. В., доктор педагогических наук

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Черникова И. Ю., доктор педагогических наук, доцент

Шихнабиева Т. Ш., доктор педагогических наук, доцент

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Popov Evgeny A., Doctor of Philosophy, Professor

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

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

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

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

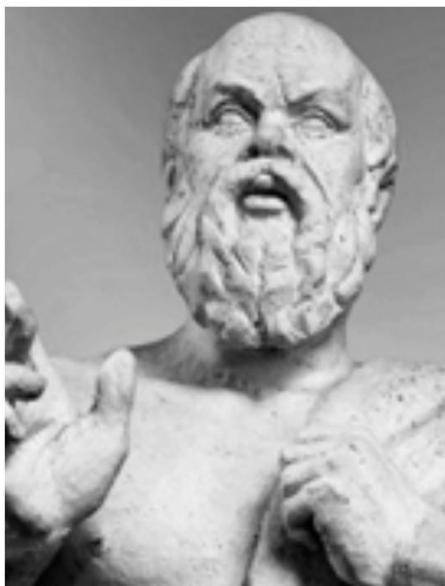
Selivanova Natalia L., Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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

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

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

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

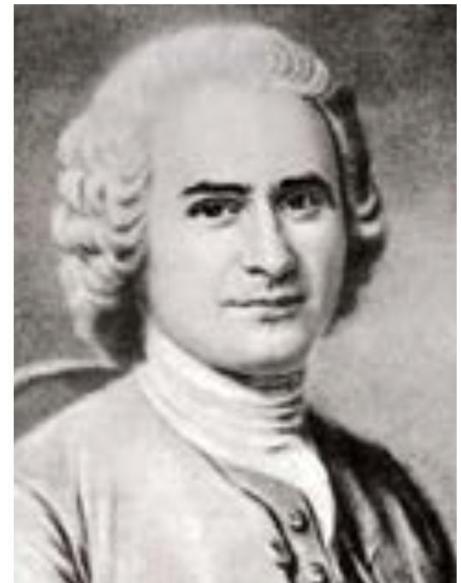


Будьте заняты. Это самое дешевое лекарство на земле — и одно из самых эффективных.

Сократ

Воспитание не только должно развивать разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой.

Ж.-Ж. Руссо



Многие беды имеют своими корнями как раз то, что человека с детства не учат управлять своими желаниями, не учат правильно относиться к понятиям «можно», «надо», «нельзя».

В. А. Сухомлинский

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 5–17.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 5–17.

Научная статья
УДК 372.881.111.22
doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-5-17



Т. А. Занко

СТУДЕНЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА ПО ГОСУДАРСТВЕННОМУ И МУНИЦИПАЛЬНОМУ УПРАВЛЕНИЮ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ

Тигран Антонович Занко¹, Артем Петрович Гулов²

¹ Институт государственной службы и управления
Президентской академии, Москва, Россия

² Московский государственный институт международных от-
ношений (университет) МИД России, Москва, Россия

¹ zanko-ta@ranepa.ru

² gulov@tea4er.org, ORCID: 0000-0001-7192-5316

Аннотация. В статье рассмотрены методические особенности проведения студенческой олимпиады «Я — профессионал» по государственному и муниципальному управлению, направленной на выявление, развитие и совершенствование у студентов теоретических знаний и практических навыков в области публичного управления. Олимпиада представляет собой многоаспектный процесс, включающий этапы подготовки и организации, такие как разработка конкурсных заданий, создание системы критериев оценки и выбор методик проведения. Практическое значение олимпиады выходит за рамки простого выявления лучших студентов. Она служит важным инструментом профессиональной ориентации, побуждая участников к дальнейшему развитию в выбранной области. В статье акцентируется внимание на осмыслиении и систематизации многолетнего опыта проведения олимпиады, чтобы внедрять лучшие практики в образовательный процесс вузов, отвечающих за подготовку студентов по профильному и смежным направлениям. В заключение подчеркивается необходимость дальнейшего развития и адаптации методических подходов для проведения таких мероприятий, чтобы соответствовать постоянно растущим требованиям профессиональной сферы и использовать современные технологии.



А. П. Гулов

Ключевые слова: студенческая олимпиада, выявление талантов, критерии оценивания, олимпиадное движение, государственное управление, государственная служба.

Для цитирования: Занко Т. А., Голов А. П. Студенческая олимпиада по государственному и муниципальному управлению: методические особенности проведения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 5–17. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-5-17

Original article

THE STUDENT OLYMPIAD IN PUBLIC AND MUNICIPAL ADMINISTRATION: METHODOLOGICAL ASPECTS OF ORGANIZATION

Tigran A. Zanko¹, Artem P. Gulov²

¹ Institute of Public Administration and Management of the Presidential Academy, Moscow, Russia

² MGIMO University, Moscow, Russia

¹ zanko-ta@ranepa.ru

² gulov@tea4er.org, ORCID: 0000-0001-7192-5316

Abstract. The article examines the methodological features of conducting the "I am a Professional" student Olympiad in public and municipal administration, aimed at identifying, developing, and improving students' theoretical knowledge and practical skills in public administration. This allows participants to better prepare for real professional challenges. Significant attention is given to the updating of task content to account for modern challenges and trends in public administration development. The practical significance of the Olympiad goes beyond merely identifying the best students. It serves as an important instrument of professional orientation, encouraging participants to further develop in their chosen field. The article emphasizes the need to reflect upon and systematize the many years of practice in conducting the Olympiad to implement best practices into the educational process of universities responsible for preparing students in related and adjacent fields. In conclusion, the article underscores the necessity for the further development and adaptation of methodological approaches to conducting such events to meet the constantly growing demands of the professional field and to utilize modern technologies.

Keywords: student olympiad, talent identification, evaluation criteria, olympiad movement, public administration, civil service.

For citation: Zanko T. A., Gulov A. P. The Student Olympiad in Public and Municipal Administration: Methodological Aspects of Organization. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):5–17. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-5-17

Введение. Экономическая и политическая ситуация в мире обязывает думать о независимой и самостоятельной образовательной системе, которая способна сопровождать молодых людей от школьной партии до стажировок в крупных компаниях [33]. В Российской Федерации уделяется большое внимание выявлению, поддержке, подготовке и профессиональному разви-

тию высококвалифицированных кадров, способных вносить вклад в развитие страны. Особую роль в формировании такой системы сыграла серия обновляемых с началом каждого срока указов Президента Российской Федерации, закрепляющих национальные цели развития, на основе которых с 2018 года действует платформа «Россия — страна возможностей», пред-

ставляющая собой целую экосистему из 26 проектов. Одним из таких проектов выступает Всероссийская олимпиада студентов «Я — профессионал», которая проводится для того, чтобы выявить талантливых студентов, которые имеют глубокие знания, умения и навыки в своих профессиональных сферах, предоставить им дополнительные возможности для профессионального роста, сформировать кадровый потенциал страны, развить систему социальных лифтов, сократить разрыв между запросами работодателей, полученной квалификацией и содержанием образовательных программ.

Студенческие олимпиады существуют отдельно от государственной итоговой аттестации, поэтому неверно рассматривать их исключительно как трамплин для поступления на программы магистратуры и аспирантуры, хотя практика учета достижений интеллектуальных состязаний в конкурсе портфолио уже существует [34]. Так, в рамках нашего исследования в фокусе внимания оказывается ежегодная Всероссийская олимпиада для студентов разных направлений подготовки (технических, гуманитарных, естественно-научных, педагогических, аграрных и медицинских) «Я — профессионал», которая проводилась в 2023/24 учебном году в седьмой раз, с общим количеством регистраций более 800 тыс. Результаты олимпиады учитываются вузами для поступления на программы магистратуры, ординатуры и аспирантуры: только в Москве приемные комиссии более 20 университетов принимают во внимание дипломы успешных участников.

Глобально, несмотря на декларативность олимпиадного движения в части системности и общности, главная цель состязаний отражается в развитии и формировании творческой личности, хотя и достаточно часто уровень сложности олимпиадных комплектов повышается при помощи знание-

вого компонента [12]. Расширяется список тем и форматов учебных заданий, вместе с этим происходит интеграция знаний из разных областей, внедряется неопределенность условий — участники оказываются на месте аспирантов и профессионалов-исследователей, постигая научные знания и решая сложные задачи прикладного характера [3]. В нашем исследовании мы также рассматриваем технологическое обеспечение качественной подготовки к интеллектуальным испытаниям. Понимая и принимая правила игры, студенты углубленно изучают дисциплины, по которым проходят конкурсные треки, — усвоенные знания в любом случае пригодятся в профессиональной жизни [23].

Нам видится важным и актуальным подчеркнуть взаимосвязь школьных и студенческих олимпиад: в школе учащиеся готовятся сделать прыжок из адаптированного массива информации (школьные учебники) к часто меняющимся научным данным неадаптированного характера (статьи, монографии, материалы конференций), которые используются в связке с вузовскими учебно-методическими комплексами. ВСОШ и «перечневые» олимпиады осуществляют функции данного выталкивающего когнитивного механизма [18]; в университете олимпиадное движение готовит к профессии в прямом смысле этого слова — в контрольно-измерительные материалы включаются реальные кейсы из профессиональной деятельности, опыта управления бизнесом и государственными структурами [7].

В современной системе высшего образования студенческие олимпиады выступают значимым инструментом для выявления талантов, развития профессиональных компетенций и повышения уровня знаний студентов. Особенно актуальны олимпиады в таких специфических областях, как госу-

дарственное и муниципальное управление, где необходимы не только теоретические знания, но и практические навыки, умение принимать решения в условиях неопределенности и взаимодействовать с различными уровнями власти. Цель исследования — разработать и обосновать методические особенности проведения студенческой олимпиады по государственному и муниципальному управлению, способные повысить ее образовательную эффективность и стимулировать активное участие студентов. Задачи исследования: систематизировать существующие методические подходы к организации студенческих олимпиад в области государственного и муниципального управления, определить ключевые компоненты методического обеспечения олимпиады (содержание заданий, формы оценки, критерии подведения итогов), разработать рекомендации по усовершенствованию методических подходов с учетом специфики предметной области и требований современных образовательных стандартов. Актуальность исследования обусловлена потребностью в формировании высококвалифицированных специалистов в области государственного и муниципального управления, а также необходимостью создания эффективных методик, способствующих выявлению и развитию профессиональных качеств у будущих управляемцев.

Обзор литературы. Сфера конкурсных испытаний достаточно давно находится в фокусе внимания как отечественных, так и зарубежных ученых. Термин «олимпиада» тем не менее чаще всего в западной традиции изучения наук об образовании применяется по отношению к интеллектуальным состязаниям школьников, причем в основном международного характера [43]. Данная тенденция легко объясняется происхождением данного понятия: первая

международная олимпиада была проведена в 1959 году в Румынии, среди организаторов состязаний были страны Восточной Европы и СССР [14; 39]. США и Западная Европа присоединились к конкурсной программе спустя десятилетия, однако национальные системы интеллектуальных битв были сформированы независимо друг от друга — состязательность пронизывает все уровни образования за рубежом. В связи с этим в научной литературе педагогического характера в публикациях зарубежных исследователей чаще фигурируют такие термины, как «конкурс», «соревнование», «марафон», «чемпионат» и пр. Интересно отметить, что существуют прецеденты, когда отборочные туры по учебным дисциплинам в школе называются каким-то термином из вышеперечисленных, а заключительные — олимпиадами, что указывает на внутриродовую связь с последующим международным этапом конкурсной программы [38; 41]. Другая интересная зарубежная традиция — повышенный интерес к группе предметов STEM, то есть science, technology, engineering and mathematics (естественные науки, инженерное дело и технологии, математика) [40]. Несмотря на существование пула конкурсов социогуманитарной направленности, массовость и популярность подобных проектов несравнима с прикладными науками, продукты состязаний которых могут использоваться в производстве и бизнесе при незначительной доработке, а сами конкурсанты демонстрируют высокий уровень компетентности, функциональной и научно-исследовательской грамотности [42].

Постепенная эволюция содержательного компонента олимпиад привела к увеличению количества творческих задач, что выгодно отличало данную систему оценивания от стандартных тестов или заданий, проверяющих уровень остаточных знаний

репродуктивного характера: олимпиадные комплекты стимулировали развитие креативного и критического мышления, проверяли наличие сформированного логического аппарата, позволяли эффективно выявлять наличие когнитивных способностей и одаренности в той или иной сфере [16]. Так, Н. Н. Осипова, М. П. Трофименко, рассуждая о возможностях предметной олимпиады в вузовском образовании, заявляют, что «значимая роль в процессе профессиональной подготовки отводится развитию творческого мышления студентов, их самообразованию для успешного разрешения задач в различных сферах деятельности, что прописано в Федеральном государственном стандарте высшего образования последнего поколения» [31].

Надо заметить, что реализация олимпиадных практик всегда опережала стандартные подходы в образовании. Так, внедрение таких предметов, как экология, информатика, китайский язык, робототехника и др., на фоне отсутствия этих дисциплин в общеобразовательном плане в каждой российской школе в свое время говорит о проактивном характере состязаний относительно уровня и массовости преподавания [32]. Данные практики говорят об инновационном характере олимпиадного движения: ряд научных дисциплин становится предметом интеллектуальных испытаний, не будучи школьными предметами. Такая проактивность характеризуется обкаткой новых образовательных технологий, равно как и повышенным интересом к динамично развивающимся научным областям [5]. Изучение искусственного интеллекта также находится в фокусе внимания государства, что обуславливает создание ряда испытаний творческого характера.

Отметим симбиоз вузовских состязаний и школьных олимпиад — им присущи одни и те же черты: творческий характер

заданий, возможность социального лифта для дипломантов, задействование ряда метапредметных компетенций в подготовке к испытаниям [28]. Глобальная разница по большому счету кроется лишь в дальнейшей образовательной и профессиональной траектории участников: школьники готовятся к поступлению в вуз, студенты — к выходу в большую жизнь и старту в карьере. Студенческие олимпиады направлены, помимо образовательного компонента, на прямую подготовку к профессиональной деятельности, что предусматривает определенный прикладной характер ряда заданий [36]. Исследования показали, что авторами и школьных, и студенческих состязаний являются представители профессорско-преподавательского состава вузов, что позволяет логично объяснить общность подходов к разработке заданий и критериев оценивания [29]. Так, ряд работ анализируют взаимосвязь развития одаренности, творческих способностей с активным участием в предметных олимпиадах [27]. Ряд авторов направили свою научно-исследовательскую энергию на изучение методических особенностей подготовки к интеллектуальным испытаниям, в том числе на уровне высшей школы [6]. Концептуальные попытки осмыслиения принципов создания заданий, равно как и критериев оценивания продуктивной деятельности участников, находятся в активе отечественной педагогики [19]. Воспитательный потенциал от участия в состязательной деятельности социализирующего характера вместе с функциями олимпиад находится в фокусе внимания ряда ученых [26; 35]. Исследуется олимпиадное движение в целом как образовательный феномен, влияющий на развитие личности ученика в образовательном процессе [24; 30]. Немалый пласт работ посвящен выстраиванию общей линии между школьным и вузовским образованием посредством участия в олимпиадах [17; 22].

Студенческие соревнования нередко рассматриваются как фактор повышения качества преподавания в университете, положительно влияющий как на успеваемость, так и на развитие творческих способностей. В последние годы большой интерес отмечается к реализации студенческой олимпиады «Я — профессионал». Так, В. Е. Дмитрюк, О. В. Павлова, анализируя опыт участия студентов из Приморского края, указывают на постоянный рост числа медалистов из года в год: «Согласно олимпийскому медальному зачету, где главным критерием ранжирования в зачете является количество полученных золотых медалей, Дальневосточный федеральный университет показывает высокие результаты» [21].

Важность участия студентов в конкурсных мероприятиях подчеркивается Г. А. Бутко, Н. Ю. Киселевой, Г. Р. Шашкиной, которые анализируют содержательный компонент состязаний: «задания финала предполагали не только проверку сформированных у студентов компетенций в области диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной, просветительской деятельности, но и проявление индивидуальности, лидерские способности к убеждению, вовлечению во взаимодействие, оригинальность в представлении материала, творческий подход к выполнению заданий» [11]. А. К. Белолуцкая, И. С. Криштофик, В. А. Мкртчян, подводя итоги участия в олимпиаде студентов педагогических специальностей, приходят к выводу, что состязания «позволяют выделить область профессиональных дефицитов» и, таким образом, указать на слабые места в подготовке будущих специалистов [8].

Отметим, что направление «государственное и муниципальное управление» слабо изучено в контексте студенческого олимпиадного движения, что и обуславливает теоретическую и практическую значимость нашего исследования.

С 2018 года действует платформа «Россия — страна возможностей», представляющая собой целую экосистему из 26 проектов. Одним из них выступает Всероссийская олимпиада студентов «Я — профессионал», одно из ключевых направлений олимпиады, ориентированных на выявление наиболее талантливых, подготовленных и перспективных кадров для системы публичного управления, — государственное и муниципальное управление, которое на протяжении семи сезонов организуется Президентской академией. С учетом этого обстоятельства накоплен значительный опыт организации и методологического обеспечения как в целом олимпиады, так и отдельных ее элементов.

Организация методической работы. В каждом сезоне олимпиады по направлению «государственное и муниципальное управление» регистрировалось от 10 до 16 тыс. студентов. При этом стабильно наблюдается тенденция более активного участия студентов бакалавриата (около 77% регистраций) по сравнению со студентами магистратуры (23% регистраций). Это обстоятельство может быть объяснено более высокой степенью привлекательности возможностей и бонусов олимпиады для студентов бакалавриата для перехода на следующую ступень образования.

Несомненно, проведение такого масштабного конкурсного отбора требует выстраивания организационной и методической работы, которая ведется по линии общих требований ассоциации «Я — профессионал» и ее центрального организационного комитета, а также организационных комитетов, методических комиссий и жюри в вузах-соорганизаторах. Методические комиссии задействованы в разработке формата, тематики олимпиадных состязаний, методических материалов к ним, причем не менее 30% олимпиадных заданий должны

быть разработаны совместно с компаниями-партнерами. Жюри осуществляет проверку и оценивание олимпиадных работ, допускает участников к последующим этапам олимпиады и определяет дипломантов.

Особенность Президентской академии — это наличие разветвленной филиальной сети, что позволяет активно привлекать для олимпиады экспертов из разных регионов России, а также наличие устоявшихся связей с органами власти всех уровней, что создает расширенные возможности обеспечения практико-ориентированного характера олимпиады.

В целом при организации олимпиады можно выделить следующие этапы: подготовительный этап по выработке подходов к проведению очередного сезона; конкурсный отбор вузов, отвечающих за проведение отдельных направлений; формирование организационного комитета, методической комиссии и жюри; регистрационный этап для студентов; отборочный этап (тестовые задания); заключительный этап, который, в свою очередь, может состоять из полуфинальной и финальной частей. По итогам отборочного этапа, полуфинала и финала обязательно проходит этап рассмотрения апелляций. Перед каждым этапом участникам предоставляются демонстрационные задания для ознакомления, а также проходит серия брифингов и вебинаров с членами методической комиссии и жюри.

Конкурсный отбор образовательных организаций осуществляется исходя из равенства, заключающегося в предъявлении ко всем участникам конкурса одинаковых требований к предоставлению информации о конкурсе, а также в использовании единых критериев оценки заявок образовательных организаций. По итогам проведения конкурса образовательные организации не только получают право на проведение того

или иного направления олимпиады, но и соответствующее финансовое обеспечение в форме гранта, который расходуется на методическое, организационное и организационно-техническое освещение олимпиады, а также проведение образовательных мероприятий, направленных на профессиональное развитие участников. Каждый год в рамках конкурсного отбора устанавливаются показатели достижения целей предоставления грантов.

Для содержательного отбора образовательных организаций предусмотрен ряд критериев с их весовыми значениями: опыт проведения интеллектуальных и профессиональных состязаний (международных, федеральных, региональных) для студентов образовательных организаций за последние 3 года (0,2); кадровый состав образовательной организации, необходимый для достижения результата предоставления гранта (0,2); материально-техническая база образовательной организации, необходимая для достижения результата предоставления гранта (0,1); методическое содержание контрольно-измерительных материалов и иных оценочных средств, планируемых к применению при проведении олимпиады, в том числе разрабатываемых совместно с работодателями и партнерами (0,3); обоснованность запрашиваемого образовательной организацией финансирования (0,1); информационное обеспечение проводимых мероприятий для студентов образовательной организации с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и сервисов обмена мгновенными сообщениями, кроссплатформенных мессенджеров, направленных на популяризацию олимпиады, Российской науки и высшего образования (0,1).

Отборочный этап заключается в проведении тестового автоматизированного оценивания. В этих целях разрабатывается

несколько вариантов тестового комплекса для уровня бакалавриата и магистратуры, каждый из которых предусматривает обычно не менее 50 тестовых заданий. Важно отметить, что предлагаемые участникам тесты являются тестами закрытого типа для того, чтобы минимизировать технические сложности организации проверки большого количества работ. При этом в каждом тестовом задании должно быть не менее шести вариантов ответа, каждый из которых содержит дистракторы, минимизирующие возможность случайного угадывания ответа.

Архитектура и логика проведения олимпиады по направлению «государственное и муниципальное управление» предусматривают, что на первом отборочном этапе проверяются в большей степени формальные знания в автоматизированном режиме, а на последующих этапах основной акцент делается на способности применения профессиональных знаний с организацией ручной экспертной проверки. Формат полуфинального задания неоднократно видоизменялся, но основной акцент делался на продуктивном подходе, который предусматривает создание каждым участником оригинального интеллектуального продукта, что исключает возможность использования уже готового решения, требует творческого подхода от участников, позволяет продиагностировать сформированные профессиональные знания, навыки и умения при решении нестандартных задач. В то время как основной акцент на отборочном и полуфинальном этапах делался на проверку индивидуальных знаний, на протяжении всех сезонов олимпиады «Я — профессионал» по направлению «государственное и муниципальное управление» финальный этап проходил в формате групповой работы участников. При этом несколько сезонов попадали на непростой период действия

ограничений в условиях новой коронавирусной инфекции, в связи с чем финал проходил в дистанционном формате по ВКС (онлайн-формат).

Вывод. Олимпиада служит важным инструментом повышения уровня образования в области государственного и муниципального управления, поскольку стимулирует студентов к углубленному изучению профильных дисциплин, способствует развитию практических навыков. Вузы и работодатели должны проявлять большую заинтересованность в создании оригинальных, практико-ориентированных заданий. Необходимо активно формировать в студенческой среде культуру участия в конкурсах, оценочных мероприятиях.

Немаловажным аспектом выступает развитие профессиональных связей участников и представителей органов публичной власти, тем самым оказывая самое непосредственное воздействие на карьерные траектории. В этой связи перспективной формой поддержки и продвижения участников, показавших наилучшие результаты, может стать публикация данных медалистов, победителей и призеров на профильном портале государственной службы, а также включение данных о них в Единую информационную систему управления кадровым составом государственной гражданской службы.

Отдельный аспект связан с оценкой и рейтингованием самих высших учебных заведений, так как, например, участие и победы студентов вузов во Всероссийской студенческой олимпиаде «Я — Профессионал» по ГМУ выступают одними из показателей ренкинга «Интерфакса» в отношении университетов России, реализующих образовательные программы по этому направлению. Исходя из практики проведения олимпиады, можно отметить, что активное участие и поддержка со стороны администрации ву-

зов напрямую сказываются на результативности участников. В данном исследовании описан опыт организации состязательных практик, намечены пути совершенствования олимпиады.

Состязательный трек олимпиадников в университете понимается нами как сбалансированное погружение в студенческие реалии, компонентами которой мы рассматриваем: 1) академические успехи и когнитивное развитие; 2) участие в научно-исследовательской деятельности; 3) развитие творческих способностей и креативного мышления; 4) становление активной личности с лидерской позицией, способной к сотрудничеству, работе в коллективе, служе-

нию обществу. Видится важным усиливать фокус внимания на участие в конкурсах и оценочных мероприятиях как со стороны студентов, так и со стороны работодателей и вузов, реализующих профильные направления подготовки. Такие масштабные федеральные проекты выступают подлинными социальными лифтами для их участников, и их влияние выходит далеко за пределы формальных призов, наград и преференций. Будущая элита публичного управления изначально должна формировать в конкурентной и меритократической среде, а победные позиции в олимпиаде должны выступать неоспоримым знаком качества для кадровых служб органов власти.

Список источников

1. Абдусамедов Г. А. Олимпиадное движение школьников в России: достижения и проблемы (конец XX — начало XXI в.) // Наука и бизнес: пути развития. 2014. № 5 (35). С. 55–57.
2. Агаханов Н. Х., Марчукова О. Г., Подлипский О. К. О современных тенденциях в подготовке школьников к математическим олимпиадам // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 266–284. doi: 10.17323/1814-9545-2021-4-266-284.
3. Алексашина И. Ю., Муштавинская И. В. Инновации в системе оценки качества образования: от метапредметных результатов образовательной деятельности к функциональности грамотности школьников // Педагогическая наука и практика. 2021. № 3 (33). С. 64–70.
4. Анисимов К. Г., Анисимова Е. А., Рязанова О. В. Инновационный опыт вуза по развитию олимпиадного движения школьников // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2018. № 9. С. 71–74. doi: 10.20339/AM.09-18.071.
5. Артамонова М. В. Успешные практики и проблемы в организации олимпиадного движения для учителей в современном образовательном пространстве // Преемственность в образовании. 2016. № 14 (12). С. 103–113.
6. Астанин С. С., Звонарева Е. А., Корецкая И. И. Методика и специфика составления заданий очного этапа олимпиад по биологии и химии для школьников // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 3 (60). С. 428–433. doi: 10.25683/VOLBI.2022.60.366.
7. Беленкова Ж. Т. Предметные олимпиады как важная часть обучения // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2016. № 4. С. 22–26.
8. Белолуцкая А. К., Криштофик И. С., Mkrtchyan В. А. Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я — профессионал» / // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 98–119. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119.
9. Богатырева Е. Н., Лигновская Е. В. Применение технологии развития критического мышления при подготовке курсантов высших военных образовательных организаций высшего образования к олимпиадам по иностранному языку // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 6. С. 74–77.
10. Богданова Л. А. Развитие олимпиадного движения в контексте нравственного воспитания обучающихся // Образование. Карьера. Общество. 2011. № 1 (30). С. 44–47.
11. Бутко Г. А., Киселева Н. Ю., Шашина Г. Р. Профессиональные компетенции студентов: итоги педагогической олимпиады // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 32–35.
12. Вдовина Т. О., Карасев С. А. Всероссийская олимпиада школьников как показатель развития системы образования // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2019. № 11 (282). С. 31–34.
13. Габдулхаков В. Ф. Одаренный школьник и современный учитель: технологии и модели взаимодействия // Народное образование. 2018. № 1-2 (1466). С. 71–75.
14. Гдалина Т. Г., Гдалин Д. А. Интеллектуальные соревнования школьников как форма выявления и поддержки талантливой молодежи // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 4. С. 138–148.

15. Генкин В. М. Готовимся к олимпиаде по русскому языку: задания лингвистического конкурса // Русский язык и литература. 2022. № 4 (271). С. 45–51.
16. Гребеницков Ю. Ю. Использование ресурсов международной цифровой олимпиады по русскому языку homo dicens для продвижения культурно-исторического наследия Москвы // Успехи гуманитарных наук. 2022. № 7. С. 183–187.
17. Гречева Г. Я., Цулина М. В. Педагогическая олимпиада как средство развития творческого потенциала личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 33–39.
18. Гулов А. П. Предметные олимпиады в России и за рубежом: культурологический подход: монография. М.: КДУ, Добросвет, 2023. 122 с. doi: 10.31453/kdu.ru.978-5-7913-1299-0-2023-122.
19. Дейкова Т. Н., Овчинникова А. В. Олимпиада по дисциплине безопасность жизнедеятельности как оценочное средство сформированности компетенции // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 11 (125). С. 25–28. doi: 10.23670/IRJ.2022.125.98.
20. Деятельность Российского совета олимпиад школьников // Сайт Российского совета олимпиад школьников [Электронный ресурс]. URL: <https://rsr-olymp.ru/about> (дата обращения: 24.07.2023).
21. Дмитрюк В. Е., Павлова О. В. Роль олимпиад в подготовке студентов высших учебных заведений // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. № 4 (40). С. 75–82.
22. Дудчик А. Ю., Ретюнских Л. Т. Философское образование и олимпиады для школьников в реальном и виртуальном пространстве // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности. 2022. № 1 (5). С. 82–88. doi: 10.20948/future-2022-7.
23. Зайцева С. А., Смирнов В. А. Олимпиадное движение как средство профессиональной самоактуализации студентов // Вестник Владимира государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2021. № 47 (66). С. 84–96.
24. Козлова Т. Л., Чернышев Д. А. Структура и принципы организации олимпиадного движения // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. 2018. № 2. С. 116–122.
25. Колпакова Н. П., Иванова Е. В. Олимпиада школьников как инструмент профориентационной работы и регулирования миграционных процессов в экономике региона // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2022. № 3 (78). С. 22–26.
26. Корышев М. В. Олимпиады школьников и их социализирующий потенциал: олимпиады и проблемы социально-геноцида // Научное мнение. 2015. № 9-2. С. 97–100.
27. Лоренц В. В., Чекалева Н. В. Трансформация школы как источник развития высшего педагогического образования // Вестник педагогических наук. 2022. № 6. С. 116–120.
28. Макарова О. В., Бекии О. С. Конкурсный урок на олимпиаде как средство совершенствования методической компетентности будущего учителя начальных классов // Герценовские чтения. Начальное образование. 2022. Т. 13. № 2. С. 122–131.
29. Максимчик О. А. Практические рекомендации по составлению заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку (на примере муниципального этапа в Самарской области) // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 258–265. doi: 10.17816/snv202308.
30. Муравьев С. Е., Шишикина А. Ф. Олимпиады технической направленности: мотивация школьников к выбору инженерных образовательных траекторий // Физическое образование в вузах. 2022. Т. 28, № 3. С. 130–147. doi: 10.54965/16093143_2022_28_3_130.
31. Осипова Н. Н., Трофименко М. П. Возможности предметной олимпиады в вузе (на примере Всероссийской олимпиады по английскому языку для студентов нелингвистических специальностей) // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN323.pdf> (дата обращения: 24.07.2024).
32. Полутаненко Е. Г. Развитие содержательного компонента школьных химических олимпиад в советский период // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 4. Биология. Медицина. Химия. 2022. № 1 (75). С. 81–89.
33. Попов А. И., Пучков Н. П. Управление олимпиадным движением в вузе // Образование и саморазвитие. 2010. № 3 (19). С. 75–81.
34. Привалова Г. Ф., Ткаченко Л. А., Ткаченко А. В. Предметные олимпиады как способ повышения качества образования студентов вуза культуры // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2 (38). С. 160–165.
35. Тищенко А. А. Воспитательный потенциал предметной олимпиады // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. 2022. Т. 77, № 1. С. 86–90.
36. Чертовских Е. Н., Колтышева Т. Н. Совершенствование компетенций преподавателя в процессе подготовки обучающихся к участию в олимпиадах профмастерства // Методист. 2022. № 6. С. 49–51.

37. Черненко С. Е., Романенко К. Р. Как становятся «олимпиадниками»: продвигающая сила школы // Образовательная политика. 2021. № 4 (88). С. 80–89. doi: 10.22394/2078-838X-2022-1-80-89.
38. Anderhag P., Wickman P. O., Bergqvist K., et al. Why do secondary school students lose their interest in science? Or does it never emerge? A possible and overlooked explanation. Science Education. 2016. Vol. 100, no. 5. P. 791–813.
39. Calonge A., Fesharaki O., Carrillo López M. D. Spanish geology olympiad winners: What they think about their geology learning and the olympics experience? A prospective study // Episodes. 2022. Vol. 45, no. 3. P. 299–308. doi:10.18814/epiugs/2021/021027.
40. Elgrably H., Leikin R. Creativity as a function of problem-solving expertise: Posing new problems through investigations// ZDM — Mathematics Education. 2021. Vol. 53, no. 4. P. 891–904. doi: 10.1007/s11858-021-01228-3.
41. Love T. S., Hughes A. J. Engineering pedagogical content knowledge: examining correlations with formal and informal preparation experiences. // IJ STEM Ed. 2022. Vol. 9, no. 29. P. 132–137. doi: 10.1186/s40594-022-00345-z.
42. Shulruf B. Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature // International Review of Education. 2010. Vol. 56, no. 5–6. P. 591–612. doi: 10.1007/s11159-010-9180-x.
43. Soifer A. The Soifer (formerly Colorado) Mathematical Olympiad, why it was founded, bridge between its problems and mathematics, and lives of its winners: an essay // ZDM Mathematics Education. 2022. Vol. 54, no. 7. P. 1115–1130 (2022). doi:10.1007/s11858-021-01320-8.

References

1. Abdusamedov G. A. Olimpiadnoe dvizhenie shkol'nikov v Rossii: dostizhenija i problemy (konec HH — nachalo XXI v.) // Nauka i biznes: puti razvitiya. 2014. № 5 (35). S. 55–57. [In Rus].
2. Agahanov N. H., Marchukova O. G., Podlipskij O. K. O sovremennyh tendencijah v podgotovke shkol'nikov k matematicheskim olimpiadam // Voprosy obrazovaniya. 2021. № 4. S. 266–284. doi: 10.17323/1814-9545-2021-4-266-284. [In Rus].
3. Aleksashina I. Ju., Mushtavinskaja I. V. Innovacii v sisteme ocenki kachestva obrazovaniya: ot metapredmetnyh rezul'tatov obrazovatel'noj dejatel'nosti k funkcional'nosti gramotnosti shkol'nikov // Pedagogicheskaja nauka i praktika. 2021. № 3 (33). S. 64–70. [In Rus].
4. Anisimov K. G., Anisimova E. A., Rjazanova O. V. Innovacionnyj opyt vuza po razvitiju olimpiadnogo dvizhenija shkol'nikov // Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly). 2018. № 9. S. 71–74. doi: 10.20339/AM.09-18.071. [In Rus].
5. Artamonova M. V. Uspeshnye praktiki i problemy v organizacii olimpiadnogo dvizhenija dlja uchitelej v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve // Preemstvennost' v obrazovanii. 2016. № 14 (12). S. 103–113. [In Rus].
6. Astanin S. S., Zvonareva E. A., Koreckaja I. I. Metodika i specifika sostavlenija zadanij ochnogo etapa olimpiad po biologii i himii dlja shkol'nikov // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2022. № 3 (60). S. 428–433. doi: 10.25683/VOLBI.2022.60.366. [In Rus].
7. Belenkova Zh. T. Predmetnye olimpiady kak vazhnaja chast' obuchenija // Aktual'nye problemy prepodavanija matematiki v tehnicheskem vuze. 2016. № 4. S. 22–26. [In Rus].
8. Beloluckaja A. K., Krishtofik I. S., Mkrtchjan V. A. Osobennosti professional'noj refleksii uchastnikov olimpiady «Ja — professional» // Vysshie obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, № 1. S. 98–119. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119. [In Rus].
9. Bogatyreva E. N., Lignovskaja E. V. Primenenie tehnologii razvitiya kriticheskogo myshlenija pri podgotovke kursantov vysshihvoennyyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya k olimpiadam po strannomu jazyku // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 3. № 6. S. 74–77. [In Rus].
10. Bogdanova L. A. Razvitie olimpiadnogo dvizhenija v kontekste nraovstvennogo vospitanija obuchajushhihsja // Obrazovanie. Kar'era. Obshhestvo. 2011. № 1 (30). S. 44–47. [In Rus].
11. Butko G. A., Kiseleva N. Ju., Shashkina G. R. Professional'nye kompetencii studentov: itogi pedagogicheskoy olimpiady // Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 72-2. S. 32–35. [In Rus].
12. Vdovina T. O., Karasev S. A. Vserossijskaja olimpiada shkol'nikov kak pokazatel' razvitiya sistemy obrazovaniya // Izvestija VGPU. Pedagogicheskie nauki. 2019. № 11 (282). S. 31–34. [In Rus].
13. Gabdulhakov V. F. Odarennyyj shkol'nik i sovremennyj uchitel': tehnologii i modeli vzaimodejstviya // Narodnoe obrazovanie. 2018. № 1-2 (1466). S. 71–75. [In Rus].
14. Gdalina T. G., Gdalina D. A. Intellektual'nye sorevnovaniya shkol'nikov kak forma vyjavlenija i podderzhki talantlivoj molodezhi // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2013. № 4. S. 138–148. [In Rus].
15. Genkin V. M. Gotovimsja k olimpiade po russkomu jazyku: zadaniya lingvisticheskogo konkursa // Russkij jazyk i literatura. 2022. № 4 (271). S. 45–51. [In Rus].
16. Grebenshchikov Ju. Ju. Ispol'zovanie resursov mezhdunarodnoj cifrovoj olimpiady po russkomu jazyku homo dicens dlja prodvizhenija kul'turno-istoricheskogo nasledija Moskvy // Uspehi gumanitarnyh nauk. 2022. № 7. S. 183–187. [In Rus].

17. Grevceva G. Ja., Ciulina M. V. Pedagogicheskaja olimpiada kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo potenciala lichnosti // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 6. S. 33–39. [In Rus].
18. Gulov A. P. Predmetnye olimpiady v Rossii i za rubezhom: kul'turologicheskiy podhod: monografija. M.: KDU, Dobrosvet, 2023. 122 s. doi: 10.31453/kdu.ru.978-5-7913-1299-0-2023-122. [In Rus].
19. Dejkova T. N., Ovchinnikova A. V. Olimpiada po discipline bezopasnost' zhiznedejatel'nosti kak ocenochnoe sredstvo sformirovannosti kompetencii // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2022. № 11 (125). C. 25–28. doi: 10.23670/IRJ.2022.125.98. [In Rus].
20. Dejatel'nost' Rossijskogo soveta olimpiad shkol'nikov // Sajt Rossijskogo soveta olimpiad shkol'nikov [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://rsr-olymp.ru/about> (data obrashhenija: 24.07.2023). [In Rus].
21. Dmitruk V. E., Pavlova O. V. Rol' olimpiad v podgotovke studentov vysshih uchebnyh zavedenij // Innovacionnoe razvitiye professional'nogo obrazovaniya. 2023. № 4 (40). S. 75–82. [In Rus].
22. Dudchik A. Ju., Retjunsikh L. T. Filosofskoe obrazovanie i olimpiady dlja shkol'nikov v real'nom i virtual'nom prostranstve // Proektirovanie budushhego. Problemy cifrovoj real'nosti. 2022. № 1 (5). S. 82–88. doi: 10.20948/future-2022-7. [In Rus].
23. Zajceva S. A., Smirnov V. A. Olimpiadnoe dvizhenie kak sredstvo professional'noj samoaktualizacii studentov // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta imeni A. G. i N. G. Stoletovyh. Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2021. № 47 (66). S. 84–96. [In Rus].
24. Kozlova T. L., Chernyshev D. A. Struktura i principy organizacii olimpiadnogo dvizhenija // Vestnik Doneckogo nacionaльнogo universiteta. Serija B: Gumanitarnye nauki. 2018. № 2. S. 116–122. [In Rus].
25. Kolpakova N. P., Ivanova E. V. Olimpiada shkol'nikov kak instrument proorientacionnoj raboty i regulirovaniya migracionnyh processov v jekonomike regiona // Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v pedagogicheskem obrazovanii. 2022. № 3 (78). S. 22–26. [In Rus].
26. Koryshev M. V. Olimpiady shkol'nikov i ih socializirujushhij potencial: olimpiady i problemy social'nogo sirotstva // Nauchnoe mnenie. 2015. № 9-2. S. 97–100. [In Rus].
27. Lorenc V. V., Chekaleva N. V. Transformacija shkoly kak istochnik razvitiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2022. № 6. S. 116–120. [In Rus].
28. Makarova O. V., Bekish O. S. Konkursnyj urok na olimpiade kak sredstvo sovershenstvovaniya metodicheskoy kompetentnosti budushhego uchitelja nachal'nyh klassov // Gercenovskie chtenija. Nachal'noe obrazование. 2022. T. 13. № 2. S. 122–131. [In Rus].
29. Maksimchik O. A. Prakticheskie rekomendacii po sostavleniju zadaniy Vserossijskoj olimpiadi shkol'nikov po anglijskomu jazyku (na primere municipal'nogo jetapa v Samarskoj oblasti) // Samarskij nauchnyj vestnik. 2020. T. 9, № 2 (31). S. 258–265. doi: 10.17816/snv202308. [In Rus].
30. Murav'ev S. E., Shishkina A. F. Olimpiady tehnicheskoy napravленности: motivacija shkol'nikov k vyboru inzhenernyh obrazovatel'nyh traektorij // Fizicheskoe obrazование v vuzah. 2022. T. 28, № 3. S. 130–147. doi: 10.54965/16093143_2022_28_3_130. [In Rus].
31. Osipova N. N., Trofimenko M. P. Vozmozhnosti predmetnoj olimpiady v vuze (na primere Vserossijskoj olimpiadi po anglijskomu jazyku dlja studentov nelingvisticheskikh special'nostej) // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2023. T. 11, № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN323.pdf> (data obrashhenija: 24.07.2024). [In Rus].
32. Polupanenko E. G. Razvitie soderzhatel'nogo komponenta shkol'nyh himicheskikh olimpiad v sovetskij period // Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija 4. Biologija. Medicina. Himija. 2022. № 1 (75). S. 81–89. [In Rus].
33. Popov A. I., Puchkov N. P. Upravlenie olimpiadnym dvizheniem v vuze // Obrazование i samorazvitie. 2010. № 3 (19). S. 75–81. [In Rus].
34. Privalova G. F., Tkachenko L. A., Tkachenko A. V. Predmetnye olimpiady kak sposob povyshenija kachestva obrazovaniya studentov vuza kul'tury // Professional'noe obrazование v Rossii i za rubezhom. 2020. № 2 (38). S. 160–165. [In Rus].
35. Tishchenko A. A. Vospitatel'nyj potencial predmetnoj olimpiady // Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija 1. Pedagogicheskie nauki. Obrazование. 2022. T. 77, № 1. S. 86–90. [In Rus].
36. Chertovskikh E. N., Koltysheva T. N. Sovershenstvovanie kompetencij prepodavatelja v processe podgotovki obuchajushhihsja k uchastiju v olimpiadah profmasterstva // Metodist. 2022. № 6. S. 49–51. [In Rus].
37. Chernenko S. E., Romanenko K. R. Kakstanovjatsja «olimpiadnikami»: prodvigajushhajasilashkoly//Obrazovatel'naja politika. 2021. № 4 (88). S. 80–89. doi: 10.22394/2078-838X-2022-1-80-89. [In Rus].
38. Anderhag P., Wickman P. O., Bergqvist K., et al. Why do secondary school students lose their interest in science? Or does it never emerge? A possible and overlooked explanation. Science Education. 2016. Vol. 100, no. 5. P. 791–813.

39. Calonge A., Fesharaki O., Carrillo López M. D. Spanish geology olympiad winners: What they think about their geology learning and the olympics experience? A prospective study // Episodes. 2022. Vol. 45, no. 3. P. 299–308. doi:10.18814/epiugs/2021/021027.

40. Elgrably H., Leikin R. Creativity as a function of problem-solving expertise: Posing new problems through investigations// ZDM — Mathematics Education. 2021. Vol. 53, no. 4. P. 891–904. doi: 10.1007/s11858-021-01228-3.

41. Love T. S., Hughes A. J. Engineering pedagogical content knowledge: examining correlations with formal and informal preparation experiences. // IJ STEM Ed. 2022. Vol. 9, no. 29. P. 132–137. doi: 10.1186/s40594-022-00345-z.

42. Shulruf B. Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature // International Review of Education. 2010. Vol. 56, no. 5–6. P. 591–612. doi: 10.1007/s11159-010-9180-x.

43. Soifer A. The Soifer (formerly Colorado) Mathematical Olympiad, why it was founded, bridge between its problems and mathematics, and lives of its winners: an essay // ZDM Mathematics Education. 2022. Vol. 54, no. 7. P. 1115–1130 (2022). doi:10.1007/s11858-021-01320-8.

Информация об авторах

Т. А. Занко — кандидат юридических наук, доцент, директор научно-исследовательского центра государственной службы и управления

А. П. Гулов — доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка

Information about the authors

T. A. Zanko — PhD (Law Sciences), Associate Professor, Director of the Research Center for Public Service and Management

A. P. Gulov — Dr. Sc. (Education), Associate Professor of the English Language Department

Статья поступила в редакцию 01.04.2025; одобрена после рецензирования 21.04.2025; принятая к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 01.04.2025; approved after reviewing 21.04.2025; accepted for publication 13.05.2025.



И. С. Шакарова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 18–29.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 18–29.

Научная статья

УДК 378.14

doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-18-29

УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССОРСКО- ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Инна Сергеевна Шакарова

Российский университет медицины, Москва, Россия, fdpo101@mail.ru, ORCID: 0009-0008-2236-6579

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации уровневой модели повышения квалификации преподавателей медицинского университета. Цель статьи — представить результаты опытно-экспериментальной работы по апробации уровневой модели повышения квалификации преподавательского состава медицинского университета. Результаты применения объективных (количественный и качественный анализ показателей) и субъективных методов (оценка субъективной удовлетворенности образовательным процессом путем анкетирования преподавателей) исследования. В основе проектирования содержания каждого блока — модульная система, предусматривающая структурирование учебного материала по тематическим блокам. Обучение направлено на формирование профессиональных компетенций: методической, педагогической, социокультурной, цифровой, научной. Для апробации программы были сформированы контрольная и экспериментальная группы обучаемых. В результате исследования пришли к заключению, что уровневый подход к организации повышения квалификации преподавательского состава медицинского университета эффективнее традиционных подходов.

Ключевые слова: повышение квалификации, непрерывное образование, медицинский университет, профессорско-преподавательский состав, профессиональные компетенции, модульное обучение, уровни подготовки.

Для цитирования: Шакарова И. С. Уровневая модель повышения квалификации профессорско-преподавательского состава медицинского университета // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 18–29. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-18-29

Original article

A LEVEL-BASED MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE TEACHING STAFF OF A MEDICAL UNIVERSITY

Inna S. Shakarova

Russian University of Medicine, Moscow, Russia, fdpo101@mail.ru, ORCID: 0009-0008-2236-6579

Abstract. The article presents the results of experimental work on the approbation of the author's three-level model of advanced training of medical university teachers. The purpose of the article is to present the results of experimental work on the approbation of the author's three-level model of advanced training of the teaching staff of the medical university. A theoretical overview of the research field is presented. The results are the application of objective (quantitative and qualitative analysis of indicators) and subjective methods (assessment of subjective satisfaction with the educational process by questioning teachers) research. The professional development program included three levels of training. The first level of "young teacher" was aimed at training young teachers with less than 3 years of experience. The second level, "master", is aimed at teaching staff with 3 to 10 years of scientific and pedagogical experience. The curriculum for the third level of the profession.

Keywords: professional development, continuing education, medical university, faculty, professional competencies, modular training, training levels.

For citation: Shakarova I. S. A level-based model of professional development for the teaching staff of a Medical University. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):18–29. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-18-29

Введение. Стремительный рост новых технологий, большие объемы информации, усиление требований к повышению качества подготовки врачей и средних медицинских работников, необходимость обеспечения их высокой конкурентоспособности на рынке труда обуславливают повышение требований к уровню профессионализма профессорско-преподавательского состава медицинских образовательных организаций. Остро ощущается потребность изменения организационной структуры системы повышения квалификации и подготовки специалистов, которые вовлечены в образовательный процесс.

Отличительной особенностью повышения квалификации преподавателей, работающих в высшем образовании, является дуальность, то есть преподаватели высшей школы проходят курсы повышения квалификации по педагогическому направлению и по направлению полученной профессиональной квалификации. В нашем исследовании мы рассматриваем только процесс повышения квалификации преподавателей по педагогическому направлению.

Этот фактор ставит новые задачи перед современным научно-педагогическим сообществом медицинских университетов — создание необходимых условий,

обеспечивающих профессиональное развитие самих преподавателей медицинских университетов.

Постановка проблемы и теоретический обзор. Повышение квалификации научно-педагогических работников медицинских университетов осуществляется по дневной, вечерней, дистанционной, индивидуальной форме обучения. Кроме институтов повышения квалификации, организацию процесса переподготовки преподавателей по образовательно-научным и научным программам осуществляют в отраслевых университетах отделы аспирантуры и докторантур.

Анализ научной литературы по проблеме организации системы повышения квалификации преподавателей медицинских университетов в России (М. В. Афанасьев [2], Е. Р. Зинкевич [6], А. Келлер [9], А. К. Мусаевой [12], Е. В. Мензул, Л. А. Карабасовой [11]) показал, что ознакомление научно-педагогических работников с новыми технологиями и методами обучения является составной частью кадровой политики в отраслевых университетах и осуществляется в соответствии с требованиями ряда официальных документов.

По продолжительности обучения можно выделить долгосрочное и краткосрочное повышение квалификации, стажировку.

1. Обучение на *долгосрочных курсах повышения квалификации* нацелено на овладение, обновление и углубление преподавателями специальных научно-методических, профессиональных, социально-гуманитарных, педагогических, психологических, экономических, правовых и управленческих компетентностей. Также преподаватели в рамках данной программы изучают мировую практику и отечественный опыт подготовки будущих врачей, что в целом позволит им расширить свою компетенцию, более качественно выполнять должностные

обязанности, творчески подходить к организации учебного процесса и т. д.

2. Подготовка на *краткосрочных курсах повышения квалификации* основана на таких формах обучения, как практикумы, семинары, вебинары, тренинги, мастер-классы и т. п. Цель данных курсов заключается в комплексном изучении актуальных научных проблем в области педагогики, современных практик преподавания. Также слушатели знакомятся с изменениями законодательства, новыми регуляторными требованиями и постановлениями.

3. *Стажировка* нацелена на оказание любой поддержки педагогам по наращиванию их потенциала, что позволяет эффективно обучать и оценивать учащихся по учебным программам. Осуществляется с целью формирования и закрепления на практике профессиональных компетентностей, полученных в результате теоретической подготовки, по выполнению задач и обязанностей на соответствующей должности высшего уровня, усвоения отечественного и зарубежного опыта, формирования личностных качеств для выполнения профессиональных задач на новом, более высоком уровне.

Повышение квалификации (стажировки) научно-педагогических работников проводится в соответствии с утвержденными ректорами отраслевых университетов пятилетних и годовых планов-графиков по соответствующим формам обучения, как, например, «План работы научной части по вопросам повышения квалификации и стажировки научно-педагогических кадров (ежегодный)», «План повышения квалификации преподавателей медицинского университета».

Актуальным становится разработка авторских подходов, позволяющих оптимизировать образовательный процесс подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров для образовательных

организаций высшего образования медицинского профиля: внедрение модульного подхода [3, с. 1]; актуализация индивидуального подхода в проектировании образовательных маршрутов [6, с. 8]; комбинирование очной и дистанционной форм обучения [12]; применение современных информационно-коммуникативных технологий и инновационных технологических, технических и программных средств обучения [12, с. 9]; уточнение содержания и критериев оценки отдельных компетенций преподавателей медицинских вузов (методической [1], коммуникативной [12, с. 8]; общепрофессиональной (с учетом специфики отрасли) [9; 18, с. 9], цифровой и компьютерной грамотности [9], научно-исследовательской [5; 9, с. 4], педагогической [17, с. 5] и др.).

В современной системе повышения квалификации педагогических кадров наиболее часто встречаются следующие виды проектирования:

1) социально-педагогическое — предусматривает посредством педагогического инструментария трансформацию социальной среды с целью решения совокупности задач/проблем [13, с. 11–17];

2) психолого-педагогическое — ориентировано на преобразование личностных качеств человека и коммуникационных взаимодействий в границах образовательного пространства [13, с. 159–168];

3) образовательное — осуществляется с целью изменения образовательных систем для повышения качества образования [16, с. 357].

В данной статье представлены результаты апробации авторского подхода к организации повышения квалификации преподавателей медицинских университетов.

Разработка модели повышения квалификации преподавателей медицинского университета в нашем исследовании проводилась на основе методологии научного проектирования, предложенной А. М. Новиковым и Д. А. Новиковым [13, с. 44], в которой процесс проектирования представлял собой последовательно реализуемые этапы, где объектами выступали педагогические системы, процессы и ситуации. В основе разработки модели лежат системно-деятельностные, аксиологические, компетентностные и инновационные научные подходы. Компоненты модели разрабатывались с учетом следующих принципов: ассоциативного отбора, коммуникативности, ингерентности.

Целью проектирования модели повышения квалификации профессорско-преподавательского состава медицинского университета в нашем исследовании является создание индивидуальной траектории непрерывного профессионального образования, которая направлена на повышение уровня педагогических компетенций. Разработанная структура организационно-функциональной модели повышения квалификации профессорско-преподавательского состава медицинского университета содержит следующие компоненты: теоретический, целевой, содержательно-технологический и рефлексивный (рис. 1).

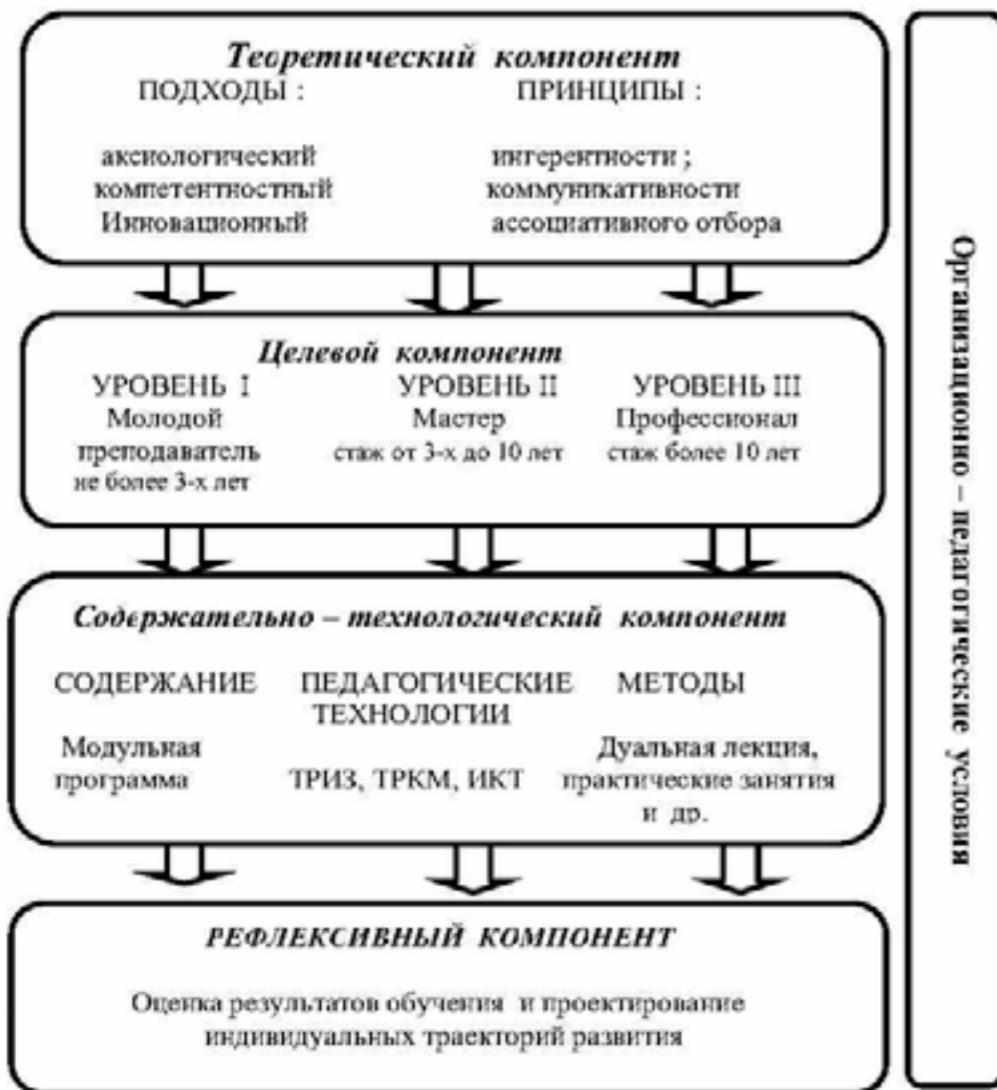


Рисунок 1. Модель повышения квалификации профессорско-преподавательского состава медицинского университета

Методология и методы исследования. Опытно-экспериментальная деятельность осуществлялась на базе Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова (далее — университет). С целью проверки эффективности предложенной модели было сформировано две группы: контрольная и экспериментальная из числа ППС кафедр университета.

В экспериментальной группе обучение осуществлялось по предложенной в рамках диссертационного исследования программе.

Контрольная группа представляла собой один поток, в котором обучались представители профессорско-преподавательского состава кафедр и для зачисления не учитывался их опыт и уровень подготовки. Они изучали стандартную программу в традиционных формах, принятых в университете.

Экспериментальная группа включала три подгруппы, разделенные по уровням соответственно педагогическому стажу работы:

Подгруппа 1. «Молодой преподаватель», педагогический состав молодых преподавателей кафедр со стажем меньше 3 лет.

Подгруппа 2. «Мастер», включала педагогический состав кафедр со стажем от 3 до 10 лет.

Подгруппа 3. «Профессионал», включала педагогический состав кафедр со стажем более 10 лет.

Целью на каждом уровне обучения являлось развитие профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава, которые обеспечивают реализацию качественного образовательного процесса в образовательной организации высшего образования медицинского профиля в рамках должностных обязанностей обучающихся. Для формирования были определены пять компетенций: методическая, педагогическая, социокоммуникативная, цифровая и научная.

Первый уровень подготовки, «Молодой преподаватель», охватывал преподавателей — недавних выпускников программ высшего образования, только начинающих свою профессиональную практическую педагогическую и научно-исследовательскую деятельность в медицинском университете, со стажем практической педагогической деятельности менее 3 лет.

Второй уровень подготовки, «Мастер», включал преподавателей со стажем от 3 до 10 лет, обладающих уже опытом работы и нуждающихся в совершенствовании компетенций в области педагогической работы в медицинском вузе.

Третий уровень подготовки, «Профессионал», ориентирован на повышение квалификации профессорско-преподавательского состава со стажем выше 10 лет, которым требуется обновление знаний в отдельных областях педагогики и психологии, информационно-коммуникативных технологий и нормативной базы в сфере медицинского образования.

Содержательный компонент по каждому уровню программы базировался на модуль-

ном принципе и включал структуру тематических блоков, теоретический и практический учебный материал которых отличался с учетом уровня компетентности обучаемых и их дефицитов в профессиональных знаниях:

На уровне «Молодой преподаватель» обучающиеся изучали шесть модулей: 1) «Методология педагогики высшей школы»; 2) «Психолого-педагогические основы педагогического процесса в вузе»; 3) «Педагогический процесс в высшей школе»; 4) «Научная деятельность преподавателя высшей школы»; «Современные образовательные технологии в высшей школе»; 6) «Организация учебного процесса в высшей школе» направлен на изучение требований к методическим документам в образовательной организации медицинского профиля и технологий организации обучения в системе медицинского образования.

Содержание обучения на уровне «Молодой преподаватель» было реализовано посредством изучения, повторения теоретического материала и формирования практических умений и навыков, обеспечивающих выполнение профессиональных задач по должностям. В их числе: проблемное обучение (кейс-стади и др.); коммуникативные технологии (теория решения изобретательских задач, семинар, балинтовская сессия); ИКТ (веб-квест, вебинар, дистанционное обучение); рефлексивные технологии (теория развития критического мышления, эвристическая беседа). В процессе обучения используются такие методы обучения, как теоретико-проблемные (продуктивные), лекция, самостоятельная работа, дискуссия и др.; информационно-репродуктивные (репродуктивные) — демонстративный метод; инструктивно-конструктивные (практико-ориентированные) — ситуационные задачи, применение ИТК и симуляторов и др.; рефлексивный анализ.

По уровню «Мастер» содержание программы подготовки включало пять модулей: 1) «Психолого-педагогические основы педагогического процесса в вузе»; 2) «Современные образовательные технологии в высшей школе»; 3) «Методология педагогики высшей школы»; 4) «Педагогический процесс в высшей школе»; 5) «Научная деятельность преподавателя высшей школы».

Обучение на данном уровне осуществлялось в таких формах, как учебно-практические занятия, мастер-классы, практикумы. Педагогические технологии включают проблемное обучение (кейс-стади и др.), ТРИЗ, коммуникативные технологии, ИКТ и рефлексивные технологии. Ведущими методами на этом уровне обучения являются: теоретико-проблемные (продуктивные): дуальная лекция, пресс-конференция, эвристическая беседа (кейс-стади), дискуссия; информационно-репродуктивные (репродуктивные): практикумы, а также рефлексивный анализ.

По уровню «Профессионал» программа подготовки охватывала шесть модулей: 1) «Психолого-педагогические основы педагогического процесса в вузе»; 2) «Педагогический процесс в высшей школе»; 3) «Методология педагогики высшей школы»; 4) «Современные образовательные технологии в высшей школе»; 5) «Нормативно-правовые основы деятельности высшей школы»; 6) «Преподаватель высшей школы».

Содержание было реализовано путем применения технологий, средств и методов обучения, обеспечивающих обучение в таких формах, как лекция, семинар, конференция, самостоятельная учебная деятельность. Ведущими педагогическими технологиями для реализации образовательной программы на уровне «Профессионал» являются проблемное обучение (кейс-стади и др.), ТРИЗ, коммуникативные техноло-

гии, ИКТ, рефлексивные технологии, проектная деятельность.

Методами подготовки профессорско-преподавательского состава на уровне «Профессионал» являлись: теоретико-проблемные (продуктивные): дуальная лекция, пресс-конференция, эвристическая беседа (кейс-стади), дискуссия; информационно-репродуктивные (репродуктивные): практикумы и др.; инструктивно-конструктивные (практико-ориентированные): ситуационные задачи, применение ИКТ и симуляторов и др.; рефлексивный анализ.

В ходе экспериментальной работы для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Осуществлен сбор и анализ персональных данных об обучаемых из числа профессорско-преподавательского состава, включающие такие сведения, как уровень образования, стаж работы, наличие ученой степени и ученого звания, название должности, пол, возраст.

2. Выполнена диагностика исходного уровня сформированности профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава и индивидуальных запросов в области профессиональной подготовки.

3. Организован процесс обучения профессорско-преподавательского состава в соответствии с предложенной трехуровневой программой.

4. Осуществлена оценка эффективности предложенного подхода к подготовке профессорско-преподавательского состава и выделены педагогические условия для реализации данного подхода.

В исследовании использовались объективные и субъективные методы оценивания. Объективные методы включали:

1) сбор персональных данных об уровне компетенции профессорско-преподаватель-

ского состава с целью распределения по учебным группам;

2) диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций посредством разработанных практико-ориентированных заданий.

Субъективные методы охватывали: 1) фиксацию субъективных ожиданий представителей ППС от предстоящего обучения: потребности, сложности, с которыми встречаются в своей работе преподаватели, и их запросы на предстоящее обучение; 2) фиксацию субъективных ощущений по окончании курса повышения квалификации и самооценка удовлетворенности содержанием и результативностью процесса обучения.

Результаты исследования. В результате опытно-экспериментальной работы была зафиксирована положительная динамика в становлении профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава по всем уровням обучения. Рассмотрим особенности по каждому уровню.

В рамках программы обучения по уровню «Молодой преподаватель» в экспериментальной деятельности приняли участие 16 сотрудников 6 кафедр, из них 15 ассистентов и 1 старший преподаватель. Из них — 5 кандидатов медицинских наук.

По результатам реализации программы по уровню «Молодые преподаватели» были зафиксированы: развитие методической компетенции в количественном измерении установлено с 9,13 до 13,96 балла (из 20 возможных); педагогической — с 13 до 14,63 балла; социокультурной — с 9,25 до 12,75 балла; цифровой компетенции — с 7,75 до 11,75 балла; научной — с 8,5 до 10,75 балла. По итогам обучения наблюдалась положительная динамика роста общего уровня профессиональной компетенции с 47,63 (ниже среднего) до 62,75 (выше среднего).

При анализе субъективной удовлетворенности учебным процессом установлено:

– в части методической подготовки ожидания молодых преподавателей были удовлетворены, а предложенные задания получили положительный отклик, поскольку носили прикладной характер;

– молодые преподаватели отметили, что, несмотря на программу обучения, многие позиции в области педагогики у них еще вызывают сложности и вопросы. Данный факт свидетельствует о необходимости поддержки молодых преподавателей и после окончания обучения;

– положительные оценки получили разбор прикладных аспектов профессиональной коммуникации, формирование понятий в области профессиональной культуры общения и опыта разрешения конфликтных ситуаций, выстраивания коммуникативных границ, формирования имиджа авторитетного и компетентного преподавателя в глазах студентов;

– молодые преподаватели отметили, что курс был для них очень полезен, поскольку позволил сориентироваться в цифровой среде университета и организовать свои занятия с учетом современных цифровых ресурсов и возможностей лабораторий.

Повышение квалификации по уровню подготовки «Мастер» проходили в университете 56 сотрудников из числа ППС кафедр, обладающих стажем работы от 3 до 10 лет.

Анализ количественных и качественных показателей позволяет сделать следующие наблюдения: развитие методической компетенции зафиксировано с 13,00 до 17,29 балла (из 20 возможных); педагогической компетенции — с 13,19 до 17,90 балла; социокультурной компетенции — с 9,71 до 17,43 балла; цифровой — с 7,57 до 17,52 балла; научной — с 10,5 до 18,43 балла. По итогам обучения наблюдалась положительная динамика

роста общего уровня профессиональной компетенции с 53,52 (чуть выше среднего) до 88,57 (высокий).

По уровню «Мастер» преподаватели отметили прикладной характер обучения и обновления знаний в области подготовки руководящей и методической документации, установленной в медицинских университетах, а также в части формирования понимания механизмов профессиональной коммуникации, выстраивания коммуникативных стратегий в разных ситуациях и формирования профессионального имиджа.

При анализе субъективной удовлетворенности учебным процессом по уровню «Мастер» преподаватели подчеркнули, что до курса они недостаточно хорошо ориентировались в цифровой среде университета и не понимали, как пользоваться многими приложениями, не могли сориентироваться при решении задач в части цифровизации медицинского образования. Они испытывали сложности и боялись показаться некомпетентными, а потому избегали применять цифровые технологии в рамках преподавания дисциплин. Выполнение практических учебных заданий позволило разрешить данную проблему и восполнить дефицит недостатка знаний и опыта применения информационно-коммуникативных и цифровых технологий в образовательном процессе.

В результате обучения преподаватели со стажем от 3 до 10 лет сформировали личный план научно-исследовательской деятельности с целью подготовки документов на соискание ученых званий и подготовки диссертации (на соискание ученой степени доктора наук), а также документации в части регистрации результатов интеллектуальной деятельности и соискания грантов. Преподаватели отметили пользу от программы, поскольку у них не хватало вну-

тренних ресурсов и свободного времени разобраться с вышеуказанными задачами самостоятельно.

В рамках программы повышения квалификации на третий уровень, «Профессионал», было зачислено 59 сотрудников из числа ППС кафедр со стажем свыше 10 лет.

Анализ количественных и качественных показателей позволяет сделать следующие наблюдения: развитие методической компетенции установлено с 12,7 до 17,20 балла (из 20 возможных); педагогической компетенции — с 13,4 до 17,85 балла; социокультурной компетенции — с 9,8 до 17,45 балла; цифровой — с 7,25 до 17,6 балла; научной компетенции — с 10,1 до 18,4 балла. По итогам обучения наблюдалась положительная динамика роста общего уровня профессиональной компетенции с 53,35 (чуть выше среднего) до 73,03 (почти высокий).

По результатам обучения по уровню «Профессионал» преподаватели отметили:

- прикладной характер обучения;
- пользу в части формирования понимания особенностей и способов коммуникации современной молодежи, важность применения для коммуникации цифровых и мобильных средств связи, чатов, мессенджеров, а также особенностей педагогической коммуникации на онлайн-платформах.

– в области актуализации знаний нормативно-правового регулирования научной деятельности, а также подготовки планирующей и отчетной документации (требования по регистрации научно-исследовательских работ, патентной деятельности, соискания грантов и т. п.).

Преподавателями было отмечено, что в рамках программы была решена задача изучения новых требований к научным исследованиям на соискание степени кандидата и доктора наук, порядка работы диссертационных советов и подготовки научных публикаций.

Заключение. Как показало исследование, успешная реализация разработанной модели возможна при создании следующих педагогических условий:

- организационные: материально-технические ресурсы и лабораторная база;
- четкая согласованность педагогического процесса с производственными процессами внутри медицинского университета; является четко спланированной и управляемой деятельностью и обеспеченность всеми необходимыми для данного процесса инструментами и документацией (рабочая программа, учебный план, расписание занятий, график проведения контрольных мероприятий и т. п.); кадровый ресурс с профильным образованием и практическим опытом;
- мотивационные: целенаправленное взаимодействие обучающихся, высокая степень включенности участников образовательного процесса на всех этапах обучения, система наставничества, индивидуальное консультирование, система комплексной оценки;
- содержательные: модульность образовательных программ, комплект профессиональных ситуаций по актуализации творческого потенциала обучающихся, обеспечение комплексами обязательных учебно-методических разработок и дополнительных материалов;
- технологические: использование инновационных педагогических технологий в учебном процессе (ТРИЗ, ТРКМ, ИКТ), организация проектных групп, педагогические мастерские, системность и последовательность обучения и самообучения.

Перечисленные выше условия позволяют:

- структурировать содержание обучения с учетом практического педагогиче-

ского опыта преподавателей и индивидуальных дефицитов педагогических знаний, учесть актуальные тенденции и достижения в области медицинского образования и интегрировать их в педагогический процесс сообразно специфике преподаваемых дисциплин и актуальных требований в области подготовки медицинских кадров, актуализировать знания в области нормативного регулирования образовательного процесса и прикладных аспектов педагогической деятельности в медицинском вузе, что способствует навыкам прогнозирования, планирования и моделирования образовательного процесса;

- создать атмосферу мотивационной успешности учебно-практической деятельности обучающихся благодаря соблюдению дидактических принципов системности, представления материала от простого к сложному, прикладного характера учебных заданий и тесной интеграции учебной и фактической педагогической деятельности;
- обеспечить рост профессионализма и формирование внешней мотивации в результате оценивания в рамках текущего, промежуточного и итогового контроля, а также взаимодействие внутри педагогического сообщества и активизацию педагогического опыта и личностных навыков, знаний и умений в процессе проектной деятельности;
- развить систему наставничества за счет межпоколенного профессионального взаимодействия и внутрикафедрального и межкафедрального сотрудничества.

Результатом исследования стал вывод, что уровневый подход к организации повышения квалификации педагогического состава медицинского университета эффективнее традиционных подходов.

Список источников

1. Аллаерова Н. Я., Бахранова Ш. Критерии методической подготовки в медицине на основе интегриированного английского и узбекского языков // Miasto Przyszłości. 2025. Т. 57. С. 388–392.
2. Афанасьев М. В. Становление и развитие медицинской педагогики в истории образования: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / Афанасьев Максим Валерьевич; Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ. СПб., 2018. 181 с.
3. Билалов Э. Н., Оралов Б. А., Пирназаров М. Е. Эффективные модели организации учебного процесса для медицинских вузов в условиях кредитно-модульной системы // Journal Of Innovations In Scientific And Educational Research. 2025. Т. 8, № 1. С. 34–39.
4. Дементьев А. А. Пути оптимизации учебного процесса в медицинском вузе // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2024. Т. 12, № 2 (45). С. 94–106.
5. Драпкина О. М. Научно-педагогические школы терапии и общей врачебной практики в системе единого образовательного пространства // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2025. Т. 23, № 3S. С. 60–75.
6. Зинкевич Е. Р., Коргожа М. А. Результаты исследования отношения преподавателей клинических кафедр к педагогической деятельности в медицинском педиатрическом университете // Научное мнение. 2020. № 10. С. 58–63.
7. Исманова А., Хошимова Ш. Современное медицинское образование и пути внедрения инновационных технологий // Modern Science and Research. 2025. Т. 4, № 1. С. 421–426.
8. Касымова Н. Д. Коммуникативные особенности формирования комплаенса у молодых преподавателей и студентов медицинских вузов // International scientific innovation research conference. 2024. Т. 1, № 1. С. 43–47.
9. Келлер А. В. Передовые инженерные школы: трансфер компетенций и инноваций в интересах регионального и отраслевого развития // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 2. С. 9–30.
10. Котенко Е. Н., Гетман Н. А. Развитие творческого потенциала преподавателей медицинского вуза в условиях профессионально-педагогического сообщества // Крымский терапевтический журнал. 2024. № 1. С. 62–66.
11. Мензул Е. В., Карасева Л. А. Опыт подготовки конкурентоспособных медицинских кадров в гибридной образовательной среде // Медсестра. 2022. № 8. С. 52–62.
12. Мусаева А. К. Интеграция дистанционного и очного образования как инновационный подход к развитию коммуникативной компетентности // Modern education and development. 2025. Т. 19, № 3. С. 189–205.
13. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.: СИНОТЕГ, 2007. 668 с.
14. Новиков А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. 1998. № 3. С. 11–17.
15. Носкова А. В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования / А. В. Носкова, Д. В. Голоухова, Е. И. Кузьмина и др. // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 159–168.
16. Осипов М. В. Проектирование образовательного процесса в идеологии «обратного дизайна» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 357.
17. Снегирева Л. В. Повышение уровня педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава медицинских вузов как ключевое условие модернизации профессионального образования // Коллекция гуманитарных исследований. 2024. № 2. С. 34–40.
18. Филиппченкова С. И., Исакова Н. В. Коммуникативные и организаторские компетенции преподавателя высшей медицинской школы как способ воспитательного воздействия на студента // Системная психология и социология. 2024. № 4 (52). С. 116–124.

References

1. Allaerova N. Ja., Bahranova Sh. Kriterii metodicheskoy podgotovki v medicine na osnove integrirovannogo anglijskogo i uzbekskogo jazykov // Miasto Przyszłości. 2025. T. 57. S. 388–392. [In Rus].
2. Afanas'ev M. V. Stanovlenie i razvitie medicinskoy pedagogiki v istorii obrazovanija: spec. 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija»: dis. ... kand. ped. nauk / Afanas'ev Maksim Valer'evich; Sankt-Peterburgskij voennyj institut vojsk nacional'noj gvardii RF. SPb., 2018. 181 s. [In Rus].
3. Bilalov Je. N., Oralov B. A., Pirnazarov M. E. Jeffektivnye modeli organizacii uchebnogo processa dlja medicinskih vuzov v uslovijah kreditno-modul'noj sistemy // Journal Of Innovations In Scientific And Educational Research. 2025. Т. 8, № 1. С. 34–39. [In Rus].
4. Dement'ev A. A. Puti optimizacii uchebnogo processa v medicinskom vuze // Lichnost' v menajushhemja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitiye. 2024. Т. 12, № 2 (45). С. 94–106. [In Rus].

5. Drapkina O. M. Nauchno-pedagogicheskie shkoly terapii i obshhej vrachebnoj praktiki v sisteme edinogo obrazovatel'nogo prostranstva // Kardiovaskuljarnaja terapija i profilaktika. 2025. T. 23, № 3S. S. 60–75. [In Rus].
6. Zinkevich E. R., Korgozha M. A. Rezul'taty issledovanija otnoshenija prepodavatelej klinicheskikh kafedr k pedagogicheskoj dejatel'nosti v medicinskom pediatricheskom universitete // Nauchnoe mnenie. 2020. № 10. S. 58–63. [In Rus].
7. Ismanova A., Hoshimova Sh. Sovremennoe medicinskoе obrazovanie i puti vnedrenija innovacionnyh tehnologij // Modern Science and Research. 2025. T. 4, № 1. S. 421–426. [In Rus].
8. Kasymova N. D. Kommunikativnye osobennosti formirovaniya komplaensa u molodyh prepodavatelej i studentov medicinskih vuzov // International scientific innovation research conference. 2024. T. 1, № 1. S. 43–47. [In Rus].
9. Keller A. V. Peredovye inzhenernye shkoly: transfer kompetencij i innovacij v interesah regional'nogo i otraslevogo razvitiya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2025. T. 34, № 2. S. 9–30. [In Rus].
10. Kotenko E. N., Getman N. A. Razvitie tvorcheskogo potenciala prepodavatelej medicinskogo vuza v uslovijah professional'no-pedagogicheskogo soobshhestva // Krymskij terapeuticheskij zhurnal. 2024. № 1. S. 62–66. [In Rus].
11. Menzul E. V., Karaseva L. A. Opyt podgotovki konkurentosposobnyh medicinskih kadrov v gibrindnoj obrazovatel'noj srede // Medsestra. 2022. № 8. S. 52–62. [In Rus].
12. Musaeva A. K. Integracija distacionnogo i ochnogo obrazovanija kak innovacionnyj podhod k razvitiyu kommunikativnoj kompetentnosti // Modern education and development. 2025. T. 19, № 3. S. 189–205. [In Rus].
13. Novikov A. M., Novikov D. A. Metodologija. M.: SINOTEG, 2007. 668 s. [In Rus].
14. Novikov A. M. Principy postroenija sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Pedagogika. 1998. № 3. S. 11–17. [In Rus].
15. Noskova A. V. Cifrovye kompetencii prepodavatelej v sisteme akademicheskogo razvitiya vysshei shkoly: opyt jempiricheskogo issledovanija / A. V. Noskova, D. V. Golouhova, E. I. Kuz'mina i dr. // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, № 1. S. 159–168. [In Rus].
16. Osipov M. V. Proektirovanie obrazovatel'nogo processa v ideologii «obratnogo dizajna» // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2015. № 3. S. 357. [In Rus].
17. Snegireva L. V. Povyshenieurovnjapedagogicheskogomasterstvaprofessorsko-prepodavatel'skogosostavamedicinskikh vuzov kak kljuchevoe uslovie modernizacii professional'nogo obrazovaniya // Kollekcija gumanitarnyh issledovanij. 2024. № 2. S. 34–40. [In Rus].
18. Filippchenkova S. I., Isakova N. V. Kommunikativnye i organizatorskie kompetencii prepodavatelja vysshei medicinskoj shkoly kak sposob vospitatel'nogo vozdejstvija na studenta // Sistemnaja psihologija i sociologija. 2024. № 4 (52). S. 116–124. [In Rus].

Информация об авторе

И. С. Шакарова — заведующая учебной частью по дополнительному профессиональному образованию кафедры ортопедической стоматологии и гнатологии

Information about the author

I. S. Shakarova — Head of the Additional Professional Education Department of the Department of Orthopedic Dentistry and Gnathology

Статья поступила в редакцию 25.03.2025; одобрена после рецензирования 21.04.2025; принята к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 25.03.2025; approved after reviewing 21.04.2025; accepted for publication 13.05.2025.



Т. В. Кондрашина



И. Ю. Черникова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 30–42.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 30–42.

Научная статья

УДК 371.842

doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-30-42

КУЛЬТУРНЫЙ КОД КАК НОВЫЙ АСПЕКТ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Татьяна Валерьевна Кондрашина¹, Ирина Юрьевна Черникова²
^{1, 2} Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Россия

¹ kondrashinaT2501@yandex.ru, SPIN-код: 5531-5145, ORCID: 0009-0000-7467-9261

² iyu.chernikova@pstu.ru, SPIN-код: 3646-1153, ORCID: 0009-0000-3795-3014

Аннотация. В статье рассматривается эволюция понятия «культурный код» и его влияние на успешность познавательного процесса иностранных обучающихся в период их профессионального становления. Подчеркивается значимость данного понятия для преподавателей вузов как основных участников взаимодействия с иностранными студентами. Выявляется взаимосвязь многозадачности обеих заинтересованных сторон — обучающегося и преподавателя — с учетом культурного кода. Представлены итоги проведенного исследования в формате анкетирования, которые еще раз подчеркивают высокую значимость уровня владения русским как иностранным при непосредственной межкультурной коммуникации уже на уровне профессиональной подготовки. Подчеркивается роль преподавателя на межличностном уровне общения как важный фактор формирования позитивной картины мира у иностранных обучающихся, так как каждому народу важно признание его национальной идентичности и уважительное отношение к его культуре.

Ключевые слова: культурный код, иностранный обучающийся, русский язык, многозадачность, педагогическое общение, межкультурная коммуникация.

Для цитирования: Кондрашина Т. В., Черникова И. Ю. Культурный код как новый аспект процесса профессионального становления иностранных студен-

тов политехнического вуза // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 30–42. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-30-42

Original article

CULTURAL CODE AS A NEW ASPECT OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS OF THE POLYTECHNIC UNIVERSITY

Tatiana V. Kondrashina¹, Irina Yu. Chernikova²

^{1,2} Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

¹ kondrashinaT2501@yandex.ru, SPIN-код: 5531-5145, ORCID: 0009-0000-7467-9261

² iyuchernikova@pstu.ru, SPIN-код: 3646-1153, ORCID: 0009-0000-3795-3014

Abstract. The article examines the evolution of the concept of the cultural code and its impact on the success of the cognitive process for foreign students during their professional development. The importance of this concept for university teachers, as the main players in interaction and work with the foreign contingent, is emphasized. The interrelation and the presence of multitasking among both stakeholders is carried out: the student and the teacher, as well as the imposition of a cultural code on the multitasking of the parties. The results of the conducted research are presented in a questionnaire format, which once again emphasizes the high importance of the level of proficiency in Russian as a foreign language in direct intercultural communication at the level of professional training. The role of the teacher at the interpersonal level of communication is emphasized, which is an important factor for the formation of a positive picture of the world among foreign students, since it is important for every nation to recognize its national identity and respect.

Keywords: cultural code, foreign student, Russian language, multitasking, pedagogical communication, intercultural communication.

For citation: Kondrashina T. V., Chernikova I. Yu. Cultural code as a new aspect of the process of professional development of foreign students of the polytechnic university. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):30–42. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-30-42

Введение. В условиях глобализации и увеличения количества иностранных студентов в образовательных учреждениях, в частности в политехнических вузах, понимание и учет культурного кода становится ключевым аспектом успешного профессионального становления. Иностранные обучающиеся сталкиваются с многозадачностью процесса адаптации, включющей освоение новых знаний, развитие профессиональных навыков, интеграцию в академическую среду и привыкание к культурным и социальным особенностям страны пребывания. Успешная реализация

этих процессов напрямую зависит от способности учитывать культурный код обучающихся и создавать образовательную среду, способствующую межкультурному взаимодействию и поддержке. Настоящее исследование направлено на изучение роли культурного кода как нового вызова в процессе профессионального становления иностранных студентов в политехническом вузе. Культурный код не только определяет поведение человека в социальной среде, но и влияет на его восприятие образовательного процесса и профессиональных перспектив. Иностранные студенты,

обучающиеся в политехнических вузах, приносят с собой уникальные ценности и представления, которые могут значительно отличаться от локальных традиций и практик. Этот контраст может стать как источником трудностей, так и катализатором развития, открывающим возможности для создания инновационных подходов к обучению и профессиональной подготовке. Однако для того, чтобы многозадачность процесса профессионального становления была успешно реализована, необходимо выстраивать образовательную стратегию с учетом культурных различий и обеспечивать поддержку студентов в их адаптации, которая будет способствовать формированию качественного понятийного аппарата в новой для них образовательной экосистеме. В условиях политехнического образования, где учебный процесс требует высокой степени концентрации, технических знаний и практических навыков, учет культурного кода становится особенно актуальным. Формирование межкультурной компетентности преподавателей и создание среды, способствующей сотрудничеству и обмену опытом, помогают не только преодолеть возможные барьеры, но и обогатить образовательный процесс. Такой подход позволяет иностранным студентам не только успешно адаптироваться, но и раскрыть свой потенциал, внося вклад в развитие научно-технической базы вуза. Введение в исследование культурного кода как элемента многозадачности процесса профессионального становления способствует более глубокому пониманию факторов, определяющих успех образовательной и профессиональной интеграции.

Целью проведенного исследования является выявление элементов культурного кода, которые влияют на процесс обучения иностранного обучающегося в контексте высшего образования, а также анализ но-

вых методов и подходов к процессу усвоения учебного материала, что упростит восприятие учебного материала.

1. Теоретические основы исследования

1.1. Культурный код

В последнее время принципы преподавания, которые были актуальны ранее, сейчас перестали отвечать запросам информационного общества. По многим направлениям образовательные учреждения не готовы и не способны к развитию основополагающих компетенций, не обучают тому, как просто учиться, как находить что-то новое и делать открытия. Эта система сосредоточена на том, чтобы осуществлять передачу знания и информации, а не искать и находить их в период образовательного процесса. И если ставить в противовес новые подходы и методики в педагогической отрасли, то надо отметить, что в данном случае речь идет о том, что педагогами на всех уровнях образования создаются такие условия и такая образовательная среда, где обучающиеся учатся добывать знания и материал самостоятельно, но это не означает, что педагог в данной схеме не участвует — наоборот, его задача становится гораздо сложнее. Он берет на себя несколько ролей: консультанта в отношении адаптации к новой академической и социальной среде, интеграции в студенческое сообщество, что делает пребывание в вузе максимально комфортным; координатора, который помогает в первый месяц, начиная с вопросов о том, где находится место учебы, где покупают продукты, как выстроить диалог с одногруппниками; наставника в части профессионального развития и адаптации в образовательной среде; эксперта, который проводит анализ своей собственной работы на предмет эффективности в отношении иностранных

обучающихся. Все его действия направлены на то, чтобы повысить у обучаемых профессиональные компетенции, мотивировать их на проявление самостоятельности при решении различных задач [1]. Рынок труда предъявляет новые требования к будущим работникам, что приводит к смене и, следовательно, адаптации педагогических подходов согласно новым заявленным целям и задачам [3].

Россия не только самая большая по территории страна на нашей планете, но и одна из самых разнообразных по этническому составу: здесь живут представители 194 народов, в число которых входят коренные малые и автохтонные народы страны [17]. А с учетом того факта, что Россия давно является площадкой для получения высшего образования иностранными гражданами, поскольку полученные знания оцениваются зарубежными абитуриентами и работодателями как качественный набор инструментария для формирования необходимых им компетенций в период профессионального становления, то, как следствие, мы наблюдаем ежегодный прирост граждан других государств [16, с. 104–125]. Эти процессы заставляют нас исследовать понятие «культурный код», «культурная идентичность». Если мы обратимся к достаточно популярному среди исследователей определению понятия «культурный код», то этот термин многосегментирован, так как включает в себя целый перечень культурных смыслов и ценностей, идеи бихевиористской модели обучения, исторической памяти и знаний, которые зафиксированы в сознании каждой отдельной культуры и нации, передающейся от поколения к поколению социальный опыт и культуру, позволяющие подстраивать и выверять взаимодействие людей в их повседневной жизни.

В данном контексте хотелось бы уточнить, что культура того или иного народа познается через призму «культурного кода»,

который, в свою очередь, объединяет многое в себе, а именно творческий потенциал нации, ее духовный капитал, что является базисом социального, политического и экономического развития страны [14].

Актуальность исследования заключается в том, чтобы определить, насколько «культурный код» противостоит или, наоборот, способствует профессиональному становлению иностранного обучающегося в политехническом вузе. И здесь речь не только об иностранном обучающемся, но и о преподавателе, который осуществляет процесс обучения, поскольку возникает острая проблема в понимании и восприятии информационного материала иностранным обучающимся. Сразу хотим отметить, что мы не берем во внимание те случаи, когда учебный процесс не является первопричиной въезда на территорию Российской Федерации, а становится лишь предлогом, который, согласно миграционному законодательству, признан нарушением условий пребывания иностранного гражданина на территории РФ и влечет за собой определенные меры пресечения вплоть до депортации на свою историческую родину [8].

Согласно суждению Н. И. Лопатиной, успешность освоения знаний студента во многом зависит от правильной организации учебного процесса. Однако для достижения наилучшего результата необходимо учитывать множество факторов. Одним из ключевых элементов является учебная мотивация. Ее уровень напрямую влияет на степень вовлеченности студента в образовательный процесс, а значит, и на эффективность усвоения материала. Даже если преподаватель использует самые современные и эффективные методы обучения, недостаток мотивации у студента не позволит достичь желаемых результатов. В таком случае инновационные подходы могут восприниматься лишь как стандартное изложение

лекций. В итоге выпускник, не обладающий достаточными знаниями из-за отсутствия мотивации, окажется менее конкурентоспособным на рынке труда [13]. В своих трудах Т. С. Бобкова и О. Б. Бобков отмечали, что «в современном мире инновационных технологий уровень профessionализма оказывает влияние на конкурентоспособность и уровень жизни человека в целом» [2, с. 6].

Как было ранее сказано, мотивация обучающихся является еще одним из необходимых условий успешной реализации учебного процесса, так как в зависимости от того, насколько заинтересован, мотивирован обучающийся, будет зависеть его вовлеченность в учебную деятельность и, как следствие, его успешная академическая успеваемость и то, насколько он смог овладеть всеми знаниями, навыками и умениями в период всего образовательного процесса. При реализации мотивационного подхода педагог также пересматривает свои методики в образовательно-учебном процессе, что способствует повышению мотивации студентов при освоении дисциплин, а также повышению компетенций преподавателя в своей профессиональной деятельности. Мотивация не возникает сразу, но постепенный процесс ее создания сможет повлиять даже на самых мотивированных студентов, так сказать, «заразить их энтузиазмом» [13]. Как отмечает М. Н. Крылова, «при интерактивном обучении все обучающиеся вовлечены в процесс обучения, они активны и самостоятельны, а роль педагога изменяется: он не транслятор информации, а посредник и равноправный участник обучения» [9].

Итак, иностранный обучающийся всегда сталкивается с языковым барьером, что влечет за собой большое количество проблем, в том числе отсутствие способности воспринимать учебный материал и утрату в результате этого интереса к предмету и

мотивации к его дальнейшему изучению. Таким образом, одним из факторов, влияющим на социализацию, адаптацию в академической среде и весь учебный процесс, является культурный код.

Например, студенты из Китайской Народной Республики, несмотря на сложности в освоении языка страны пребывания и дальнейшее обучение по основной образовательной программе, не потеряли свою мотивацию в освоении материала, так как их основной мотивацией было стать ведущими специалистами на своем профессиональном поле и принести пользу своему государству. Обучающиеся из Республики Туркменистан, также испытывающие трудности в обучении, при поддержке педагогов и студентов-волонтеров смогли преодолеть языковой барьер, повысив тем самым свою учебно-профессиональную мотивацию.

В социологии изучение национального культурного кода связано с анализом общественных норм, ценностей, обычаяев, паттернов поведения и традиций, характерных для определенной нации (Н. А. Васильев, Т. Ц. Красикова, Н. Г. Федотова и др.). Понимание этих особенностей дает четкое представление о специфике поведения и менталитета людей в рамках определенной культуры [7]. Как отмечает Н. В. Худолей, «история каждого языка отражает историю и культуру народа — его носителя» [21, с. 643–653].

Национальный культурный код и его связь с языком изучали такие учёные, как С. Г. Тер-Минасова, Ф. Г. Фаткулина, Н. И. Пашкова, Н. Г. Меркулова, Н. Н. Изотова и др. Культурный код в лингвокультурологии, по мнению Н. Н. Изотовой и Н. И. Пашковой, является системой «означивания» — то есть системой знаков и механизмов, сформированной стереотипами культурного сознания и их применения с целью образования смыслов и их обра-

ботки, хранения и передачи [4, с. 5–11; 15]. Л. В. Лаенко также рассматривает культурные коды как некий инструмент соотнесений информации с определенными знаками (символами) и выражает культурный код как ценностную матрицу, включающую константы культуры [11, с. 121–125]. Похожий взгляд на культурные коды имеет С. Г. Тер-Минасова. Национальный культурный код, по мнению автора, является «кладовой культуры», так как именно язык представляет собой кладовую культурных ценностей, закрепленных в лексических и грамматических структурах, фразеологии, художественной и научной литературе [19].

Таким образом, «культурный код» можно определить как сложный комплекс норм, ценностей, традиций и моделей поведения, который формирует уникальную идентичность как личности, так и общества в целом. Если не учитывать ключевые особенности этого кода, академическая среда может столкнуться с трудностями в образовательном процессе. Восприятие учебного материала иностранными студентами в период их профессионального становления может осложниться, что замедлит освоение знаний и приведет к снижению общего уровня успеваемости в вузе. В результате под вопрос может быть поставлено качество образовательных услуг, а это негативно отразится на опыте пребывания иностранных студентов в политехническом университете.

1.2. Великолепная пятерка и педагогическое общение: иностранный обучающийся — культурный код — многозадачность — культурный код — преподаватель высшей школы

Культурный код и многозадачность — это два аспекта, которые тесно связаны в процессе профессионального становления иностранного обучающегося. Многозадачность, в свою очередь, описывает способность че-

ловека справляться с несколькими задачами одновременно, что становится особенно актуальным в условиях цифровизации и интеграции в новую образовательную и социальную среду [18, с. 48–52]. Преподаватель неизбежно сталкивается с обоими этими понятиями, так как, с одной стороны, его профессиональная деятельность включает множество задач, требующих одновременного внимания, с другой стороны, контингент, которому он преподает дисциплину в рамках основной образовательной программы или еще на этапе подготовительного года обучения, разноэтнический и разнонациональный, что еще раз подчеркивает тот факт, что при осуществлении взаимодействия в рамках образовательного процесса необходимо учитывать особенности культурного кода.

В связи с этим мы считаем, что возникает целая система взаимодействия, при которой все пять элементов взаимосвязаны и в случае исключения одного из элементов система не будет существовать. Приведем пример: иностранный обучающийся обладает своим культурным кодом, в свою очередь, преподаватель также является носителем своего культурного кода, который может не совпадать с кодом обучающегося. Далее возникает элемент многозадачности с обеих сторон: 1) со стороны обучающегося получение знаний, успешное овладение материалом и, как результат, успешная сдача всех экзаменов, получение диплома и востребованность на рынке труда в своей стране; 2) со стороны преподавателя — дать знания, навыки и умения в рамках своего профессионального поля деятельности, удостовериться в их понимании и способности их применять на практике, что в результате повышает оценку его профессионализма в академической среде.

Но если культурный код преподавателя для иностранного обучающегося не яв-

ляется преградой на пути к знаниям, то у преподавателя появляются трудности, возникшие из-за культурного кода обучавшегося. Преподаватель выступает в качестве многофункционального игрока, на которого возложены разные задачи, решение которых будет свидетельствовать о том, насколько вуз, в котором он несет знания студентам, способен создать социальный положительный эффект на целевую аудиторию за рубежом, а также преподаватель является лицом организации, которая будет восприниматься и ассоциироваться через призму его образа и профессионализма в общении с иностранными обучающимися в политехническом вузе. С одной стороны, преподаватель осуществляет процесс передачи знаний обучающимся, усвоение которых он проверяет по итогу окончания преподавания дисциплины. С другой стороны, преподаватель является сопровождающим лицом в течение всего периода преподавания своей дисциплины иностранным обучающимся, который заинтересован в том, чтобы его дисциплина была освоена успешна и в полном объеме. Следовательно, для достижения этой цели преподаватель должен понимать особенности культурного кода обучающихся из других стран, чтобы корректировать и адаптировать материал в процессе учебного процесса. И здесь возникает такое понятие, как «педагогическое общение», что является нестандартной формой интеракции участников процесса в университетской аудитории [20].

Ученые в области педагогического общения В. А. Кан-Калик и А. А. Леонтьев рассматривают это понятие как «профессиональное общение преподавателя и учащихся в процессе обучения» [6; 12]. В ходе такого взаимодействия происходит не только обмен академическими материалами, но и развитие личности обучаемого, формирование его мотивации к обучению, а в случае

с иностранными обучающимися реализуется еще и диалог между представителями различных культур [10, с. 107–114]. Тема, посвященная взаимодействию между такими субъектами, как преподаватель — студент, учитель — ученик, имеет для обеих сторон важное значение и требует определения такой коммуникации. Неслучайно А. А. Леонтьев в свое время ввел понятие «оптимальное педагогическое общение», которое понимается как общение учителя (и шире педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое «создает самые продуктивные условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [12, с. 98].

Способность овладеть и уметь в дальнейшем применять навыки педагогического общения важна как для преподавателя вуза, так и для школьного учителя, особенно когда они сталкиваются с иностранными обучающимися. Преподаватель выступает «мостом знаний» и обладателем своего «культурного кода». Главное — не упустить и не отпустить интерес у иностранного обучающегося к тому знанию, которое он хочет получить, и к навыкам, которым он хочет овладеть. Высшим достижением любого преподавателя является успешная передача знаний, навыков и опыта, а иностранный обучающийся, в свою очередь, стремится их приобрести и освоить.

Таким образом, педагогическое общение всегда было и остается важным инструмен-

том в образовательной деятельности, а при адаптации иностранных обучающихся, которые не владеют русским языком и которые еще не привыкли и не смогли интегрироваться в новую для них образовательную среду, данное общение важно многократно. Во-первых, оно способствует изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации, передаче достижений отечественной и мировой культуры; во-вторых, формирует новые поведенческие навыки, которые соответствуют российским социальным нормам и правилам взаимодействия в высшем учебном заведении; в-третьих, педагогическое общение играет важную роль в профессиональной подготовке, развитии коммуникативных навыков и формировании межкультурной компетенции.

Все эти аспекты преподаватель воспринимает как задачи, которые необходимо решать в учебной образовательной деятельности. Однако для качественного достижения этих целей необходимо активное вовлечение и взаимодействие с обеих сторон: как преподавателя, так и обучающегося. Для того чтобы студент смог быть полноценным действующим игроком на учебном поле и, как следствие, полноценно участвовать в процессе обучения и развивать необходимые ему компетенции, важно устранить препятствия, мешающие эффективному взаимодействию [10, с. 107–114]. Когда педагог взаимодействует с иностранными студентами во время своего аудиторного времени, возникают определенные ограничения в применении различных средств речевой характеристики. Например, в зависимости от аудитории могут быть установлены ограничения на использование отдельных невербальных средств.

Таким образом, взаимодействие педагога и обучающегося необходимо осуществлять в диалогизированном формате и в дружественном тоне, что помогает созда-

вать учебно-профессиональную мотивацию, которая приводит к тому, что происходит процесс успешного и качественного освоения нужных компетенций, а также формирование важных личностных качеств специалиста на выходе и его дальнейшего профессионального роста.

Результаты исследования. Согласно сведениям интернет-публикаций, в вузах Пермского края по состоянию на июнь 2024 года по основным образовательным программам учились более 4 тыс. иностранных студентов очной формы обучения, которые являются представителями 66 национальностей. Самая многочисленная группа обучающихся (почти 1,5 тыс. человек) прибыла из Индии. Второе место заняла Республика Туркменистан, из которой в Пермский край приехало более 1 тыс. студентов. На третьем месте оказалась Китайская Народная Республика (около 400 человек). Надо отметить, что национальная стратегия развития такова, что количество иностранных студентов в Пермском крае к 2030 году может увеличиться в два раза.

В данной статье мы остановим свое внимание на Пермском национальном исследовательском политехническом университете, где на данный момент обучается более 1 тыс. иностранных студентов из более чем 60 стран (самая большая доля иностранных обучающихся среди вузов Пермского края). Преобладающим контингентом являются граждане Туркменистана, Таджикистана, Китая. Мы провели опрос преподавателей и самих иностранных обучающихся, чтобы картина ситуации была проанализирована с обеих сторон.

На данном этапе исследования нами было проведено анкетирование 10 преподавателей по различным дисциплинам в анонимной форме. Приведем пример анкеты преподавателей.

№	Наименование вопроса
1.	Наименование дисциплины
2.	Форма (лекция или практика)
3.	Формат предоставления материала (презентация, текстовый документ, устная подача материала, тезисное изложение материала на доске)
4.	Дополнительный материал к учебным занятиям да/нет (глоссарий, список терминов, видео лекции)
5.	Как происходит оценка результатов работы в течение всего периода преподавания вашей дисциплины: устный ответ на вопросы по материалам дисциплины, письменный ответ на вопросы, иной вид итоговой аттестации
6.	Какую проблему вы видите в преподавании иностранным обучающимся своей дисциплины?
7.	Знакомы ли вы с особенностями культуры иностранного контингента, которому вы преподаете?
8.	Надо ли вам знать эти особенности при подготовке к своему предмету?

Далее мы провели аналогичное анкетирование среди обучающихся из стран ближнего зарубежья 1-х курсов по направлению «лингвистика» (в анкетировании

приняло участие 167 человек). В анкете было 10 утверждений, на которые надо было ответить «да» или «нет». Ниже представлен пример такой анкеты.

№	Вопрос	Ответ
1.	Мне трудно учиться	да нет
2.	Я плохо понимаю речь преподавателя	да нет
3.	Преподаватель говорит медленно	да нет
4.	Мне приятно, что преподаватель интересуется языком моей страны	да нет
5.	Преподаватель интересуется нашими традициями и обычаями	да нет
6.	Преподаватель выражает свое неуважение к моей культуре	да нет
7.	Я прошу преподавателя дать мне лекции, чтобы их переписать и понять	да нет
8.	Преподаватель грубо разговаривает со мной	да нет
9.	Мне интересно учиться здесь	да нет
10.	Преподаватель смотрит на меня свысока	да нет

Согласно результатам проведенного анкетирования, со стороны преподавателей 65% четко показали отсутствие заинтересованности в обучении иностранного контингента. Данный вывод был сделан на основе ответов на три последних вопроса, где преподаватели проявили свое негативное отношение, аргументируя свои ответы тем, что сами иностранные обучающиеся не хотят быть более гибкими в отношении нового социума и новой культуры, а продвигают свои национальные особенности, свою

национальную идентичность и тем самым пресекают желание преподавателей идти навстречу путем использования альтернативных методов обучения в рамках своей дисциплины.

Говоря о результатах анкетирования иностранных обучающихся, следует подчеркнуть тот факт, что большая часть опрошенных (78%) могли прочитать и понять, что от них требуется. Далее был проведен устный опрос по аналогичной схеме вопросов. Количество студентов, которые смогли

вступить в диалог и ответить на вопросы, снизилось до 25%. Анализ ответов позволил сделать нам вывод о том, что иностранному обучающемуся проще изучать материал в печатном виде, отвечать на вопросы также в письменном виде. Устная речевая деятельность дается каждому иностранному обучающемуся с трудом. Не все преподаватели дают «переписывать» лекции, чтобы дополнительно работать с ними на тему понимания материала в домашних условиях.

Таким образом, мы приходим к выводу, что, во-первых, основной проблемой был и остается уровень владения языком и, как следствие, нежелание педагогов выходить за рамки своей основной роли «учитель» и осуществлять поддержку, которая может быть проявлена в виде новых форм и методов предоставления учебного материала. Получается обратный эффект: как бы руководство вуза ни стремилось помогать иностранному обучающемуся и способствовать комфортному вливанию в коллектив многонационального вуза, если преподаватель при этом не поддерживает эту цель, то процесс интеграции в новую культуру и облагораживание новых кадров за счет новых традиций, устоев, норм становится невозможным, таким образом, и реализация проектов по отстаиванию национальных интересов страны, которые также распространяются на продвижение русской культуры, русского кода, не будет успешной.

Большая часть преподавателей, согласно анкетированию, готовы пересмотреть свои методы преподавания и сделать их более комфортными для восприятия и понимания. Для лекций было предложено разработать глоссарий по дисциплине, другие преподаватели разработали пособие по своему предмету, где язык подачи информации был на более упрощенном уровне, что предоставляет шанс овладеть материалом с минимальными трудностями. Для прак-

тических занятий были предложены варианты: подготовка тем в рамках предмета самим иностранным обучающимся, который начинает искать материал, переводить его, потом анализировать и резюмировать, чтобы изложить суть темы занятия. Иной вариант — решение различных тестов, заданий, но в письменной форме, что минимизирует стрессовую ситуацию, в которой языковой барьер может еще больше повлиять на более глобальные вопросы самого обучающегося, такие как замкнутость, отторжение учебного процесса.

Заключение. Подводя итоги, можно отметить, что основными причинами трудностей в обучении иностранных студентов являются языковые барьеры и недостаток взаимопонимания между ними и преподавателями. Низкий уровень владения языком страны пребывания затрудняет освоение учебного материала и коммуникацию, что усиливает отчуждение студентов от академической и социальной среды. Со стороны преподавателей наблюдается недостаток гибкости в методах обучения и адаптации к культурным особенностям студентов. Это, в свою очередь, способствует формированию у студентов впечатления, что их национальная идентичность и потребности не учитываются, что провоцирует конфликт восприятия. Для решения этих проблем важно не только усилить языковую подготовку иностранных студентов, но и повысить уровень межкультурной компетентности преподавателей. Создание образовательной среды, где каждая сторона стремится к диалогу и взаимопониманию, станет ключом к устранению барьеров и повышению эффективности обучения.

Следует отметить, что педагогическое общение впервые представлено как многогранный и многофакторный процесс. В связи с этим тезисом нами рассматривается взаимосвязь таких, с одной стороны,

различных аспектов общения, с другой — взаимодополняющих, как вербальная и невербальная коммуникация, внешний вид преподавателя высшей школы, стиль и методы его работы, а также сочетание способности организовывать себя и процесс обучения и внешней доброжелательности. Именно при комбинации всех этих элементов у обучающегося формируется, пусть на подсознательном уровне, свое отношение к преподавателю, предлагаемой форме учебной деятельности, изучаемому предмету и самому вузу, где проходит его обучение, а далее мы можем проследить, насколько оказалось правильным сочетание всех этих элементов при оценке эффективности учебного процесса.

Прикладная польза проведенного исследования заключается в том, что образовательная деятельность и учебный процесс тесно взаимосвязаны со способностью преподавателя находить общие точки со-прикосновения с обучающимся, а также

необходимость преподавателя в правильной трактовке поведенческих процессов иностранного обучающегося для дальнейшей корректной постановки цели и ее достижения. Помимо этого, мы еще раз убеждаемся в том, что преподаватель является ключевым связующим звеном между образовательной организацией и обучающимся, поэтому нельзя не отметить то, что у преподавателя возникает несколько ролей для положительного социального эффекта в последующем на международном рынке образовательных услуг, а это требует еще большей многозадачности преподавателя. В связи с этим следует уделить внимание в дальнейших наших исследованиях преподавательской деятельности и тому, как происходит учебный процесс в политехническом вузе, для того чтобы понять, насколько сами преподаватели готовы вести диалог с иностранным обучающимся и способствовать его дальнейшему профессиональному росту.

Список источников

1. Безденежных Н. Н. Современные педагогические образовательные технологии в обучении иностранному языку в вузе / Н. Н. Безденежных, С. Е. Цветкова, Е. Ю. Малышева // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 10 (136) [Электронный ресурс]. URL: <https://research-journal.org/archive/10-136-2023-october/10.23670/IRJ.2023.136.55> (дата обращения: 02.01.2025). doi: 10.23670/IRJ.2023.136.55.
2. Бобкова Т. С., Бобков О. Б. Психолого-педагогическая модель формирования учебно-профессиональной мотивации студентов экономического вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S4. С. 6–10 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14532.htm> (дата обращения: 20.01.2025).
3. Идрисалиева Л. С., Тиллабоева О. Б. Инновационные технологии в обучении иностранному языку в вузе // Sciences of Europe. 2019. № 45-4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 02.01.2025).
4. Изотова Н. Н. К вопросу о прочтении «культурного кода» в лингвокультурологии // Культура и цивилизация. 2020. Т. 10, № 4-1. С. 5–11.
5. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9–17.
6. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 193 с.
7. Коновалова Я. В. Национальные культурные коды как фактор формирования универсальных учебных действий путем применения проектного метода на занятиях иностранным языком // Педагогические исследования. 2024. № 3. С. 85–104.
8. Консультант Плюс [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37868/ (дата обращения: 02.01.2025).

9. Крылова М. Н. Интерактивные методы в системе преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Перспективы науки и образования. 2016. № 4 (22). С. 39–46.
10. Кыркунова Л. Г. Особенности восприятия российских преподавателей туркменскими студентами в ходе педагогического общения // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 107–114.
11. Лаенко Л. В. Культурные коды в процессе обучения иностранным языкам // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. Вып. № 1. С. 121–125.
12. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. 3-е изд., перераб. и доп. М.; Нальчик: Эльфа, 1996. 96 с.
13. Лопатина Н. И. Проблемность развития учебной мотивации студентов вуза // Гайдеамус. 2017. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnost-razvitiya-uchebnoy-motivatsii-studentov-vuza> (дата обращения: 02.01.2025).
14. Надольская В. И. Культурный код как хранитель и транслятор традиционных ценностей [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ostrovets.by/news/novosti/news33485.html> (дата обращения: 10.01.2025).
15. Пацкова Н. И. Культурный код — символический язык культуры // Язык и культура. Новосибирск. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-kod-simvolicheskiy-yazyk-kultury> (дата обращения: 10.01.2025).
16. Погорельская А. М., Дериглазова Л. В. Экспорт российского высшего образования как услуги: инструменты и промежуточные результаты // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 10. С. 104–125. doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-104-125.
17. Сайт международной гильдии журналистов различных этносов [Электронный ресурс]. URL: <https://nazaccent.ru/nations/?ysclid=m5fae8wkh0213929867> (дата обращения: 02.01.2025).
18. Сидорова Т. В. Мультизадачность современного педагога: миф или реальность // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3. С. 48–52. doi: 10.18101/2307-3330-2021-3-48-52.
19. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация // Вестник культурологии. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/s-g-ter-minasova-yazyki-mezhkulturnaya-kommunikatsiya> (дата обращения: 02.01.2025).
20. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Особенности педагогического общения с иностранными студентами в российском вузе. Теория и методика педагогической работы. В 2 книгах. Кн. 2.: монография / под общ. ред. С. В. Куприенко; SWORLD. Одесса, 2012. 139 с.
21. Худолей Н. В. Национальный код культуры и его актуализация в пословицах, поговорках и классических литературных текстах // Полилингвальность и транскультурные практики. 2017. Т. 14, № 4. С. 643–653.

References

1. Bezdenezhnyh N. N. Sovremennye pedagogicheskie obrazovatel'nye tehnologii v obuchenii inostrannomu jazyku v vuze / N. N. Bezdenezhnyh, S. E. Cvetkova, E. Ju. Malysheva // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2023. № 10 (136) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://research-journal.org/archive/10-136-2023-october/10.23670/IRJ.2023.136.55> (data obrashhenija: 02.01.2025). doi: 10.23670/IRJ.2023.136.55. [In Rus].
2. Bobkova T. S., Bobkov O. B. Psihologo-pedagogicheskaja model' formirovaniya uchebno-professional'noj motivacii studentov jekonomiceskogo vuza // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2014. № S4. S. 6–10 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14532.htm> (data obrashhenija: 20.01.2025). [In Rus].
3. Idrisalieva L. S., Tillaboeva O. B. Innovacionnye tehnologii v obuchenii inostrannomu jazyku v vuze // Sciences of Europe. 2019. № 45-4 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (data obrashhenija: 02.01.2025). [In Rus].
4. Izotova N. N. K voprosu o prochtenii «kul'turnogo koda» v lingvokul'turologii // Kul'tura i civilizacija. 2020. Т. 10, № 4-1. С. 5–11. [In Rus].
5. Kan-Kalik V. A. Pedagogicheskoe obshchenie kak predmet teoreticheskogo i prikladnogo issledovaniya // Voprosy psihologii. 1985. № 4. С. 9–17. [In Rus].
6. Kan-Kalik V. A. Uchitelju o pedagogicheskem obshchenii: kniga dlja uchitelja. M.: Prosveshchenie, 1987. 193 s. [In Rus].
7. Konovalova Ja. V. Nacional'nye kul'turnye kody kak faktor formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij putem primenenija proektnogo metoda na zanjatijah inostrannym jazykom // Pedagogicheskie issledovaniya. 2024. № 3. С. 85–104. [In Rus].
8. Konsul'tant Pljus [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37868/ (data obrashhenija: 02.01.2025). [In Rus].
9. Krylova M. N. Interaktivnye metody v sisteme prepodavanija gumanitarnyh disciplin v tehnicheskom vuze // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2016. № 4 (22). С. 39–46. [In Rus].

10. *Kyrkunova L. G.* Osobennostivospriyatjarossijskih prepodavatelej turkmenskim studentam v hode pedagogicheskogo obshhenija // Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal. 2023. № 1. C. 107–114. [In Rus].
11. *Laenko L. V.* Kul'turnye kody v processe obuchenija inostrannym jazykam // Vestnik VGU. Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. 2015. Vyp. № 1. S. 121–125. [In Rus].
12. *Leont'ev A. A.* Pedagogicheskoe obshhenie. 3-e izd., pererab. i dop. M.; Nal'chik: Jel'fa, 1996. 96 s. [In Rus].
13. *Lopatina N. I.* Problemnost' razvitiya uchebnoj motivacii studentov vuza // Gaudeamus. 2017. № 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnost-razvitiya-uchebnoy-motivatsii-studentov-vuza> (data obrashhenija: 02.01.2025). [In Rus].
14. *Nadol'skaja V. I.* Kul'turnyj kod kak hranitel' i transljator tradicionnyh cennostej [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.ostrovets.by/news/novosti/news33485.html> (data obrashhenija: 10.01.2025). [In Rus].
15. *Pashkova N. I.* Kul'turnyj kod — simvolicheskij jazyk kul'tury // Jazyk i kul'tura. Novosibirsk. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-kod-simvolicheskiy-yazyk-kultury> (data obrashhenija: 10.01.2025). [In Rus].
16. *Pogorel'skaja A. M., Deriglazova L. V.* Jekspert rossijskogo vysshego obrazovaniya kak uslugi: instrumenty i promezhutochnye rezul'taty // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2024. T. 33, № 10. S. 104–125. doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-104-125. [In Rus].
17. Sajt mezhdunarodnoj gil'dii zhurnalistov razlichnyh jetnosov [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://nazaccent.ru/nation/s/?ysclid=m5fae8wkh0213929867> (data obrashhenija: 02.01.2025). [In Rus].
18. *Sidorova T. V.* Mul'tizadachnost' sovremenennogo pedagoga: mif ili real'nost' // Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo. 2021. № 3. S. 48–52. doi: 10.18101/2307-3330-2021-3-48-52. [In Rus].
19. *Ter-Minasova S. G.* Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija // Vestnik kul'turologii. № 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/s-g-ter-minasova-yazyki-mezhkulturnaya-kommunikatsiya> (data obrashhenija: 02.01.2025). [In Rus].
20. *Filimonova N. Ju., Romanjuk E. S.* Osobennosti pedagogicheskogo obshhenija s inostrannymi studentami v rossijskom vuze. Teorija i metodika pedagogicheskoy raboty. V 2 knigah. Kn. 2.: monografija / pod obshh. red. S. V. Kuprienko; SWorld. Odessa, 2012. 139 s. [In Rus].
21. *Hudolej N. V.* Nacional'nyj kod kul'tury i ego aktualizacija v poslovicah, pogovorkah i klassicheskikh literaturnyh tekstah // Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 2017. T. 14, № 4. C. 643–653. [In Rus].

Информация об авторах

Т. В. Кондрашина — кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки, лингвистика и перевод»
И. Ю. Черникова — доктор педагогических наук, доцент, проректор по образовательной деятельности

Information about the authors

T. V. Kondrashina — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation
I. Y. Chernikova — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Vice-rector for Academic Affairs

Статья поступила в редакцию 28.02.2025; одобрена после рецензирования 07.03.2025; принятая к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 28.02.2025; approved after reviewing 07.03.2025; accepted for publication 13.05.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 43–55.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 43–55.

Научная статья
УДК 371.842
doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-43-55



К. О. Тишкина

РОЛЬ СТУДЕНТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ

Кристина Олеговна Тишкина
Университет ИТМО, Санкт-Петербург; НИУ ВШЭ, Москва,
Россия, tishkina@itmo.ru, ORCID: 0000-0002-2301-0936

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме качества высшего образования и роли студента в управлении вузом и в обеспечении качества высшего образования. В данной работе предпринята попытка проанализировать результаты исследований, имеющихся в научной и методической литературе, по определению роли студента в управлении, обеспечении и улучшении качества образования. Также рассматриваются различные подходы к определению качества высшего образования. Основным результатом статьи является анализ научных исследований по вопросам качества образования, управления, обеспечения и улучшения качества и отведения роли студента в университете.

Ключевые слова: качество образования, качество высшего образования, высшее образование, управление качеством, студент, обеспечение качества, улучшение качества, внутренние системы оценки качества образования.

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

Для цитирования: Тишкина К. О. Роль студента в обеспечении качества высшего образования: анализ результатов исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 43–55. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-43-55

Original article

THE STUDENT ROLE IN QUALITY ASSURANCE: ANALYSIS OF RESEARCH RESULTS

Kristina O. Tishkina

ITMO University, St-Petersburg; HSE Institute of Education, Moscow, Russia, tishkina@itmo.ru, ORCID: 0000-0002-2301-0936

Abstract. This article addresses the pressing issue of the quality of higher education and student role understanding. It attempts to systematize various perspectives on the quality of higher education and its management as presented in the academic literature. The article examines different approaches to defining the quality of higher education. The author analyzes discussions surrounding the understanding of students' relationships with universities. The main result of the article is a comparison of various understandings of quality, work with quality and understanding the role of the student at the university.

Keywords: quality of education, quality of higher education, higher education, quality management, student, quality assurance, quality enhancement, internal quality assurance systems.

Funding: the research was carried out within the framework of the HSE Fundamental Research Program.

For citation: Tishkina K. O. The student role in quality assurance: analysis of research results. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):43–55. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-43-55

Введение. Качество с точки зрения теории менеджмента качества — это степень соответствия присущих (собственных) характеристик требованиям¹, но при переходе к университетской практике возникают неопределенность и противоречия. Дискуссия разворачивается и вокруг того, что с этим качеством делать: контролировать, оценивать, обеспечивать, управлять, улучшать, гарантировать? На этом дискуссии не останавливается. О качестве каких аспектов мы говорим: подготовки, образовательных результатов, образовательного процесса, преподавания?

Н. В. Княгинина с соавторами дает «контрольное» определение: в России качество образования понимается как соответствие федеральному государственному образовательному стандарту (далее — ФГОС) [5]. В этом документе определены критерии качества преподавательского состава: наличие ученой степени, стаж работы в профессио-

нальной сфере, соответствие квалификационным требованиям. Но гарантирует ли соответствие преподавательского состава этим требованиям высокий уровень образовательных результатов студентов? Со степенью или без, с опытом работы в индустрии или без него, но преподаватели ежедневно выходят в аудитории к студентам, а те, в свою очередь, слушают лекции, выполняют задания, сдают отчеты по лабораторным работам и т. д.

Вузы находятся в постоянной гонке за лучшими абитуриентами. Качество абитуриента, а впоследствии студента не регламентировано ФГОС. Однако высокие баллы ЕГЭ, призовые места и победа в олимпиадах становятся количественными метриками полученных знаний абитуриентом, но и тут мы снова встречаемся с противоречием. Высокий уровень знаний на входе не может гарантировать успешный выпуск из университета и дальнейшее трудоустройство.

Встает вопрос, а кто несет ответственность за успешность студента? Как университет должен воспринимать студента, какую роль отдавать обучающемуся во влиянии на то качество образования, которое он получает?

Вокруг понимания роли студента сложилась большая дискуссия. Чаще всего представлены два противоположных мнения. Часть исследователей относят студентов к клиентам. Противники этой идеи критикуют данное определение, утверждая, что студенты при таком восприятии занимают пассивную позицию, манипулируют преподавателями в свою пользу, сводят образовательный опыт к гонке за положительными отметками. Вторая группа исследователей считает, что студент занимает активную позицию в улучшении своего образовательного опыта. В работе Н. Г. Малошонок и др. [24] показано, что российские студенты имеют в большей степени потребительскую или смешанную ориентацию. В то же время мы видим запрос студентов и выпускников на большую вовлеченность в решение задач управления качеством. Важность создания условий влияния студента на организацию обучения для обеспечения высокого качества образования отмечает подавляющее большинство (86%) выпускников российских университетов, а каждый третий недоволен тем, как это происходит². По этой причине университетам важно создавать условия для проявления активной позиции студентов как в университетской жизни в целом, так и во влиянии на качество их собственного образования.

Цель статьи. В статье предпринята попытка проанализировать различные представления о роли студента в университете и в вопросах качества образования. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1. Выявление основных подходов к определению понятия качества высшего об-

разования и работы с ним (управление, обеспечение, улучшение).

2. Анализ подходов к пониманию роли студента в отношениях с университетом и в вопросах качества образования.

Методология и методы исследования: анализ результатов научных исследований, синтез, сравнение, обобщение.

Понимание качества высшего образования. Для организации дискуссии вокруг любого концепта важно иметь общее его понимание. И несмотря на то что концепция качества образования широко используется [22], каждый университет на практике реализует ее по-своему и разрабатывает собственные подходы к измерению качества.

Качество образования — это сложная категория и многоаспектная проблема. Это объясняется относительностью понятия (его определение зависит от точки зрения конкретной заинтересованной стороны («стейкхолдера»); многомерностью понятия; динамичностью, изменчивостью, зависимостью от образовательного, экономического, политического, социального контекста [30]). Тем не менее некоторые авторы научных статей предлагают как собственные определения, так и основанные на анализе результатов исследований других авторов.

Наиболее цитируемая подборка определений качества образования встречается в статье Л. Харви и Д. Грин [21]:

1. Исключительность: традиционная концепция качества, которая связана с идеей превосходства. Обычно она реализуется через исключительно высокие стандарты академических достижений.

2. Совершенство (постоянство): здесь качество определяется как отсутствие дефектов и достижение правильного результата с первого раза.

3. Соответствие цели: качество определяется по степени, в которой продукт или услуга соответствует заявленной цели.

4. Соотношение цены и качества: в основе данного подхода лежит идея подотчетности.

5. Трансформация: рассматривает качество как процесс изменений, в основном в контексте трансформации образо-

вательного опыта студента и развития его компетенций.

Примером определения, полученного по итогам обобщения и анализа научных источников, является модель качества, представленная в работе [30]:

Таблица 1
Концептуальная модель качества

Наименование подхода к пониманию качества	Описание	Индикаторы
Подотчетное	Подотчетность заинтересованным сторонам для оптимального использования ресурсов и реализации образовательных продуктов и сервисов с нулевыми ошибками	Готовность студентов к трудуоустройству Снабжение ресурсами Достаточность инфраструктуры Фокус на постоянном улучшении
Целенаправленное	Соответствие утвержденной миссии/видению или набору стандартов, включая устанавливаемые аккредитующим или регулирующим органами	Соответствие миссии, видению Прозрачные цели и процессы Достижимость стандартов Достижение институциональных целей
Трансформирующее	В фокусе позитивные изменения в обучении студентов и потенциал преподавателей и ученых	Студентоцентрированный подход Компетентность преподавателей Прозрачность результатов Развитие критического мышления Взаимодействие студентов с контентом
Исключительное	Достижение исключительности за счет выполнения высоких стандартов	Доверие Легитимность Репутация Рейтинги Престиж

Источник: Schindler L. et al. Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature // High. Learn. Res. Commun. 2015. Vol. 5, no. 3. P. 3.

Оригинальный подход к определению качества представлен в статье [34]: в работе предлагается определять качество через объект, стандарт, субъект и ценности. В развитии ценностного аспекта выделяется новый подход к качеству как культуре [15]. Определение качества предложено Агентством по обеспечению качества высшего образования в Великобритании: «Качество — это способ описания, как успешно предлагаемые студентам возможности помогают им достигать получения степени»³.

Исследования предлагают различные подходы к определению качества, включая определение объекта, стандартов, субъекта, ценностей, культурных аспектов, результативности образовательного процесса и удовлетворения потребителей. Отсутствие общепринятого в образовательных организациях определения качества может затруднить процесс реализации качественного образования, а также разработку стандартов и стратегий по повышению качества образования в университетах.

Управление, обеспечение и улучшение качества высшего образования. Чаще всего в теме качества высшего образования обсуждаются «управление качеством» (Quality Management — QM), «обеспечение качества» (Quality Assurance — QA) и «улучшение качества» (Quality Enhancement — QE).

Важно отметить, что дискуссия вокруг понятия «управление качеством» ведется в отношении индустриальных моделей: например, модель международной организации по стандартизации (International Organization for Standardization, ISO), модель совершенства Европейской организации по управлению качеством (European Foundation for Quality Management, EFQM) и др. Тогда как внутренние системы обеспечения качества — это, как правило, ответ на аспекты Европейских стандартов и руко-

водств обеспечения качества высшего образования (ESG) [15].

Управление качеством. Всеобщее управление качеством (англ. total quality management — TQM) — первая модель управления качеством в высшем образовании, внедрение которой привело к широким дискуссиям о ее применимости в этой сфере, а также его образовательные и социальные последствия [31].

Философия всеобщего управления качеством лежит в основе промышленных моделей. Привести однозначное определение принципов TQM крайне затруднительно. В статье [13] приводится следующее определение: всеобщее управление качеством — это подход к менеджменту, характеризуемый определением общих и вдохновляющих принципов и ключевых концептов, которые представляют путь, следуя которому организации функционируют для достижения высокого превосходства. Эти принципы нашли отражение как в стандарте ISO 9001, так и в модели EFQM.

При этом главный вопрос вокруг промышленных моделей: насколько они применимы в сфере высшего образования? В этом обсуждении прослеживаются два направления исследований [29].

Первая группа исследователей (например, Сахней, Кампателли, Крукшенк и др.) положительно воспринимает адаптацию моделей управления качеством, взятых из бизнеса, индустрии в высшем образовании как ответ на возрастающее давление и запросы заинтересованных сторон. Авторы отмечают, что университеты функционируют в рыночно ориентированной среде, в которой необходимо удовлетворять и даже восхищать внутренних и внешних «стейкхолдеров». К преимуществам промышленных моделей относят их ориентацию на достижение высокого качества при минимизации ресурсов [17].

Другая группа исследований (Бирнбаум, Массей, Протасавицкая, Стенсакер и др.), наоборот, утверждает, что образовательные учреждения — совершенно иной тип организаций, в которых применение промышленных моделей затруднительно или даже невозможно. Одним из контраргументов является сильная академическая культура с высоким уровнем сопротивления к изменениям в принципах, практиках, концептах. Во многом сопротивление вызывает терминология, используемая в промышленных моделях (продукт, клиент, расширение прав и возможностей и т. д.).

Есть исследования и на стыке этих двух школ. Так, например, Н. Бекет утверждает, что такие модели малоприменимы для улучшения обучения и преподавания, хотя могут улучшить подотчетность [12].

Системы ТQM сертифицируются на основе стандартов Международной организации по стандартизации (International Organization for Standardization, ISO), в России стандарты ISO утверждены через ГОСТ. Такие системы (системы менеджмента качества — СМК) широко распространены в вузах России (зафиксированы в 229 образовательных организациях (далее — ОО), при этом в ряде вузов существуют две системы — СМК и классическая ВСОКО (120 ОО) [4]. С одной стороны, этот феномен можно связать с внедрением в вузах типовой модели ЛЭТИ [9], использование системы управления качеством РУДН как лучшей практики для адаптации в университетах [7], в основе которых лежит процессный подход. С другой — можно предположить, что в ряде случаев СМК существуют формально для прохождения процедуры сертификации и на практике не реализуются [4].

Трактовка образования в рыночном контексте приводит нас к понятию «качество услуг». Анализ качества услуг на основе ожиданий потребителя проводится в ста-

тье Н. Ш. Ватолкиной [2]. Качество услуг, по мнению автора, определяется мнением клиента, которое зависит от его ожиданий и восприятия услуги, описывается потребительский опыт и эмоциональные компоненты клиента.

Связь качества образования с качеством услуг свидетельствует о связи потребительского и образовательного опыта студента, что, в свою очередь, помогает сделать вывод о жизнеспособности рыночного понимания образования и его качества.

Наиболее распространенный подход к оценке качества услуг — SERVQUAL. Это методика для измерения качества обслуживания, разработанная в рамках исследований в области маркетинга услуг, впервые представлена в конце 1980-х [28]. SERVQUAL базируется на пяти измерениях качества обслуживания: надежности, отзывчивости, компетентности, безопасности и эмпатии. Методика SERVQUAL предполагает сравнение ожиданий клиентов от обслуживания с их фактическим опытом, чтобы определить уровень качества обслуживания и выявить возможные разрывы между ожиданиями и реальностью. Инструмент адаптирован и к сфере образования — разработана методика HESQUAL [33]. Свое развитие модели SERVQUAL, HESQUAL получили, например, в модели HEISQUAL, которая представляет собой набор показателей, влияющих на качество услуг с позиции студентов как основных «стейкхолдеров» образования [10].

В описанных выше подходах и моделях речь идет об удовлетворенности потребителей, поэтому студент часто рассматривается как «клиент». Такое понимание понятия «студент» (как «клиент» или «потребитель») является наиболее обсуждаемым в литературе.

Любой организации, в том числе образовательной, нужно понимать, что ожидает клиент, и адаптировать свои услуги

под его запросы, что повышает удовлетворенность и лояльность [1]. Тем не менее потребительская модель отношений «университет — студент» сильно критикуется исследователями образования [16; 27]. К недостаткам относят следующие аспекты:

- студенты занимаются краткосрочным планированием и сводят процесс обучения к гонке за положительными отметками;
- минимизируется ответственность студента;
- студенты начинают манипулировать преподавателями в получении отметок;
- безоговорочное решение споров в пользу студентов;
- разрыв между тем, что студенты хотят в данный момент времени и что преподаватели видят для них наиболее перспективным.

В целом все недостатки понимания «студент — это «клиент» или «потребитель» можно свести к снижению академических стандартов. Однако эта критика не была подтверждена эмпирическими данными [25]. М. Гильбо [19] считает, что такое представление о студенте как клиенте строится на устаревшем предположении, что клиент всегда прав.

Обеспечение качества образования. В зарубежной практике обеспечение качества возможно на внешнем и внутреннем контуре. В университетах для этого выстраиваются внутренние системы **обеспечения качества образования** (Internal Quality Assurance System — IQAS). Здесь же образуется терминологическая неясность: в России в вузах реализуются внутренние системы оценки качества (ВСОКО), что, по сути, является эквивалентом зарубежным IQAS.

Процедуры федерального государственного контроля (надзора) в сфере образования, аккредитационный мониторинг и государственная аккредитация образова-

тельной деятельности — это инструменты, используемые и признаваемые государством для оценки качества образования в РФ. Особое внимание с 2021 года занимают внутренние системы оценки качества, когда во все эти процедуры включили показатель «наличие внутренней системы оценки качества образования»⁴. Показатель включает в себя наличие положения о ВСОКО и три вида опросов: работодателей, преподавателей и студентов. Но можем ли мы считать, что ВСОКО — это только эти четыре компонента? Кажется, что на практике ВСОКО устроены сложнее.

Продолжая сравнительный анализ российской и международной практики, стоит отметить, что Россия — единственная страна, которая по-прежнему сохраняет систему обеспечения качества, напрямую зависящую от государственного органа управления (Рособрнадзора) [6].

Пример определения ВСОКО приведен в словаре Л. Харви: система обеспечения качества представляет собой набор интегрированных политик и практик, которые структурируют управление, внедрение и адаптацию процессов обеспечения качества.

Разнообразие моделей часто представляется в виде кейсов отдельных вузов. Несколько отечественных ВСОКО показаны в сборнике Н. В. Княгининой [3]. В работе М. Аль-Кутаири, Р. Шубэйр [11] представлена модель, в основе которой лежат различные экспертные оценки. А в работе О. Таварес, К. Син, А. Амарал [32] представлен анализ ВСОКО 12 вузов Португалии.

Попытка сгруппировать модели ВСОКО была предпринята в работе Д. Вестерхайден [35]. В основе систематизации — параметры, связанные с инициатором внедрения модели (внешний или внутренний) и с закрываемыми потребностями. Модель может быть выбрана, потому что это модно,

она может быть установлена государством, существовать формально, на бумаге, а может быть создана для развития преподавания и обучения.

Данный подход к работе с качеством также критикуется. В работах И. В. Павлюткина [8], Л. Кардосо и др. [14] представлено, что внутреннее обеспечение качества строится в соответствии с внешними требованиями и нормативами, часто реализуется через формальное копирование лучших практик или навязанных моделей, без учета внутренних особенностей вузов.

Улучшение качества образования.

Обеспечение качества и улучшение качества рассматриваются как континуум. Н. Элласи [18] утверждает: хотя обеспечение качества больше фокусируется на оценке качества для определения слабых и сильных сторон вузов, его также можно понимать как диагностический процесс. Улучшение качества — это развитие качества в процессе устранения недостатков, выявленных в процессе обеспечения качества, одновременно с этим развиваются сильные стороны вуза.

ВСОКО также могут (в целом и должны) приводить к улучшению качества. Часто это происходит, если особое внимание уделяется процессу обучения и преподавания, то есть проводится системная работа с преподавателями и студентами. В этом случае мы приходим ко второй модели отношений «студент — университет» — трансформационной [20], в ней студент выступает как партнер, «сопродюсер», то есть занимает активную позицию.

Понимание роли студента как «сопродюсера» рассматривается, например, в работе А. Маккаллох [26]. Студент как «сопродюсер» — это модель, в которой студент и университет рассматриваются как партнеры, совместно участвующие в создании образовательного опыта, знаний и результатов обучения. Активная позиция студента

ожидается и для его вовлечения в процессы обеспечения качества.

В работе Н. Г. Малошонок и коллег, помимо потребительского подхода к отношениям «студент — университет», рассматривается инструктивистский, конструктивистский и партнерский подходы [24].

Инструктивизм в целом сохраняет пассивную роль обучающегося, но, в отличие от потребительского подхода, он подчеркивает ответственность студентов за результаты обучения. Это говорит о том, что основной задачей университета является организация образовательного процесса, а достижение целей обучения зависит от усердия обучающегося. Следовательно, в рамках данного подхода качество измеряется показателями на входе (*input*), такими как квалификация преподавателей и институциональные ресурсы, используемые для организации.

Модель **конструктивизма** предполагает, что студент приобретает знания не путем прямой передачи от преподавателя, а посредством конструктивного приобретения знаний, которое представляет собой активный, саморегулируемый и кооперативный процесс. В данной модели качество высшего образования оценивается с помощью показателей вовлеченности, которые отражают участие студентов в передовой практике. Также предлагается, что качество следует оценивать с помощью показателей результатов, таких как навыки, квалификация, трудоустройство и доходы выпускников. Подход к трансформационному обучению не поддерживает количественные измерения качества образования и предполагает организацию рефлексивных групп для сбора данных и улучшения образовательного процесса.

Авторы исследования, о котором речь идет выше, признают схожесть **партнерского** с конструктивистским подходом, но все

же выделяют его отдельно, так как партнерский подход предполагает, что студенты имеют больше власти и возможностей влиять на принятие решений в университете.

Результаты. Обобщим описанные выше подходы к работе с качеством высшего образования, уделив особое внимание роли студентов в каждом подходе.

Таблица 2

Систематизация подходов к внутренней работе с качеством высшего образования и роли студентов

Подход к работе с качеством	Управление качеством	Обеспечение качества	Улучшение качества
	Quality Management	Quality Assurance	Quality Enhancement
Цель подхода	Политики, концепты, подходы, идеи, системы и процессы, разработанные для обеспечения систематического поддержания и повышения качества в учреждении	Обеспечение соответствия образовательного процесса установленным стандартам и требованиям	Развитие знаний, способностей, навыков и потенциала обучающихся
Понимание качества	Совершенство / соотношение цены и качества	Подотчетность	Трансформация
Роль студента	«Клиент», «потребитель»	Варьируется	Партнер, «сопродюсер», «агент», активный участник, субъект
Особенности подхода	<ul style="list-style-type: none"> – Определение заинтересованных сторон, сбор требований от них; – Постоянный мониторинг удовлетворенности потребителей; – Фокус на постоянном улучшении 	<ul style="list-style-type: none"> – Образовательная организация имеет полную свободу в выборе подходов, инструментов и метрик 	<ul style="list-style-type: none"> – Активная роль студента; – Фокус на обучении и преподавании; – Ориентируется на внутренние особенности и запросы вуза или конкретного подразделения
Ограничения применения подхода	<ul style="list-style-type: none"> – Ограничения в использовании промышленных моделей в высшем образовании, в том числе из-за неоднозначной сопоставимости требований и подходов (например, в вопросе, кто или что является продуктом образовательного процесса); – Пассивная роль студента; – Фокус на документации процессов, излишняя бюрократизация 	<ul style="list-style-type: none"> – Подход связан с внутренними системами оценки/обеспечения качества, которые часто формальны и выстраиваются для соответствия внешним требованиям; – ВСОКО могут существовать только на бумаге; – Часто используются только количественные показатели; – Фокус на прошлом (метрики по уже реализованному образовательному процессу) 	<ul style="list-style-type: none"> – Абстрактный подход, не всегда понятны шаги по его использованию; – Трудоемкий процесс по сбору качественных и количественных данных, проведению мероприятий по улучшению

Источник: разработка автора.

Заключение. Каждый аспект качества высшего образования характеризуется высокой долей неоднозначности интерпретации и дискуссией по данному вопросу. Так, существует множество концептуализаций самого качества. Важно понимать, что на определение качества влияют часто меняющиеся требования заинтересованных сторон. Оно зависит от организационной культуры образовательной организации, понимания заинтересованной стороной и должно быть определено самостоятельно в каждой конкретной образовательной организации. Важно отметить, что то или иное понимание качества высшего образования влияет на способ его улучшения [18].

Понятие «управление качеством» имеет две основные интерпретации: с одной стороны, это различные промышленные модели (TQM, EFQM, ISO), с другой — термин, описывающий принятие решения относительно улучшения образовательного процесса, в том числе на основе данных, полученных в ходе процедур оценки качества образования. Идея применимости промышленных моделей в высшем образовании не была поддержана многими исследователями. Однако важно разработать такой подход к управлению качеством, который поставит преподавание и обучение в центр

образовательного процесса и в то же время не будет пренебрегать эффективностью и результативностью административных и сервисных функций [12].

Обеспечение качества в целом, а также внутренние системы обеспечения качества в частности как раз часто связаны с процессами преподавания и обучения. Но и здесь есть место для дискуссии. Базис этой дискуссии состоит в том, что внутренние системы часто формальны, разрабатываются для того, чтобы университеты могли проходить внешние процедуры оценки качества.

Если университет ставит своей целью улучшение качества образования, то на первое место выходит трансформационное понимание как самого качества, так и роли студента в образовательном процессе. При этом образовательные организации должны определять ожидания и запросы обучающихся, стремиться их учесть при выстраивании процесса обучения. Развитие условий для проявления субъектной позиции обучающегося, разделение со студентом ответственности за достижение им образовательных результатов дадут университетам искомый ресурс для преобразований и будут способствовать усилию активной гражданской позиции студента.

Комментарии

1. ГОСТ ИСО 9001:2015.
2. Университетская национальная инициатива качества образования: анализ ситуации в контексте новых задач развития системы: Аналитический доклад / Е. А. Суханова, Е. А. Терентьев, К. А. Баранников и др.; под ред. Е. А. Сухановой, Е. А. Терентьева. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2023. 32 с. ISBN: 978-5-907572-72-0 [Электронный ресурс]. URL: http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wpcontent/uploads/UNIKO_2023.pdf (дата обращения: 17.09.2024).
3. <https://www.qaa.ac.uk/>.
4. Приказ Минобрнауки России от 25 ноября 2021 года № 1094 «Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования».

Список источников

1. Беляева О. В. Восприятие качества образовательных услуг потребителями // Международный журнал экспериментального образования. 2009. № 3. С. 61–62.
2. Ватолкина Н. Ш. Определение качества услуг на основе ожиданий потребителя: сущность и критика подхода // Системное управление. 2012. № 2. С. 42–42.

3. Княгинина Н. В. Внутренние системы оценки качества образования в российских университетах. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2022.
4. Княгинина Н. В., Пучков Е. В. Внутренние системы оценки качества образования в документах российских университетов: обеспечение качества или его видимость? // Вопросы образования. 2024. № 3 (2). С. 100–135.
5. Княгинина Н. В., Янкевич С. В., Тихонов Е. О. Использование принципов «регуляторной гильотины» и методов вычислительного права для анализа требований к качеству высшего образования // Вопросы государственного и муниципального управления. 2022. № 1. С. 78–100.
6. Мотова Г. Н. Двойные стандарты гарантии качества образования: Россия в Болонском процессе // Высшее образование в России. 2018. № 11. С. 9–21.
7. Наводнов В. Г., Мотова Г. Н. Практика аккредитации в системе высшего образования России // Высшее образование в России. 2015. № 5.
8. Павлюткин И. В. Организационные изменения в технических университетах: институционализация управления качеством образования. 2010.
9. Степанов С. А. Управление качеством в технических вузах. СПб. Технолит, 2008. 256 с.
10. Abbas J. HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions // Studies in Educational Evaluation. 2020. Vol. 67. P. 100933.
11. Al-Qutayri M. A., Shubair R. M. Engineering degree programs with technical focus and embedded quality assurance measures: a case study // 2009 39th IEEE Frontiers in Education Conference. San Antonio, TX, USA: IEEE, 2009. P. 1–6.
12. Becket N. Quality Management Practice in Higher Education — What Quality Are We Actually Enhancing? // J. Hosp. Leis. Sport Tour. 2008. Vol. 7, no. 1. P. 40–54.
13. Campatelli G., Citti P., Meneghin A. Development of a simplified approach based on the EFQM model and Six Sigma for the implementation of TQM principles in a university administration // Total Qual. Manag. Bus. Excell. 2011. Vol. 22, no. 7. P. 691–704.
14. Cardoso S. Internal quality assurance systems: “tailor made” or “one size fits all” implementation? // QAE. 2017. Vol. 25, no. 3. P. 329–342.
15. Cardoso S., Rosa M. J., Stensaker B. Why is quality in higher education not achieved? The view of academics // Assess. Eval. High. Educ. 2016. Vol. 41, no. 6. P. 950–965.
16. Clayson D. E., Haley D. A. Marketing Models in Education: Students as Customers, Products, or Partners // Mark. Educ. Rev. 2005. Vol. 15, no. 1. P. 1–10.
17. Cruickshank M. Total Quality Management in the higher education sector: A literature review from an international and Australian perspective // Total Qual. Manag. Bus. Excell. 2003. Vol. 14, no. 10. P. 1159–1167.
18. Elassy N. The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement // Qual. Assur. Educ. 2015. Vol. 23, no. 3. P. 250–261.
19. Guilbault M. Students as customers in higher education: reframing the debate // J. Mark. High. Educ. 2016. Vol. 26, no. 2. P. 132–142.
20. Gvaramadze I. Student engagement in the Scottish Quality Enhancement Framework // Quality in Higher Education. 2011. T. 17, no. 1. С. 19–36.
21. Harvey L., Green D. Defining Quality // Assess. Eval. High. Educ. 1993. Vol. 18, no. 1. P. 9–34.
22. Hazelkorn E., Coates H., McCormick A. C. Quality, performance and accountability: emergent challenges in the global era // Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education. Edward Elgar Publishing, 2018.
23. Hoecht A. H. Quality Assurance in UK Higher Education: Issues of Trust, Control, Professional Autonomy and Accountability // High. Educ. 2006. Vol. 51, no. 4. P. 541–563.
24. Maloshonok N., Shcheglova I., Zhuchkova S. Undergraduates' orientations towards student-university relationships: Measurement and associations with student characteristics and engagement // High. Educ. Q. 2023. Vol. 77, no. 4. P. 722–740.
25. Mark E. Student satisfaction and the customer focus in higher education // J. High. Educ. Policy Manag. 2013. Vol. 35, no. 1. P. 2–10. doi: 10.1080/1360080x.2012.727703.
26. McCulloch A. The student as co-producer: learning from public administration about the student-university relationship // Studies in Higher Education. 2009. Vol. 34. no. 2. С. 171–183.
27. Nguyen A., Rosetti J. Overcoming potential negative consequences of customer orientation in higher education: closing the ideological gap // J. Mark. High. Educ. 2013. Vol. 23, no. 2. P. 155–174.
28. Parasuraman A., Zeithaml V. A., Berry L. L. Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality // Journal of retailing. 1988. Vol. 64, no. 1. С. 12.
29. Rosa M. J. Implementing Quality Management Systems in Higher Education Institutions. 2012.

30. Schindler L. Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature // High. Learn. Res. Commun. 2015. Vol. 5, no. 3. P. 3.
31. Stensaker B. Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education // Quality Assurance In Higher Education / ed. D. F. Westerheijden, B. Stensaker, M. J. Rosa. Dordrecht: Springer Netherlands, 2007. Vol. 20. P. 99–118.
32. Tavares O., Sin C., Amaral A. Internal quality assurance systems in Portugal: what their strengths and weaknesses reveal // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2016. Vol. 41, no. 7. P. 1049–1064.
33. Teeroovengadum V., Kamalanabhan T. J., Seebaluck A. K. Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL) // Qual. Assur. Educ. 2016. Vol. 24, no. 2. P. 244–258.
34. Van Kemenade E., Pupius M., Hardjono T. W. More Value to Defining Quality // Qual. High. Educ. 2008. Vol. 14, no. 2. P. 175–185.
35. Westerheijden D. F. Next Generations, Catwalks, Random Walks and Arms Races: conceptualising the development of quality assurance schemes // Eur. J. Educ. 2014. Vol. 49, no. 3. P. 421–434.

References

1. Beljaeva O. V. Vospriyatie kachestva obrazovatel'nyh uslug potrebiteljami // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovanija. 2009. № 3. S. 61–62. [In Rus].
2. Vatolkina N. Sh. Opredelenie kachestva uslug na osnove ozhidanij potrebitelja: sushhnost' i kritika podhoda // Sistemnoe upravlenie. 2012. № 2. S. 42–42. [In Rus].
3. Knjaginina N. V. Vnutrennie sistemy ocenki kachestva obrazovanija v rossijskikh universitetah. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2022. [In Rus].
4. Knjaginina N. V., Puchkov E. V. Vnutrennie sistemy ocenki kachestva obrazovanija v dokumentah rossijskikh universitetov: obespechenie kachestva ili ego vidimost'? // Voprosy obrazovanija. 2024. № 3 (2). S. 100–135. [In Rus].
5. Knjaginina N. V., Jankevich S. V., Tihonov E. O. Ispol'zovanie principov «reguljatornoj gil'otiny» i metodov vychislitel'nogo prava dlja analiza trebovaniij k kachestvu vysshego obrazovanija // Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravlenija. 2022. № 1. S. 78–100. [In Rus].
6. Motova G. N. Dvojnye standarty garantii kachestva obrazovanija: Rossija v Bolonskom processe // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 11. S. 9–21. [In Rus].
7. Navodnov V. G., Motova G. N. Praktika akkreditacii v sisteme vysshego obrazovanija Rossii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 5. [In Rus].
8. Pavljutkin I. V. Organizacionnye izmenenija v tehnicheskikh universitetah: institucionalizacija upravlenija kachestvom obrazovanija. 2010. [In Rus].
9. Stepanov S. A. Upravlenie kachestvom v tehnicheskikh vuzah. SPb. Tehnolit, 2008. 256 s. [In Rus].
10. Abbas J. HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions // Studies in Educational Evaluation. 2020. Vol. 67. P. 100933.
11. Al-Qutayri M. A., Shubair R. M. Engineering degree programs with technical focus and embedded quality assurance measures: a case study // 2009 39th IEEE Frontiers in Education Conference. San Antonio, TX, USA: IEEE, 2009. P. 1–6.
12. Becket N. Quality Management Practice in Higher Education — What Quality Are We Actually Enhancing? // J. Hosp. Leis. Sport Tour. 2008. Vol. 7, no. 1. P. 40–54.
13. Campatelli G., Citti P., Meneghin A. Development of a simplified approach based on the EFQM model and Six Sigma for the implementation of TQM principles in a university administration // Total Qual. Manag. Bus. Excell. 2011. Vol. 22, no. 7. P. 691–704.
14. Cardoso S. Internal quality assurance systems: “tailor made” or “one size fits all” implementation? // QAE. 2017. Vol. 25, no. 3. P. 329–342.
15. Cardoso S., Rosa M. J., Stensaker B. Why is quality in higher education not achieved? The view of academics // Assess. Eval. High. Educ. 2016. Vol. 41, no. 6. P. 950–965.
16. Clayson D. E., Haley D. A. Marketing Models in Education: Students as Customers, Products, or Partners // Mark. Educ. Rev. 2005. Vol. 15, no. 1. P. 1–10.
17. Cruickshank M. Total Quality Management in the higher education sector: A literature review from an international and Australian perspective // Total Qual. Manag. Bus. Excell. 2003. Vol. 14, no. 10. P. 1159–1167.
18. Ellassy N. The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement // Qual. Assur. Educ. 2015. Vol. 23, no. 3. P. 250–261.
19. Guilbault M. Students as customers in higher education: reframing the debate // J. Mark. High. Educ. 2016. Vol. 26, no. 2. P. 132–142.

20. *Gvaramadze I.* Student engagement in the Scottish Quality Enhancement Framework // Quality in Higher Education. 2011. T. 17, no. 1. S. 19–36.
21. *Harvey L., Green D.* Defining Quality // Assess. Eval. High. Educ. 1993. Vol. 18, no. 1. P. 9–34.
22. *Hazelkorn E., Coates H., McCormick A. C.* Quality, performance and accountability: emergent challenges in the global era // Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education. Edward Elgar Publishing, 2018.
23. *Hoecht A. H.* Quality Assurance in UK Higher Education: Issues of Trust, Control, Professional Autonomy and Accountability // High. Educ. 2006. Vol. 51, no. 4. P. 541–563.
24. *Maloshonok N., Shcheglova I., Zhuchkova S.* Undergraduates' orientations towards student-university relationships: Measurement and associations with student characteristics and engagement // High. Educ. Q. 2023. Vol. 77, no. 4. P. 722–740.
25. *Mark E.* Student satisfaction and the customer focus in higher education // J. High. Educ. Policy Manag. 2013. Vol. 35, no. 1. P. 2–10. doi: 10.1080/1360080x.2012.727703.
26. *McCulloch A.* The student as co-producer: learning from public administration about the student-university relationship // Studies in Higher Education. 2009. Vol. 34. no. 2. S. 171–183.
27. *Nguyen A., Rosetti J.* Overcoming potential negative consequences of customer orientation in higher education: closing the ideological gap // J. Mark. High. Educ. 2013. Vol. 23, no. 2. P. 155–174.
28. *Parasuraman A., Zeithaml V. A., Berry L. L.* Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality // Journal of retailing. 1988. Vol. 64, no. 1. S. 12.
29. *Rosa M. J.* Implementing Quality Management Systems in Higher Education Institutions. 2012.
30. *Schindler L.* Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature // High. Learn. Res. Commun. 2015. Vol. 5, no. 3. P. 3.
31. *Stensaker B.* Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education // Quality Assurance In Higher Education / ed. D. F. Westerheijden, B. Stensaker, M. J. Rosa. Dordrecht: Springer Netherlands, 2007. Vol. 20. P. 99–118.
32. *Tavares O., Sin C., Amaral A.* Internal quality assurance systems in Portugal: what their strengths and weaknesses reveal // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2016. Vol. 41, no. 7. P. 1049–1064.
33. *Teeroovengadum V., Kamalanabhan T. J., Seebaluck A. K.* Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL) // Qual. Assur. Educ. 2016. Vol. 24, no. 2. P. 244–258.
34. *Van Kemenade E., Pupius M., Hardjono T. W.* More Value to Defining Quality // Qual. High. Educ. 2008. Vol. 14, no. 2. P. 175–185.
35. *Westerheijden D. F.* Next Generations, Catwalks, Random Walks and Arms Races: conceptualising the development of quality assurance schemes // Eur. J. Educ. 2014. Vol. 49, no. 3. P. 421–434.

Информация об авторе

К. О. Тишкина — заместитель начальника управления качества образовательного процесса, аспирант аспирантской школы по образованию, стажер-исследователь Лаборатории образовательного права Института образования

Information about the author

K. O. Tishkina — Vice Head of the Department for Educational Quality Assurance, PhD Student, Intern researcher for Education Law Laboratory of HSE Institute of Education

Статья поступила в редакцию 01.04.2025; одобрена после рецензирования 15.04.2025; принята к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 01.04.2025; approved after reviewing 15.04.2025; accepted for publication 13.05.2025.



И. И. Трубина

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 56–63.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 56–63.

Научная статья

УДК 373

doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-56-63

КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ЛИНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ ЕГО АКСИОМАТИЗАЦИИ

Ирина Исааковна Трубина

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», Москва, Россия, uvshp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8834-0023>

Аннотация. Статья посвящена обсуждению проблемы встраивания междисциплинарных идей образования для устойчивого развития в содержание школьных учебных предметов. Формой включения образования для устойчивого развития в содержание школьного образования выступает сквозная межпредметная линия образования, содержащая метафорические аксиомы экологического императива — ключевого понятия устойчивого развития. Определены места встраивания образования для устойчивого развития в содержание общего образования: предусмотренные ФГОС экологические составляющие учебных предметов.

Методология исследования опирается на педагогическую аксиоматизацию, которая позволяет систематизировать и структурировать педагогические знания (Я. С. Турбовской), использование языка метафор, которые дают возможность делать доступной сложную информацию (Э. Маккормак), а также сочетание аксиоматизации и метафоризации в педагогическом дискурсе в целях достижения интегрированных личностных результатов (Е. Н. Дзятковской, В. В. Пустоваловой).

Применение «зеленых аксиом» учителем дает возможность не только выявлять значения устойчивого развития в содержании разных учебных предметов, но и выстраивать их смысловые связи, формировать единые для всех предметов ценностно-мировоззренческие установки. У обучающихся формируются умения, позволяющие выявлять причинно-следственные

зависимости (причина — следствие — обратная связь) во всех областях жизни человека, прогнозировать возможные экологические последствия, проектировать пути решения экологических проблем в единстве их экологических, экономических, социальных связей.

В выводах исследования актуализируются возможности использования «зеленых аксиом» для моделирования новой образовательной «области» знаний — для устойчивого развития.

Ключевые слова: устойчивое развитие, образование для устойчивого развития, «зеленые аксиомы», сквозная межпредметная линия содержания образования.

Финансирование: публикация подготовлена в ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева» в рамках выполнения в 2025 году Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00029-25 по теме «Методика конструирования и реализации межпредметного содержания общего образования с использованием цифровых технологий на основе укрупненных дидактических единиц».

Для цитирования: Трубина И. И. Конструирование межпредметной линии содержания образования для устойчивого развития на основе его аксиоматизации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 56–63. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-56-63

Original article

DESIGNING AN INTERDISCIPLINARY LINE OF EDUCATION CONTENT FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT BASED ON ITS AXIOMATIZATION

Irina I. Trubina

The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia,
uvshp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8834-0023>

Abstract. The article is devoted to the solution of the issue of embedding the ideas of education for sustainable development, which are interdisciplinary and integrated, into the content of different subjects. The form of inclusion of education for sustainable development in the content of school education is the interdisciplinary through line of education, containing metaphorical axioms of the ecological imperative. The places of embedding the ideas of education for sustainable development in the content of general education are determined. These are the ecological components of subjects provided for by the Federal State Educational Standard at different stages of the lesson: creation of a problem situation; discovery of new knowledge; consolidation; generalization, repetition, as well as extracurricular and project activities, an educational program. The research methodology is based on pedagogical axiomatization, which allows systematization and structuring of pedagogical knowledge (works of Ya. S. Turbovskiy), metaphorization allows us to comprehend and understand the world around us through the prism of images and concepts that already exist in our consciousness (McCormack), and the combination of axiomatization and metaphorization in pedagogical discourse can make pedagogical discourse deeper and more multifaceted, contributing to more effective learning and development of critical thinking of students (E. N. Dzyatkovskaya, V. V. Pustovalova). The use of "green axioms" by a teacher makes it possible not only to identify the meanings of sustainable development in the content of different academic subjects, but also to build their semantic connections, to form value-worldview attitudes that are common to all subjects. Students develop skills that enable them to identify cause-and-effect relationships (cause-effect-feedback) in all areas of human life, predict possible environmental consequences, and

design solutions to environmental problems in the unity of their environmental-economic-social connections. The research findings highlight the possibilities of using "green axioms" to model a new educational "area" of knowledge — for sustainable development by including test questions and assignments in the content of academic subjects.

Keywords: sustainable development, education for sustainable development, "green axioms", a cross-cutting interdisciplinary line of education content.

Funding: the publication was prepared at the V. S. Lednev Institute of Educational Content and Methods as part of the implementation in 2025 of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00029-25 on the topic "Methodology for designing and implementing interdisciplinary content of general education using digital technologies based on integrated didactic units."

For citation: Trubina I. I. Designing an interdisciplinary line of education content for sustainable development based on its axiomatization. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):56–63. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-56-63

Цель исследования: изучить педагогические возможности встраивания идей образования для устойчивого развития в содержание учебных предметов без разрушения их целостности посредством сквозной межпредметной линии содержания образования для устойчивого развития, ее контрольных вопросов и заданий, использующих методы аксиоматизации и метафоризации.

Методология исследования. В исследовании мы опираемся на методологии педагогической аксиоматизации (труды Я. С. Турбовского) [11], метафоризации (Э. Маккормак) [5], сочетания аксиоматизации и метафоризации в педагогическом дискурсе (Е. Н. Дзятковской, В. В. Пустовойтовой) [3; 6; 8], а также на теорию контекстного обучения (А. Вербицкого) [1]. Способы применения «зеленых аксиом» в образовательном процессе дополняются «экологическими линзами»: рассмотрением объекта изучения в пространственно-временных масштабах (глобальное — локальное — личностное, прошлое — настоящее — будущее), во взаимодействии социальных, экономических, природных процессов.

Постановка проблемы. Идеи устойчивого развития отражаются имплицитно или явно в содержании всех учебных предметов.

Их можно просто в назывном порядке перечислить на уроке, а можно, используя язык аксиом и метафор, выйти на выявление их ценностно-мировоззренческих значений и порождение личностных смыслов [13; 14].

«Зеленая аксиома» (автор Е. Н. Дзятковская) [3] — это педагогическая метафора, концептуальный мыслеобраз экологического императива, предложенного академиком Н. Н. Моисеевым [6]. Понятие «экологический императив» означает объективно существующую границу поведения человека в окружающей среде, за которой следует изменение ее экологического качества, грозящее разрушением экологической ниши человека. Концепция универсального эволюционизма Н. Н. Моисеева, базирующаяся на представлении об экологическом императиве, сегодня составляет основу современной научной картины мира (В. С. Степин) [10].

Применение «зеленых аксиом» учителем дает возможность не только выявлять значения устойчивого развития в содержании разных учебных предметов, но и выстраивать их смысловые связи, формировать единые для всех предметов ценностно-мировоззренческие установки экологически ответственного поведения в окружающей среде.

«Зеленые аксиомы» служат смысловой «сшивкой» экологических составляющих разных учебных предметов с позиций экологического и нравственных императивов [9]. У обучающихся формируются умения, позволяющие выявлять причинно-следственные зависимости (причина — следствие — обратная связь) во всех областях жизни человека, прогнозировать возможные экологические последствия, проектировать пути решения экологических проблем в единстве их экологических, экономических, социальных связей. Формируется умение управлять собой, обнаруживать экологические противоречия, планировать конкретные действия, направленные на их предотвращение или хотя бы ослабление. Такие умения характеризуют экологическое мышление, необходимое выпускнику в любой сфере его жизнедеятельности в условиях решения страной стратегически важных задач развития отечественной экономики, перехода на новые технологии.

Обсуждение. Согласно ФГОС ООО и СОО [12], экологические составляющие содержания общего образования, потенциальные для их координации на основе идей устойчивого развития в форме сквозной межпредметной линии содержания образования, содержатся во всех учебных предметах. Их следует отличать от элементов классического экологического образования — изучения основ науки экологии и прикладного экологического образования — вопросов охраны окружающей среды и рационального природопользования.

В образовании в интересах устойчивого развития предметом изучения выступают социоприродные экологические системы [15]. Такое образование позволяет формировать представления о закономерностях взаимодействия общества и природы (экологический императив), картину мира в его единстве, нравственные принци-

пы поведения в соответствии с экологическим императивом, опыт их применения в разных сферах деятельности для организации биосферосовместимого образа жизни. Экологический императив — это совокупность запретов и ограничений потребления и использования природных ресурсов, нарушение которых приводит к ухудшению и даже разрушению благоприятных для жизни людей свойств окружающей среды, к разрушению экологических условий существования человечества [6].

Так, федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования предусматривает формирование представлений об экологии языка в основном и среднем образовании, применение знаний из области социальных и естественных наук для решения задач в области окружающей человека языковой среды; формирование системы научных представлений об основных закономерностях развития языка при взаимодействии человека с природной и социальной средой (аксиома *Общая среда — общая судьба — общая ответственность*), о возникающих проблемах русского языка (аксиома *Меры изменения окружающей среды*).

В основных образовательных программах для основной и средней школы отмечается роль русского языка в повышении уровня экологической культуры, осознании глобального характера экологических проблем и путей их решения, активное неприятие действий, приносящих вред окружающей языковой среде (аксиома *Табу сокращения культурного разнообразия*), в том числе сформированное при знакомстве с литературными произведениями, поднимающими экологические проблемы, осознание своей роли как гражданина и потребителя в условиях взаимосвязи природной, технологической и социальной сред (аксиома *Учета дефицитных ресурсов*).

Школьный предмет «Литература» в наибольшей степени способствует формированию духовного облика и нравственных ориентиров молодого поколения, так как занимает ведущее место в эмоциональном, интеллектуальном и эстетическом развитии обучающихся, в становлении основ их миропонимания и национального самосознания. Обучающийся учится анализировать и выявлять взаимосвязи природы, общества и экономики; оценивать свои действия с учетом влияния на окружающую среду, достижений целей и преодоления вызовов, возможных глобальных последствий. Литература ставит задачи адаптации обучающегося к изменяющимся условиям социальной и природной среды. Так, например, аксиомы «Природа знает лучше», «Учимся мудрости у природы» позволяют глубже понять образ Базарова в произведении И. Тургенева с точки зрения экологического императива и сопоставить его взгляды с современной научной картиной мира.

Включение содержания образования для устойчивого развития предусмотрено стандартом и для других учебных предметов. Научные основания целостной картины мира — основания единства мира, законы сохранения, единство физических явлений во Вселенной (механических, тепловых, электромагнитных и квантовых), единство химических реакций во Вселенной (соединение, окисление, замещение, распад, окисление-восстановление), универсальность видов материи (вещество, энергия, информация) с бесконечным разнообразием их форм, единая теория космогенеза, геогенеза, биогенеза, социогенеза — представлены в содержании физики, химии, биологии, обществознания, междисциплинарного учения В. И. Вернадского [2].

Базовые категории образования для устойчивого развития: природа, материальное единство мира, развитие, система,

саморегуляция, эволюция, биосфера, экологический императив, гомеостаз, экологическая система, представленные во всех школьных предметах, формируют у обучающихся понимание необратимости эволюции, цикличности изменений в биосфере, ценности биологического разнообразия, детерминизме и разнообразии, иерархической организации мира, наполняя «зеленые аксиомы» конкретным предметным содержанием.

Для выявления обучающимися значений устойчивого развития в содержании того или иного учебного предмета им предлагается текст с очевидным фактом действия экологического императива и описанием проблемной ситуации, выбирается несколько «зеленых аксиом» и образов к ним. Педагог предлагает обучающимся в процессе диалога, полилога выбрать, какие из них помогут решить данную проблемную ситуацию. Они выбирают «зеленую аксиому», обосновывают свой выбор (работа с характеристикой проблемы, предложенной в тексте учителя: причины — последствия — взаимосвязи), обсуждают причинно-следственные взаимозависимости, их последствия и чем они вызваны (характеристика / примеры масштаба последствий, причинно-следственных связей, прогноз негативных и позитивных последствий), какие аксиомы природосообразного поведения не соблюдаются (какими аспектами экологического императива пренебрегли люди, с чем не считались), определяют, насколько вероятно было прогнозировать последствия определенных действий. Учитель выводит обучающихся на характеристики масштабов проблемы, ее проявление в родном крае, местном сообществе. Совместно с обучающимися подбираются аргументы в пользу предлагаемого решения проблемной ситуации, формулируются необходимые для решения проблемной ситуации нравственные

императивы. Так, экологический смысл закона Либиха (биология) приобретает значение универсальной связи в окружающем мире с помощью «зеленой аксиомы» Учет дефицитных ресурсов, которая применима и к историческим событиям, и к личной жизни. Выбранная обучающимися «зеленая аксиома» помогает ученикам посмотреть на предложенную ситуацию с новой, порой неожиданной точки зрения, опирающейся на ценностно-мировоззренческие основания концепции устойчивого развития [6]. Ученики выступают исследователями сложных связей и отношений окружающего мира, предлагают инициативные проекты для его устойчивого развития, размышляют о способах предупреждения подобных проблем.

Выявляемые в образовательном процессе причинно-следственные связи в окружающем мире имеют мировоззренческое значение, помогают освоению обучающимися принципа экологического детерминизма, путей гармонизации экономических и экологических интересов во взаимодействии общества и природы. А метафорические смыслы, переносы, проекции, которые есть в «зеленой аксиоме», обеспечивают возможность:

- понимания закономерностей отношений человек — природа — экономика;
- осмыслиения собственной эколого ориентированной деятельности ученика, прогнозирования рисков, опре-

деления собственной роли, позиции в этой многослойной системе связей человек — природа — экономика;

– взвешенных решений в ситуациях неопределенностей, неустойчивого мира, недоказанности, недовыясненности;

– выстраивания причинно-следственных экологических связей, взаимозависимостей, выявления причин и следствий, характеристики отношения, прогнозирования последствий в целях преодоления электики предметных картин мира, формирования единой научной картины мира, осознания целостности и в то же время многообразия окружающего мира, принятия приоритета природы в системе любых отношений, то есть формирования мировоззренческих позиций, адекватных вызовам быстро меняющихся условий жизни.

Заключение. Мы считаем перспективным продолжение исследований для моделирования новой образовательной «области» знаний — образования в интересах устойчивого развития путем встраивания ее контрольных вопросов и заданий, содержащих метафоры «зеленых аксиом», в содержание учебных предметов. Полагаем, что методический потенциал метафорических моделей обучения на основе педагогической аксиоматики еще недостаточно раскрыт и требует дальнейших педагогических, психологических и лингвокультурологических исследований.

Список источников

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. школа. 1991. 204 с.
2. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / Предисловие Р. К. Баландина. М.: Айрис-пресс. 2004. 576 с.
3. Дзятковская Е. Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность: монография. М.: Образование и экология. 2015. 328 с.
4. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123.
5. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория Метафоры / под ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской. М.: Прогресс. 1990. С. 358–386.
6. Моисеев Н. Н. Думая о будущем, или Напоминание моим ученикам о необходимости единства действий, чтобы выжить. М.: Тайдекс Ко. 2003. 312 с.

7. Пустовалова В. В. Инфографика как дидактическая единица содержания образования, или Просто о сложном: монография. М.: Издательство «Перо». 2017. 172 с.
8. Пустовалова В. В. Метафора в педагогике: монография. М.: Образование и экология. 2016. 264 с.
9. Пустовалова В. В. Поиск «экологических очков»: Российское сетевое педагогическое партнерство «Учимся жить устойчиво» // Научный диалог: исследования и открытия. 2025. № 1 (1). С. 166–173.
10. Степин В. С. Научное познание в социальном контексте: избр. труды; Белорусский гос. ун-т, Ин-т философии РАН. Минск: БГУ. 2012. 415 с.
11. Турбовской Я. С. Технология педагогического целеполагания / Я. С. Турбовской, В. С. Филинова. М.: Научноиздательский центр «ИНФРА-М». 2021. 174 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (ред. от 12.08.2022 № 732).
13. Korotkova T. S. Environmental education and education for sustainable development: general and special / T. S. Korotkova, D. I. Zakirova // Вестник университета Туран. 2021. No. 1 (89). P. 110–115.
14. Singh B. Role of Educational Leadership for Sustainable Development // Education and Self-Development. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 30–41.
15. Vivekanantharasa R. The importance of environmental education in improving quality of life for sustainable development // Человек — Природа — Общество: Теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. 2024. No. 10 (17). P. 57–60.

References

1. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M.: Vyssh. shkola. 1991. 204 s. [In Rus].
2. Vernadskij V. I. Biosfera i noosfera / Predislovie R. K. Balandina. M.: Ajris-press. 2004. 576 s. [In Rus].
3. Dzjatkovskaja E. N. Obrazovanie dlja ustoichivogo razvitiya v shkole. Kul'turnye koncepty. «Zelenye aksiomy». Transdisciplinarnost': monografija. M.: Obrazovanie i jekologija. 2015. 328 s. [In Rus].
4. Koval' T. V., Djukova S. E. Global'nye kompetencii — novyj komponent funkcional'noj gramotnosti // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1, № 4 (61). S. 112–123. [In Rus].
5. Makkormak Je. Kognitivnaja teorija metafory // Teorija Metafory / pod red. N. D. Arutjunovoij i M. A. Zhurinskoj. M.: Progress. 1990. C. 358–386. [In Rus].
6. Moiseev N. N. Dumaja o budushhem, ili Napominanie moim uchenikam o neobhodimosti edinstva dejstvij, chtoby vyzhit'. M.: Tajdeks Ko. 2003. 312 s. [In Rus].
7. Pustovalova V. V. Infografika kak didakticheskaja edinica soderzhaniya obrazovanija, ili Prosto o slozhnom: monografija. M.: Izdatel'stvo «Pero». 2017. 172 s. [In Rus].
8. Pustovalova V. V. Metafora v pedagogike: monografija. M.: Obrazovanie i jekologija. 2016. 264 s. [In Rus].
9. Pustovalova V. V. Poisk «jekologicheskikh ochkov»: Rossijskoe setevoe pedagogicheskoe partnerstvo «Uchimsja zhiti' ustoichivo» // Nauchnyj dialog: issledovanija i otkrytiya. 2025. № 1 (1). S. 166–173. [In Rus].
10. Stepin V. S. Nauchnoe poznanie v social'nom kontekste: izbr. trudy; Belorusskij gos. un-t, In-t filosofii RAN. Minsk: BGU. 2012. 415 s. [In Rus].
11. Turbovskoj Ja. S. Tehnologija pedagogicheskogo celepolaganija / Ja. S. Turbovskoj, V. S. Filinova. M.: Nauchnoizdatel'skij centr «INFRA-M». 2021. 174 s. [In Rus].
12. Federal'nyjgosudarstvennyjoberazovatel'nyjstandartsrednegooobshhegoobrazovanija.PrikazMinisterstvaobrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17.05.2012 № 413 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshhego obrazovanija» (red. ot 12.08.2022 № 732). [In Rus].
13. Korotkova T. S. Environmental education and education for sustainable development: general and special / T. S. Korotkova, D. I. Zakirova // Vestnik universiteta Turan. 2021. No. 1 (89). P. 110–115.
14. Singh B. Role of Educational Leadership for Sustainable Development // Education and Self-Development. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 30–41.
15. Vivekanantharasa R. The importance of environmental education in improving quality of life for sustainable development // Chelovek — Priroda — Obshhestvo: Teorija i praktika bezopasnosti zhiznedejatel'nosti, jekologii i valeologii. 2024. No. 10 (17). P. 57–60.

Информация об авторе

И. И. Трубина — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики общего и профессионального образования им. М. Н. Скаткина

Information about the author

I. I. Trubina — Dr. Sc. (Education), Leading Researcher at the Laboratory of Didactics of General and Vocational Education named after M. N. Skatkin

Статья поступила в редакцию 30.04.2025; одобрена после рецензирования 06.05.2025; принятая к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 30.04.2025; approved after reviewing 06.05.2025; accepted for publication 13.05.2025.



О. В. Волкова



Л. Ф. Осипова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 64–73.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 64–73.

Научная статья

УДК 373

doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-64-73

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫПОЛНЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ РАБОТ ПО ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Ольга Валерьевна Волкова¹, Лилия Фаритовна Осипова²

^{1, 2} ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Республики Татарстан, Казань, Россия

¹ Olga.Volkova@kpfu.ru, SPIN-код: 7242-6601, ORCID: 0009-0003-4777-4388

² LFOsipova@kpfu.ru, ORCID: 0009-0002-9270-6336

Аннотация. В статье рассматриваются результаты выполнения диагностических работ по читательской грамотности учащимися 7–9-х классов. Проведен сопоставительный анализ результатов в динамике за три года с целью определения уровня сформированности читательских умений школьников, выявления затруднений при выполнении заданий и определения возможных рекомендаций для перехода обучающихся из зоны актуального развития в зону ближайшего развития в процессе формирования их читательской грамотности. Исследование проводилось в 2022–2024 годах на базе Приволжского центра.

Результаты проведенных исследований позволяют педагогическим работникам и управленческим командам образовательных организаций эффективно оказывать методическую поддержку учителям в вопросах развития читательской грамотности школьников; организациям дополнительного профессионального образования разрабатывать программы повышения квалификации, направленные на совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников по вопросам развития читательских учений обучающихся.

Ключевые слова: читательские умения, диагностическая работа, затруднения школьников, сопоставительный анализ, результаты исследования.

Для цитирования: Волкова О. В., Осипова Л. Ф. Сопоставительный анализ результатов выполнения диагностических работ по читательской грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 64–73. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-64-73

Original article

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RESULTS OF DIAGNOSTIC WORK ON READING LITERACY

Olga V. Volkova,¹ Liliya F. Osipova²

^{1,2} Volga Interregional Center for Professional Development and Professional Retraining of Education Workers, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

¹ Olga.Volkova@kpfu.ru, SPIN-код: 7242-6601, ORCID: 0009-0003-4777-4388

² LFOsipova@kpfu.ru, ORCID: 0009-0002-9270-6336

Abstract. The article deals with the results of diagnostic work on reading literacy conducted among students in grades 7 to 9. A comparative analysis of the results over a three-year period was conducted to determine the level of development of students' reading skills, identify difficulties in completing tasks, and establish possible recommendations for transitioning learners from the zone of actual development to the zone of proximal development in the process of fostering their reading literacy. The study was conducted between 2022 and 2024 at the Volga Interregional Center for Professional Development and Professional Retraining of Education Workers.

The results of the conducted research enable educators and management teams of educational organizations to effectively provide methodological support to teachers in matters related to the development of students' reading literacy. They also allow institutions of additional professional education to develop professional development programs aimed at improving the professional competencies of educators in the field of developing students' reading skills.

Keywords: reading skills, diagnostic work, students' difficulties, comparative analysis, research results.

For citation: Volkova O. V., Osipova L. F. Comparative analysis of the results of diagnostic work on reading literacy. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):64–73. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-64-73

Введение. В сегодняшних условиях одной из ключевых задач становится улучшение качества образования и укрепление международной конкурентоспособности учащихся. Современные исследователи установили, что «целевым показателем качества современного российского образования является сформированность функциональной грамотности обучающихся общеобразовательной школы» [4, с. 4]. Главным элементом функциональной грамотности, безусловно, является читательская грамотность.

Результаты Национальных сравнительных исследований качества общего образования в области читательской грамотности показывают, что уровень сформированности читательских компетенций у учащихся остается недостаточным. Это подчеркивает важность педагогической поддержки в продвижении школьников по уровням читательской грамотности. Значимость и необходимость проведения исследования обусловлены противоречием между возрастающими требованиями к уровню чи-

тательской грамотности в российском и международном образовательном сообществе и недостаточной сформированностью читательских умений у учащихся, а также слабой компетентностью педагогов в этой области. Кроме того, ощущается дефицит эффективных методических рекомендаций для устранения «отставания наших школьников от сверстников из стран-лидеров, входящих в первую десятку в международных сравнительных исследованиях» [2, с. 205]. Исследования выявили ряд трудностей, с которыми сталкиваются школьники при выполнении заданий, оценивающих их читательские умения. Ученикам сложно находить и выделять как явную, так и скрытую информацию. Также отмечаются затруднения в сопоставлении графической и текстовой информации, в работе с составными текстами, требующими обобщения и интерпретации информации из разных источников. Кроме того, школьники испытывают сложности в понимании содержания и формы текста, включая критическое восприятие информации, обнаружение и устранение противоречий.

В статье представлены итоги сравнительного анализа выполнения диагностических работ по читательской грамотности учащимися из 27 образовательных организаций за трехлетний период (2022–2024 годы). Полученные данные позволяют проанализировать сформированность читательских умений школьников и выявить ключевые аспекты, требующие особого внимания в образовательном процессе.

Цель статьи: сопоставительный анализ выполнения диагностических работ школьниками 7–9-х классов, исследование уровня сформированности их читательских умений и разработка предложений по их развитию.

Методология и методы исследования. В данной статье на основе методов сравнительного анализа выполнения

диагностических работ и статистической обработки полученных результатов предпринято исследование динамики сформированности читательских умений школьников за три года. Экспериментальная группа включала 268 обучающихся из 27 образовательных организаций. Результаты учащихся 9-х классов (2024 год) сравнивались с результатами выполнения работы по читательской грамотности этими же школьниками в 7-м классе (в 2022 году) и в 8-м классе (в 2023 году).

В соответствии с паспортом национального проекта «Образование» в 2019–2024 годах в субъектах Российской Федерации проводилась оценка качества общего образования на основе Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся, которые утверждены Министерством просвещения Российской Федерации и Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки 12 сентября 2023 года [8]. В связи с этим руководством Приволжского центра была поставлена задача разработать в соответствии с российской концепцией формирования читательской грамотности (под руководством Г. С. Ковалевой) вариант диагностической работы для учащихся 7-х классов на основе множественного текста с национально-региональным компонентом. Диагностическая работа включала 22 вопроса. В системе оценивания диагностической работы мы опирались на методические рекомендации разработчиков Всероссийского мониторинга формирования читательской грамотности. В характеристике каждого задания представлены: компетентностная область оценки, объект оценки, максимальный балл, уровень сложности задания. Даны рекомендации по определению уровня читательской гра-

мотности школьников. Диагностические работы для учащихся 8-х и 9-х классов состояли из 8 вопросов, включали задания из таких вариантов открытого банка заданий по читательской грамотности, как «Сизиф», «Копирайтер» (для школьников 8-х классов); «Походы», «Эффект бабочки» (для школьников 9-х классов). Учащиеся выполняли диагностические работы на портале дистанционного образования Казанского федерального университета. База данных включала следующие элементы: список школ, принимавших участие в тестировании; данные выполнения диагностических работ учащимися 7, 8 и 9-х классов. После обработки данных проведенного исследования были подготовлены статистические материалы по каждой образовательной организации и учащемуся.

Проведенные исследования впоследствии послужат основой разработки методических рекомендаций, призванных оказать практическую помощь учителю при переходе школьников из зоны актуального

развития в зону ближайшего развития в процессе формирования их читательской грамотности, способствовать повышению качества образования и обеспечению международной конкурентоспособности наших учеников.

Результаты исследования. Мы проанализировали результаты выполнения заданий диагностических работ учащимися 7–9-х классов по следующим группам читательских умений: находить и извлекать информацию, интегрировать и интерпретировать информацию, осмысливать и оценивать содержание и форму текста. В определении групп читательских умений, кодов умений читательской грамотности мы опирались на российскую концепцию читательской грамотности. Распределение вопросов по читательским умениям в диагностических работах представлено в таблице 1.

Средний результат выполнения заданий на разные группы читательских умений учащихся 7–9-х классов представлен на рисунке 1.

Таблица 1

Распределение вопросов по группам читательских умений в диагностических работах

Читательские умения	Количество заданий		
	7-й класс	8-й класс	9-й класс
Нходить и извлекать информацию	8	2	1
Интегрировать и интерпретировать информацию	6	2	3
Осмысливать и оценивать содержание и форму текста	4	4	4

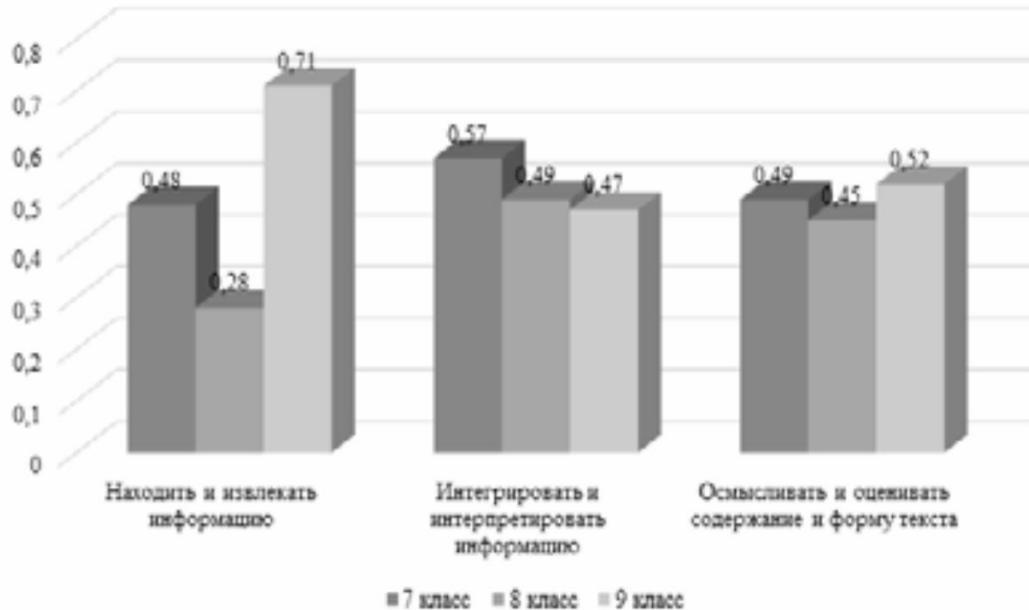


Рисунок 1. Средний результат выполнения заданий на разные группы читательских умений учащихся 7–9-х классов

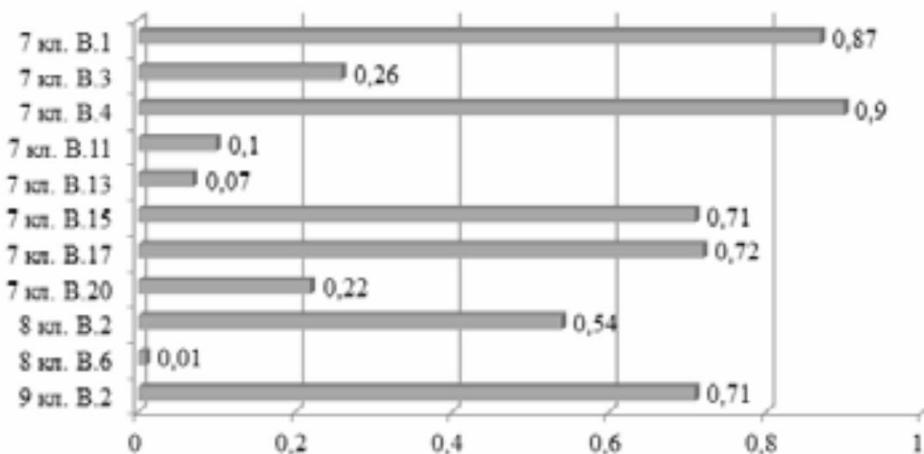
Как видно из таблицы и рисунка, наблюдается значительное расхождение в средних показателях читательских умений между классами. Например, учащиеся 7-го класса показали лучшие результаты в умении «Найходить и извлекать информацию» (средний балл составил 0,48), в то время как 8-классники продемонстрировали заметно более низкие результаты (средний балл — 0,28). В 9-м классе данный показатель снова вырос до 0,71, что может свидетельствовать о накоплении опыта и улучшении навыков чтения и понимания текста.

Подобная тенденция прослеживается и в других видах читательских умений. Например, способность «Интегрировать и интерпретировать информацию» составила 0,57 в 7-м классе, снизившись до 0,49 в 8-м классе и 0,47 в 9-м классе. В умении же «Осмысливать и оценивать содержание и форму текста» в 7-м классе учащиеся проде-

монстрировали результат 0,49; в 8-м классе этот показатель снизился до 0,45, но повысился до 0,52 в 9-м классе.

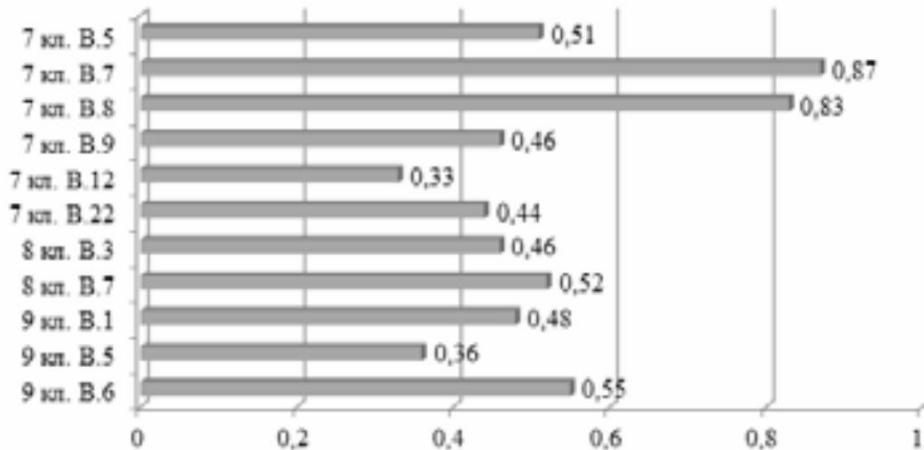
Эти данные указывают на необходимость углубленного анализа причин таких изменений. На наш взгляд, это может быть связано с изменением учебной программы, методов преподавания или уровнем мотивации учащихся. Важно отметить, что подобные результаты подчеркивают значимость непрерывного мониторинга и корректировки образовательного процесса для достижения стабильных положительных результатов.

Для более детального анализа была проведена классификация заданий по номерам и оценка их выполнения учащимися. Классификация заданий по номерам и средний балл за выполнение каждого задания распределены по группам читательских умений и представлены на рисунках 2–4.

Средний балл за выполнение каждого задания*Рисунок 2. Умение находить и извлекать информацию*

Как показывают результаты, представленные на рисунке 2, наибольшие затруднения у 7-классников вызвало задание 3, направленное на оценку умения добывать информацию, которая не сообщается в явном виде; задание 11, связанное с умением находить и извлекать несколько единиц информации, расположенныхных в разных фрагментах текста. В 8-м классе самым трудным (средний балл составил 0,01) для школьников оказалось задание 6, направленное на оценку умения находить и извлекать информацию из разных фрагментов текста. 9-классники достаточно успешно выполнили задания на первую группу читательских умений.

Результаты выполнения заданий, проверяющих сформированность читательских умений второй группы (рисунок 3), указывают, что для учащихся 7-х классов не-простым стало задание 9, связанное с умением соотносить визуальное изображение с вербальным текстом, а также задания 12 и 22, проверяющие умение интегрировать и формулировать выводы (умозаключения) на основе обобщения отдельных частей текста / на основе нескольких источников. 8-классники плохо справились с заданием 3 диагностической работы, направленным на оценку умения интегрировать информацию, представленную в разных частях тек-

Средний балл за выполнение каждого задания*Рисунок 3. Умение интегрировать и интерпретировать информацию*

ста. Для этих же ребят в 9-м классе непростыми оказались задание 1, оценивающее умение делать выводы на основе интеграции информации из разных частей текста, и задание 5, проверяющее умение устанавливать причинно-следственные связи между событиями.

Результаты исследования свидетельствуют о важности преодоления трудностей в развитии читательских умений школьников с целью эффективной дальнейшей работы по переходу школьников из зоны актуального развития в зону ближайшего развития в процессе формирования их читательской



Рисунок 4. Умение осмысливать и оценивать содержание и форму текста

Как видно из рисунка 4, сложными для учащихся 7-х классов стали следующие задания группы читательских умений «Осмысливать и оценивать содержание и форму текста»: задание 10, направленное на оценку умения обнаруживать противоречия, содержащиеся в нескольких текстах; задание 19, проверяющее понимание 7-классниками назначения структурной единицы текста. В 8-м классе низкий средний балл школьники продемонстрировали при выполнении задания 1 и задания 4, проверяющих умение осмысливать содержание текста относительно целей автора.

В 9-м классе школьники неплохо справились с заданиями на третью группу читательских умений. Средний балл выполнения не опустился ниже 0,49.

Заключение. Диагностика читательских умений учащихся 7–9-х классов показала, что процесс формирования навыков работы с текстом требует постоянного внимания со стороны педагогов.

грамотности. Обозначим возможные пути работы над затруднениями учеников по каждой группе читательских умений.

1. Развитие умения нахождения и извлечения информации:

- ✓ использовать задания на поиск информации в тексте с разными уровнями сложности, начиная с простого извлечения и заканчивая поиском скрытых смыслов;
- ✓ включать задания на сравнение информации из различных фрагментов текста, чтобы развивать внимательность и точность при поиске данных;
- ✓ регулярно практиковать упражнения на восстановление структуры текста, в ходе которых ученики самостоятельно заполняют пробелы недостающей в тексте информации.

2. Улучшение умения интегрировать и интерпретировать информацию:

- ✓ использовать полемические тексты как инструмент формирования у учащихся навыков критического анализа;

✓ давать задания на поиск противоречий в текстах, чтобы ученики развивали критическое мышление и учились замечать логические несоответствия;

✓ использовать сравнительный анализ текстов: давать ученикам два текста на одну тему и предлагать найти в них различия и сходства.

3. Развитие критического осмысления и оценки содержания и формы текста:

✓ практиковать на уроках дискуссионное обсуждение текстов, требующее от учащихся обоснования своей позиции с опорой на текст;

✓ анализировать композиционные особенности текста, выявляя авторские приемы воздействия на читателя;

✓ применять анализ заголовков и подзаголовков для понимания главных идей текста;

✓ включать проектную деятельность с созданием авторских текстов на основе анализа образцов.

Результаты проведенного исследования также подчеркивают «необходимость совершенствования компетенций педагогов по вопросам развития читательской грамотности школьников, что требует:

- включения в практическую деятельность учителя заданий, направленных на формирование всех групп читательских умений разных уровней читательской грамотности;

- развития умений педагогов организовывать учебную деятельность школьников по формированию читательской грамотности в дифференцированных (уровневых) группах;

- совершенствования программ повышения квалификации педагогов, включе-

ние в них вопросов по методике продвижения обучающихся по уровням читательской грамотности» [3, с. 54].

Таким образом, систематический мониторинг и анализ читательских умений служат важными инструментами для обеспечения высокого качества образования обучающихся, успешного продвижения школьников по уровням читательской грамотности.

Обоснование достоверности представленных данных основывается на нескольких ключевых аспектах. Во-первых, исследование проводилось на достаточно широкой и разнообразной выборке учащихся из 27 образовательных организаций, что обеспечивает репрезентативность и применимость выводов в региональном масштабе. Во-вторых, лонгитюдный характер исследования, охватывающий период в три года с отслеживанием одних и тех же учащихся, позволил отразить реальные изменения в уровне читательских умений.

В-третьих, использованные диагностические инструменты основаны на концепции формирования читательской грамотности, разработанной ведущими российскими специалистами, и соответствуют методическим рекомендациям федерального уровня, что гарантирует их научную обоснованность и содержательную валидность. Наконец, сочетание количественного анализа, визуализации результатов и их интерпретации с опорой на конкретные задания усиливает аналитическую глубину исследования.

Все это в совокупности подтверждает, что представленные в статье данные являются достоверными и научно обоснованными, а сделанные на их основе выводы — надежными и практически значимыми.

Список источников

1. Аналитический отчет по результатам международного исследования PISA-2018 (ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»). 2019. 140 с.
2. Волкова О. В. Готовность педагогов Республики Татарстан к развитию читательской грамотности в контексте международной конкурентоспособности школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 201–218. doi: 10.24412/2224-0772-2023-90-201-218.
3. Волкова О. В. Проблемно-ориентированный анализ готовности педагогов к развитию читательской грамотности // Управление развитием функциональной грамотности: сб. науч. трудов Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Казань, 27–28 ноября 2023 г.). Казань: Издательство Казанского университета, 2024. С. 50–55.
4. Диких Э. Р., Зарипова Е. И., Макарова Н. С. Функциональная грамотность школьников как фактор качества образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 6. С. 929–937.
5. Ковалева Г. С., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А. и др. Читательская грамотность. Сб. эталонных заданий: учеб. пособ. для общеобр. орг-ций. Вып. 1. В 2 ч. Ч. 2. М., СПб.: Просвещение, 2020. 79 с.
6. Ковалева Г. С., Рябинина Л. А., Чабан Т. Ю. Читательская грамотность. Сб. эталонных заданий: учеб. пособ. для общеобр. орг-ций. Вып. 2. В 2 ч. Ч. 2. М., СПб.: Просвещение, 2021. 93 с.
7. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе по шести направлениям функциональной грамотности в учебном процессе и для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся / Под ред. Г. С. Ковалевой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 360 с.
8. Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%8F%D1%8B%D1%8F/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%8F%D1%8F.pdf> (дата обращения: 20.03.2025).
9. Рябинина Л. А., Чабан Т. Ю. Понимаем ли мы, что называем читательской грамотностью? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 33–50. doi: 10.24412/2224-0772-2023-90-33-50.
10. Указ о национальных целях развития России до 2030 года. 21.07.2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 10.02.2025).
11. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
12. Шайхелисламов Р. Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 218–235.
13. Bråten I., Strømsø H., Britt M. Trust Matters: Examining the Role of Source Evaluation in Students' Construction of Meaning Within and Across Multiple Texts // Reading Research Quarterly. 2009. Vol. 44/1. P. 6–28, <https://doi.org/10.1598/rrq.44.1.1>.
14. Collie R. J., Martin A. J. Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: a person-centered examination and links with well-being // Teaching and Teacher Education. 2017. No. 64. P. 199–210. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010>.
15. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework // OECD [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en (дата обращения: 12.02.2025).
16. PISA 2018 draft analytical frameworks [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (дата обращения: 21.03.2025).
17. PISA 2022 Results (Vol. I): The State of Learning and Equity in Education [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/en/publications.html> (дата обращения: 10.10.2024).

References

1. Analiticheskij otchet po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovanija PISA-2018 (FGBNU «Institut strategii razvitiija obrazovaniija Rossijskoj akademii obrazovaniija»). 2019. 140 s. [In Rus].
2. Volkova O. V. Gotovnost' pedagogov Respubliki Tatarstan k razvitiyu chitatel'skoj gramotnosti v kontekste mezhdunarodnoj konkurentosposobnosti shkol'nikov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 201–218. doi: 10.24412/2224-0772-2023-90-201-218. [In Rus].

3. Volkova O. V. Problemno-orientirovannyj analiz gotovnosti pedagogov k razvitiyu chitatel'skoj gramotnosti // Upravlenie razvitiem funkcion'noj gramotnosti: sb. nauch. trudov Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhd. uchastiem (Kazan', 27–28 nojabrja 2023 g.). Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2024. S. 50–55. [In Rus].
4. Dikih Je. R., Zaripova E. I., Makarova N. S. Funkcional'naja gramotnost' shkol'nikov kak faktor kachestva obrazovaniya // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. T. 6, № 6. S. 929–937. [In Rus].
5. Kovaleva G. S., Rjabinina L. A., Sidorova G. A. i dr. Chitatel'skaja gramotnost'. Sb. jetalonnyh zadanij: ucheb. posob. dlja obshheobr. org-cij. Vyp. 1. V 2 ch. Ch. 2. M., SPb.: Prosveshhenie, 2020. 79 s. [In Rus].
6. Kovaleva G. S., Rjabinina L. A., Chaban T. Ju. Chitatel'skaja gramotnost'. Sb. jetalonnyh zadanij: ucheb. posob. dlja obshheobr. org-cij. Vyp. 2. V 2 ch. Ch. 2. M., SPb.: Prosveshhenie, 2021. 93 s. [In Rus].
7. Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu funkcion'noj gramotnosti obuchajushhihsja 5–9 klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadanij na cifrovoj platforme po shesti napravlenijam funkcion'noj gramotnosti v uchebnom processe i dlja provedenija vnutrishkol'nogo monitoringa formirovaniya funkcion'noj gramotnosti obuchajushhihsja / Pod red. G. S. Kovalevoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2022. 360 s. [In Rus].
8. Metodologija i kriterii ocenki kachestva obshhegogo obrazovaniya v obshheobrazovatel'nyh organizacijah na osnove praktiki mezhdunarodnyh issledovanij kachestva podgotovki obuchajushhihsja [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%8B%D1%8F%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F.pdf> (data obrashhenija: 20.03.2025). [In Rus].
9. Rjabinina L. A., Chaban T. Ju. Ponimaem li my, chto nazyvaem chitatel'skoj gramotnost'ju? // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. T. 2, № 1 (90). S. 33–50. doi: 10.24412/2224-0772-2023-90-33-50. [In Rus].
10. Ukaz o nacional'nyh celjah razvitiya Rossii do 2030 goda. 21.07.2020 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (data obrashhenija: 10.02.2025). [In Rus].
11. Universal'nye kompetentnosti i novaja gramotnost': ot lozungov k real'nosti / Pod red. M. S. Dobrjakovoj, I. D. Frumina; pri uchastii K. A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss i dr.; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: Izd. dom Vysshei shkoly jekonomiki, 2020. 472 c. [In Rus].
12. Shajhelislamov R. F. Popast' v desjatku: gotovnost' regionov k realizacii zadach, sviazannyh s formirovaniem funkcion'noj gramotnosti // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1, № 4 (61). S. 218–235. [In Rus].
13. Bråten I., Strømsø H., Britt M. Trust Matters: Examining the Role of Source Evaluation in Students' Construction of Meaning Within and Across Multiple Texts // Reading Research Quarterly. 2009. Vol. 44/1. P. 6–28, <https://doi.org/10.1598/rrq.44.1.1>.
14. Collie R. J., Martin A. J. Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: a person-centered examination and links with well-being // Teaching and Teacher Education. 2017. No. 64. P. 199–210. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010>.
15. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework // OECD [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en (data obrashhenija: 12.02.2025).
16. PISA 2018 draft analytical frameworks [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (data obrashhenija: 21.03.2025).
17. PISA 2022 Results (Vol. I): The State of Learning and Equity in Education [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.oecd.org/en/publications.html> (data obrashhenija: 10.10.2024).

Информация об авторах

О. В. Волкова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент отделения общего образования
Л. Ф. Осипова — заместитель директора — заведующий по образовательной деятельности

Information about the authors

O. V. Volkova — PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of General Education Department
L. F. Osipova — Deputy Director — Head of Educational Activities

Статья поступила в редакцию 21.03.2025; одобрена после рецензирования 18.04.2025; принятая к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 21.03.2025; approved after reviewing 18.04.2025; accepted for publication 13.05.2025.



Е. А. Кошкина



К. В. Щербакова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 74–85.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 74–85.

Научная статья

УДК 372.8

doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-74-85

ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ ТИПОВ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В КУРСЕ ФИЗИКИ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Елена Анатольевна Кошкина¹, Ксения Викторовна Щербакова²
^{1, 2} Северный (Арктический) федеральный университет им.
М. В. Ломоносова, Архангельск, Россия

¹ coschchina.el@yandex.ru, SPIN-код: 8710-3931, ORCID:
0000-0003-1590-1752

² pakhomova.xenia@yandex.ru, SPIN-код: 7055-9063, ORCID:
0009-0006-1129-7673

Аннотация. Статья посвящена изучению динамики развития типов учебных задач в курсе физики старшей школы (вторая половина XX — начало XXI века) с целью определения закономерностей, тенденций и факторов, обусловливающих данный процесс. Историко-педагогическое исследование позволяет проследить, каким образом менялись учебные задачи в рамках развития педагогической науки и практики в различные исторические периоды, что может оказать влияние на возникновение новых типов учебных задач и расширение их дидактических функций. В работе используются такие методы, как анализ научно-педагогической литературы, сравнительно-исторический анализ, контент-анализ, а также метод аналитической группировки. Проведенное исследование демонстрирует динамику к увеличению общего числа учебных задач в рассматриваемый исторический период в учебниках А. В. Перышкина, Б. Б. Буховцева и Г. Я. Мякишева, раскрывает тенденцию к увеличению числа проектных, экспериментальных и творческих учебных задач, что способствует развитию познавательного интереса обучающихся к изучению физики.

Ключевые слова: учебная задача, типы учебных задач, учебник физики, старшая школа.

Для цитирования: Кошкина Е. А., Щербакова К. В. Тенденции изменения типов учебных задач в курсе

физики старшей школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 74–85. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-74-85

Original article

TRENDS IN CHANGES OF TYPES OF EDUCATIONAL TASKS IN THE HIGH SCHOOL PHYSICS COURSE CURRICULUM

Elena A. Koshkina¹, Ksenia V. Shcherbakova²

^{1,2} Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

¹ coschkina.el@yandex.ru, SPIN-код: 8710-3931, ORCID: 0000-0003-1590-1752

² pakhomova.xeniya@yandex.ru, SPIN-код: 7055-9063, ORCID: 0009-0006-1129-7673

Abstract. The article is devoted to the study of the dynamics of the development of types of educational tasks in the high school physics course (second half of the 20th century — early 21st century) with the aim of identifying patterns, trends, and factors that determine this process. Historical-pedagogical research allows us to trace how educational tasks have changed within the development of pedagogical science and practice in various historical periods, which may influence the emergence of new types of educational tasks and the expansion of their didactic functions. The work utilizes methods such as analysis of scientific-pedagogical literature, comparative-historical analysis, content analysis, and the method of analytical grouping. The conducted research demonstrates a dynamic increase in the total number of educational tasks during the studied historical period in the textbooks of A. V. Peryshkin, B. B. Bukhovtsev and G. Ya. Myakishev. It reveals a trend towards an increase in the number of project-based, experimental, and creative educational tasks, which contributes to the development of students' cognitive interest in studying physics.

Keywords: educational task, types of educational tasks, physics textbook, high school.

For citation: Koshkina E. A., Shcherbakova K. V. Trends in changes of types of educational problems in the high school physics course. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):74–85. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-74-85

Введение. Проблема развития познавательного интереса обучающихся в процессе изучения физики не утрачивает своей актуальности в педагогической науке и практике. Курс физики старшей школы является завершающим и обобщающим пройденный материал за предыдущие годы обучения, имеет широкий спектр применения в науке и технике, поэтому, заинтересовавшись физикой, многие обучающиеся выпускных классов выбирают инженерные и технические направления подготовки для своего дальнейшего обучения в вузах страны. Одним из способов развития познавательно-

го интереса к физике со стороны педагога является грамотный подбор учебных задач различных типов, при помощи которых обучающиеся развивают мышление, понимают сущность и практическую направленность изучаемых явлений на более глубоком уровне познания, знакомятся с достижениями науки и техники.

Обзор научной литературы. В настоящее время существует немало исследований, направленных на изучение учебных задач и оценку их результативности, а также на изучение влияния на развитие познавательного интереса обучающихся к физи-

ке. Например, в исследовании А. А. Власова, Е. И. Жукевич, Е. А. Румбешта отмечается, что при обучении физике наблюдается рост познавательного интереса школьников к выявлению причинно-следственных связей и особенностей протекания явлений, построению физических законов. По мнению авторов, такой уровень познавательного интереса сопряжен с элементами исследовательской и творческой деятельности [11, с. 206]. На наш взгляд, реализация данного утверждения соотносится и с процессом решения учебных задач. Так, важность нестандартных задач для развития познавательного интереса обучающихся, их творческого мышления, а также формирования у учеников общих умений, необходимых для решения любых учебных задач, подчеркивают В. С. Аленичев, В. Д. Киселева, Т. В. Красавин и др. Исследователи предлагают классифицировать такие нестандартные задачи по содержанию и форме [13, с. 63]. О классификации и типах учебных задач в школьном курсе физики писали и другие отечественные ученые. Например, А. А. Оспенников и Н. А. Оспенников классифицировали физические задачи по способу решения и уровню познавательной самостоятельности обучающихся, по дидактической цели и степени сложности [8, с. 82]. Ф. И. Байбатырова и Л. Х. Умарова классифицируют физические задачи по содержанию и дидактической цели, характеру, методу решения и степени трудности [2, с. 285]. В исследовании О. П. Кисляковой и Л. П. Снежкиной предложены основания классификации физических учебных задач по характеру требований и содержанию, целевому назначению, способу задания и решения. При этом авторы подчеркивают, что проблема классификации типов учебных задач в отечественной педагогике и методике преподавания физики до сих пор является неразрешенной [5, с. 166]. Важно

отметить, что за счет цифровизации образования, развития государственной образовательной политики, а также методики преподавания физики существующие в настоящее время учебные задачи различных классификаций и типов претерпели существенные изменения. Однако, анализируя литературу по теме исследования, удалось установить, что лишь несколько ученых затрагивали историю развития учебных задач, в том числе по физике. Например, Е. И. Кулешова рассматривала учебную задачу с позиции ее роли и значения в познавательной деятельности обучающихся в разные периоды истории отечественной педагогики [6, с. 104]. И. Р. Федорова осуществила историко-педагогический анализ становления теории учебных задач в отечественной педагогической науке 60–80-х годов XX века [14, с. 1]. Между тем тенденции в развитии учебных задач в школьном курсе физики старшей школы недостаточно изучены. Таким образом, целью исследования является обобщение и систематизация историко-педагогического материала о разнообразии учебных задач, применяемых в курсе физики старшей школы с середины XX по начало XXI века.

Методология и методы исследования. В работе использовались следующие методы: анализ научно-педагогической литературы, сравнительно-исторический анализ, контент-анализ, а также метод аналитической группировки. Источниковой базой исследования выступили учебники физики за 9-й (10-й) и 10-й (11-й) класс, изданные авторскими коллективами под руководством А. В. Перышкина, а также Б. Б. Буховцевым и Г. Я. Мякишевым. Всего проанализировано 24 учебника, общее количество рассмотренных учебных задач — 4853.

Результаты исследования. Исходя из анализа литературных источников, был сделан вывод, что наиболее распространен-

ным подходом к определению типов учебных задач является их классификация по способу решения. В такой классификации учебные задачи делятся на:

1. Количествоные — задачи, для решения которых необходимо провести вычисления по соответствующим формулам. Такие задачи узнаемы по следующим фразам в условии: «Определите, во сколько раз...», «Вычислите, сколько потребуется...», «Найдите значение...» и т. д.

2. Качественные — задачи, для решения которых необходимо объяснить проявление какого-либо физического явления, ответив на вопрос «Почему?». Такие задачи требуют глубокого понимания теоретического материала, развивают умение логически мыслить, анализировать ситуацию и подходить к ней критически, устанавливать причинно-следственные связи, делать обоснованные выводы [9, с. 64].

3. Экспериментальные — задачи, решение которых невозможно без проведения эксперимента (могут быть количественными и качественными). В исследовании С. П. Злобиной отмечается, что задачи такого типа помогают ученику актуализировать и закрепить имеющиеся теоретические знания, выделить проблему и возможные пути ее решения, принимая во внимание возможные последствия собственных действий [4, с. 1]. При этом важно отметить, что процесс решения экспериментальных задач развивает познавательный интерес к изучению физики, так как школьники выступают в роли экспериментаторов.

4. Творческие — задачи, для решения которых обучающиеся могут самостоятельно предлагать оригинальные варианты решения проблемной ситуации, что способствует формированию действенных и прочных умений и навыков, необходимых для успешного применения в повседневной жизни учеников [3, с. 6]. В. В. Сериков обра-

щает внимание на то, что школьникам всегда будут интересны задачи, при решении которых они наиболее полно выражают свои способности и мнение [12, с. 24]. Отметим, что взаимосвязь между свободным изложением своего мнения и заинтересованностью учеников в учебном процессе была доказана такими зарубежными исследователями, как Renata Jonina, David Oget и Jacques Audran [15, с. 85].

5. Проектные — задачи, для решения которых обучающиеся самостоятельно или в группе с одноклассниками выполняют длительный практико-ориентированный проект, направленный на решение реальных проблем, возникающих в жизни старшеклассников, что повышает их познавательный интерес к физике. Решая учебные задачи данного типа, обучающиеся приобретают исследовательские навыки, являющиеся ключевыми в научно-исследовательской деятельности. В исследовании Е. В. Луцай отмечается, что такая практико-ориентированная работа позволяет ученикам не только лучше усвоить учебный материал, развить познавательные навыки, но и попробовать себя в различных ролях общественного взаимодействия [7, с. 191].

Рассмотрим тенденции развития учебных задач, представленных выше типов, обращаясь к учебникам физики А. В. Перышкина, Б. Б. Буховцева и Г. Я. Мякишева.

А. В. Перышкин являлся автором первых учебников физики, предназначенных для обязательного изучения всеми школьниками СССР. Издания данного автора, подготовленные для старшей школы, содержат в себе две части. Первая часть изучается в 9-м (10-м) классе и содержит в себе разделы «Механика», «Молекулярная физика» и «Теплота». Вторая часть предназначена для обучающихся 10-х (11-х) классов, в ее структуру включены разделы «Электричество», «Оптика», «Строение атома». Нами были

проанализированы учебники А. В. Перышкина, выпущенные в 1957, 1962, 1965, 1966, 1968 годах. Отбор источников производился по признаку обновления содержания или структуры учебного материала, повлекшие увеличение или уменьшение количества учебных задач (табл. 1).

мечается, что в школах СССР образовательный процесс строился на дедуктивной основе, а результаты образования представлялись в виде дидактической триады «знания — умения — навыки», вытекающие из знаниево-ориентированной модели [1, с. 200];

Таблица 1

Динамика изменения соотношения количества учебных задач разного типа в учебниках А. В. Перышкина

Год издания	Общее количество учебных задач	Тип учебных задач (% от общего числа)				
		Количественный	Качественный	Экспериментальный	Творческий	Проектный
9-й (10-й) класс						
1957	121	79,33	18,18	2,49	0,00	0,00
1962	129	79,06	16,28	4,65	0,00	0,00
1966	136	79,41	13,97	6,61	0,00	0,00
1968	138	78,26	13,76	7,98	0,00	0,00
10-й (11-й) класс						
1957	97	79,38	13,40	7,22	0,00	0,00
1965	108	77,77	13,88	8,33	0,00	0,00
1968	117	76,92	13,67	9,41	0,00	0,00

На основании представленных данных можно сделать следующие выводы:

1) с течением времени происходит увеличение общего количества учебных задач с целью более глубокого понимания теоретического материала;

2) отсутствуют учебные задачи творческого и проектного типов, что обусловлено акцентом в преподавании на передачу знаний от учителя к ученику и на решение задач с применением математических операций. Так, в исследовании О. В. Аскановой и Ю. В. Казанцевой от-

3) в учебники А. В. Перышкина преимущественно включены учебные задачи количественного типа. Однако с течением времени можно наблюдать динамику к увеличению количества экспериментальных задач. На наш взгляд, задачи данного типа развивают познавательный интерес школьников не только к изучению отдельного учебного материала, но и к физике в целом, так как в процессе их решения обучающиеся сами выступают в роли экспериментаторов, осознавая прикладное значение изучаемой дисциплины. Для примера обратимся

к нескольким экспериментальным задачам из наиболее поздних переизданий анализируемых учебников. В учебнике, выпущенном в 1966 году (курс физики 9-го класса) в главе «Движение жидкостей и газов» встречается 6 экспериментальных задач: 4 в теме «Всасывающее действие струи жидкости и его практическое использование» и 2 в теме «Подъемная сила» (примеры заданий представлены на рисунке 1).

1. Подвесьте две консервные банки с водой на длинных нитях, расположив их на расстоянии 1—2 см друг от друга. Затем сильно подуйте между ними, банки при этом притянутся друг к другу. Объясните явление.

2. Возьмите два прямоугольных куска жёсткой бумаги и, изогнув их, как показано на рисунке 95, повесьте на вязальные спицы. Затем подуйте между этими кусками бумаги сверху. Куски бумаги при этом будут сближаться.

Проделайте опыт и объясните наблюдаемое явление.

3. Изготовьте небольшой лёгкий картонный кружок. Приблизьте к этому кружку катушку, как показано на рисунке 96, и сильно подуйте в отверстие катушки. Вы заметите, что кружок притягивается к катушке.

Проделайте такой опыт и объясните наблюдаемое явление.

4. На рисунке 97 изображён прибор, называемый пульверизатором. Если вдувать в трубку A воздух, то жидкость по трубке CB будет подниматься и при выходе из трубы распыляться.

Изготовьте сами такой прибор, проделайте с ним опыт и объясните его действие.

Рисунок 1. Условия экспериментальных задач в курсе физики 9-го (10-го) класса

В учебнике, выпущенном в 1968 году (курс физики 10-го класса), в главе «Электрические заряды и электрическое поле» можно встретить 3 учебных задачи экспериментального типа: 1 по теме «Распределение заряда по поверхности проводника» и 2 по теме «Проводники в электрическом поле». В условии задач обучающимся предложен некоторый порядок действий, на который они могут ориентироваться, однако для их успешного решения школьникам необходимо самостоятельно изготовить какие-либо объекты (например, цилиндр, ведерко) при помощи простого оборудования, провести опыт с изготовленным объектом, проанализировать эксперимент и на основании этого либо объяснить полученный результат с использованием физических законов, либо

произвести вычисления. На наш взгляд, подобные задачи можно предложить и современным старшеклассникам для более глубокого понимания теоретического материала и развития познавательного интереса обучающихся как к конкретным разделам физики, изучаемых в 10–11-х классах, так и к физике в целом.

С 70-х годов XX века большую популярность получили учебники Б. Б. Буховцева и

Г. Я. Мякишева. Данные учебники продолжают переиздаваться в настоящее время и входят в Федеральный перечень учебников Российской Федерации [10]. Они отличаются высоким научным и методическим уровнем, разработаны с учетом всех современных педагогических приемов, способствующих эффективному обучению старшеклассников. Учебник 9-го (10-го) класса состоял из двух разделов: «Тепловые явления и молекулярная физика», «Основы электродинамики». Позднее в состав учебника включен раздел «Механика». В учебнике для 10-го (11-го) класса представлен теоретический материал по таким разделам физики, как «Электромагнитные явления», «Оптика (геометрическая и волновая)», «Атомная и ядерная физика». Современные учебники

физики данных авторов представлены в базовом и углубленном (профильном) виде. Такие учебники отличаются друг от друга количеством теоретического материала, обязательного для изучения, и сложностью учебных задач. Проанализируем учебники Б. Б. Буховцева и Г. Я. Мякишева на предмет включения в их содержание учебных задач различных типов (табл. 2).

Исходя из представленных данных, можно сделать следующие выводы:

1) в рассматриваемых учебниках наблюдается динамика к увеличению общего количества учебных задач, что объясняется корректировкой структуры учебников физики. Например, с начала XXI века в учебники, предназначенные для обучающихся 10-х классов, был введен раздел «Механи-

Таблица 2

**Динамика изменения соотношения количества учебных задач разного типа в учебниках
Б. Б. Буховцева, Г. Я. Мякишева**

Год издания	Общее количество учебных задач	Тип учебных задач (% от общего числа)				
		Количественный	Качественный	Экспериментальный	Творческий	Проектный
9-й (10-й) класс						
1973	91	82,12	20,16	1,32	0,00	0,00
1981	151	68,13	29,67	2,19	0,00	0,00
1991	163	68,71	29,44	1,84	0,00	0,00
1994	181	64,64	33,70	1,65	0,00	0,00
1999	191	62,30	36,13	1,57	0,00	0,00
2002 (У)	264	85,61	12,87	1,51	0,00	0,00
2004	234	71,21	26,91	1,71	0,00	0,00
2011	239	68,61	17,57	2,09	11,73	0,00
2019 (У)	287	69,68	12,87	2,44	14,28	0,69
2019 (Б)	406	58,86	16,85	4,43	17,39	2,40
2020 (У, Б)	577	68,45	19,41	7,79	2,42	1,92
10-й (11-й) класс						
1982	119	67,22	31,97	0,00	0,81	0,00
1985	122	68,03	31,14	0,00	0,81	0,00
2006	122	68,85	30,34	0,00	0,81	0,00
2010	124	67,74	31,45	0,00	0,81	0,00
2019 (У)	309	74,11	14,88	1,61	8,09	1,29
2019 (Б)	427	55,74	23,18	4,21	11,71	2,11

ка», увеличен объем раздела «Атомная и ядерная физика» и включен для изучения учебный материал о строении Вселенной. Увеличение теоретического материала влечет за собой рост учебных задач, необходимых для его закрепления;

2) преобладающими являются учебные задачи количественного типа. При этом стоит отметить, что их число снижается для обучающихся базового уровня и повышается для учеников с углубленным изучением физики, что обусловлено спецификой профиля подготовки школьников. Данный факт мы интерпретируем тем, что для обучающихся непрофильных классов на изучение физики, алгебры, геометрии и начала математического анализа приходится меньшее количество часов. По этой причине им предлагаются задачи, в процессе решения которых не требуются сложные математические преобразования;

3) с течением времени число учебных задач количественного типа постепенно снижается за счет увеличения учебных задач экспериментального, творческого и проектного типов. Например, в учебнике 10-го класса, изданном в 2002 году, зафиксировано 226 количественных задач из 264 предложенных для решения школьникам. В современных учебниках физики повышенного уровня встречается 200 задач данного типа из 287 включенных, что объясняется введением в школьный курс физики учебных задач новых типов. Наиболее ярко данный факт проявляется в учебниках физики базового уровня и объясняется необходимостью повышения познавательной активности обучающихся непрофильных классов к изучению физики. Так, в учебнике базового уровня 10-го класса 2019 года издания в главе «Динамика» предлагается решить несколько учебных задач проектного типа, одна из которых заключается в следующем: «Изучите силы сопротивления

воздуха на примере падения фильтров для варки кофе со штатива». Для ее решения необходимы не только проведение эксперимента с последующими вычислениями, но и исследование сил сопротивления воздуха (теоретический материал по изучению сил сопротивления воздуха школьники должны найти самостоятельно). Благодаря учебным задачам проектного типа ученики активно вовлекаются в процесс решения учебной задачи, развиваются исследовательские навыки, ответственность и самостоятельность, креативность и нестандартность мышления. В данном учебнике также содержится большое количество учебных задач творческого типа, направленных на самостоятельное составление задач по вводным данным. Например, при изучении темы «Закон сохранения импульса» обучающимся может быть предложена учебная задача, в условии которой не известно ничего, кроме темы и конечного результата (то, что должно получиться), все остальное обучающиеся делают самостоятельно (составляют корректное условие задачи, записывают его краткое условие, подбирают расчетные формулы, производят вычисления, проверяют ответ). Кроме того, некоторые качественные учебные задачи обучающимся предлагается решить в виде эссе или реферата, в связи с чем школьники не только решают качественную задачу и обосновывают свой ответ, но и учатся размышлять, формулировать мысли, искать дополнительную информацию, что влияет на формирование познавательного интереса к изучаемой дисциплине.

В учебниках физики базового уровня, предназначенных для 11-классников, наблюдается схожая ситуация, то есть наблюдается динамика к увеличению творческих и проектных учебных задач. Такие задачи требуют не только произвести расчеты, обосновать физические явления и провести эксперимент, но и сконструировать прибор,

снять учебный фильм на основе эксперимента, написать эссе и т. д. Пример подобного типа учебной задачи из учебника физики 2019 года представлен на рисунке 2.

1. Измерьте горизонтальную и вертикальную составляющие магнитного поля Земли, если в вашем распоряжении имеются компас, медный провод в изоляции, амперметр, реостат и батарейка карманныго фонаря.
2. Сконструируйте магнитный дефектоскоп — прибор для проверки однородности стальных стержней.
3. Подвесьте подковообразный магнит на нити над диском из алюминиевой фольги, способным вращаться вокруг оси, проходящей через его центр. Если раскрутить магнит, то диск начнёт крутиться. В какую сторону? Почему? Снимите учебный фильм на основе этого эксперимента.

Рисунок 2. Творческие учебные задачи в курсе физики старшей школы (базовый уровень)

В учебниках углубленного уровня наблюдается снижение учебных задач творческого и проектного типов, что обусловлено постепенным усложнением теоретического материала. Учебные задачи становятся более сложными и приобретают абстрактный характер. Необходимость такого усложнения объясняется подготовкой к ЕГЭ по физике, успешная сдача которого обеспечивает поступление и дальнейшее обучение в технических вузах страны.

Обсуждение результатов. Преобладающим типом учебных задач в курсе физики старшей школы остается количественный тип. Данные учебные задачи являются неотъемлемой частью изучения курса физики в основной и старшей школе, процесс их решения направлен на развитие ключевых навыков, необходимых для изучения физики — количественный анализ окружающих явлений. В процессе их решения школьники усваивают теоретическую базу учебной дисциплины, развивают общенаучную грамотность (законы физики лежат в основе всех наук о природе) и умения применять математические операции более высокого уровня (вычисление производной, работа с тригонометрическими функциями и т. д.).

Наблюдается динамика увеличения числа учебных задач творческого, проектного и экспериментального типов. На наш взгляд, это обусловлено стремлением современ-

ной педагогики сделать процесс обучения разнообразнее, эффективнее, интереснее и актуальнее для обучающихся, что способствует пониманию физики на всех уровнях ее изучения (базовый, углубленный), формированию у школьников новых навыков и компетенций, необходимых для успешной самореализации в условиях современности, где требуются не только прочные знания, но и умения налаживать коммуникацию между окружающими людьми, решать проблемы комплексно и творчески. В процессе решения учебных задач таких типов обучающиеся не следуют четкому алгоритму действий, как при решении количественных и качественных учебных задач, а предлагают собственные идеи и решения, отличные от общепринятых. Кроме того, в настоящее время как никогда актуален учет индивидуальных особенностей школьников. Предлагая учебные задачи представленных типов, школьный учитель может учесть как интересы обучающихся, так и уровень знаний своих учеников, что также оказывает влияние на их заинтересованность в изучении физики. Представленная выше тенденция справедлива как для учебников 10-х классов, так и 11-х, однако количество творче-

ских и проектных учебных задач, предназначенных для выпускников, значительно ниже в сравнении с учебниками за 10-й класс, а также с учебниками за 10-й и 11-й класс базового уровня. Данный факт мы можем объяснить подготовкой школьников к сдаче ЕГЭ, направленной на повторение, успешное изучение и закрепление прошедшего материала. Стоит отметить, что использование как учебных задач традиционных типов (количественные, качественные), так и новых, все больше набирающих популярность творческих, проектных, экспериментальных учебных задач позволяет создать сбалансированный и эффективный процесс обучения, способный учить как современные требования к уровню знаний учеников, так и интересы, особенности и потребности обучающихся.

Заключение. Проведенное нами исследование демонстрирует динамику к увеличению количества учебных задач в рассматриваемый исторический период в учебниках А. В. Перышкина, Б. Б. Бухов-

цева и Г. Я. Мякишева, что объясняется стремлением авторов сделать процесс обучения физике более интересным и практико-ориентированным, а также обусловлено общим развитием педагогической науки и практики. Полученные данные позволяют обнаружить тенденцию к увеличению числа проектных, экспериментальных, а также творческих учебных задач, что способствует развитию познавательного интереса старшеклассников к изучению физики. Отметим, что учебные задачи, входящие в учебники XX века, не утратили своей актуальности в настоящее время, а потому способны сделать процесс обучения физике более эффективным и доступным для понимания. Данное исследование не является исчерпывающим. Для понимания полной картины развития учебных задач в курсе физики старшей школы необходимо обратиться к учебникам физики других авторов (например, Л. Э. Генденштейна), а также оценить динамику развития дидактических функций учебных задач различных типов.

Список источников

1. Асканова О. В., Казанцева Ю. В. Знаниея и компетентностная парадигмы образования: чему под силу решение модернизационной задачи? // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 199–201.
2. Байбатырова Ф. И., Умрова Л. Х. Использование задач по физике как средство развития познавательного интереса учащихся // Актуальные проблемы естественных наук: Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Грозный, 12 октября 2019 г.). Грозный: Изд-во ЧППУ, 2019. С. 282–288 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41410889> (дата обращения: 09.03.2025).
3. Гурина Т. А. Творческие задания на уроках физики — средство повышения уровня сформированности УУД обучающихся основной школы // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2020. № 1. С. 5–13.
4. Злобина С. П. Экспериментальные задачи в процессе обучения физике // Общество, педагогика, психология: актуальные исследования: Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 1 октября 2021 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 127–130 [Электронный ресурс]. URL: https://phsreda.com/ru/article/99416/discussion_platform (дата обращения: 10.03.2025).
5. Кислякова О. П., Снежкина Л. П. О классификации учебных задач по физике // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 61. С. 166–168.
6. Кулешова Е. И. Вопрос учебной задачи в истории отечественной педагогики // Вестник ОГПУ. 2006. № 4. С. 104–108.
7. Луцай Е. В. Проектная деятельность по изучению физики как способ повышения мотивации учащихся // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. 2014. № 4. С. 191–195.

8. Оспенников А. А., Оспенников Н. А. Виды задач по физике и их разнообразие в традиционных и цифровых учебных пособиях по предмету // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2010. № 6. С. 79–89.
9. Павлишина И. Н. Качественные задачи по физике как активный метод обучения // Вестник науки и образования. 2019. № 17. С. 64–67.
10. Приказ Министерства просвещения № 769 от 5 ноября 2024 года [Электронный ресурс]. URL: <https://events.prosv.ru/uploads/2025/01/additions/fpu-prikaz-769-ot-05112024.pdf> (дата обращения: 11.03.2025).
11. Румбешта Е. А., Жукевич Е. И., Власова А. А. Активизация познавательной деятельности школьников при обучении физике // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. № 3 (37). С. 206–212.
12. Сериков В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 3 (39). С. 19–30.
13. Симукова С. В., Аленичева В. С., Киселева В. Д. и др. Виды нестандартных задач по физике // Ученые записки Брянского государственного университета. 2022. № 4. С. 63–71.
14. Федорова И. Р. Историко-педагогический анализ становления теории учебных задач в 60–80 гг. XX в. (Общепедагогический аспект) // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2015/1/17898.pdf> (дата обращения: 09.03.2025).
15. Jonina R., Oget D., Audran J. Teaching Competence for Organizing Problem-Centered Teaching-Learning Process // Current Research and Trends in French Academic Institutions, Springer International Publishing. 2017. P. 85–104.

References

1. Askanova O. V., Kazanceva Ju. V. Znanievaja i kompetentnostnaja paradigm obrazovanija: chemu pod silu reshenie modernizacionnoj zadachi? // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2015. № 6 (55). S. 199–201. [In Rus].
2. Bajbatyrova F. I., Umrova L. H. Ispol'zovanie zadach po fizike kak sredstvo razvitiya poznavatel'nogo interesa uchashhihsja // Aktual'nye problemy estestvennyh nauk: Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Groznyj, 12 oktjabrja 2019 g.). Groznyj: Izd-vo ChGPU, 2019. S. 282–288 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41410889> (data obrashhenija: 09.03.2025). [In Rus].
3. Gurina T. A. Tvorcheskie zadaniya uroka fiziki—sredstvopovyshenija urovnja formirovannosti UUDobuchajushhihsja osnovnoj shkoly // Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 1. S. 5–13. [In Rus].
4. Zlobina S. P. Jeksperimental'nye zadachi v processe obuchenija fizike // Obshhestvo, pedagogika, psihologija: aktual'nye issledovanija: Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Cheboksary, 1 oktjabrja 2021 g.). Cheboksary: ID «Sreda», 2021. S. 127–130 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://phsreda.com/ru/article/99416/discussion_platform (data obrashhenija: 10.03.2025). [In Rus].
5. Kislyakova O. P., Snezhkina L. P. O klassifikacii uchebnyh zadach po fizike // Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 61. S. 166–168. [In Rus].
6. Kuleshova E. I. Vopros uchebnoj zadachi v istorii otechestvennoj pedagogiki // Vestnik OGPU. 2006. № 4. S. 104–108. [In Rus].
7. Lucaj E. V. Proektnaja dejatel'nost' po izucheniju fiziki kak sposob povyshenija motivacii uchashhihsja // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Estestvennye i fiziko-matematicheskie nauki. 2014. № 4. S. 191–195. [In Rus].
8. Ospennikov A. A., Ospennikov N. A. Vidy zadach po fizike i ih raznoobrazie v tradicionnyh i cifrovyh uchebnyh posobijah po predmetu // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Serija: Informacionnye kompjuternye tehnologii v obrazovanii. 2010. № 6. S. 79–89. [In Rus].
9. Pavlishina I. N. Kachestvennye zadachi po fizike kak aktivnyj metod obuchenija // Vestnik nauki i obrazovanija. 2019. № 17. S. 64–67. [In Rus].
10. Prikaz Ministerstva prosveshhenija № 769 ot 5 nojabrja 2024 goda [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://events.prosv.ru/uploads/2025/01/additions/fpu-prikaz-769-ot-05112024.pdf> (data obrashhenija: 11.03.2025). [In Rus].
11. Rumbeshta E. A., Zhukovich E. I., Vlasova A. A. Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti shkol'nikov pri obuchenii fizike // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2021. № 3 (37). S. 206–212. [In Rus].
12. Serikov V. V. Didaktika Lernera: idei i ih razvitie // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2017. Т. 1. № 3 (39). S. 19–30. [In Rus].
13. Simukova S. V., Alenicheva V. S., Kiseleva V. D. i dr. Vidy nestandardnyh zadach po fizike // Uchenye zapiski Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 4. S. 63–71. [In Rus].
14. Fedorova I. R. Istoriko-pedagogicheskij analiz stanovlenija teorii uchebnyh zadach v 60–80 gg. XX v. (Obshhepedagogicheskij aspekt) // Gumanitarnye nauchnye issledovanija. 2015. № 1 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2015/1/17898.pdf> (data obrashhenija: 09.03.2025). [In Rus].

15. *Jonina R., Oget D., Audran J.* Teaching Competence for Organizing Problem-Centered Teaching-Learning Process // Current Research and Trends in French Academic Institutions, Springer International Publishing. 2017. P. 85–104.

Информация об авторах

Е. А. Кошкина — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии
К. В. Щербакова — аспирант кафедры педагогики

Information about the authors

E. A. Koshkina — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
K. V. Shcherbakova — Postgraduate Student of the Department of Pedagogy

Статья поступила в редакцию 15.04.2025; одобрена после рецензирования 27.04.2025; принятa к публикации 13.05.2025
The article was submitted 15.04.2025; approved after reviewing 27.04.2025; accepted for publication 13.05.2025.



Т. Т. Щелина



С. О. Щелина

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 86–100.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 86–100.

Научная статья

УДК 159.9.07

doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-86-100

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Тамара Тимофеевна Щелина¹, Светлана Олеговна Щелина²

^{1,2} Арзамасский филиал ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас,
Россия

¹ arz65@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8637-0111

² arz65@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2772-7520

Аннотация. В статье рассматриваются трудности молодых педагогов в адаптации к профессиональной деятельности, ее меняющимся условиям, усложняющимся задачам и требованиям в условиях нарастающей сложности, неопределенности, ответственности. Авторы обосновывают необходимость психологического анализа профессиональных дефицитов молодых педагогов во взаимосвязи с их личностно-профессиональным развитием на ранних этапах вхождения в профессию, включая профессиональное самоопределение и выбор направления подготовки. Профессиональные дефициты характеризуются как серьезная причина неуспешной адаптации молодых специалистов и отказа от профессии в системе образования, показатель личностной и социальной зрелости молодого специалиста, его готовности и способности к самоизменениям, определяющейся опытом и условиями развития в предшествующие поступлению в вуз периоды и в процессе вузовского этапа профессионализации. В статье показана связь выявленных социально-психологических характеристик молодого педагога (недостаток внутренней мотивации, недостаточно развитые гибкие навыки, слабовыраженная педагогическая направленность, неустойчивый потенциал коммуникативных и организаторских склонностей, наличие потенциальных проблем в реализации внутренних возможностей, способностей, личностного потенциала, низкая стрессоустойчивость) с профессиональными дефицитами в сфере личност-

ной и профессиональной рефлексии, способности противостоять стрессу, взаимодействия с различными категориями детей и взрослых. Для решения проблемы профессиональных дефицитов молодых педагогов авторы предлагают технологию обеспечения преемственности личностно-профессионального развития будущего учителя и технологию психолого-педагогического сопровождения личностно-профессионального развития будущего и начинающего учителя в системе наставнической деятельности, которые естественным образом вписываются в систему реализуемой в образовательной организации высшего образования воспитательной работы, сопровождаемой психологической службой вуза.

Ключевые слова: профессиональный дефицит, молодые педагоги, личностно-профессиональное развитие, педагогическая деятельность, постдипломное сопровождение.

Для цитирования: Щелина Т. Т., Щелина С. О. Психологический анализ профессиональных дефицитов молодых педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 86–100. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-86-100

Original article

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL DEFICITS OF YOUNG TEACHERS

Tamara T. Shchelina¹, Svetlana O. Shchelina²

^{1,2} Arzamas Branch N. I. Lobachevsky National Research University, Arzamas, Russia

¹ arz65@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8637-0111

² arz65@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2772-7520

Abstract. The article examines the difficulties of young teachers in adapting to professional activity, its changing conditions, increasing complexity of tasks and requirements in conditions of increasing complexity, uncertainty, responsibility. The authors substantiate the need for a psychological analysis of the professional deficits of young teachers in relation to their personal and professional development at the early stages of entering the profession, including professional self-determination and the choice of a training area. Professional deficits are characterized as a serious reason for the unsuccessful adaptation of young professionals and the rejection of the profession in the education system, an indicator of the personal and social maturity of a young specialist, his willingness and ability to change himself, determined by experience and conditions of development in the periods preceding admission to university and during the university stage of professionalization. The article shows the connection between the identified socio-psychological characteristics of a young teacher (lack of internal motivation, insufficient development of flexible skills, poorly expressed pedagogical orientation, unstable potential of communicative and organizational inclinations, potential problems in the realization of internal capabilities, abilities, personal potential, low stress tolerance) with professional deficits in the field of personal and professional reflection, the ability to resist stress, interact with different categories of children and adults. To solve the problem of professional deficits of young teachers, the authors propose a technology to ensure the continuity of personal and professional development of future teachers and a technology of psychological and pedagogical support for the personal and professional development of future and aspiring teachers in a system of mentoring activities that naturally fit into the system of educational work implemented in an educational organization of higher education, accompanied by the psychological service of the university.

Keywords: professional deficit, young teachers, personal and professional development, pedagogical activity, postgraduate support.

For citation: Shchelina T. T., Shchelina S. O. Psychological analysis of professional deficits of young teachers. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):86–100. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-86-100

Введение. Проблема профессиональных дефицитов молодых педагогов активно обсуждается в последнее десятилетие представителями различных научных направлений не только в России, но и в мировом исследовательском и общественно-профессиональном сообществе. Изучая образ молодого педагога, особенности готовности и адаптации начинающих учителей и воспитателей к профессиональной деятельности, исследователи в разных странах [5; 7; 11] отмечают особую значимость периода вхождения молодого специалиста в профессию и закрепления в образовательной организации, схожесть трудностей в адаптации к профессиональной деятельности, ее меняющимся условиям, усложняющимся задачам и требованиям как со стороны администрации, так и со стороны коллег, родителей и учащихся.

Особую остроту вопросы дефицитарности в начале профессиональной деятельности молодого учителя приобрели с момента введения в действие Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации стандарта «Педагог», реализация которого со всеми изменениями осуществляется с 1 января 2017 года. Представленные в стандарте посредством описания трудовых действий, необходимых умений и необходимых знаний характеристики трудовых функций педагога впоследствии были положены в основу разработки системы диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников образовательных организаций, необходимость и регламентация которой обусловлены целым рядом нормативно-правовых документов (Комментарий 1).

Изучение практики выявления профессиональных дефицитов молодых педагогов в разных регионах страны [1–3; 9; 22; 23; 26; 28] позволило установить так называемый типичный набор затруднений начинающего учителя, который включает проблемы с оформлением обязательной образовательной документации и планированием уроков; наличие высоких амбиций при недостатке навыков адекватной оценки текущей ситуации; трудности в поддержании дисциплины на занятиях; низкий уровень теоретической и практической подготовки в области взаимодействия с детьми и применения специальных образовательных технологий; сложности в работе с определенными группами учащихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья [19]. Интересен факт, согласно которому, по данным международного исследования, проведенного в 2018 году в странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР — международная межгосударственная организация экономически развитых стран), основные трудности молодых педагогов также связаны с мотивацией учащихся, поддержанием дисциплины, ведением документации, взаимодействием с родителями и коллегами и управлением временем [37].

Примечательно, что обсуждение проблемы профессиональных дефицитов молодых педагогов, поиск путей ее решения традиционно связывали с недостатками вузовской подготовки будущих учителей, проявляющимися в их несформированной компетентности. В современной ситуации развития кадрового рынка, обусловленной недостатком специалистов практически во

всех отраслях экономики, производства и социальной сферы, исследователи обращают внимание на профессиональные дефициты как серьезную причину неуспешной адаптации молодых специалистов, болезненный характер которой значительно увеличивает вероятность отказа от профессии. В связи с этим и отечественные, и зарубежные ученые от анализа недостатков профессиональной подготовки переходят к осмыслению иных факторов, обуславливающих рост дефицитарности начинающих учителей в современной системе образования, обращая пристальное внимание на личность молодого специалиста [19; 33; 37].

Проблема. Повышенный интерес к личностным факторам компетентностной дефицитарности молодых педагогов вполне закономерен в связи с изучением особенностей личностной и психологической готовности выпускников вузов к началу профессионального пути в образовании, оказанием им помощи на всех этапах вхождения в профессию. Результаты изучения представлений молодых педагогов и их отношения к своей профессии, характеристика профессиональных дефицитов и трудностей в профессиональной деятельности свидетельствуют о недостаточности предпринимаемых в регионах организационных, научно-методических и отчасти мотивационных условий для профессионального роста начинающих учителей и

воспитателей, закрепления их в образовательном пространстве времени адаптации молодых учителей к профессии, усиление контроля и оценки их работы со стороны различных организаций, высокие требования к профессиональным навыкам молодежи уже в первые годы их трудовой деятельности в школе, постоянный рост разнообразной рабочей нагрузки существенно снижают результаты наставничества как одной из наи-

более эффективных форм интенсификации процесса профессионального становления молодого учителя в том числе и по причине недостаточного внимания к личностным и психологическим факторам наставляемых и наставников. В то же время исследования проблемы вхождения молодых педагогов в профессиональную деятельность и в России, и за рубежом все чаще фиксируют трудности начинающих учителей и воспитателей, обусловленные их личностными характеристиками и психологическими особенностями [4; 9; 13; 17]. В связи с этим возникает необходимость дополнить изучение проблемы адаптации молодых педагогов с методических и организационно-деятельностных позиций психологическим анализом их профессиональных дефицитов, отражающих особенности личностно-профессионального развития современного поколения учительской молодежи.

Целью статьи является психологическое обоснование необходимости выявления взаимосвязи и взаимообусловленности дефицитарной компетентности молодых педагогов и особенностей их личностного и профессионального развития на ранних этапах профессионализации с целью построения индивидуально-дифференцированных программ дополнительного профессионального образования и самообразования.

Методология и методы исследования. Исследование выполнено в контексте личностно-социального системного идеальном воспитании. Обоснование необходимости и последующий психологический анализ профессиональных дефицитов молодых педагогов осуществлялись на основе анализа результатов теоретического изучения проблемы. Для достижения цели применена совокупность теоретических (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и кон-

крематизация) и эмпирических методов (изучение литературы, нормативно-правовых документов, результатов исследований).

Результаты исследования, их обсуждение. Сущностный смысл педагогической деятельности во все времена, а в наши дни особенно, связан не просто с выполнением профессиональных обязанностей, но и с преобразованием в процессе взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами личности педагога, преодолением психологических и коммуникативных барьеров, стереотипов, иррациональных установок, развитием рефлексии и гибкости мышления, готовности к изменениям и освоению нового опыта. В условиях же неопределенности, сложности и разнообразия современной действительности значимость личности педагога как основного средства воспитания личности учащихся, ее зрелости и осознанной ответственности возрастают многократно.

Необходимость переосмысления профессиональных задач, самоанализа и поиска адекватных способов саморазвития в профессии, формирования собственной профессионально-педагогической стратегии и тактики в меняющихся условиях приводит к возрастанию значимости психологических факторов в деятельности молодых учителей. В этой связи особое внимание обращается именно на те профессиональные дефициты, которые по большому счету становятся маркерами не только организационно-педагогической и методической подготовленности начинающего учителя (что привычнее для широкой профессиональной и родительской среды), сколько личностной и социальной зрелости молодого специалиста, его готовности и способности к самоизменениям, определяющейся опытом и условиями развития в предшествующие поступлению в вуз периоды и в процессе вузовского этапа профессионализации.

Изучение трудностей начинающих педагогов, их профессиональные дефициты становятся междисциплинарной областью научных исследований и анализируются как педагогами, так и психологами и социологами. Изучая профессиональные дефициты молодых педагогов в разных регионах России, социологи отмечают внутренние (личностные) и внешние (средовые) причины трудностей начинающих учителей, в качестве которых выделяют недостаточную готовность к личностному и профессиональному саморазвитию [19]; низкий уровень удовлетворенности психологическим климатом в педагогическом коллективе [8, с. 56]; «выгорание» как постепенную утрату энтузиазма в разных областях деятельности, потерю идеалов как следствие высокой нагрузки, не связанной с преподаванием [10, с. 20]. Рост психологической нагрузки молодого учителя за счет переживания относительно собственной компетентности и результатов профессиональной деятельности, взаимоотношений с коллегами и родителями особых групп учащихся, неготовность к увеличению объемов работы ставят начинающего специалиста перед проблемой совершенствования навыков совладающего поведения в стрессовых и напряженных ситуациях.

Выявление и характеристика профессиональных затруднений в начале трудового пути все чаще рассматриваются исследователями в контексте возрождения наставничества и постдипломного сопровождения молодых педагогов. В этом плане интересен опыт изучения профессиональных дефицитов начинающих учителей и воспитателей в Омском государственном педагогическом университете, в котором с 2020 года реализуется стратегический проект «Работодатель», построенный на основе альтернативного подхода к организации постдипломного сопровождения выпускников [14].

Результаты диагностики трудностей начинающих учителей, полученные Е. В. Намсинк, свидетельствуют о наличии у них сложностей коммуникативного плана, определяющих качество взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями, их эмоциональное восприятие и понимание, умение выстроить диалог, поддерживать попытки самостоятельно высказывать мысли и аргументировать их. Молодые педагоги признают, что им сложно выбрать и удерживать оптимальный стиль общения с разными участниками образовательного процесса, вследствие чего отмечают у себя стремление поддерживать либо только дружескую, либо только деловую атмосферу общения [13, с. 285].

Ряд исследователей уже к 2010 году отмечали подобные сложности психологического характера у входящих в профессию молодых специалистов, объясняя их не только снижением престижа учительской профессии и интереса молодежи к ней, но и неразвитыми самооценкой, мотивацией творческой самореализации и саморазвития в профессии [12; 15; 16; 26; 27].

Исследования последних пяти лет и в России, и за рубежом, направленные на изучение влияния личностных и психологических факторов на заинтересованность молодых кадров в непрерывном профессиональном развитии [2; 9; 20; 34–36], констатируют такие особенности начинающих педагогов, как потребность во внешнем признании их достижений, преимущественно внешней, в том числе моральной, а не внутренней мотивации профессионального развития.

В то же время, как показали исследования сотрудников Института педагогического образования РАО, современному педагогу, чтобы быть востребованным и успешным, необходимы владение рефлексией, принятие личностного смысла педагогической

деятельности, способность к презентации своего личностного опыта и др. [6]. Наблюдающийся разрыв между требуемыми и реальными компетенциями и уровнем готовности начинающего педагога к профессиональной деятельности вносит существенные корректизы в постановку целей вузовского этапа подготовки и постдипломного сопровождения молодого специалиста с ориентиром на «развитие и саморазвитие личности самого учителя: мотивации, самоактуализации, практического и социального интеллекта, рефлексии, эмпатии, социальной фасилитативности, эмоциональной устойчивости, моральных качеств» [22]. В этой связи осознание психологической обусловленности важнейшей группы профессиональных дефицитов, затрудняющих возможности реализации молодого педагога в различных сферах, связанных с общением и взаимодействием с людьми, становится первым шагом к переформатированию деятельности наставничества и в целом постдипломного сопровождения специалиста на этапе вхождения в профессию и профессиональное сообщество.

Современные исследователи определяют профессиональный дефицит как некий недостаток или ограничение в профессиональной компетентности, который может осознаваться или не осознаваться как препятствие в осуществлении профессиональной деятельности или ее отдельных элементов [17]. При этом большинство отечественных исследований в пределах десяти последних лет, по мнению коллектива ученых под руководством А. К. Белолуцкой, сосредоточены на выстраивании специальных программ адаптации, ориентированных на продолжение обучения выпускника педагогического вуза в системе повышения квалификации [1]. Анализ публикаций, в которых отражены подходы к организации постдипломного сопровождения молодых педагогов, позво-

ляет выделить два основных направления решения проблемы профессиональных дефицитов, обусловленных в большей мере недостаточным уровнем сформированности знаний, теоретической и практической подготовки: образовательно-методическое и мотивационное [9].

Однако в течение двух последних лет появились работы, в которых прослеживается обращение к личности молодого специалиста и его опыту, подчеркивается необходимость разрабатывать стратегию и тактику сопровождения с учетом запросов и потребностей, выявления проблем при обучении и воздействия на источники их возникновения [13]. При выборе форм и методов работы с начинающими учителями и воспитателями рекомендуют ориентироваться на обеспечение молодому специалисту субъектной позиции в расширении личностного и профессионального опыта во взаимодействии с коллегами и опытными наставниками [14; 21; 24; 25], что способствует самопознанию молодого специалиста, развитию его профессионального самосознания, приобретению позитивного опыта решения профессиональных задач и сложных ситуаций в психологически безопасной обстановке, а также опыта психологической поддержки и помощи со стороны коллег и коллегам.

Наиболее продуктивной с позиций личностных и психологических факторов преодоления профессиональных дефицитов представляется идея, согласно которой при поддержке молодых педагогов важно учитывать их потребности и организовывать процесс как полисубъектное взаимодействие, способствующее мотивации развития собственной субъектности, стремления к саморазвитию и самообразованию в профессиональной деятельности [13, с. 283]. Такой подход, реализуемый в Омском государственном педагогическом

университете к построению системы постдипломного сопровождения молодых педагогов, нацелен на развитие востребованных обновляющейся российской системой образования личностных качеств и профессиональных компетенций, наличие которых у начинающего учителя позволит ему достойно ответить на актуальные вызовы современности: сложность, неопределенность, разнообразие, ответственность [23]. Ориентир в разработке программ постдипломного сопровождения молодых педагогов на развитие названных универсальных личностно-деятельностных способностей обеспечивает профилактику стагнации профессиональной педагогической деятельности, эмоционального и профессионального выгорания, личностных и профессиональных деформаций.

Повышенное внимание к личности и психологическим характеристикам современного молодого педагога, влияющим на успешность вхождения в профессию и закрепления в ней, обусловлено не только профессиональными дефицитами и затруднениями начинающих специалистов, но и усложняющейся спецификой самой педагогической деятельности, психологическими особенностями всех участников образовательного процесса. Как показывают исследования [29], требования профессии, контроль со стороны администрации, претензии со стороны родителей и недовольство коллег могут негативно сказать на сохраняющемся у молодых педагогов инфантильном и наивном восприятии мира. Нарушение психологического комфорта и необходимость собственной критической оценки вызывают чувство обиды, недооцененности, упрямство и конфликтность, которые усиливаются невозможностью достигать немедленных результатов и отсутствием постоянного вознаграждения за свои усилия, а также абсолютным недо-

верием к более отдаленным перспективам и положительным результатам развития ситуации.

Выявленное противоречие между основными характеристиками современной педагогической деятельности, подчеркивающими ее сложность и психологическую напряженность (многофункциональность, разнообразие, интеллектуальная гибкость, эмоциональная насыщенность и конфликтность), и недостаточной социальной и психологической зрелостью личности начинающего педагога, обусловливающими его профессиональные затруднения, актуализируют в ином контексте проблему постдипломного сопровождения молодых учителей и воспитателей. По мнению Е. Н. Сысоевой, в организации данного процесса важно определить те психолого-педагогические условия, которые способствуют профессиональному развитию начинающего педагога на основе развития его личности и характеризуют осознание себя в профессии, устойчивость к стрессам и фruстрациям, готовность и подготовленность к общению и взаимодействию [23].

Осознание себя в профессии предполагает понимание молодым педагогом важности систематического анализа своих личных и профессиональных качеств с целью определения сильных и слабых сторон, направлений профессионального саморазвития и самосовершенствования педагогической компетентности. Необходимость быть устойчивым к различным стрессо-генным факторам становится требованием современной стремительно меняющейся жизни во всех ее проявлениях, в педагогической же деятельности фрустрационная толерантность является одновременно и профессионально важным качеством, и средством профессиональной деятельности педагога, который своим примером показывает достойный образец поведения в

конфликтной или сложной педагогической ситуации. Коммуникативная компетентность молодого педагога, характеризующая его готовность и подготовленность к общению и взаимодействию в разных ситуациях и с разными участниками образовательного процесса, проявляется в гибкости поведения, владении разнообразным спектром стилей педагогического общения [23, с. 185–187]. В логике представленного подхода к пониманию условий профессионального развития и успешной адаптации молодых педагогов ключевыми аспектами являются развитие рефлексии (и личностной, и профессиональной), тренинг коммуникативных умений и продуктивных копинг-стратегий с использованием активных методов обучения, способствующих интенсивному развитию личности и освоению нового позитивного опыта взаимодействия.

Результаты наших исследований последних двух лет по материалам участников в экспериментальной апробации наставнической деятельности молодых преподавателей Арзамасского филиала ННГУ [32], а также в ходе реализации проекта «Центр наставнического сопровождения молодых педагогов «Импульсроста»», финансируемого Фондом поддержки гуманитарных и просветительских инициатив «Соработничество» [31], позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, в результате диагностики и анализа трудностей и профессиональных дефицитов начинающих педагогов выявлена и охарактеризована роль психологических факторов в адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности в современной социокультурной ситуации. Современные первокурсники — будущие педагоги — представляют собой весьма разнородное сообщество, в котором и те, кто выбрал профессию осознанно и готов к ее освоению и самореализации в ней, и те, кто не имел определенных предпочтений от-

носительно учебного заведения, и те, кому повезло преодолеть проходной балл. В результате анализа полученных нами данных обращают на себя внимание следующие особенности социально-психологических характеристик будущих педагогов на момент поступления в вуз:

- внутренняя мотивация недостаточно развита, необходимые для работы педагога гибкие навыки не сформированы в достаточной степени, педагогическая направленность проявляется слабо;
- средний уровень коммуникативных и организаторских склонностей, отличающийся невысокой устойчивостью и необходимостью системно-последовательного развития;
- умеренность показателей социально-психологической адаптации, вероятность проблем в использовании внутренних ресурсов, способностей и личностного потенциала в обучении и освоении профессии, а также в удовлетворении потребностей в признании, принятии, успешности;
- выражена потребность в эмоциональном комфорте, обусловленная страхом, тревогой, беспокойством, неуверенностью в себе и др., в ситуации стресса при чрезмерных затратах энергии и ресурсов склонны уходить от реальной жизни в мир иллюзий.

Выявленные особенности социально-психологических характеристик будущих педагогов со всей очевидностью доказывают обусловленность наблюдаемых профессиональных дефицитов молодых педагогов отсутствием в системе профессиональной подготовки ориентации на преемственность развития личности будущих учителей и воспитателей в процессе профессионализации на этапе вузовского обучения.

Во-вторых, разработанные в ходе экспериментальной апробации технологии наставнической деятельности [31; 32] позво-

ляют последовательно и целенаправленно актуализировать субъектную позицию студентов в осознании мотивации педагогической деятельности, рефлексии собственных профессионально важных умений и качеств личности, способности противостоять стрессу, сохранять психологическое здоровье и продуктивность взаимодействия с различными категориями детей и взрослых.

Эффективность и востребованность разработанных технологий обусловлена комплексом задач, решение которых позволяет студентам:

- проанализировать и осознать заинтересованность педагогической деятельностью, ее личностную значимость и перспективы собственного развития в этой области;
- осуществить диагностику имеющихся необходимых для быстрой адаптации в меняющейся ситуации навыков, коммуникативных и организаторских способностей, умений командной работы;
- планировать и использовать различные формы учебной и учебно-профессиональной деятельности, научной и воспитательной работы как средство и способ личностно-профессионального развития и преодоления дефицитов профессиональной компетентности.

Отличительной особенностью разработанных технологий является их естественная вмонтированность в общую систему воспитательной работы вуза, если в основу ее реализации положены личностно-социальный, аксиологический, деятельностный, системный и событийный подходы к профессиональному воспитанию студентов [18]. Решение с помощью технологий обеспечения преемственности личностно-профессионального развития будущего учителя и психолого-педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого педагога в системе наставнической деятельности задач предполагает ор-

ганизацию процесса усвоения положительного социально-профессионального опыта в рамках насыщенной и активной жизнедеятельности студентов, развития профессионального самосознания, рефлексии их собственной субъектности в преодолении дефицитов педагогической компетентности на всех этапах вхождения в профессию.

В-третьих, как у российских, так и у зарубежных молодых педагогов особо выделяется дефицит компетенций в работе с различными категориями детей и взрослых, перечень которых и масштабность увеличиваются в непростых условиях социально-экономического и политического мирового порядка. В частности, международные эксперты акцентируют внимание на необходимости подготовки педагогов к работе в крайне сложных социальных условиях, включая взаимодействие с учащимися из группы риска. К этой группе традиционно относятся школьники с дефицитом внимания, дети из семей, где общение происходит не на языке преподавания, а также представители национальных меньшинств и дети из семей с низким социальным статусом [7, с. 93].

Как показывает наш опыт, в сложных профессиональных ситуациях будущие и начинающие работать педагоги во взаимодействии с детьми и родителями из неблагополучных семей отмечают недостаток конструктивных стратегий преодоления трудностей; опасаются сделать что-то неправильно, забыть важные детали или не сориентироваться, как поступить; испытывают страх столкновения с трудными детьми и сложными родителями, сложными обстоятельствами; у них превалируют психологические защиты и недостаточно

конструктивных стратегий совладания; сложно преодолеть «синдром отличника», справиться с реакцией «отзеркаливания» в негативно эмоционально окрашенных ситуациях [30]. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости более ранней их диагностики, разработки вариантов дополнительного предоставления студентам практического опыта взаимодействия и тренировки профессионально важных личностных качеств, конструктивных копинг-стратегий, что существенно расширяет границы и задачи психологической службы организаций высшего образования и непосредственно психологического сопровождения профессионально-педагогического образования в вузе.

Заключение. Проведенный психологический анализ профессиональных дефицитов молодых педагогов подтверждает взаимообусловленность возникающих трудностей недостаточным вниманием к личностному компоненту профессиональной подготовки современного учителя. Систематизация затруднений начинающих педагогов и воспитателей, выявленных в исследованиях различных регионов нашей страны и за рубежом, позволяет констатировать растущее внимание ученых к поиску возможных вариантов сопровождения личностно-профессионального развития молодого специалиста в системе образования с учетом его запросов и особенностей социально-психологических характеристик. Предлагаемый в настоящей работе подход позволяет организовать целенаправленное, планомерное, систематичное, упорядоченное и стабильное влияние на развитие личности студентов в системе воспитательной работы вуза.

Комментарии

1. – Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему педагогического роста».

– Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управлеченческих кадров».

– Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 4 февраля 2021 г. № Р-33 «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управлеченческих кадров».

– Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 27 августа 2021 г. № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управлеченческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана».

Список источников

1. Белолуцкая А. К., Мкртчян В. А., Щербакова Т. В. Профессиональные дефициты начинающих учителей московских школ // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 1 (59). С. 55–77.
2. Бывшева М. В., Постникова А. А. Наставничество & менторство: модели сопровождения профессионального роста молодых педагогов // Педагогическое образование в России. 2023. № 3. С. 151–157.
3. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 105–112.
4. Геворкян Е. Н., Иоффе А. Н., Шалашина М. М. Диагностика педагога: от контрольного измерения к определению дефицитов для профессионального роста // Кадры науки, культуры, образования. 2020. № 1. С. 74–86.
5. Грачева Л. Ю., Баграмян Э. Р., Цыганкова М. Н. и др. Модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования // Образование и наука. 2020. № 22 (6). С. 176–200.
6. Даутова О. Б. Успешный педагог: Монография / О. Б. Даутова, С. Ф. Касаткин, Н. П. Колесник и др.; под. общ. ред. д.п.н. О. Б. Даутовой, д.п.н. И. И. Соколовой. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. 83 с.
7. Заир-Бек Е. С., Пискунова Е. В. Анализ зарубежных практик адаптации молодого учителя к профессиональной деятельности // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковleva. 2016. № 4 (92). С. 92–99.
8. Ильин В. А., Леонидова Г. В., Головчин М. А. Российский учитель в реформирующемся обществе: взгляд из региона // Социологические исследования. 2017 № 3 (395). С. 51–57.
9. Ильина Е. А., Кириллов А. А., Кожанов И. В. Инновационные формы постдипломного сопровождения молодых педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2024. № 4 (125). С. 161–168.
10. Константиновский Д. Л., Пинская М. А., Звягинцев Р. С. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания // Социологические исследования. 2019. № 5. С. 14–25.
11. Куликова А. А. Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 1 (46). С. 81–93.
12. Лучкина Т. В. Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе. // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2009. № 6. С. 90–97.
13. Намсинк Е. В. Оценка профессиональных дефицитов молодых педагогов в контексте постдипломного сопровождения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 283–286.
14. Намсинк Е. В. Организация постдипломного сопровождения молодых педагогов: концептуальные и инструментальные основы // Детство, открытое миру: сб. матер. XIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Омск, 21 марта 2023 года. Омск: ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», 2023. С. 273–275.
15. Пискунова Е. В. Проблемы адаптации молодого учителя в школе // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. 2010. № 1 (10). С. 30–33.
16. Покусаев В. А. Структура личностных качеств молодых учителей с успешной профессиональной адаптацией в оценках педагогического коллектива // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2007. № 1. С. 49–55.
17. Потемкина Т. В. Проблемы выявления профессиональных дефицитов учителей при проектировании программ повышения качества образования // Источник. 2018. № 1. С. 6–8.

18. Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования / О. Ю. Васильева. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. 36 с.
19. Пряников Е. В., Шалагина Е. В., Шихова О. Н. Молодые педагоги между «Сциллой» и «Харибдой»: о профессиональных дефицитах в социологическом ракурсе (на примере Свердловской области) // Социологическая наука и социальная практика. 2023. Т. 11, № 4. С. 248–272.
20. Серафимович И. В., Пополитова О. В. Современное непрерывное профессиональное педагогическое образование: запросы, ресурсы, перспективы // Педагогика сельской школы. 2024. № 1 (19). С. 138–153.
21. Скурихина Ю. А., Пивоваров А. А. Технология икрофикации в рамках системы постдипломного сопровождения молодых педагогов в образовательной организации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. № 2 (55). С. 80–91.
22. Соколова И. И. Готовность молодых педагогов к профессиональной деятельности в контексте современных исследований // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 3 (80). С. 359–364.
23. Сысоева Е. Ю. Психологопедагогические условия профессионального развития молодого педагога // Новое поколение профессионалов в образовании: векторы профессионально-личностного развития молодого педагога: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф., Ульяновск, 30–31 октября 2019 года / под общ. ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, Н. И. Кузнецовой и др. Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 184–188.
24. Феттер П. З., Алексеев С. Г., Лев Я. Б. Постдипломное сопровождение педагогов-музыкантов в содержании и реализации стратегического проекта в педагогическом университете // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=33138> (дата обращения: 21.02.2025).
25. Хакимова Н. Г., Сафина А. М. Практика постдипломного сопровождения молодых педагогов в педагогическом университете // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2023. № 9. С. 73–79.
26. Черданцева Е. В. Организация работы с молодыми педагогами в муниципальной системе образования // Молодой педагог: адаптация и профессиональное становление: матер. II Межрегион. науч.-практ. конф., Кемерово, 9 апреля 2015 года. Кемерово: МБОУ ДПО «НМЦ», 2015. С. 3–7.
27. Черникова Е. Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 10. С. 171–179.
28. Шайденко Н. А. Подходы к оценке дефицитов профессиональных компетенций молодых учителей // Образование личности. 2019. № 3–4. С. 12–18.
29. Щелина Т. Т. Психологопедагогическое обеспечение личностно-профессионального развития современного педагога в условиях межпоколенческих различий // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике: Сб. статей. Москва, 8–10 июля 2020 года. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2020. С. 70–74.
30. Щелина Т. Т. Психологическое неблагополучие семьи как проблема профессиональной подготовки и деятельности специалистов социономических профессий // Актуальные вопросы аддиктологии: сб. матер. II Всерос. межведомств. науч.-практ. антинаркотического форума, Нижний Новгород, 17–18 мая 2023 года. Нижний Новгород: Приволжский исследовательский медицинский университет, 2023. С. 305–312.
31. Щелина Т. Т. Психологопедагогическое сопровождение молодых педагогов в условиях кадрового дефицита в системе общего образования России // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 60–67.
32. Щелина Т. Т., Щелина С. О. Психологическая характеристика наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 2. С. 72–94.
33. Chen H., Li M., Ni X., et al. Teacher effectiveness and teacher growth from student ratings: An action research of school-based teacher evaluation // Studies in Educational Evaluation. 2021. No. 70 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101010> (дата обращения: 21.02.2025).
34. Daumiller M., Janke St., Hein J., et al. Do teachers' achievement goals and self-efficacy beliefs matter for students' learning experiences? Evidence from two studies on perceived teaching quality and emotional experiences // Learning and Instruction. 2021. No. 75 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101458> (дата обращения: 21.02.2025).
35. Holzberger D., Maurer Ch., Kunina-Habe nicht O., et al. Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being // Teaching and Teacher Education. 2021. No. 100 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285> (дата обращения: 21.02.2025).
36. Kavenuke P. S., Kinyota M. K., Joel J. The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and skepticism // Thinking Skills and Creativity. 2020. No. 37 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677> (дата обращения: 21.02.2025).

37. OECD, TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners // TALIS, OECD Publishing, Paris. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. (дата обращения: 21.02.2025).
38. Stahnke R., Blomeke S. Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? // Teaching and Teacher Education. 2021. No. 98 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243> (дата обращения: 21.02.2025).

References

1. Beloluckaja A. K., Mkrtchjan V. A., Shherbakova T. V. Professional'nye deficit nachinajushhih uchitelej moskovskih shkol // Vestnik MGPU. Serija: Pedagogika i psichologija. 2022. № 1 (59). S. 55–77. [In Rus].
2. Byvsheva M. V., Postnikova A. A. Nastavnichestvo & mentorstvo: modeli soprovozhdenija professional'nogo rosta molodyh pedagogov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2023. № 3. S. 151–157. [In Rus].
3. Vorotkova I. Ju., Usacheva A. V. Diagnostika professional'nyh deficitov sovremennoy pedagogov na osnovanii rezul'tatov professional'noj dejatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. № 2. S. 105–112. [In Rus].
4. Gevorkjan E. N., Ioffe A. N., Shalashova M. M. Diagnostika pedagoga: ot kontrol'nogo izmerenija k opredeleniju deficitov dlja professional'nogo rosta // Kadry nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 1. S. 74–86. [In Rus].
5. Gracheva L. Ju., Bagramyan Je. R., Cygankova M. N. i dr. Modeli i praktiki professional'nogo razvitiya uchitelej v zarubezhnyh sistemah obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2020. № 22 (6). S. 176–200. [In Rus].
6. Dautova O. B. Uspeshnyj pedagog: Monografija / O. B. Dautova, S. F. Kasatkin, N. P. Kolesnik i dr.; pod. obshh. red. d.p.n. O. B. Dautovo, d.p.n. I. I. Sokolovo. SPb.: FGNU IPOOV RAO, 2013. 83 s. [In Rus].
7. Zair-Bek E. S., Piskunova E. V. Analiz zarubezhnyh praktik adaptacii molodogo uchitelja k professional'noj dejatel'nosti // Vestnik ChGPU im. I. Ja. Jakovleva. 2016. № 4 (92). C. 92–99. [In Rus].
8. Il'in V. A., Leonidova G. V., Golovchin M. A. Rossijskij uchitel' v reformirujushhemja obshhestve: vzgljad iz regionala // Sociologicheskie issledovaniya. 2017 № 3 (395). S. 51–57. [In Rus].
9. Il'ina E. A., Kirillov A. A., Kozhanov I. V. Innovacionnye formy postdiplomnogo soprovozhdenija molodyh pedagogov v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovaniya // Vestnik ChGPU im. I. Ja. Jakovleva. 2024. № 4 (125). S. 161–168. [In Rus].
10. Konstantinovskij D. L., Pinskaja M. A., Zvjagincev R. S. Professional'noe samochuvstvie uchitelej: ot jentuziazma do vygoranija // Sociologicheskie issledovaniya. 2019. № 5. S. 14–25. [In Rus].
11. Kulikova A. A. Obraz molodogo uchitelja v sovremennoy rossijskikh i zarubezhnyh issledovanijah // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2018. T. 1, № 1 (46). S. 81–93. [In Rus].
12. Luchkina T. V. Professional'no-lichnostnaja pozicija molodogo uchitelja v sovremennoj shkole. // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obuchenija. 2009. № 6. S. 90–97. [In Rus].
13. Namsink E. V. Ocenna professional'nyh deficitov molodyh pedagogov v kontekste postdiplomnogo soprovozhdenija // Problemy sovremennoy pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. № 79-2. S. 283–286. [In Rus].
14. Namsink E. V. Organizacija postdiplomnogo soprovozhdenija molodyh pedagogov: konceptual'nye i instrumental'nye osnovy // Detstvo, otkrytoe miru: sb. mater. XIII Vseros. nauch.-prakt. konf. c mezhdunar. uchastiem, Omsk, 21 marta 2023 goda. Omsk: FGBOU VO «Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2023. S. 273–275. [In Rus].
15. Piskunova E. V. Problemy adaptacii molodogo uchitelja v shkole // Vestnik Severo-Zapadnogo otstelenija Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2010. № 1 (10). S. 30–33. [In Rus].
16. Pokusaev V. A. Struktura lichnostnyh kachestv molodyh uchitelej s uspeshnoj professional'noj adaptacijej v ocenkah pedagogicheskogo kollektiva // Vestnik Omskogo universiteta. Serija «Psichologija». 2007. № 1. S. 49–55. [In Rus].
17. Potemkina T. V. Problemy vyjavlenija professional'nyh deficitov uchitelej pri proektirovaniyu programm povyshenija kachestva obrazovaniya // Istochnik. 2018. № 1. S. 6–8. [In Rus].
18. Primernaja programma vospitanija v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya / O. Ju. Vasil'eva. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2023. 36 s. [In Rus].
19. Prjamikova E. V., Shalagina E. V., Shihova O. N. Molodye pedagogi mezhdu «Scilloj» i «Haribdoj»: o professional'nyh deficitach v sociologicheskem rakurse (na primere Sverdlovskoj oblasti) // Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika. 2023. T. 11, № 4. S. 248–272. [In Rus].
20. Serafimovich I. V., Popolitova O. V. Sovremennoe nepreryvnoe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie: zaprosy, resursy, perspektivy // Pedagogika sel'skoy shkoly. 2024. № 1 (19). S. 138–153. [In Rus].
21. Skurihina Ju. A., Pivovarov A. A. Tehnologija igrofikacii v ramkah sistemy postdiplomnogo soprovozhdenija molodyh pedagogov v obrazovatel'noj organizacii // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov. 2023. № 2 (55). S. 80–91. [In Rus].

22. Sokolova I. I. Gotovnost' molodyh pedagogov k professional'noj dejatel'nosti v kontekste sovremennoy issledovaniy // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 3 (80). S. 359–364. [In Rus].
23. Sysoeva E. Ju. Psihologo-pedagogicheskie uslovija professional'nogo razvitiya molodogo pedagoga // Novoe pokolenie professionalov v obrazovanii: vektory professional'no-lichnostnogo razvitiya molodogo pedagoga: sb. mater. Vseros. nauch.-prakt. konf., Ul'janovsk, 30–31 oktyabrya 2019 goda / pod obshh. red. S. V. Danilova, L. P. Shustovoj, N. I. Kuznecovoj i dr. Cheboksary: ID «Sreda», 2019. S. 184–188. [In Rus].
24. Fetter P. Z., Alekseev S. G., Lev Ja. B. Postdiplomnoe soprovozhdenie pedagogov-muzykantov v soderzhanii i realizacii strategicheskogo proekta v pedagogicheskem universitete // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2023. № 6 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=33138> (data obrashhenija: 21.02.2025). [In Rus].
25. Hakimova N. G., Safina A. M. Praktika postdiplomnogo soprovozhdenija molodyh pedagogov v pedagogicheskem universitete // Pedagogicheskij eksperiment: podhody i problemy. 2023. № 9. S. 73–79. [In Rus].
26. Cherdanceva E. V. Organizacija raboty s molodymi pedagogami v municipal'noj sisteme obrazovaniya // Molodoj pedagog: adaptacija i professional'noe stanovlenie: mater. II Mezhregion. nauch.-prakt. konf., Kemerovo, 9 aprelya 2015 goda. Kemerovo: MBOU DPO «NMC», 2015. S. 3–7. [In Rus].
27. Chernikova E. G. Faktory social'no-professional'noj adaptacii molodyh uchitelej // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008. № 10. S. 171–179. [In Rus].
28. Shajdenko N. A. Podhody k ocenke deficitov professional'nyh kompetencij molodyh uchitelej // Obrazovanie lichnosti. 2019. № 3–4. S. 12–18. [In Rus].
29. Shhelina T. T. Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie lichnostno-professional'nogo razvitiya sovremennoy pedagoga v uslovijah mezhpokolencheskikh razlichij // Mezhpokolencheskie otnoshenija: sovremennyj diskurs i strategicheskie vybory v psihologo-pedagogicheskoy nauke i praktike: Sb. statej. Moskva, 8–10 iulja 2020 goda. M.: Psihologicheskij institut Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2020. S. 70–74. [In Rus].
30. Shhelina T. T. Psihologicheskoe neblagopoluchie sem'i kak problema professional'noj podgotovki i dejatel'nosti specialistov socionomiceskikh professij // Aktual'nye voprosy addiktologii: sb. mater. II Vseros. mezhvedomstv. nauch.-prakt. antinarkoticheskogo foruma, Nizhnij Novgorod, 17–18 maja 2023 goda. Nizhnij Novgorod: Privolzhskij issledovatel'skij medicinskij universitet, 2023. S. 305–312. [In Rus].
31. Shhelina T. T. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie molodyh pedagogov v uslovijah kadrovogo deficita v sisteme obshhego obrazovaniya Rossii // Mir psihologii. 2023. № 2 (113). S. 60–67. [In Rus].
32. Shhelina T. T., Shhelina S. O. Psihologicheskaja harakteristika nastavnichenstva kak uslovija preemstvennosti lichnostno-professional'nogo razvitiya budushhego pedagoga // Teoreticheskaja i eksperimental'naja psihologija. 2024. T. 17, № 2. S. 72–94. [In Rus].
33. Chen H., Li M., Ni X., et al. Teacher effectiveness and teacher growth from student ratings: An action research of school-based teacher evaluation // Studies in Educational Evaluation. 2021. No. 70 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101010> (data obrashhenija: 21.02.2025).
34. Daumiller M., Janke St., Hein J., et al. Do teachers' achievement goals and self-efficacy beliefs matter for students' learning experiences? Evidence from two studies on perceived teaching quality and emotional experiences // Learning and Instruction. 2021. No. 75 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101458> (data obrashhenija: 21.02.2025).
35. Holzberger D., Maurer Ch., Kunina-Habe nicht O., et al. Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being // Teaching and Teacher Education. 2021. No. 100 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285> (data obrashhenija: 21.02.2025).
36. Kavenuke P. S., Kinyota M. K., Joel J. The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and skepticism // Thinking Skills and Creativity. 2020. No. 37 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677> (data obrashhenija: 21.02.2025).
37. OECD, TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners // TALIS, OECD Publishing, Paris. 2019 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. (data obrashhenija: 21.02.2025).
38. Stahnke R., Blomeke S. Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? // Teaching and Teacher Education. 2021. No. 98 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243> (data obrashhenija: 21.02.2025).

Информация об авторах

Т. Т. Щелина — директор, доктор педагогических наук, профессор

С. О. Щелина — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии

Information about the authors

T. T. Shchelina — Director, Dr. Sc. (Education), Professor

S. O. Shchelina — PhD (Psychology), Associate Professor, Department of General and Practical Psychology

Статья поступила в редакцию 06.03.2025; одобрена после рецензирования 14.03.2025; принята к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 06.03.2025; approved after reviewing 14.03.2025; accepted for publication 13.05.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 101–110.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 101–110.

Научная статья
УДК 159.9.07
doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-101-110



Л. М. Костина

ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Любовь Михайловна Костина

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, lumiko@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-0472-7640

Аннотация. В статье обсуждаются различные подходы к модернизации современной российской системы высшего образования с точки зрения отечественных и зарубежных авторов. Особое внимание уделяется необходимости трансформации подготовки будущих педагогов-психологов в России. Выделяется ряд объективных и субъективных трудностей внедрения инноваций в практику высшего образования. В эмпирической части работы представлены результаты опроса студентов с целью выявления отношения будущих педагогов-психологов к модернизации высшего образования. В исследовании участвовало 223 студента старших курсов бакалавриата в возрасте 19–23 лет, обучающихся по направлению «психолого-педагогическое образование» в государственных организациях высшего образования Северо-Западного региона Российской Федерации. Методом исследования был авторский опросник «Отношение студентов к модернизации высшего образования», реализованный в электронном формате сбора данных посредством Yandex Form. Изучались следующие параметры: элементарные представления о модернизации системы высшего образования в РФ, отношение в целом к данному процессу, отношение к изменению организации подготовки будущих педагогов-психологов, отношение к изменению содержания образования. Результаты эмпирического исследования выявили наличие у подавляющего большинства студентов элементарных представлений об изменениях

в российском высшем образовании. В целом будущие педагоги-психологи демонстрируют нейтрально-неопределенное отношение к процессу модернизации высшего образования, проявляют склонность респондентов к одноуровневому обучению за короткий период. В содержательном плане будущие педагоги-психологи отдали приоритет изменениям в области практикоориентированности и научной направленности современного высшего образования в России. В меньшей степени современная молодежь направлена на цифровизацию и повышение доступности высшего образования, а также респонденты продемонстрировали полное отрицание воспитательной работы в вузе и необходимость модернизации существующей в настоящее время системы обеспечения безопасности высшего образования.

Ключевые слова: модернизация, высшее образование, студенты, будущие специалисты, педагог-психолог, психолого-педагогическое образование.

Для цитирования: Костина Л. М. Отношение будущих педагогов-психологов к модернизации российского высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 101–110. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-101-110

Original article

THE ATTITUDE OF FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGISTS TOWARDS THE MODERNIZATION OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION

Lyubov M. Kostina

Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, lumiko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0472-7640

Abstract. The article discusses various approaches to the modern Russian higher education system from the point of view of domestic and foreign authors. Particular attention is paid to the need to transform the training of future teacher-psychologists in Russia. A number of objective and additional innovations in the field of higher education are highlighted. The empirical part of the work presents the results of a student survey in order to determine the attitudes of future teacher-psychologists to progressive higher education. The event was attended by 223 senior bachelor's degree students aged 19-23, studying in the field of "Psychological and pedagogical education" in state higher education institutions of the North-West region of Russia. The research method was the author's survey "Attitude of students to modern higher education", implemented in electronic form to collect data through the Yandex form. The following parameters were studied: elementary ideas about the progressive system of higher education in the Russian Federation, attitude to changing the process, attitude to the justification of the organization of training future educational psychologists, attitude to limiting the content of education. The results of the empirical study revealed that most students have elementary ideas about changes in Russian education. In general, future educational psychologists show a neutral-uncertain attitude to the process of progress of higher education, the respondents are inclined to single-level training for a short period of time. In terms of content, future educational psychologists gave priority to changes in the field of practice-orientedness and scientific focus of modern higher education in Russia. To a lesser extent, modern youth focused on digitalization and increasing the accessibility of higher education, and respondents also demonstrated a complete reduction in educational work at the university and the need to move to the currently turned system of ensuring the safety of higher education.

Keywords: modernization, higher education, students, future specialists, educational psychologist, psychological and pedagogical education.

For citation: Kostina L. M. Attitude of future educational psychologists to progressive higher education in Russia // *Domestic and foreign pedagogy*. 2025;1(3):101–110. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-101-110

Введение. На современном этапе развития российского высшего образования происходит глубокая трансформация организационных и содержательных аспектов подготовки будущих специалистов. Среди наиболее значимых изменений можно выделить переход на новые формы профессионального образования, ориентацию на практическую подготовку, изменения профессиональных стандартов и др.

Данная трансформация напрямую затрагивает систему подготовки будущих педагогов-психологов образования и определяет значимость рассмотрения обозначенной проблемы на государственном и научном уровне.

На государственном уровне актуальность введения изменений в подготовку будущих специалистов, в том числе и психолого-педагогического направления, активно обсуждаются с 2023 года. В феврале 2023 года В. В. Путин выступил с посланием Президента РФ Законодательному собранию, в котором была обозначена необходимость модернизации отечественного высшего образования. В мае 2023 года был подписан Указ «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» от 12 мая 2023 года. Министерством науки и высшего образования Российской Федерации подготовлен ряд законопроектов, направленных на совершенствование правового регулирования профессионального образования. В том же году заместителем председателя Правительства РФ М. Ш. Хуснулиным представлен проект Федерального закона «О внесении изменения в статью 76 Федерального закона «Об образовании в

Российской Федерации». До 2026 года шесть вузов Российской Федерации участвуют в试点ном проекте по реализации перехода на новую систему высшего образования. Московский педагогический государственный университет входит в число试点ных площадок, где проводится подготовка педагогов-психологов для работы в системе российского образования.

Обозначенные нововведения не остались без внимания *научного сообщества*. Количественный анализ публикаций в отечественных научометрических базах данных по ключевым словам «модернизация», «изменения» и «трансформация» высшего образования показал взрывной рост обращений к данной предметной области. С 2023 года по настоящее время определяется более тысячи публикаций отечественных и зарубежных авторов.

Современные исследователи проводят изучение эффективности модернизации высшего образования в области подготовки будущих профессионалов в России [2; 3; 7; 26] и за рубежом [30–34].

Обсуждаются различные подходы к трансформации современного образования. В статье И. В. Вякиной и Д. В. Мартынова предлагается профессионально-компетентностный подход в модернизации высшего и дополнительного образования [4]. Продолжает идею развития компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов Ю. А. Лях и А. Л. Третьяков [12]. В статье Н. Ф. Головановой и И. С. Ломакиной определяются маркеры неолиберального подхода и критически переосмысяют его роль в современном российском высшем

образовании [5]. В работе С. М. Дмитриева с соавторами предлагается внедрение принципов и подходов устойчивого развития как инструмента модернизации университетского образования [6]. В. С. Власов анализирует теоретические основы и предлагает совершенствование научно-методического подхода в современном образовании [3]. Аксиологический подход в модернизации высшего российского образования рассматривается в статье Е. В. Архиповой [1].

В отдельных трудах авторы уделяют внимание необходимости трансформации подготовки будущих педагогов-психологов в России [11; 13; 16; 18] и за рубежом [25; 28; 29]. Особо отмечается значимость повышения практической ориентации в подготовке психологов образования, внедрения новых технологий обучения, в том числе с использованием искусственного интеллекта, развитие профессиональных компетенций психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения, дополнительного образования, а также формирование навыков профессиональной деятельности в образовательных организациях различного типа и вида.

Вместе с тем новаторские идеи традиционно встречаются с рядом объективных и субъективных затруднений во внедрении новой организации высшего образования.

Среди *объективных трудностей* можно выделить рассогласование между ожиданием государства и общества от будущих специалистов и недостаточным уровнем профессиональной подготовки выпускников, в том числе и психолого-педагогического направления [23]. Отмечается несоответствие уровней обучения будущих педагогов-психологов современным реалиям [22], а также несоответствие осваиваемых компетенций трудовым функциям педагога-психолога [21]. Государство предпринимает попытки нормативно-правово-

го преодоления объективных затруднений в подготовке будущих специалистов в области психолого-педагогического сопровождения образования. Разрабатываются новые профессиональные стандарты деятельности педагога-психолога, проводится pilotный эксперимент по изменению уровней подготовки будущих специалистов, что, несомненно, повлечет изменение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Вместе с тем в настоящий момент — в период правового и содержательного перехода — отмеченные проблемы остаются нерешенными.

К *субъективным трудностям* модернизации высшего образования РФ можно отнести неудовлетворенность качеством образования [9], неготовность профессорско-преподавательского состава [24], сопротивление вынужденному переходу к цифровизации образования [10], интеллектуальную [27] и личностную [22] неготовность студентов к реформам высшего образования, проблемы подготовки будущих абитуриентов в образовательных организациях разного типа и вида [14; 15; 17; 19].

Таким образом, отмеченные тенденции оказывают влияние на планирование и реализацию процесса модернизации современной системы высшего образования в Российской Федерации. Насколько будут успешными данные изменения, в немалой степени зависит от субъектов образовательной деятельности.

В начале века отечественное образование уже сталкивалось с глобальными изменениями в системе подготовки профессиональных кадров, которые затрагивали переход к двухуровневой системе подготовки будущих специалистов. Исследования отношения студентов к модернизации высшего образования того периода [8; 20] позволили нам выдвинуть идею проведения подобного опроса о готовности будущих педаго-

гов-психологов к переходу на новую модель обучения и об их отношении в целом к модернизации системы высшего образования в Российской Федерации среди современных студентов.

Цель статьи. Представление результатов выявления отношения будущих педагогов-психологов к модернизации современной российской системы высшего образования.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования стали прогностический и аксиологический подход, реализуемые в научных исследованиях, а также основные тенденции и тренды модернизации современного образования, описанные в трудах отечественных и зарубежных ученых. Методами теоретического исследования выступили теоретический анализ научной литературы и контент-анализ интернет-источников. В процессе эмпирического исследования был использован авторский опросник «Отношение студентов к модернизации высшего образования», реализованный в электронном формате сбора данных посредством Yandex Form. Исследование проводилось с соблюдением этических принципов добровольного согласия и конфиденциальности.

Выборка исследования. В эмпирическом исследовании приняло участие 223 студента старших курсов бакалавриата в возрасте 19–23 лет, обучающихся по направлению «психолого-педагогическое образование» в государственных организациях высшего образования Северо-Западного региона Российской Федерации.

Результаты исследования и обсуждение. В качестве изучаемых параметров нами были выделены:

1) элементарные представления (знаю — не знаю) респондентов о модернизации системы высшего образования в РФ;

- 2) отношение в целом к модернизации высшего образования;
- 3) отношение к изменению организации подготовки будущих педагогов-психологов;
- 4) отношение к изменению содержания образования будущих педагогов-психологов.

Обратимся к результатам проведенного опроса студентов на выявление отношения будущих педагогов-психологов к морализации современной российской системы высшего образования.

Вначале нами изучались *элементарные представления* будущих педагогов-психологов о процессе модернизации в системе высшего образования. При ответе на вопрос «Знаете ли Вы о модернизации высшего образования в России?» подавляющее большинство студентов (более 68%) ответили, что знают о данном процессе, специально этим интересовались и пытались разобраться. Остальные респонденты либо ничего не слышали об изменениях в высшем образовании, либо слышали, но специально не интересовались, так как уверены, что конкретно их это не затронет.

Отношение в целом к модернизации образования студенты выразили в ответе на вопрос «Как Вы относитесь к изменениям в высшем образовании в РФ?». Распределение ответов показало преобладание респондентов с неопределенным эмоциональным отношением к данному процессу. 51% студентов выбрали вариант ответа «Еще не определился». Оставшаяся половина неравномерно распределилась в результатах в пользу отрицательных ответов. 31% опрошенных студентов выразили отрицательное отношение к модернизации высшего образования, предполагая, что подобные изменения не улучшат качество подготовки, проявят проблемы и тем самым еще больше усилият беспокойство по поводу неопределенности будущей про-

фессиональной деятельности. Лишь 18% респондентов продемонстрировали положительное отношение к изменениям в современной системе высшего образования. Они связывают свой оптимизм с надеждой на будущий профессиональный и карьерный рост за более ограниченный период.

Далее изучалось *отношение будущих педагогов-психологов к изменениям в организации процесса подготовки профессиональных кадров высшего образования*. Экспрессивность выбора студентами ответов на предыдущий вопрос несколько нивелировалась последующими данными. Респондентов спрашивали, какой образовательный уровень они бы выбрали, если бы поступали в вуз в следующем году. Примерно равными оказались выборы «бакалавриат» (37%), «специалитет» (36%) и микс «бакалавриат + магистратура» (27%). Полученные данные косвенно могут свидетельствовать, что оконченную одноуровневую подготовку выбрали бы более 70% будущих психологов.

Вместе с тем при ответе на вопрос «Какой уровень образования должен быть у педагога-психолога?» около 60% респондентов выбрали бакалавриат как достаточный уровень. 18% отметили необходимость специалитета, двухуровневую подготовку выбрали 13% опрошенных, аспирантуру — 9%. Полученные данные говорят о низкой ценности и продуктивности длительного образования. Будущие выпускники никак не связывают качество образования с уровнем профессиональной подготовки.

Еще большую убежденность в необходимости ускоренного обучения студенты продемонстрировали в ответах на вопрос, сколько, по их мнению, лет должен учиться педагог-психолог до начала профессиональной деятельности. 59% респондентов выбрали ответ «четыре года». Только 32% считают необходимым пятилетнюю подготовку, и

всего лишь 9% респондентов убеждены, что способны будут практиковать только после шести лет обучения. Полученные данные также свидетельствуют об отсутствии мотивации к обучению у будущих психологов в аспекте увеличения сроков их профессиональной подготовки.

В ходе дальнейшего опроса исследовалось *отношение к изменению содержания образования* у будущих педагогов-психологов. За основу были взяты направления модернизации высшего образования, выделенные в докладе Министерства науки и образования РФ. Направления в опроснике были представлены рандомно. Студентам предлагалось выбрать самое важное, по их мнению, направление, которое следует поддержать и модернизировать в первую очередь. Большинство опрошенных (36%) поддержали усиление практической направленности подготовки кадров и консолидацию вузов с прикладными площадками. Неожиданным, на наш взгляд, оказался второй по количеству выборов ответ, связанный с увеличением научной составляющей в подготовке будущих специалистов (26%). Около 13% респондентов посчитали, что при модернизации образования в первую очередь нужно обратить внимание на увеличение материального благополучия студентов и преподавателей. Равное количество голосов (по 9%) набрали ответы, связанные с необходимостью развития инфраструктуры вуза и средств международного сотрудничества. Остальные ответы примерно поровну распределились между важностью развития доступности высшего образования и его цифровизацией. Необходимо отметить наличие нулевых выборов ответов, связанных с воспитательной деятельностью вуза и обеспечением безопасности. Данные ответы респонденты связывают с отсутствием времени на дополнительную внеучебную деятельность и уверенностью

в достаточной безопасности в настоящий момент без необходимости модернизации и развития данных направлений деятельности университета.

Заключение. Проведенный анализ результатов исследования отношения будущих педагогов-психологов к модернизации современной системы высшего образования в Российской Федерации позволяет сделать некоторые выводы.

Подавляющее большинство студентов имеют элементарные представления о происходящих изменениях в российском высшем образовании: респонденты либо ничего не слышали о трансформации системы высшего образования, либо слышали, но специально не интересовались, так как уверены, что конкретно их изменения не затронут.

В целом будущие педагоги-психологи демонстрируют нейтрально-неопределенное отношение к процессу модернизации высшего образования, треть респондентов его отрицают, и только каждый пятый опрошенный положительно относится к вводимым изменениям.

Результаты оценки отношения будущих психологов к изменениям в организации процесса модернизации высшего образования продемонстрировали склонность респондентов к одноуровневому обучению

за короткий период времени. Большинство выборов были связаны с достаточностью образования на уровне бакалавриата или специалитета, освоенного по четырехлетней программе.

Выявление отношения к изменению содержания образования у будущих педагогов-психологов показало, что респонденты отдают приоритет изменениям в области практикоориентированности и научной направленности современного образования. В меньшей степени современная молодежь направлена на цифровизацию и повышение доступности высшего образования, которые активно поддерживаются государством. Опрошенные также продемонстрировали полное отрицание воспитательной работы в вузе и необходимость модернизации существующей в настоящее время системы обеспечения безопасности высшего образования.

Данные проведенного исследования говорят о том, что современные студенты демонстрируют запрос на одноуровневое ускоренное обучение с четкой практической и научной ориентацией. Полученные результаты определяют необходимость проведения информационной работы с молодежью о процессах и позитивных последствиях модернизации российского высшего образования.

Список источников

1. Архипова Е. В. Аксиологичность педагогического дискурса как фактор модернизации языкового образования в цифровую эпоху // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 7–13.
2. Быков Л. В., Козорез Д. А., Прокуратов А. А. Модернизация высшего образования и роль дополнительного профессионального образования в решении проблемы подготовки кадров для аэрокосмической отрасли // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2024. № 7. С. 90–98.
3. Власов В. С. Теоретические подходы к изучению модернизации системы образования в России // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 8-1. С. 49–58.
4. Вякина И. В., Мартынов Д. В. Профессионально-компетентностный подход как основа модернизации высшего и дополнительного образования в Российской Федерации // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2023. Т. 19, № 8 (425). С. 1404–1428.
5. Голованова Н. Ф., Ломакина И. С. Маркеры неолиберальных тенденций в концепциях модернизации российского образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 12 (128). С. 63–70.

6. Дмитриев С. М., Ивашикин Е. Г., Митяков С. Н. и др. Новые инструменты модернизации университетского образования: внедрение принципов устойчивого развития // Инновации. 2023. № 6 (296). С. 8–18.
7. Донских М. В., Щукина Т. В. Суверенное образование как направление модернизации высшего образования в Российской Федерации // Образование и право. 2024. № 1. С. 279–282.
8. Ивахненко Г. А. Динамика мнений студентов о модернизации высшего образования // Социологические исследования. 2007. № 11. С. 99–102.
9. Козлов А. П., Зарубкина О. В., Платова Е. Э. О проблемах модернизации современного российского высшего образования // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2024. № 3. С. 29–33.
10. Костина Л. М., Калабина И. А., Николаева Е. И. и др. Проблемы вынужденного перехода к дистанционному обучению: оценка качества образовательного процесса разными его участниками // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 3. С. 7–27.
11. Кочисов В. К., Гогицаева О. У., Биганова М. А. и др. Развитие кадрового потенциала современной школы в условиях модернизации российского образования: монография. Ульяновск: Зебра, 2024. 98 с.
12. Лях Ю. А., Третьяков А. Л. Компетентностный подход и изменение требований к качеству отечественного образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 4 (75). С. 9–19.
13. Музалева Д. А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов в контексте требований современного рынка труда // Научный потенциал. 2024. № 4-3(47). С. 63–68.
14. Неретина Т. Г., Бобырь Ю. Ю. Профессиональная самоориентация учащихся основной школы как основа выбора будущей профессии // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2024. Т. 15, № 2. С. 42–45.
15. Новиков Н. С., Карпова И. В. Влияние ответственности у кадет на готовность к выбору будущей профессии // Теория и практика военного образования. 2024. № 4 (5). С. 21–25.
16. Проботюк Л. О. Компоненты профессиональной готовности к профессиональному консалтингу будущих педагогов-психологов // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 11-1. С. 468–474.
17. Руссак Ю. А., Никифорова С. Н. Особенности профессиональной мотивации воспитанников Нахимовского военно-морского училища // Морской сборник. 2018. № 5 (2054). С. 70–72.
18. Сахарова Т. Н., Серякова С. Б., Подымова Л. С. и др. Новые подходы к подготовке педагогов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2024. Т. 22, № 2. С. 29–43.
19. Тарасов Д. П., Никифорова С. Н. Доминирующая перцептивная модальность и успеваемость воспитанников 15–16 лет, обучающихся в НВМУ // Chronos. 2020. № 2 (41). С. 28–29.
20. Титова Н. В. Отношение участников образовательного процесса к модернизации высшего образования в России // Мониторинг. 2011. № 3 (103). С. 23–37.
21. Федоров В. А., Шаров А. А., Мельников С. Г. Подготовка педагогов-психологов для системы профессионального образования: особенности и проблемы // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2024. Т. 16, № 4 (65). С. 115–130.
22. Цома Е. В., Кузнецова Ю. В. Проблемы подготовки педагогов-психологов к работе в условиях вызовов времени // Вестник науки. 2024. Т. 4, № 2 (71). С. 157–163.
23. Челышева И. В., Ефремова О. И., Кобышева Л. И. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов: психологический и медиаобразовательный аспект. М.: ООО «Директ-Медиа», 2023. 152 с.
24. Шишилова Е. Э. Самоэффективность преподавателя высшей школы в условиях социокультурной модернизации образования // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 106–109.
25. Шолпанқұлова Г. К., Ермекова М. А. Структура и содержание цифровой компетенции будущих педагогов-психологов // Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия: Педагогические науки. 2023. Т. 77, № 1.
26. Эргашев У. А. Модернизация образования и повышение качества образования // Экономика и социум. 2024. № 5-1 (120). С. 1866–1869.
27. Яковleva Е. В., Makusheva T. Г. Проблема выявления уровня сформированности умственных действий студентов в контексте модернизации высшего образования // Человеческий капитал. 2024. № 3 (183). С. 263–271.
28. Абаева Ш. К., Кундузкаирова А. К. Жеткі ішектердің қтандымдықтары — әрекеттің дамытушы педагог-психолог маңандардың даярлаудың теориялық негіздері // Инновациялық Еуразия университеті нің Хабаршысы. 2024. № 1 (93). Р. 13–23.
29. Шарипов Р. С. Możынты технологиялардың компьютердегі интернеттегі мүссиргардонииң ғимараты // Пәннен Донишгоң жаңылар. 2023. № 1 (30). Р. 260–266.

30. *Li W.* Improvement of Modern Literacy of Rural Teachers in the Context of Modernisation of Education // The Educational Review, USA. 2023. Vol. 7, no. 12. P. 1873–1876.
31. *Malytska O.* Modernisation of art education of a future teacher under conditions of globalisation // PNAP. 2021. Vol. 42, no. 5. P. 95–103.
32. *Sadykova A. K., Alzhanova A. O., Suleimenova Zh. A., et al.* Social partnership role in education modernization: a case study on Kyrgyzstan and Kazakhstan // Bulletin of Osh State University. 2024. No. 1. P. 108–119.
33. *Wang X.* Artificial intelligence as a factor in the modernization of Chinese higher education // Proceedings of BSTU. Iss. 6, History, Philosophy. 2024. No. 1 (281). P. 155–163.
34. *Yenglik Kh., Sholpan K., Gulim Zh., et al.* Didactics of modern lessons in the modernisation of geographical education // Cypriot Journal of Educational Sciences. 2022. Vol. 17, no. 7. P. 2207–2221.

References

1. *Arhipova E. V.* Aksiologichnost' pedagogicheskogo diskursa kak faktor modernizacii jazykovogo obrazovaniya v cifrovuju jepohu // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2023. № 4 (68). S. 7–13. [In Rus].
2. *Bykov L. V., Kozorez D. A., Prokuratov A. A.* Modernizacija vysshego obrazovaniya i rol' dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v reshenii problemy podgotovki kadrov dlja ajerokosmicheskoy otrassli // Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly). 2024. № 7. S. 90–98. [In Rus].
3. *Vlasov V. S.* Teoreticheskie podhody k izucheniju modernizacii sistemy obrazovaniya v Rossii // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13, № 8-1. S. 49–58. [In Rus].
4. *Vjakina I. V., Martynov D. V.* Professional'no-kompetentnostnyj podhod kak osnova modernizacii vysshego i dopolnitel'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // Nacional'nye interesy: prioritety i bezopasnost'. 2023. T. 19, № 8 (425). S. 1404–1428. [In Rus].
5. *Golovanova N. F., Lomakina I. S.* Markery neoliberal'nyh tendencij v koncepcijah modernizacii rossijskogo obrazovaniya // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2024. № 12 (128). S. 63–70. [In Rus].
6. *Dmitriev S. M., Ivashkin E. G., Mitjakov S. N. i dr.* Novye instrumenty modernizacii universitetskogo obrazovaniya: vnedrenie principov ustojchivogo razvitiya // Innovacii. 2023. № 6 (296). S. 8–18. [In Rus].
7. *Donskikh M. V., Shhukina T. V.* Suverennoe obrazование как направление modernizacii vysshego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // Obrazovanie i pravo. 2024. № 1. S. 279–282. [In Rus].
8. *Ivahnenko G. A.* Dinamika mnenij studentov o modernizacii vysshego obrazovaniya // Sociologicheskie issledovaniya. 2007. № 11. S. 99–102. [In Rus].
9. *Kozlov A. P., Zarubkina O. V., Platova E. Je.* O problemah modernizacii sovremennoj rossijskogo vysshego obrazovaniya // Aktual'nye problemy fizicheskoy i spetsial'noj podgotovki silovyh struktur. 2024. № 3. S. 29–33. [In Rus].
10. *Kostina L. M., Kalabina I. A., Nikolaeva E. I. i dr.* Problemy vynuzhdennogo perehoda k distacionnomu obucheniju: ocenka kachestva obrazovatel'nogo processa raznymi ego uchastnikami // Science for Education Today. 2023. T. 13, № 3. S. 7–27. [In Rus].
11. *Kochisov V. K., Gogicaeva O. U., Biganova M. A. i dr.* Razvitie kadrovogo potenciala sovremennoj shkoly v usloviyah modernizacii rossijskogo obrazovaniya: monografija. Ul'janovsk: Zebra, 2024. 98 s. [In Rus].
12. *Ljah Ju. A., Tret'jakov A. L.* Kompetentnostnyj podhod i izmenenie trebovaniy k kachestvu otechestvennogo obrazovaniya // Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovanijah. 2024. № 4 (75). S. 9–19. [In Rus].
13. *Muzaleva D. A.* Formirovanie professional'nyh kompetencij budushhih pedagogov-psihologov v kontekste trebovaniy sovremennoj rynka truda // Nauchnyj potencial. 2024. № 4-3(47). S. 63–68. [In Rus].
14. *Neretina T. G., Bobyr' Ju. Ju.* Professional'naja samoorientacija uchashhihsja osnovnoj shkoly kak osnova vybora budushhej professii // Aktual'nye problemy sovremennoj nauki, tekhniki i obrazovaniya. 2024. T. 15, № 2. S. 42–45. [In Rus].
15. *Novikov N. S., Karpova I. V.* Vlijanie otvetstvennosti u kadet na gotovnost' k vyboru budushhej professii // Teoriya i praktika voennogo obrazovaniya. 2024. № 4 (5). S. 21–25. [In Rus].
16. *Probotjuk L. O.* Komponenty professional'noj gotovnosti k professional'nomu konsaltingu budushhih pedagogov-psihologov // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13, № 11-1. S. 468–474. [In Rus].
17. *Russak Ju. A., Nikiforova S. N.* Osobennosti professional'noj motivacii vospitannikov Nahimovskogo voenno-morskogo uchilishha // Morskoj sbornik. 2018. № 5 (2054). S. 70–72. [In Rus].
18. *Saharova T. N., Serjakova S. B., Podymova L. S. i dr.* Novye podhody k podgotovke pedagogov-psihologov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2024. T. 22, № 2. S. 29–43. [In Rus].
19. *Tarasov D. P., Nikiforova S. N.* Dominirujushhaja perceptivnaja modal'nost' i uspevaemost' vospitannikov 15–16 let, obuchajushhihsja v NVMU // Chronos. 2020. № 2 (41). S. 28–29. [In Rus].

20. Titova N. V. Otnoshenie uchastnikov obrazovatel'nogo processa k modernizacii vysshego obrazovanija v Rossii // Monitoring. 2011. № 3 (103). S. 23–37. [In Rus].
21. Fedorov V. A., Sharov A. A., Mel'nikov S. G. Podgotovka pedagogov-psihologov dlja sistemy professional'nogo obrazovanija: osobennosti i problemy // Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt. 2024. T. 16, № 4 (65). S. 115–130. [In Rus].
22. Coma E. V., Kuznecova Ju. V. Problemy podgotovki pedagogov-psihologov k rabote v uslovijah vyzovov vremeni // Vestnik nauki. 2024. T. 4, № 2 (71). S. 157–163. [In Rus].
23. Chelysheva I. V., Efremova O. I., Kobysheva L. I. Aktual'nye problemy professional'noj podgotovki budushhih pedagogov-psihologov: psihologicheskij i mediaobrazovatel'nyj aspekt. M.: OOO «Direkt-Media», 2023. 152 s. [In Rus].
24. Shishlova E. Je. Samojeffektivnost' prepodavatelja vysshej shkoly v uslovijah sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2024. № 2 (105). S. 106–109. [In Rus].
25. Sholpanqulova G. K., Ermekova M. A. Struktura i soderzhanie cifrovoj kompetencii budushhih pedagogov-psihologov // Vestnik Kazahskogo nacional'nogo pedagogicheskogo universiteta imeni Abaja. Serija: Pedagogicheskie nauki. 2023. T. 77, № 1. [In Rus].
26. Jergashev U. A. Modernizacija obrazovanija i povyshenie kachestva obrazovanija // Jekonomika i socium. 2024. № 5-1 (120). S. 1866–1869. [In Rus].
27. Jakovleva E. V., Makuseva T. G. Problema vyjavlenija urovnya sformirovannosti umstvennyh dejstvij studentov v kontekste modernizacii vysshego obrazovanija // Chelovecheskij kapital. 2024. № 3 (183). S. 263–271. [In Rus].
28. Abaeva Sh. K., Kunduzkairova A. K. Zhetki nshekterdi һ tanymduқ i s — әreketi n damytura pedagog-psiholog mamandardy dajarlardyň teoriyaluқ negi zderi // InnovacijalykEurazija universiteti ni һHabarshysy. 2024. No. 1 (93). P. 13–23.
29. Sharipov R. S. Moхijati tehnologijaxõ kompjuterjäva internet dar muosirgardonii Ҫmea // Pajomi Donishgoň davlatii Kýlob ba nomi Abuabdulloq Rýdaký 2023. No. 1 (30). P. 260–266.
30. Li W. Improvement of Modern Literacy of Rural Teachers in the Context of Modernisation of Education // The Educational Review, USA. 2023. Vol. 7, no. 12. P. 1873–1876.
31. Malytska O. Modernisation of art education of a future teacher under conditions of globalisation // PNAP. 2021. Vol. 42, no. 5. P. 95–103.
32. Sadykova A. K., Alzhanova A. O., Suleimenova Zh. A., et al. Social partnership role in education modernization: a case study on Kyrgyzstan and Kazakhstan // Bulletin of Osh State University. 2024. No. 1. P. 108–119.
33. Wang X. Artificial intelligence as a factor in the modernization of Chinese higher education // Proceedings of BSTU. Iss. 6, History, Philosophy. 2024. No. 1 (281). P. 155–163.
34. Yenglik Kh., Sholpan K., Gulim Zh., et al. Didactics of modern lessons in the modernisation of geographical education // Cypriot Journal of Educational Sciences. 2022. Vol. 17, no. 7. P. 2207–2221.

Информация об авторе

Л. М. Костина — доктор психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи

Information about the author

L. M. Kostina — Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogy

Статья поступила в редакцию 11.03.2025; одобрена после рецензирования 14.03.2025; принята к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 11.03.2025; approved after reviewing 14.03. 2025; accepted for publication 13.05.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 111–121.
 Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 111–121.

Научная статья
 УДК 378.1
 doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-111-121

УЧАСТИЕ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В СООБЩЕСТВАХ

Елена Михайловна Харланова¹, Анна Александровна Шевченко²
¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

² Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия

¹ harlanovaem@cspu.ru, SPIN-код: 5584-5235, ORCID:

0000-0002-7126-2134

² shevchenkoaa@susu.ru, SPIN-код: 3570-0420, ORCID:

0000-0002-3246-0920



Е. Н. Харланова



А. А. Шевченко

Аннотация. Подростковый период — это одновременно и ключевой период для формирования идентичности, и время, когда взаимодействие с сообществами сверстников становится особенно значимым. Изучение того, как подростки взаимодействуют с сообществами, важно для построения воспитательных стратегий, учитывающих потребности и особенности современных подростков. Цель статьи — выявить специфику участия юношей и девушек в субкультурных, формальных и виртуальных сообществах и проанализировать реализуемые ими потребности. Проанализирована конструктивная функция сообществ. Исследование реализовано в Челябинской области методом онлайн-опроса по разработанной авторской методике. Респондентами стали 6183 подростка (50% девушек и 50% юношей). Исследование позволило установить, что общей тенденцией является вовлеченность подростков в виртуальную среду и популярность виртуальных сообществ. Имеются и отличия: мальчики в социальном взаимодействии больше, чем девочки, ориентированы на неформальные сообщества, из формальных объединений они чаще включены в объединения военно-патриотической направленности (Юнармия, поисковый отряд), а девочки больше, чем мальчики, — на формальные сообщества. Анализ реализуемых в сообществах потребностей подростков показал, что юноши чаще отмечают

получение прибыли, потребность в игровой активности, а девушки — реализацию возможности самопрезентации, саморазвития и помощи ближним. Важно выстроить педагогическое сопровождение взаимодействия подростка с сообществами векторе продуктивной, созидающей деятельности, обеспечивающей реализацию конструктивных потребностей и направленности самореализации, с учетом роли зоны вариативного развития, ее гендерных особенностей. Исследование имеет ограничения, выполнено в одном регионе и на основе метода самооценки. Требуется дальнейшая проверка результатов.

Ключевые слова: подросток, сообщества сверстников, формальные, субкультурные, виртуальные сообщества, гендер, мальчики, девочки.

Для цитирования: Харланова Е. М., Шевченко А. А. Участие юношей и девушек в сообществах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 111–121. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-111-121

Original article

PARTICIPATION OF BOYS AND GIRLS IN COMMUNITIES

Elena M. Kharlanova¹, Anna A. Shevchenko²

¹ South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

² South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia

¹ harlanovaem@cspu.ru, SPIN-код: 5584-5235, ORCID: 0000-0002-7126-2134

² shevchenkoaa@susu.ru, SPIN-код: 3570-0420, ORCID: 0000-0002-3246-0920

Abstract. Adolescence is both a key period for the gender identity formation and a period of particularly great significance of interaction with peer communities. The study of adolescents' interaction with communities is essential for designing educational strategies that take into account the needs and traits of modern youth. The purpose of the article is to identify the gender specifics of adolescents' participation in subcultural, formal and virtual communities, and to analyze the needs they realize. Our research was based on the constructive approach and was focused on the analysis of the communities' constructive function. The study was carried out in the Chelyabinsk region using an online survey with a unique methodology developed by the author of this article. The respondents were 6183 adolescents (50% girls and 50% boys). The study revealed that the general trend consists in the involvement of both boys and girls in the virtual environment and the popularity of virtual communities. We have also noted several differences: in the course of social interaction, boys are more focused on informal communities than girls. If we consider formal associations, boys tend to participate in military-patriotic associations (Youth Army, search party), while girls are more included in formal communities in general. Participants of the adolescent communities survey showed that boys often emphasize the possibility of profit and the need for play activity, while girls accentuate the motivation of self-presentation, self-development and helping others. Taking into account the role of the variable development zone and its gender characteristics, it is crucial to build pedagogical support for the interaction of a teenager with communities. We suggest to organize this support in the vector of productive, creative activity that ensures the realization of constructive needs and the direction of self-realization. The study has its limitations, it was carried out in one region and was based on a self-assessment method. Further verification of the results is required.

Keywords: teenager, adolescent, peer communities, formal, subcultural, virtual communities, gender, boys, girls.

For citation: Kharlanova E. M., Shevchenko A. A. Participation of boys and girls in communities *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):111–121. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-111-121

Введение. Современный цифровой мир стремительно изменяет практики взаимодействия. Анализируя коммуникации подростков, исследователи фиксируют как положительные изменения, такие как широкий доступ, возможность выбора, скорость обмена сообщениями и реализации действий [13; 18]; так и отрицательные — рост одиночества, депрессии, агрессии, аутоагgressии, трудности в построении непосредственного межличностного общения [17].

При этом, согласно данным прогнозов об актуальных компетенциях будущего, одной из них выступает умение работать в команде, взаимодействуя с людьми [5], применять цифровые средства, а также искусственный интеллект [12].

В этих условиях возрастает роль сообщества как важного средства обучения и социализации [1–3; 16]. Согласно кибернетической позиции, «демонстрациям опыта учителя и социума ученик на всякий случай, из осторожности, теперь не верит... Он устраивает проверку в виде эксперимента... Для этой проверки ребенку необходимы эпизодически уединение от социума, от учителя, детская субкультура, сверстники» [12, с. 58–59].

Однако сами сообщества в цифровом мире также подвержены изменениям [13]. Исследователи обращаются к изучению влияния на подростков как формальных (создаваемые официально в соответствии с нормативными документами, с участием официальных структур и организаций) [6], так и неформальных сообществ (созданные на основе общего интереса — например, субкультурные сообщества) [10]. Поскольку подросток общается как в реаль-

ной физической, так и в виртуальной цифровой среде, его сообщества представлены не только как реальные (контактные), но и как виртуальные [18]. При этом физические сообщества часто имеют свои цифровые ресурсы (цифровых двойников), а виртуальные сообщества могут организовать свои встречи и в среде физической.

Современный человек с появлением цифровой среды изменяет свое взаимодействие [14], но больше этим изменениям подвержены дети и подростки, которые осуществляют в цифровом мире свое становление и развитие [5]. Подросток уже не столько привязан к сообществу физического места проживания, сколько выстраивает сеть своих сообществ, отвечающих его интересам, потребностям в гибридном пространстве.

Исследователи фиксируют отличия в социализации подростков девочек и мальчиков в цифровом обществе [8; 15]. Однако данные об участии подростков в сообществах с позиции гендерного аспекта недостаточно представлены.

Цель статьи — выявить специфику участия и потребности участия подростков в субкультурных, формальных и виртуальных сообществах.

В связи с этим возникают исследовательские вопросы:

1. Какие сообщества популярны среди мальчиков и девочек?
2. Для чего мальчикам и девочкам нужно участие в сообществах?

Методология и методы исследования. Исследование опирается на конструктивный подход, задающий ориентир на изучение конструктивных сообществ (взаимодействие в которых продуктивно, отвечает социальным требованиям и це-

лям самого участника), конструирование подростком своей сети сообществ взаимодействия, позволяющей в дальнейшем проявлять свой потенциал, преобразуя среду и самого себя.

Для получения ответов на исследовательские вопросы была создана анкета на платформе «Яндекс.Формы». Анкета содержала вопросы с множественным выбором о том, в каких общественных, виртуальных и субкультурных сообществах состоят респонденты и что их привлекает в этих сообществах. В исследовании приняли участие 6183 подростка, проживающих в Челябинской области и обучающихся в 7–9-х классах. Из них 3091 человек — девочки и 3092 человека — мальчики. Участие в исследовании было добровольным, предварительно у родителей также было получено согласие. В качестве методов обработки данных использовались описательная статистика (доля в %) и U — критерий Манна — Уитни для сравнения количества мальчиков и девочек, принимающих участие в каком-либо сообществе. Полученные результаты представлены в таблицах 1–3.

Результаты исследования. В ответах на первый вопрос: «Какие сообщества популярны среди мальчиков и девочек?» выявлено, что в развлекательные виртуальные сообщества вовлечены 54,6% **мальчиков**; в субкультурное сообщество геймеров — 52,2%; в познавательные виртуальные сообщества — 36,4%; в учебные виртуальные сообщества — 31,8%; в информационные виртуальные сообщества — 28,4%; в субкультурное сообщество спортивных фанатов — 28,3%; в РДДиМ «Движение первых» — 23,9%.

Имеются субкультурные сообщества, в которые мальчики вовлечены больше, чем девочки. Среди геймеров мальчиков больше (52,2%), чем девочек (18,2%), показатель $U = 3156192,500$, при $p = 0,0001$; спортив-

ных фанатов: мальчиков — 28,3%, девочек — 18,5%, $U = 4307594,000$ при $p = 0,0001$; стримеров: мальчиков — 12,1%, девочек — 7,6%, $U = 4563979,500$ при $p = 0,0001$; скинхедов: мальчиков — 10,1%, девочек — 5,3%, $U = 4548488,500$ при $p = 0,0001$; панков: мальчиков — 8,3%, девочек — 6,4%, $U = 4703060,500$ при $p = 0,018$; поисковиков: мальчиков — 4,3%, девочек — 3,1%, $U = 4721550,500$ при $p = 0,013$.

Среди формальных сообществ мальчики больше, чем девочки, вовлечены в Юнармию: мальчики — 10,7%, девочки — 7,2%, показатель $U = 4608792,000$ при $p = 0,0001\%$ и Поисковый отряд: мальчики — 3,2%, девочки — 1,8%, $U = 4713803,000$ при $p = 0,001$. Среди виртуальных сообществ таких не выявлено. Также мальчики больше (52,3%), чем девочки (43%), выбирали ответ «Ни в каком формальном сообществе» ($U = 4334247,000$ при $p = 0,0001$). Среди мальчиков более популярны виртуальные и субкультурные сообщества, менее популярны формальные сообщества.

Девочки больше вовлечены в развлекательные виртуальные сообщества — 55,2%; в познавательные виртуальные сообщества — 44,9%; в учебные виртуальные сообщества — 40,9%; в РДДиМ «Движение первых» — 36,8%; в информационные виртуальные сообщества — 30,9%; в субкультурное сообщество тиктокеров — 30,8%; в субкультуру аниме — 22,8%. Среди девочек наиболее популярны виртуальные сообщества, затем формальные сообщества.

Также имеются субкультурные сообщества, в которые девочки вовлечены больше, чем мальчики. Среди тиктокеров девочек (30,8%) больше, чем мальчиков (11,4%), показатель $U = 3847818,500$ при $p = 0,0001$; волонтеров: девочек — 18,6%, мальчиков — 8,2%, $U = 4283839,000$ при $p = 0,0001$; кейпоперов: девочек — 17,1%, мальчиков — 3,5%, $U = 4127765,500$ при $p =$

0,0001; *ролевиков*: девочек — 8%, мальчиков — 3,9%, $U = 4583830,000$ при $p = 0,0001$; *скейтеров*: девочек — 5,7%, мальчиков — 4,2%, $U = 4710596,500$ при $p = 0,01$; *ванилек*: девочек — 3,8%, мальчиков — 2,6%, $U = 4733817,500$ при $p = 0,005$; *веганов*: девочек — 3,2%, мальчиков — 2,2%, $U = 4733817,500$ при $p = 0,023$.

Среди формальных сообществ девочки больше (36,8%), чем мальчики (23,9%), выбирают *РДДМ «Движение первых»*, показатель $U = 4158371,000$ при $p = 0,0001$; *волонтерский отряд*: девочки — 18,7%, мальчики — 10,1%, $U = 4367294,500$ при $p = 0,0001$; *вожатский отряд*: девочки — 11,3%, мальчики — 5,5%, $U = 4501867,000$ при $p = 0,0001$; *экологический отряд*: девочки — 7,8%, мальчики — 6,5%, $U = 4716745,000$ при $p = 0,048$.

Среди виртуальных сообществ девочки больше, чем мальчики, выбирают *познавательные*: девочки — 44,9%, мальчики — 36,4%, показатель $U = 4371525,000$ при $p = 0,0001$; *учебные*: девочки — 40,9%, мальчики — 31,8%, $U = 4342222,500$ при $p = 0,0001$; *информационные*: девочки — 30,9%, мальчики — 28,4%, $U = 4660750,500$ при $p = 0,034$.

Девочки чаще мальчиков выбирали ответ «Ни в каком субкультурном сообществе» (девочки — 20,9%, мальчи-

ки — 16,6%), $U = 4572811,500$ при $p = 0,0001$; «Ни в каком виртуальном сообществе» (девочки — 11,5%, мальчики — 10,0%), $U = 4704323,500$ при $p = 0,048$.

При анализе ответов на второй исследовательский вопрос: «Для чего тебе нужны субкультурные сообщества?» были получены следующие результаты. При оценке более популярных для мальчиков субкультурных сообществ (таблица 1) они чаще всего отмечают, что их привлекает развлечение (48,6%), общение (48,1%), а менее всего — помочь другим (14,7%). Девочки чаще отмечают стиль одежды, музыку (56,3%), общение (52,6%) и реже всего — возможность получения дохода (11,5%).

Сравнивая ответы двух групп мальчиков и девочек, фиксируем, что мальчики чаще девочек отмечают развлечение ($U = 4595463,000$ при $p = 0,003$) и возможность получения прибыли ($U = 4468218,500$ при $p = 0,0001$); девочки чаще мальчиков отмечают стиль одежды, музыку, возможность самовыражения, общение, помочь другим ($p = 0,0001$), ценности ($U = 4623818,500$ при $p = 0,001$). Субкультурные сообщества более всего раскрывают отличия в интересах юношей и девушек.

Таблица 1

Сравнение мальчиков и девочек по участию и мотивам выбора молодежного субкультурного сообщества

Сообщества	Юноши			Девушки			U	p
	N	%	Ср.ранг	N	%	Ср.ранг		
<i>К какой молодежной субкультуре ты себя относишь?</i>								
Геймеры	1613	52,2	3616,74	563	18,2	2567,09	3156192,500	0,0001
Спортивные фанаты	876	28,3	3244,36	571	18,5	2939,59	4307594,000	0,0001
Анимешники	708	22,9	3092,89	706	22,8	3091,11	4775948,000	0,957
Тиктокеры	351	11,4	2790,94	953	30,8	3393,15	3847818,500	0,0001
Волонтеры	254	8,2	2931,96	574	18,6	3252,09	4283839,000	0,0001
Кейпоперы	109	3,5	2881,48	530	17,1	3302,59	4127765,500	0,0001
Стримеры	375	12,1	3161,44	236	7,6	3022,54	4563979,500	0,0001
Скинхеды	313	10,1	3166,45	164	5,3	3017,53	4548488,500	0,0001

Участие юношей и девушек в сообществах

Рокеры	256	8,3	3109,96	220	7,1	3074,04	4723158,000	0,087
Панки	257	8,3	3116,46	208	6,7	3067,53	4703060,500	0,018
Рэперы	208	6,7	3094,47	203	6,6	3089,53	4771060,000	0,801
Ролевики	120	3,9	3028,98	246	8,0	3155,04	4583830,000	0,0001
Скейтеры	131	4,2	3069,98	175	5,7	3114,03	4710596,500	0,010
Поисковики	133	4,3	3110,48	96	3,1	3073,52	4721550,500	0,013
Ванильки	79	2,6	3072,49	118	3,8	3111,52	4718352,500	0,005
Веганы	69	2,2	3077,49	98	3,2	3106,52	4733817,500	0,023
Ни в каком	513	16,6	3025,42	646	20,9	3158,60	4572811,500	0,0001

Для чего тебе нужны субкультурные сообщества?

Стиль одежды, музыка	1077	34,8	2760,33	1740	56,3	3423,78	3753149,500	0,0001
Возможность самовыражения	720	23,3	2899,88	1104	35,7	3284,18	4184662,000	0,0001
Общение	1488	48,1	3022,26	1627	52,6	3161,76	4563048,000	0,0001
Развлечение	1502	48,6	3151,26	1383	44,7	3032,72	4595463,000	0,003
Помощь другим	455	14,7	3015,43	608	19,7	3168,60	4541920,500	0,0001
Ценности	535	17,3	3041,91	635	20,5	3142,10	4623818,500	0,001
Возможность получения дохода	557	18,0	3192,41	356	11,5	2991,56	4468218,500	0,0001

В ответах на вопрос «Для чего тебе нужны формальные сообщества?» (таблица 2) подростки (как мальчики, так и девочки) отметили три наиболее популярные позиции: общение (51,4% мальчиков, 65,3% девочек), развлечение (41,1% мальчиков и 48,6% девочек), саморазвитие (39,5% мальчиков и 53,6% девочек). При этом по всем пред-

ложенным для оценки позициям, включая варианты ответов «самопрезентация», «расширение деловых связей», «оказание помощи другим», «достижение целей», девочки чаще дают положительный ответ, чем мальчики ($p = 0,0001$). Мальчики чаще выбирают только ответ «ничего» (24,6% мальчиков и 15,9% девочек) ($p = 0,0001$).

Таблица 2
Сравнение мальчиков и девочек по участию и мотивам выбора формального сообщества

Сообщества	Юноши			Девушки			U	p
	N	%	Ср.ранг	N	%	Ср.ранг		
<i>В каких детских и молодежных общественных объединениях ты принимаешь участие?</i>								
РДДМ «Движение первых»	738	23,9	2891,38	1139	36,8	3292,68	4158371,000	0,0001
Волонтерский отряд	311	10,1	2958,95	577	18,7	3225,09	4367294,500	0,0001
Юнармия	332	10,7	3146,95	222	7,2	3037,04	4608792,000	0,0001
Вожатский отряд	170	5,5	3002,47	349	11,3	3181,56	4501867,000	0,0001
Экологический отряд	202	6,5	3071,97	242	7,8	3112,04	4716745,000	0,048
Поисковый отряд	98	3,2	3112,98	56	1,8	3071,01	4713803,000	0,001
Ни в каком	1618	52,3	3235,74	1330	43,0	2948,33	4334247,000	0,0001

<i>Для чего тебе нужны общественные объединения?</i>								
Общение	1588	51,4	2876,24	2019	65,3	3307,83	4111566,000	0,0001
Развлечение	1271	41,1	2975,79	1503	48,6	3208,24	4419378,500	0,0001
Саморазвитие	1220	39,5	2872,80	1658	53,6	3311,27	4100928,000	0,0001
Самопрезентация	340	11,0	3001,95	520	16,8	3182,08	4500236,000	0,0001
Расширение деловых связей	588	19,0	3000,90	770	24,9	3183,12	4497020,000	0,0001
Оказание помощи другим	609	19,7	2966,40	860	27,8	3217,64	4390335,500	0,0001
Достижение целей	830	26,8	2940,37	1133	36,7	3243,68	4309833,000	0,0001
Ничего	762	24,6	3227,38	491	15,9	2956,58	4360101,000	0,0001

В оценке того, для чего нужны виртуальные сообщества (таблица 3), общим является высокая популярность ответов «общение» и «развлечения», однако для девочек в тройку наиболее популярных ответов входит и «саморазвитие» (его отметили 50,8% девочек и только 42,6% мальчиков) ($U = 4388435,000$ при $p = 0,0001$), а у мальчи-

ков — «игры» (53,5% мальчиков, 27,7% девочек) ($U = 3544259,500$ при $p = 0,0001$). При сравнении остальных ответов установлено, что мальчики чаще отмечают «получение прибыли» (17,4% мальчиков, 8,4% девочек) ($U = 4346075,500$ при $p = 0,0001$), а девочки «самопрезентацию» (15,8% девочек, 10,6% мальчиков) ($U = 4534253,500$ при $p = 0,0001$).

Таблица 3
Сравнение мальчиков и девочек по участию и мотивам выбора виртуального сообщества

Сообщества	Юноши			Девушки			U	p
	N	%	Ср.ранг	N	%	Ср.ранг		
<i>В каких виртуальных сообществах ты состояишь?</i>								
Развлекательные	1688	54,6	3083,23	1705	55,2	3100,78	4751560,000	0,654
Познавательные	1126	36,4	2960,32	1389	44,9	3223,72	4371525,000	0,0001
Учебные	983	31,8	2950,84	1265	40,9	3233,20	4342222,500	0,0001
Информационные	879	28,4	3053,86	955	30,9	3130,15	4660750,500	0,034
Ни в каких	309	10,0	3067,95	357	11,5	3116,06	4704323,500	0,048
<i>Для чего тебе нужны виртуальные сообщества?</i>								
Общение	2030	65,7	3015,67	2182	70,6	3168,35	4542679,000	0,0001
Развлечение	1612	52,1	2956,24	1883	60,9	3227,80	4358914,000	0,0001
Саморазвитие	1318	42,6	2965,79	1570	50,8	3218,25	4388435,000	0,0001
Самопрезентация	329	10,6	3012,95	487	15,8	3171,08	4534253,500	0,0001
Получение прибыли	539	17,4	3231,91	259	8,4	2952,04	4346075,500	0,0001
Игры	1655	53,5	3491,23	856	27,7	2692,64	3544259,500	0,0001
Не нужны	93	3,0	3090,98	95	3,1	3093,02	4775547,500	0,880

Дискуссия. Современные подростки вовлечены в сообщества. Несмотря на фиксируемую исследователями тенденцию к нарастанию одиночества подростков [17], большинство подростков — и мальчиков, и девочек — отмечают свое участие в сообществах.

Сравнивая популярность сообществ, можно отметить общее, что среди мальчиков и девочек наиболее популярны развлекательные виртуальные сообщества. Имеются и отличия: у мальчиков более популярны субкультурные сообщества (геймеры, футбольные фанаты), а у девочек — формальные сообщества («Движение первых»). Как и ранее, девочки чаще включены в формальные общественные объединения, чем мальчики [9, с. 149].

Популярность виртуальных сообществ и оценка подростками их влияния подтверждает мнение ряда исследователей, что подростки в условиях цифрового общества изменяют способы социальной коммуникации [5; 17]. При этом имеющиеся данные о том, что подростки, профессионально занимающиеся спортом, имеют более выраженную направленность на развитие круга реального общения, а подростки, включенные в виртуальное сообщество, проявляют стремление к минимизации коммуникативных контактов [10], спорно. Так, полученные данные об оценке подростками, что дает им участие в сообществах, показало: они выбирают ответ «общение» чаще при оценке виртуальных сообществ (70,6% девочек и 65,7% мальчиков), чем формальных (65,3% девочек и 51,4% мальчиков) и субкультурных (52,6% девочек и 48,1% мальчиков) сообществ. Таким образом, современные подростки более ориентированы на общение в виртуальной среде, используя цифровые средства общения. Однако, по данным исследования Л. В. Жихаревой, ответив, что используют интернет для общения (67,5%),

подростки (95%) отмечают, что для них такое общение является лишь дополнением к реальному миру [4].

Субкультуры более дифференцированы по интересам, имеются субкультуры преимущественно девочек, мальчиков и не имеющие различия по составу. В оценке субкультурных сообществ чаще респонденты выделяют утилитарные мотивы: например, «получение прибыли» (и мальчики почти в два раза чаще, чем девочки). Девочки наиболее часто отмечают, что субкультурные сообщества привлекают их стилем одежды, музыкой. Это подтверждает позиции исследователей Р. Р. Хуснутдиновой, Н. Г. Хакимовой о том, что вступление подростка в субкультуру естественно и нормально для данного периода жизни, мотивировано желанием «стать носителем неких атрибутов (прическа, одежда, место встреч, стиль поведения) и влиться в общество сверстников, приобрести статус» [10, с. 128].

Исследование показало, что наиболее популярные субкультурные сообщества связаны с виртуальной средой (у мальчиков — геймеры, у девочек — тиктокеры). Это подтверждается данными испанских исследователей, согласно которым мальчики предпочитают приложения для видеоигр, а девочки — Instagram, TikTok [15]. Можно предположить, что грани между субкультурными и виртуальными сообществами размываются, поскольку, опираясь на коммуникацию в сетевом пространстве, подростки реализуют свои субкультурные практики в виртуальной среде (появляются цифровые двойники субкультурных сообществ и виртуальные субкультурные сообщества).

Формальные сообщества включают примерно половину подростков. С развитием в стране общественно-государственного движения детей и молодежи формальные общественные объединения расширяют круг своих участников. Так, согласно исследова-

ниям, в 2021 году он составлял 24% респондентов [6]. Однако большую вовлеченность в формальные сообщества отмечают девочки: они чаще, чем мальчики, фиксируют позитивное влияние таких сообществ. Имеются формальные сообщества, более популярные среди мальчиков (Юнармия, поисковые отряды), однако включенность в них мальчиков ниже, чем в «Движение первых». Эти результаты согласуются с результатами Н. А. Птициной и Е. А. Крохиной, согласно которым девочки чаще участвуют в добровольческих и творческих объединениях, а мальчики — в военно-патриотических и политических [8]. По-видимому, потенциал формальных сообществ в реализации запросов юношей на самореализацию недостаточно обеспечен. Например, создание в условиях формальных организаций возможности заработка, созидательно-трудовой деятельности было бы хорошей профилактикой деструктивной деятельности среди подростков, что отмечает и А. М. Кушнир [7].

Выводы. В целом подростки вовлечены в разные сообщества, что отвечает их возрастным особенностям. Соглашаясь с позицией В. В. Абраменковой о перемещении в подростковом периоде локуса личной значимости социального пространства со взаимодействия в «зоне ближайшего развития» со взрослыми на «зону вариативного развития», которая «задается группой сверстников в процессе игрового взаимодействия и общения» [1, с. 186], подчеркнем, что фиксируется как общее, так и отличия между мальчиками и девочками в наполнении зоны вариативного развития.

Общим выступает вовлеченность мальчиков и девочек в виртуальную среду и виртуальные сообщества. Имеются и отличия: мальчики в социальном взаимодействии больше, чем девочки, ориентированы на неформальные сообщества и игровые практики, pragmatичный результат, включая

получение дохода, а девочки, больше чем мальчики, — на формальные сообщества, самопрезентацию, саморазвитие и помочь близким.

В условиях цифрового мира (изменения средств, предметной деятельности, появления искусственного интеллекта) современный подросток учится взаимодействовать с сообществами, опираясь на новое средство — искусственный интеллект [12, с. 53], однако данный аспект не был рассмотрен в рамках исследования и составляет его перспективу.

Результаты исследования актуализируют разработку и реализацию педагогического сопровождения взаимодействия подростков с разными сообществами, которое, опираясь на конструктивные потребности подростков, способствовало бы их реализации в созидательно-продуктивной направленности.

Заключение. В условиях цифрового мира — изменения средств, предметной деятельности, появления искусственного интеллекта — современный подросток осваивает и выстраивает социальное взаимодействие, опираясь на новые возможности.

Современные подростки (как мальчики, так и девочки), осуществляя социализацию в стремительно меняющемся мире, уже не могут ориентироваться только на воспроизведение действующих практик, а включаются в их непосредственное конструирование, апробацию, что усиливает значение «зоны вариативного развития», взаимодействия с группами сверстников как площадки этих экспериментов и проб.

Возрастает роль группы как средства воспитания и обучения. Выбор референтных групп выступает важным фактором социального развития подростка, для его осознанной реализации ценным является педагогическое сопровождение, задающее вектор конструктивной и созидательной совместной деятельности.

Список источников

1. Абраменкова В. В. Подростковая субкультура как пространство самореализации // Мир психологии. 2008. № 1 (53). С. 175–189.
2. Андринко Е. В. Цифровизация образования в контексте решения психолого-педагогических задач воспитания и обучения // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 1. С. 7–15. doi: 10.15293/1813-4718.2201.
3. Детская общность как объект и субъект воспитания: коллективная монография / Л. В. Алиева, Ю. Г. Беляева, Д. В. Григорьев и др.; под ред. Н. Л. Селивановой. М.: Ин-т электротехники, 2012. 322 с.
4. Жихарева Л. В. Психологические особенности склонности к рискованному поведению подростков в сетевых сообществах // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PSMN323.pdf> (дата обращения: 28.01.2025).
5. Зеер Э. Ф., Церковникова Н. Г., Третьякова В. С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 153–184. doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184.
6. Зотов В. В. Социально-профессиональное самоопределение подростков в условиях деятельности детских общественных организаций // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. 2021. № 4. С. 112–118. doi: 10.29025/1994-7720-2021-4-112-118.
7. Кушнир А. М. О Педагогике Дела и не только // Народное образование. 2022. № 1 (1490). С. 12–27.
8. Птицына Н. А., Крохина Е. А. Гендерные аспекты социализации подростков, участвующих в общественно полезной деятельности // Женщина в российском обществе. 2009. № 2 (51). С. 66–75.
9. Филипова А. Г., Бухтиярова И. Н., Скрыникова Е. М. Социальная активность детей и общественные организации: ресурсы, ограничения и возможности участия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 147–155 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-147-155> (дата обращения: 28.01.2025).
10. Хуснутдинова Р. Р., Хакимова Н. Г. Сравнительный анализ психологических характеристик представителей различных подростковых субкультур // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. № 3 (47). С. 127–139. doi: 32039895/xuitw/rtu022220508.
11. Хуторянская Т. В. Психологические особенности подростков, включенных и не включенных в виртуальную субкультуру // Siberian Pedagogical Journal. 2016. № 6. С. 101–105.
12. Шевцов А. В. Искусственный интеллект: проблема и перспектива его использования в образовании // Право. Экономика. Психология 2023. № 2 (30). С. 51–60.
13. Galla B. M., Choukas-Bradley S., Fiore H. M., et al. Values-alignment messaging boosts adolescents' motivation to control social media use. Child Development. 2021. Vol. 92, no. 5. P. 1717–1734. doi: 10.1111/cdev.13553.
14. Sbarra D. A., Briskin J. L., Slatcher R. B. Smartphones and close relationships: The case for an evolutionary mismatch // Perspectives on Psychological Science. 2019. Vol. 14, no. 4. P. 596–618. doi: 10.1177/1745691619826535.
15. Serrate-González S., Sánchez-Rojo A., Andrade-Silva L., et al. Onlife identity: The question of gender and age in teenagers' online behavior // Comunicar. 2023. Vol. 75. P. 9–20 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.3916/C75-2023-01> (дата обращения: 28.01.2025).
16. Sullivan N. J., Li R., Huettel S. A. Peer presence increases the prosocial behavior of adolescents by speeding the evaluation of outcomes for others // Scientific Reports. 2022. Vol. 12, no. 1. P. 6477.
17. Twenge J. M., Haidt J., Blake A. B., et al. Worldwide increases in adolescent loneliness // Journal of Adolescence. 2021. Vol. 93. P. 257–269. doi: 10.1016/j.adolescence.2021.06.006.
18. Zhao H., Shi Q. Accessing the impact mechanism of sense of virtual community on user engagement. Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.907606.

References

1. Abramenkova V. V. Podrostkovaja subkul'tura kak prostranstvo samorealizacii // Mir psihologii. 2008. № 1 (53). С. 175–189. [In Rus].
2. Andrienko E. V. Cifrovizacija obrazovanija v kontekste reshenija psihologo-pedagogicheskikh zadach vospitanija i obuchenija // Sibirsij pedagogicheskij zhurnal. 2022. № 1. S. 7–15. doi: 10.15293/1813-4718.2201. [In Rus].
3. Detskaja obshhnost' kak ob#ekt i sub#ekt vospitanija: kollektivnaja monografija / L. V. Alieva, Ju. G. Beljaeva, D. V. Grigor'ev i dr.; pod red. N. L. Selivanovoj. M.: In-t elektrotehniki, 2012. 322 s. [In Rus].
4. Zhihareva L. V. Psichologicheskie osobennosti sklonnosti k riskovannomu povedeniju podrostkov v setevyh soobshhestvah // Mir nauki. Pedagogika i psichologija. 2023. T. 11, № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PSMN323.pdf> (data obrashhenija: 28.01.2025). [In Rus].

5. Zeer Je. F., Cerkovnikova N. G., Tret'jakova V. S. Cifrovoe pokolenie v kontekste prognozirovaniya professional'nogo budushhego // Obrazovanie i nauka. 2021. Т. 23, № 6. С. 153–184. doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184. [In Rus].
6. Zотов В. В. Social'no-professional'noe samoopredelenie podrostkov v uslovijah dejatel'nosti detskih obshhestvennyh organizacij // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K. L. Hetagurova. 2021. № 4. С. 112–118. doi: 10.29025/1994-7720-2021-4-112-118. [In Rus].
7. Kushnir A. M. O Pedagogike Dela i ne tol'ko // Narodnoe obrazование. 2022. № 1 (1490). С. 12–27. [In Rus].
8. Pticina N. A., Krohina E. A. Gendernye aspekty socializacii podrostkov, uchastvujushhih v obshhestvenno poleznoj dejatel'nosti // Zhenshhina v rossijskom obshhestve. 2009. № 2 (51). С. 66–75. [In Rus].
9. Filipova A. G., Buhtjarova I. N., Skrypnikova E. M. Social'naja aktivnost' detej i obshhestvennye organizacii: resursy, ogranicenija i vozmozhnosti uchastija // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psichologija. Sociokinetika. 2023. Т. 29, № 1. С. 147–155 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-147-155> (data obrashhenija: 28.01.2025). [In Rus].
10. Husnutdinova R. R., Hakimova N. G. Sravnitel'nyj analiz psihologicheskikh harakteristik predstavitelej razlichnyh podrostkovyh subkul'tur // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. Serija: Psichologopedagogicheskie nauki. 2020. № 3 (47). С. 127–139. doi: 32039895/xuitw/rru022220508. [In Rus].
11. Hutorjanskaja T. V. Psichologicheskie osobennosti podrostkov, vkljuchennyh i ne vkljuchennyh v virtual'nuju subkul'turu // Siberian Pedagogical Journal. 2016. № 6. С. 101–105. [In Rus].
12. Shevcov A. V. Iskusstvennyj intellekt: problema i perspektiva ego ispol'zovanija v obrazovanii // Pravo. Jekonomika. Psichologija. 2023. № 2 (30). С. 51–60. [In Rus].
13. Galla B. M., Choukas-Bradley S., Fiore H. M., et al. Values-alignment messaging boosts adolescents' motivation to control social media use. Child Development. 2021. Vol. 92, no. 5. Р. 1717–1734. doi: 10.1111 / cdev.13553.
14. Sbarra D. A., Briskin J. L., Slatcher R. B. Smartphones and close relationships: The case for an evolutionary mismatch // Perspectives on Psychological Science. 2019. Vol. 14, no. 4. P. 596–618. doi: 10.1177/1745691619826535.
15. Serrate-González S., Sánchez-Rojo A., Andrade-Silva L., et al. Onlife identity: The question of gender and age in teenagers' online behavior // Comunicar. 2023. Vol. 75. P. 9–20 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.3916/C75-2023-01> (data obrashhenija: 28.01.2025).
16. Sullivan N. J., Li R., Huettel S. A. Peer presence increases the prosocial behavior of adolescents by speeding the evaluation of outcomes for others // Scientific Reports. 2022. Vol. 12, no. 1. P. 6477.
17. Twenge J. M., Haidt J., Blake A. B., et al. Worldwide increases in adolescent loneliness // Journal of Adolescence. 2021. Vol. 93. P. 257–269. doi: 10.1016/j.adolescence.2021.06.006.
18. Zhao H., Shi Q. Accessing the impact mechanism of sense of virtual community on userengagement. Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.907606.

Информация об авторах

Е. М. Харланова — доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и социального образования
А. А. Шевченко — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления и служебной деятельности

Information about the authors

E. M. Kharlanova — Dr. Sc. (Education), Professor of the Department of Philosophy and Social Education
A. A. Shevchenko — PhD (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology of Management and Law Enforcement Activities

Статья поступила в редакцию 15.04.2025; одобрена после рецензирования 24.04.2025; принята к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 15.04.2025; approved after reviewing 24.04.2025; accepted for publication 13.05.2025.



Ф. Р. Шакиров

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 122–128.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 122–128.

Научная статья

УДК 371

doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-122-128

НАСЛЕДИЕ Н. А. СЕМАШКО И ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

Филипп Ринатович Шакиров

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени
В. С. Леднева», Москва, Россия, shakirov@instrao.ru

Аннотация. В статье показано отношение Н. А. Семашко к реализации государственной образовательной политики РСФСР 20-х годов XX века, воспитанию гражданственности советских школьников. Уже в то время Н. А. Семашко, руководствуясь здравым смыслом, на страницах «Известий физической культуры» предвосхитил направление воспитания гражданственности школьников, официально закрепленное только с 30-х годов XX века и остававшееся незыбленным в последующие десятилетия советской истории.

Ключевые слова: Н. А. Семашко, Наркомпрос РСФСР, ВСФК, духовный облик советских граждан, перегибы.

Для цитирования: Шакиров Ф. Р. Наследие Н. А. Семашко и воспитание гражданственности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 122–128. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-122-128

Original article

THE LEGACY OF N. A. SEMASHKO AND THE EDUCATION OF CITIZENSHIP

Filipp R. Shakirov

The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia, shakirov@instrao.ru

Abstract. The article shows N. A. Semashko's attitude to the implementation of the state educational policy of the RSFSR in the 1920s, and the education of civic consciousness

of Soviet schoolchildren. It is revealed that already at that time N. A. Semashko, guided by common sense, anticipated on the pages of "Izvestiya Fizicheskoy Kultury" the direction of education of civic consciousness of schoolchildren, which was officially enshrined only in the 1930s and remained unshakable in the subsequent decades of Soviet history.

Keywords: N. A. Semashko, People's Commissariat of Education of the RSFSR, VSFC, spiritual appearance of Soviet citizens, "excesses".

For citation: Shakirov F. R. The legacy of N. A. Semashko and the education of citizenship. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):122–128. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-122-128

Николая Александровича Семашко (1874–1949) принято характеризовать прежде всего как советского и партийного государственного деятеля, одного из организаторов советского здравоохранения, академика Академии медицинских наук (1944), академика Академии педагогических наук РСФСР, с 1918 по 1930 год — первого народного комиссара здравоохранения.

Меньше говорится о том, что Н. А. Семашко был первым председателем Высшего совета физической культуры (ВСФК, создан как орган руководства физкультурным движением при Всероссийском центральном исполнительном комитете 27 июня 1923 года). Он занимал должность главного редактора журналов «Советское здравоохранение», «Теория и практика физической культуры», «Известия физической культуры».

Во всемирной истории здравоохранения достижения Н. А. Семашко в сфере его организации позиционируются как одного порядка и равнозначные с такими вершинными достижениями этой сферы, как базовые модели системы здравоохранения немецкого канцлера Отто фон Бисмарка и английского экономиста Уильяма Бевериджа [8].

Но на первом месте все же оправданно видится правомерное определение Н. А. Семашко как «крупного представителя советской культуры» [7, с. 397].

Н. А. Семашко — потомственный дворянин, племянник Г. В. Плеханова. Во время обучения Н. А. Семашко в Елецкой гимназии, согласно его воспоминаниям, географию и историю ему преподавал В. В. Розанов [6].

Как наркому здравоохранения и председателю ВСФК, Н. А. Семашко приходилось взаимодействовать с наркотом просвещения А. В. Луначарским. Николай Александрович характеризовал Анатолия Васильевича так: «именно своей культурностью, образованностью он придал блеск, яркость новому комиссариату» [16, с. 107], хотя деловые отношения по воспитанию гражданственности людей различных возрастных категорий в 20-е годы XX века Наркомпроса и ВСФК были далеки от идеальных. Работа с малоизвестными в научно-педагогической среде и еще не введенными в научный оборот источниками показала, что Высший совет физической культуры стремился максимально активно взаимодействовать с Наркомпросом РСФСР по вопросам воспитания гражданственности учащейся молодежи. ВСФК, стремясь укрепить в педагогическом процессе физкультурно-спортивную деятельность, учитывал «действительные трудности», принимал к сведению поступающие от Наркомпроса отказы на инициативные предложения ВСФК. Но при этом одновременно ВСФК обращался в Наркомпрос РСФСР с новыми постановлениями, настойчиво и оперативно настаивая перед образовательным ведомством на реализации своих обновленных предложений в ближайшей перспективе, а также предлагая разумные превентивные меры для создания предпосылок по укреплению физической культуры в педагогическом процессе [2, с. 1]. На страницах физкультурно-спортивной печати сохранились свидетельства

именно такого взаимодействия двух структур (ВСФК и Наркомпроса РСФСР) по вопросам воспитания гражданственности молодого поколения.

Так, специалисты подчеркивали, что Н. А. Семашко сделал много «для пропаганды и внедрения физической культуры в быт советских людей, для обеспечения гармонического развития физических сил советского человека в тесном единстве с развитием его духовных качеств». Среди тех, кто «взял на вооружение» наследие Н. А. Семашко, значатся и школьные работники [3].

Действительно, Н. А. Семашко помимо того, что заложил основы социальной медицины в РСФСР, активно боролся с детской беспризорностью и безнадзорностью. Современники Н. А. Семашко подчеркивали его подлинную гражданственность и считали «крупным представителем советской культуры» [7]. Как характерную черту современники отмечали серьезное и ответственное отношение Николая Александровича к своему делу [1].

С общепедагогической точки зрения обычно принимали во внимание и оценивали лишь вклад Н. А. Семашко в развитие школьной гигиены. С. Д. Израйлович исследовал работу Н. А. Семашко в Институте школьной гигиены Академии педагогических наук РСФСР. По итогам своего изучения наследия Н. А. Семашко С. Д. Израйлович констатировал значение наследия Н. А. Семашко для общей педагогики. Он подчеркивал, что Н. А. Семашко, работая в созданном в конце 1944 года в системе АПН РСФСР Научно-исследовательском институте школьной гигиены (в 1949 году реорганизован в Институт физического воспитания и школьной гигиены), «на протяжении многих лет своей жизни был самым тесным образом связан с педагогикой, с вопросами воспитания и образования молодого поколения» [4].

Но не только вкладом в гигиену педагогического процесса и мероприятиями по борьбе с заразными детскими болезнями, осмыслением проблемам организации обучения детей семилетнего возраста определяется вклад Н. А. Семашко в педагогику.

Благодаря гражданской позиции Н. А. Семашко по линии Высшего совета физической культуры и Наркомата здравоохранения (ему тогда подчинялась сфера физической культуры и спорта) «выпрямлялись» популярные в 20-е годы XX века педагогически исковерканые установки воспитания гражданственности школьников.

При реализации в рамках полномочий своих структур официально принятых на уровне государственной образовательной политики установок по воспитанию гражданственности школьников многие крайности педагогических новаторов того времени корректировались здравым смыслом Николая Александровича. Преувеличение творческих возможностей школьников, ставка на их «самоуправленческие» возможности, существенная переоценка больших резервов самостоятельности молодежи — все эти педагогические установки в ходе реальной организации физкультурно-спортивной деятельности и использовании на практике ее огромного воспитательного содержания оказывались сбалансированными требованиями реальной организации физкультурного процесса.

Н. А. Семашко говорил о подготовке «крепких телом и волей строителей коммунизма» [15]. Он не принимал расхлябанности, необоснованного и разрушительного своеволия, анархических проявлений личности, ее вызывающего и неуважительного отношения к старшим. Еще в 1924 году на страницах «Известий физической культуры» Н. А. Семашко при характеристике социально типичных качеств советского человека и гражданственности молодежи

указывал в качестве основных и определяющих облик гражданина черт «воплощенную дисциплину», целеустремленность, отчетливость в действиях [12]. Н. А. Семашко характеризовал не только физические качества советского гражданина, но и его «духовный облик». В годы, когда привычки, формирование опыта привычного поведения были отнесены к «багажу старой школы» и поэтому считались неприемлемыми для воспитания гражданственности, Н. А. Семашко на страницах «Известий физической культуры» говорил о «тренировке тела и духа» [10]. В условиях разгула стихии самовыражения, зачастую хамского и вызывающее дерзкого, Н. А. Семашко поддерживал культуру, которая призвана «рационализировать» реальность [11]. Задача школы в видении Н. А. Семашко — выработка у каждого ребенка «характера бойца», воспитание «сознательного и стойкого строителя коммунистического здания» [14]. Не нужно, доказывал Н. А. Семашко, «каждый час подрезывать тот сук, на котором держится трудовое государство — трудоспособность» населения [13]. А именно это и происходило на уровне государственной образовательной политики в 20-е годы XX века. Разрушительные воздействия на привычные и традиционные отношения повседневности достигли своего апогея.

Фактически еще почти за десятилетие до известных кардинальных изменений в государственной образовательной политике РСФСР лета — осени 1931 года в сфере физической культуры и спорта ее воспитательный потенциал в опережающем порядке работал на перспективу и предвосхищал будущие ориентиры воспитания гражданственности школьников. Более того, как показали введенные нами в научный оборот и новые для историко-педагогического знания источники, уже в 1924 году нарком здравоохранения Н. А. Семашко четко обозначил и

сформулировал содержательную сущность гражданственности. Он указывал, что физическая культура воспитывает «строителей коммунистического здания и защитников социалистического Отечества» [10]. То есть готовит к труду и обороне.

Таким образом, еще за восемь лет до принятия физкультурного комплекса ГТО, который в 30-е годы XX века предельно кратко и доступно выразил смысл гражданственности, масштабная работа именно в этом направлении уже имела место в возглавляемых Н. А. Семашко структурах. А значит, уже тогда она приносила свои плоды и создавала предпосылки для укрепления этой тенденции в будущем. Благодаря этому сохранялись адекватные вызовам времени гражданские чувства, поддерживались подлинно здоровые человеческие начала гражданственности, которые неискажались псевдоноваторскими и ультраинновационными идеями. Время последних всегда очень ограничено, и, когда несостоятельность этих идей оказалась не только очевидной, но и неприемлемой, нетерпимой более с точки зрения интересов государства и жизнедеятельности общества, подлинно гражданские качества и стратегические установки оказались неутраченными. Они были бережно сохранены в структурах, которые возглавлял Н. А. Семашко, и затем в новых условиях взяты на вооружение. Их политическое оформление, документальное и нормативно-правовое закрепление во временном отношении не было растянуто. Во многом это объяснимо наличием опытного функционирования, жизненной основы происхождения нового содержания гражданственности как высоко интегративного качества личности. Официальные представления о гражданском поведении начала 20-х годов во многом были умозрительными и являлись плодом интеллектуальных разработок и поисков. В отличие от них, новое понимание сути гражданственности с начала

30-х годов XX века имело в основе здравый смысл лучших представителей советских граждан и подкреплялось, корректировалось логикой организации дела с установкой на ожидаемый результат.

Реальные перегибы в самодеятельности школьников 20-х годов XX века доходили до того, что в общей атмосфере кардинальных перемен во всех сферах общественной жизни они нигилистически отрицали многие традиционные нормы поведения и отношений. Ссылаясь на центральный орган Наркомпроса РСФСР, исследователь 20-х годов XX века показывает, что даже элементарную дисциплину расценивали как муштру. В те годы массовыми были достаточно дикие проявления «раскrepощенной коммунистической личности» [5, с. 82]. Целые заседания школьных советов тех лет «уходили не на творческую созидательную работу, а на бесконечные разбирательства». Ярким примером подобных явлений считают «Дневник Кости Рябцева». Там школьник называет предрассудком здороваться с учителями, приветствовать их при входе в класс вставанием. Сергей Блинов, как типичный представитель ученика тех лет, рассуждает: «Какое же это самоуправление, если мы все должны делать по указке шкрабов? Многое взято из старой школы. Например, обязательное здорованье. Каждый из учеников, встретившись со шкрабом первый раз за день, должен поздороваться. Это неправильно: а если ученику не до здороваья?» [5, с. 82].

Привычными для школы того времени были хулиганские выходки учащихся, их грубое и демонстративно презрительное отношение к взрослым вообще и сотрудникам школы в частности. По источникам тех лет, в обычных общеобразовательных школах картина была такой: на уроках шум и гам, «кошачьи концерты», на переменах — «жманье масла», «стенка на стенку»,

«качка» [5, с. 82].

Важно акцентировать внимание на том, что общеобразовательная школа к началу 20-х годов XX века охватывала всего лишь 5% детей и подростков соответствующего возраста. Основная часть подрастающего поколения была вынуждена оставаться на производстве, для нее был создан особый тип общеобразовательной школы — школа фабрично-заводского ученичества (ФЗУ). Логика производства, здравого смысла организации дела, традиции жизни и воздействие взрослого поколения — все это создавало заслон однобоким и интуитивно отвергаемым частью здравомыслящих педагогов педагогическим новшествам.

Несомненно, такие педагоги были и в общеобразовательной школе. Но намного больше их было в школах ФЗУ. Нерациональные с точки зрения обыденности и привычного опыта поведения, общей эффективности явления отторгались на практике, выносились на обсуждение на всероссийский уровень людьми, обладающими жизненным чутьем и интуицией. Подлинно гражданская позиция тех, кто сумел усмотреть в несуразицах педагогических конструкций инновационного типа «большое зло» и вынести свои соображения на всеобщее обсуждение, несомненно, влияла на молодежь. Само наличие таких взрослых в окружении молодежи воспитывало ее в подлинно гражданском смысле, нивелировало изъяны государственной образовательной политики, сводило на нет нерациональные проекты хотя бы в сознании людей. Внешне, конечно же, многие были вынуждены демонстрировать лояльность ко всем педагогическим инновациям, даже разрушающим элементарные основы образования.

21 декабря 1924 года в стране состоялся Всесоюзный съезд по рабочему образованию. На съезде, согласно опубликованным материалам в первых двух номерах журнала

«Фабзавуч» 1925 года, было сделано 26 докладов. Главпрофобр на Всесоюзном съезде по рабочему образованию констатировал следующее. Школа ФЗУ «не удовлетворяет потребностей народного хозяйства, ни в количественном, ни в качественном отношении». Главпрофобр считал необходимым «изгнать схоластические методы и заменить их измененным Дальтон-планом». Эти цитаты мы извлекли из первых двух номеров журнала «Фабзавуч» за 1925 год.

В докладе на курсах по переподготовке инструкторов производственного обучения в школах ФЗУ, опубликованном на страницах журнала «Фабзавуч», А. Ростовский указал на «большое зло» в организации обучения. Его он видел в отсутствии элементарного порядка и здравого смысла в организации трудовой деятельности. Педагогические установки на «самоорганизацию», преувеличение творческих возможностей подростков, полную свободу их самовыражения при негативном отношении к дисциплине — все это для взрослых, находящихся в процессе производства, было не только ново, но и абсурдно и потому неприемлемо. А. Ростовский свидетельствовал: «ученики, как будто бы заняты делом, но бесконечная ходьба от станка к станку, к мастеру, в кузницу, в склад и так далее, все дает впечатление безделья. Ученик бесполезно проводит 50–60% времени своего пребывания в мастерской» [9, с. 48].

Несмотря на принципиальную разницу в подходах, концептуальных замыслах, исследовательских позициях, терминологических системах авторов имеющихся исследований по воспитанию гражданственности, это явление все же изучалось, как правило, в русле чисто педагогических позиций. Исторически возникший термин «гражданское воспитание» тесно связан с парадигмой «воспитательной работы» и с учетом имеющихся на

данний момент исследовательских результатов не может превалировать в современных историко-педагогических изысканиях. Воспитание гражданственности школьников, представленное в социально-гуманистическом контексте, позволило сделать вывод, что некоторые принципиально значимые и основополагающие для воспитания школьников педагогические утопии и новаторские нововведения в образовательный процесс 20-х годов XX века не нанесли того ущерба, который был заложен в их потенциале. Это связано с тем, что воспитанием гражданственности школьников были озабочены еще и структуры, не подчиняющиеся непосредственно Наркомпросу РСФСР и не разделяющие его умозрительно созданных инновационно-разрушительных в проявлениях реальной жизни установок.

Победу здравого смысла в воспитании гражданственности школьников с лета — осени 1931 года обеспечили не собственно педагогические факторы. Реальная эффективность деятельности школы, несомненно, имевшая место и признанная на уровне властных структур в известных постановлениях партии и правительства о школе начала 30-х годов XX века, перестала соответствовать вызовам времени, требованиям внешнеполитической ситуации и приоритетам внутренней политики страны.

Но в современных условиях важно помнить имена тех, кто, в сложных конкретно-исторических условиях сохраняя подлинную гражданственность, содействовал ее развитию в молодом поколении своим личным примером и адекватным реагированием на педагогические перекосы того времени. Одним из таких людей, образцом подлинной гражданственности и служения своему делу, в том числе и на поприще общей педагогики, был Николай Александрович Семашко.

Список источников

1. Выдающийся деятель советского здравоохранения. Памяти Н. А. Семашко // Советское здравоохранение. 1949. № 4. С. 4–8.
2. В высшем совете физической культуры // Красный спорт. 1925, 19 сентября. С. 1.
3. Гофрин Д. В. Н. А. Семашко. М.: Медицина, 1967. 72 с.
4. Израйлович С. Д. Памяти Н. А. Семашко // Советская педагогика. 1950. № 9. С. 122–124.
5. Козлова Г. Н. Отечественная средняя школа как воспитательное учреждение // Педагогика. 2001. № 4. С. 79–83.
6. Николай Семашко. Из воспоминаний. В предрассветном сумраке // Пролетарская работа. 1921. № 1. С. 167–169.
7. Николай Александрович Семашко. Некролог // Теория и практика физической культуры. 1949. № 5. С. 396.
8. Пирамида Семашко // Эксперт. 2011. № 30–31. С. 68–72.
9. Ростовский К. А. О постановке производственного обучения в школах фабзавуча. Доклад на курсах по переподготовке инструкторов // Фабзавуч. 1925. № 2. С. 48–50.
10. Семашко Н. А. Культура физическая и культура духовная // Известия физической культуры. 1924. № 12. С. 2.
11. Семашко Н. А. Физическая культура и быт // Известия физической культуры. 1924. № 1. С. 2–3.
12. Семашко Н. А. Октябрь и физическая культура // Известия физической культуры. 1924. № 20. С. 2–3.
13. Семашко Н. А. Физическая культура, а не только физические упражнения // Известия физической культуры. 1924. № 2. С. 2–3.
14. Семашко Н. А. Физическая культура и школа // Известия физической культуры. 1925. № 16. С. 1–2.
15. Семашко Н. А. Наши новые задачи в новом году // Известия физической культуры. 1925. № 1. С. 1.
16. Семашко Н. А. Прожитое и пережитое. М.: Изд. политической литературы, 1960. 119 с.

References

1. Vydaushhijsja dejatel' sovetskogo zdravooohranenija. Pamjati N. A. Semashko // Sovetskoe zdravooohranenie. 1949. № 4. S. 4–8. [In Rus].
2. V vysshem sovete fizicheskoy kul'tury // Krasnyj sport. 1925, 19 sentjabrja. S. 1. [In Rus].
3. Gofrin D. V. N. A. Semashko. M.: Medicina, 1967. 72 s. [In Rus].
4. Izrajlovich S. D. Pamjati N. A. Semashko // Sovetskaja pedagogika. 1950. № 9. S. 122–124. [In Rus].
5. Kozlova G. N. Otechestvennaja srednjaja shkola kak vospitatel'noe uchrezhdzenie // Pedagogika. 2001. № 4. S. 79–83. [In Rus].
6. Nikolaj Semashko. Iz vospominanij. V predrassvetnom sumrake // Proletarskaja rabota. 1921. № 1. S. 167–169. [In Rus].
7. Nikolaj Aleksandrovich Semashko. Nekrolog // Teorija i praktika fizicheskoy kul'tury. 1949. № 5. S. 396. [In Rus].
8. Piramida Semashko // Jekspert. 2011. № 30–31. S. 68–72. [In Rus].
9. Rostovskij K. A. O postanovke proizvodstvennogo obuchenija v shkolah fabzavucha. Doklad na kursah po perepodgotovke instruktorov // Fabzavuch. 1925. № 2. S. 48–50. [In Rus].
10. Semashko N. A. Kul'tura fizicheskaja i kul'tura duhovnaja // Izvestija fizicheskoy kul'tury. 1924. № 12. S. 2. [In Rus].
11. Semashko N. A. Fizicheskaja kul'tura i byt // Izvestija fizicheskoy kul'tury. 1924. № 1. S. 2–3. [In Rus].
12. Semashko N. A. Oktjabr' i fizicheskaja kul'tura // Izvestija fizicheskoy kul'tury. 1924. № 20. S. 2–3. [In Rus].
13. Semashko N. A. Fizicheskaja kul'tura, a ne tol'ko fizicheskie uprazhnenija // Izvestija fizicheskoy kul'tury. 1924. № 2. S. 2–3. [In Rus].
14. Semashko N. A. Fizicheskaja kul'tura i shkola // Izvestija fizicheskoy kul'tury. 1925. № 16. S. 1–2. [In Rus].
15. Semashko N. A. Nashi novye zadachi v novom godu // Izvestija fizicheskoy kul'tury. 1925. № 1. S. 1. [In Rus].
16. Semashko N. A. Prozhitoe i perezhitoe. M.: Izd. politicheskoy literatury, 1960. 119 s. [In Rus].

Информация об авторе

Ф. Р. Шакиров — заведующий Центром экспертизы учебно-методических материалов и цифрового контента, аспирант

Information about the author

F. R. Shakirov — Head of the Center for the examination of educational materials and digital content, Graduate student

Статья поступила в редакцию 12.03.2025; одобрена после рецензирования 19.03.2025; принята к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 12.03.2025; approved after reviewing 19.03.2025; accepted for publication 13.05.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 129–143.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 3 (106). P. 129–143.

Научная статья
УДК 372.881.111.22
doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-129-143



А. С. Родоманченко

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ БУДУЩЕГО: ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ КОМПЕТЕНЦИЯМИ ХХI ВЕКА И ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Аида Сергеевна Родоманченко¹, Ксения Андреевна Вертлиб²

¹ НИУ «Высшая школа экономики», Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», Москва, Россия

² НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия

¹ a.rodomanchenko@gmail.com, SPIN-код: 7665-6062, ORCID: 0000-0001-6545-8256

² kvertlib@hse.ru, ORCID: 0009-0005-6522-8537



К. А. Вертлиб

Аннотация. В статье рассматривается необходимость обновления образовательных программ по иностранным языкам с целью интеграции таких компетенций XXI века, как критическое мышление, креативность, коммуникативные компетенции, а также умение работать в команде, в сочетании с требованиями общеевропейской системы компетенций (CEFR). Цель исследования — проанализировать ключевые компетенции обеих систем и выявить основополагающее ядро микро- и макроумений, необходимых как для формирования мягких навыков, так и для развития языковых умений. Исследование фокусируется на уровне В2, который считается критически важным для студентов, планирующих продолжать обучение в академической среде, но также включает уровни С1-С2 как необходимые для глубокого понимания академического и профессионального контекстов. Основными методами исследования послужили сравнительный анализ дескрипторов CEFR и исследовательской литературы, посвященной компетенциям XXI века, а также обобщение и категоризация ключевых компетенций, которые, в свою очередь, были разбиты на микро- и макроуме-

ния. В ходе исследования была составлена сводная таблица ключевых микро- и макроумений, необходимых для успешного овладения иностранным языком и адаптации к вызовам современности. Полученные результаты показали, что следующие языковые умения также являются базовыми для овладения компетенциями XXI века на уровне B2 и выше: умение говорить по теме, умение анализировать результаты, умение внимательно слушать говорящего и умение раскрыть и развить идею. Результаты исследования подчеркивают важность синергии традиционных языковых умений и компетенций XXI века при подготовке специалистов высокого уровня. В современных образовательных программах необходимо делать акцент на одновременном развитии языковых умений и мягких навыков, которые помогут учащимся легко адаптироваться к вызовам XXI века.

Ключевые слова: компетенции XXI века, CEFR, микроумения, макроумения, командная работа, критическое мышление, креативность, коммуникация.

Для цитирования: Родоманченко А. С., Вертиб К. А. Образование для будущего: взаимосвязь между компетенциями XXI века и общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 129–143. doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-129-143

Original article

EDUCATION FOR THE FUTURE: THE COMPLIANCE OF 21ST CENTURY SKILLS WITH THE COMMON EUROPEAN LANGUAGE COMPETENCES

Aida S. Rodomanchenko¹, Ksenia A. Vertlib²

¹ HSE University, Moscow, Russia; MISIS, Moscow, Russia

² HSE University, Moscow, Russia

¹ a.rodomanchenko@gmail.com, SPIN-код: 7665-6062, ORCID: 0000-0001-6545-8256

² kvertlib@hse.ru, ORCID: 0009-0005-6522-8537

Abstract. The article examines the need to modernise foreign language educational programmes in order to integrate 21st century skills such as critical thinking, creativity, communication, and collaboration, aligning with the requirements of the Common European Framework of Reference (CEFR). The aim of this research is to analyze the key competencies of both systems and identify the core of micro- and macroskills necessary for developing both soft skills and language proficiency. The research is based on level B2, which is considered critical for students planning to continue their studies in an academic environment, as well as levels C1-C2, which are necessary for a deep understanding of academic and professional contexts. The main method is a comparative analysis of CEFR descriptors and research literature on 21st century skills, including the classification of key competencies, which in turn were divided into micro- and macro-skills. As a result of the research, a table of crucial micro- and macroskills necessary for successful foreign language acquisition and adaptation to modern challenges has been created. The obtained results showed that the following language skills are fundamental for mastering 21st century skills at level B2 and above: topic-based speaking, results analysis, active listening, and idea development. The results of the research underscore the importance of synergizing traditional language competencies with 21st century skills in specialist training. Modern educational programs should emphasize the simultaneous development of linguistic and soft skills to prepare students for the challenges of the 21st century.

Keywords: 21st century skills, CEFR, microskills, macroskills, collaboration, critical thinking, creativity, communication.

For citation: Rodomanchenko A. S., Vertlib K. A. Education for the future: the compliance of 21st century skills with the common European language competences. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2025;1(3):129–143. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2025-106-129-143

Введение. На сегодняшний день большинство образовательных программ, посвященных изучению иностранного языка, основываются на единой европейской системе языковых компетенций CEFR [13, с. 7], разработанной для оценки уровня владения иностранным языком и не ставящей своей целью развитие когнитивных умений высокого порядка. Однако, чтобы помочь учащимся более эффективно адаптироваться к новым реалиям, необходимо модернизировать существующие методики преподавания иностранных языков и систему оценивания, сделав акцент на развитии когнитивных умений и компетенций XXI века [24].

Цель данной статьи — проследить соответствие компетенций XXI века и умений CEFR на уровне В2 и выше, а также выделить единое ядро системообразующих микроумений, необходимых для развития как языковых навыков и речевых умений так и ключевых компетенций современности.

В отличие от предыдущих исследований, где компетенции XXI века рассматривались в целом, авторы данной статьи предлагают новый подход, основанный на разделении компетенций на макро- и микроумения (термин впервые предложен Brown & Abeywickrama [8]). Такой подход дает четкое понимание того, на что именно следует обращать внимание при формировании вышеуказанных компетенций, и служит основной для разработки прозрачной системы оценивания. Данный подход также позволяет интегрировать требования системы CEFR с одновременным формированием, развитием и оцениванием компетенций XXI века у студентов вузов.

Обзор научной литературы. Система CEFR. Общеевропейская система компетенций CEFR, введенная в действие в 2001 году и доработанная в 2018-м, включает шесть уровней владения иностранным языком (A1-C2) и лежит в основе единой системы тестирования [22, с. 3], обеспечивая единый стандарт оценивания уровня владения иностранным языком [11; 23].

Преимуществом CEFR является оценка уровня владения языком в контексте правильного использования лексики и грамматики и демонстрации реальных компетенций [7] и прозрачность уровней языковой подготовки, что способствует плодотворному сотрудничеству как в академической [5], так и профессиональной среде.

Что касается недостатков, то зачастую применение CEFR ограничивается тестированием, что ставит под сомнение саму ее сущность, ориентацию на подготовку учащихся к реальным жизненным ситуациям [14]. Кроме того, система CEFR подвергается критике из-за противоречивых требований и расплывчатой формулировки, что приводит к несоответствиям при разработке тестов и создании учебных материалов [5; 17] и излишней стандартизации знаний, в то время как в современном мире ценятся гибкость и способность к критическому осмыслинию ситуации [13].

Компетенции XXI века. Помимо креативности и критического мышления, работодатели и работники образования также ценят и коммуникативные умения и умение работать в команде [1] — так называемые “4K”, или компетенции XXI века.

Критическое мышление. Критическое мышление активно исследуется научным сообществом и лежит в основе многих дисциплин. Согласно современным исследованиям, оно связано с возникновением когнитивного конфликта, который стимулирует человека к дальнейшему анализу и рефлексии [3; 18]. Основные компоненты критического мышления включают: умение интерпретировать, анализировать и оценивать информацию, умение делать выводы и объяснять свой выбор, а также умение саморегуляции, предполагающее самопроверку и самокоррекцию [2].

Более детальный анализ позволил выявить дополнительные аспекты критического мышления, а именно умение рассмотреть проблему с разных точек зрения, умение воспринимать идеи, в том числе отличные от собственных, умение аргументированно выражать свою позицию и мыслить системно. Последнее включает умение использовать различные типы аргументации (например, индукцию и дедукцию) в зависимости от контекста, а также умение анализировать взаимосвязи между элементами сложных систем [33].

Критическое мышление также предполагает умение принимать обоснованные решения и делать выводы. Это включает такие микроумения, как умение оценить надежность аргументов, доказательств и высказываний, умение анализировать альтернативные точки зрения, умение устанавливать связь между аргументом и примером, умение интерпретировать информацию и формулировать выводы на основе глубокого анализа, а также умение анализировать учебный процесс и учебный опыт [16; 31].

Кроме того, критическое мышление подразумевает умение работать с абстрактными идеями, включая способность аргументировать свою позицию на общем уровне, не опираясь исключительно на конкретные

примеры [15, с. 81]. Умение решать проблемы, в свою очередь, можно разделить на микроумение находить решение различных проблем как традиционными, так и инновационными методами, а также микроумение формулировать вопросы, которые проясняют различные точки зрения и способствуют принятию более эффективных решений [31, с. 52].

Не всегда исследователи сходятся в том, где провести четкую границу между такими компетенциями, как критическое мышление и креативность, относя умение создавать целостные структуры из частей к креативности [28]. Однако, на наш взгляд, данное умение больше соответствует определению критического мышления, так как направлено на развитие мышления, а не на развитие творческого потенциала.

Креативность. Креативность — это «уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности» [1], которая может включать способность создавать что-то необычное и умение предложить новую идею [10].

Несмотря на то что все больше образовательных учреждений говорят о значимости креативности и творческого подхода в решении образовательных задач, Загурски отмечает спад в проявлении креативности среди школьников [33]. Возможно, это связано с тем, что данное умение можно нарабатывать и совершенствовать в рамках учебного процесса [15], однако его сформированность сложно оценить в силу отсутствия единой шкалы оценивания данной компетенции [21]. Гринстайн, а вслед за ней Лукас и Спенсер выделяют следующие черты креативности:

- умение мыслить гибко, оригинально, свободно вне рамок предмета;
- умение быть открытым новым идеям [15, с. 98];

- умение формулировать идеи в социокультурном контексте;
- умение прислушиваться к себе и своей интуиции;
- стремление исследовать новое [21, с. 24].

Этот перечень можно дополнить характеристиками, выделенными Рут-Бернштайн:

- умение выделять главное;
- наличие сенсорного воображения;
- умение видеть повторяющиеся тенденции;
- умение задавать свои тенденции;
- умением видеть аналогии;
- умение создать из частей целое;
- эмпатия;
- создание и внедрение новых моделей;
- умение использовать творческий подход [28].

Исследователи не расшифровывают, что они подразумевают под «сенсорным воображением», однако, по мнению авторов, под этим термином стоит понимать умение изобразить на бумаге или вылепить из пластилина свои ассоциации в той или иной концепции. К сенсорному воображению можно отнести также умение соотнести изображения, запахи или предметы со своими воспоминаниями.

При обсуждении трудностей, связанных с оцениванием креативности, важно также отметить, что разработка критериев оценки выделенных выше умений должна учитывать возрастные особенности учащихся и определять, насколько строгими могут быть рамки для измерения творческого потенциала [21].

Командная работа. Еще одной ключевой компетенцией XXI века является командная работа, предполагающая: умение выслушать точку зрения других участников, предложить новые идеи или альтернативные решения, взять на себя ответственность за работу команды и общее решение, умение сотрудничать и договариваться с другими

участниками, а также дать обратную связь. Важно, что в отличие от других компетенций работа не зависит от контекста или задания. Однако, если студенты знакомы с темой, они более вовлечены в работу [12].

Коммуникация. Являясь одной из значимых компетенций, коммуникация позволяет передавать знания, традиции, культурные ценности, умения и навыки, а также получать информацию из различных источников. Многие исследователи отмечают, что успех обучения во многом зависит от эффективной коммуникации [15; 23]. Без нее невозможно развитие других компетенций XXI века [27], что подчеркивает необходимость ее развития в учебном процессе [6; 19].

Под влиянием современных технологий коммуникация подвержена значительным изменениям, но ее ключевая функция «социального клея» остается неизменной, а ее нарушения могут стать причиной недопонимания и конфликтов [23].

В рамках коммуникации можно выделить несколько ключевых функций: мотивация, передача знаний, социальные и социокогнитивные функции. Для измерения коммуникативных умений авторы предлагают выделить следующие макроумения: четкость изложения мыслей, эффективность передачи информации, умение вступить в диалог [29, с. 114], умение сформулировать и передать сообщения, умение дать обратную связь [30, с. 54]. Передача сообщения включает в себя как вербальные, так и невербальные способы. Обратная связь, в свою очередь, позволяет проанализировать окружающую обстановку, понять аудиторию, а также интерпретировать информацию в контексте [30].

Методология и методы исследования. Материалами для исследования послужили утверждения «Я могу» (Can-do statements) системы CEFR на уровнях B2-

C2 [11], направленные на самостоятельную оценку знаний путем саморефлексии, и компетенции XXI века, выделенные из различных источников в результате анализа литературы. Основными методами анализа стали выделение, обобщение и категоризация микро- и макроумений.

Выбор уровня B2 в качестве исследовательской базы неслучаен. Этот уровень отражает порог автономии, когда студент способен самостоятельно использовать язык в сложных академических и профессиональных контекстах, и соответствует требованиям университетов к абитуриентам, поступающим на языковые программы [4]. Вузы ставят перед собой задачу выпустить специалистов, владеющих языком на высоком уровне, что подразумевает умение выражать свое мнение с учетом социолингвистических и социокультурных особенностей языка [16], которое закладывается на уровне B2 и получает дальнейшее развитие на уровнях C1 и C2.

На уровне B2 появляется и корреляция между дескрипторами CEFR и компетенциями XXI. Например, микроумение «аргументированно выражать точку зрения» [11] находит свое отражение и в макроумениях критического мышления, и в умениях коммуникации. А макроумения «участие в дискуссиях» или «анализ текстов» могут быть расширены за счет интеграции микроумений, связанных с критическим мышлением и командной работой. Важно отметить, что многие микро- и макроумения, необходимые для формирования компетенций XXI века, не находят прямого отражения в системе CEFR, в силу ее узкой направленности, ни на уровне B2, ни на уровне C2. Последний, в отличие от B2, не только обеспечивает автономность, но и отражает стратегическую адаптивность и способность учащихся к проявлению таких компетенций XXI века, как глубокое критическое

мышление, лидерство, глобальное сотрудничество и коммуникация в поликультурном пространстве.

Именно поэтому для достижения поставленной цели исследования были сопоставлены микро- и макроумения, выделенные в дескрипторах системы CEFR (B2-C2), с микро- и микроумениями, входящими в состав компетенций XXI века.

Результаты исследования и дискуссия. В ходе проведения сравнительного анализа компетенций XXI века и умений CEFR в первую очередь были выделены микро- и макроумения, необходимые для развития и оценивания компетенций XXI века. Именно они были взяты за основу и сопоставлены с микро- и макроумениями, выделенными из дескрипторов CEFR. В результате для каждой компетенции XXI века была составлена сводная таблица (рис. 1-4).

На основании анализа были сделаны следующие выводы. Умения критического мышления играют значительную роль в изучении иностранного языка, однако с точки зрения компетенций XXI века, недостаточно просто уметь логично аргументировать свою точку зрения и подкреплять ее соответствующими примерами, как в CEFR (рис. 1). Здесь требуется показать более глубокие умения: умение применить разные виды аргументации (дедукция, индукция и т. п.), увидеть лакуну в аргументации оппонента, а также умение проанализировать сам учебный процесс и полученные опыт.

В отличие от критического мышления, в креативности (рис. 2) гораздо больше различий с CEFR. Так, с точки зрения компетенций XXI века, очень важно быть открытым и восприимчивым к новым идеям, уметь продвигать их и хотеть исследовать новое. В CEFR не было найдено соответствие данным микроумениям. Еще одной отличительной чертой CEFR является то, что учащиеся должны овладеть микроуме-

нием планирования на уровне В2 и выше, чтобы избежать ошибок в коммуникации. В макроумениях XXI века можно выделить важность интуиции в принятии решений и умение прислушиваться к себе. В CEFR не

было найдено соответствия этому умению, так как с точки зрения языковых компетенций важно полагаться на знания, а не на внутренние ощущения и голос.

Глобальное умение/компетенция	Макроумение	Микроумения	CEFR, компетенции XXI века
Критическое мышление	умение оценивать свое высказывание и высказывание оппонента	умение найти лакуну в аргументации оппонента	XXI
		умение находить свои ошибки в аргументации	XXI+CEFR
	умение рассмотреть и оценить внесенное предложение	умение сравнивать и сопоставлять несколько решений	XXI+CEFR
		умение взвесить достоинства и недостатки того или иного предложения	XXI+CEFR
		Умение оценить надежность аргументов и их достоверность	XXI+CEFR
		умение дать обратную связь	XXI+CEFR
		умение интерпретировать информацию и делать заключения на основании лучших результатов	XXI+CEFR
	умение транслировать свою точку зрения	умение сформулировать свою точку зрения	XXI+CEFR
		умение выдвинуть тезис	XXI+CEFR
		умение проанализировать, оценить и улучшить свою собственную идею	XXI+CEFR
		умение предоставить подходящие аргументы	XXI+CEFR
		умение раскрыть эти аргументы при помощи приимеров	XXI+CEFR
		умение опровергнуть точку зрения оппонента	XXI+CEFR
	умение понимать причинно-следственные связи	умение использовать разные виды аргументации(reasoning) (индукция, дедукция и тп.)	XXI
		Умение находить связь между частным и общим	XXI+CEFR
		Умение находить связи между аргументами, утверждениями и вопросами	XXI+CEFR
		Умение найти логические ошибки в устных и письменных высказываниях	XXI+CEFR
		умение видеть причинно-следственные связи	XXI+CEFR
	умение делать выводы	умение интерпретировать информацию и делать заключения на основании лучших результатов	XXI+CEFR
		умение говорить по теме	XXI+CEFR
		умение анализировать результаты	XXI+CEFR
		умение проанализировать процесс обучения и его результаты	XXI

Рисунок 1. Критическое мышление: сравнительная таблица макро- и микроумений, выделенных на основе
компетенций XXI века и дескрипторов CEFR

Глобальное умение/компетенция	Макроумение	Микроумения	CEFR, компетенции XXI века
Креативность	умение быть гибким	умение приступиться к себе и своей интуиции	XXI
		умение проявить творческий подход к разным материалам и идеям	XXI
		умение подстраиваться под разные условия и видеть в них новые возможности	XXI+CEFR
		умение учиться на своих ошибках, понимая, что без этого невозможно развивать творческий потенциал	XXI+CEFR
	умение быть открытым новым идеям	умение сформулировать новые, инновационные и достойные внимания идеи	XXI+CEFR
		Открытость новым идеям	XXI
		желание исследовать новое	XXI
		умение сформулировать новую идею после пропущенного	XXI+CEFR
	умение видеть тенденции	умение быть восприимчивым к новым идеям и перспективам	XXI
		умением видеть повторяющиеся тенденции	XXI
		умением захватывать свои тенденции	XXI+CEFR
		умение внедрять новые модели	XXI
	умения решать проблему различными способами	умение видеть аналогии	XXI
		умение использовать несколько стратегий одновременно, чтобы решить проблему	XXI+CEFR
		умение использовать разные техники генерирования идей (брейнсторминг)	XXI
		умение придумать и задать вопрос, который разъясняет различные точки зрения и приведет к лучшим решениям	XXI+CEFR
		умение решать проблемы как при помощи традиционных способов, так и инновационных	XXI
	умение адаптировать информацию под говорящего	умение продвигать свои творческие идеи, чтобы сделать полезный и ощущимый вклад	XXI
		умение перефразировать подходящим языком	добавлено автором
		умение объяснить, как устроено сложное	XXI+CEFR
		умение понять культурный код говорящего при общении	XXI+CEFR
		умение определить социокультурный аспект	XXI+CEFR
		умение передать культурный код	XXI+CEFR
		умение использовать несколько стратегий одновременно, чтобы решить проблему	XXI+CEFR
		умение учтывать скорость речи	добавлено автором

Рисунок 2. Креативность: сравнительная таблица макро- и микроумений, выделенных на основе компетенций XXI века и дескрипторов CEFR

Источник: составлено авторами.

Что касается командной работы (рис. 3), здесь следует отметить акцент CEFR на личное достижение каждого участника,

в то время как ключевыми микроумениями XXI века являются умение быть частью команды, пойти на компромисс, если это

нужно для достижения общей цели, а также уметь выступать в роли лидера, эффективно распределяя роли, а не выделяясь благодаря личным достижениям. Данное расхождение

можно объяснить тем, что язык оценивается индивидуально и в CEFR внимание уделяется личному вкладу.

Глобальное умение/компетенция	Макроумение	Микроумения	CEFR, компетенции XXI века
Командная работа	умение проявлять лидерские качества	умение вовлечь всех участников в дискуссию	XXI+CEFR
		умение распределить роли внутри команды	XXI
		умение принимать решение от лица всей команды	XXI
		умение дать обратную связь	XXI+CEFR
		умение оценить вклад каждого участника в командную работу	XXI+CEFR
		умением задавать свои тенденции	XXI+CEFR
	умение работать в команде	умение договариваться с другими участниками	XXI+CEFR
		умение решать поставленные задачи вместе	XXI+CEFR
		умение анализировать высказывания других участников	XXI
		умение использовать время рационально для достижения общих целей	XXI

Рисунок 3. Командная работа: сравнительная таблица макро- и микроумений, выделенных на основе компетенций XXI века и дескрипторов CEFR

Источник: составлено авторами.

Глобальное умение/компетенция	Макроумение	Микроумения	CEFR, компетенции XXI века
Коммуникация	умение участвовать в интервью	умение говорить по теме	XXI+CEFR ▾
		умение раскрыть и развить идею (умение выразить мысли/идей)	XXI+CEFR ▾
		умение уточнить информацию	XXI+CEFR ▾
		умение придумать и задать вопрос, который разъяснит различные точки зрения и приведет к лучшим решениям	XXI+CEFR ▾
		умение выражать мысли и идеи нейтрально, без эмоциональной окраски	XXI+CEFR ▾
		умение задать вопрос	XXI+CEFR ▾
		умение отвечать на вопросы уточняющего и развивающего характера	XXI+CEFR ▾
		умение подтвердить информацию	XXI+CEFR ▾
		умение рассказать о себе	XXI+CEFR ▾
		умение говорить по теме	XXI+CEFR ▾
Коммуникация	умение участвовать в дискуссии	умение раскрыть и развить идею (умение выразить мысли/идей)	XXI+CEFR ▾
		умение сформулировать свою точку зрения	XXI+CEFR ▾
		умение анализировать результаты	XXI+CEFR ▾
		умение внимательно слушать говорящего (active listening)	XXI+CEFR ▾
		умение интерпретировать информацию и делать заключения на основании лучших результатов	XXI+CEFR ▾
		умение видеть причинно-следственные связи	XXI+CEFR ▾
		умение вовлечь всех участников в дискуссию	XXI+CEFR ▾
		умение выдвинуть тезис	XXI+CEFR ▾
		умение уточнить информацию	XXI+CEFR ▾
		умение договариваться с другими участниками	XXI+CEFR ▾
		умение использовать разные виды аргументации(reasoning) (интуиция, логика и тп.)	XXI ▾
		умение опровергнуть точку зрения оппонента	XXI+CEFR ▾
		умение довести инновационные идеи до других	XXI ▾
		умение инициировать беседу	XXI+CEFR ▾
		умение поддерживать общение с разными речевыми партнерами	XXI+CEFR ▾
		умение найти лакуну в аргументации оппонента	XXI ▾
		умение общаться в мультилингвальной среде	XXI+CEFR ▾
		умение влезть в обсуждение, используя подходящие фразы	XXI+CEFR ▾
		умение решать поставленные задачи вместе	XXI+CEFR ▾

Рисунок 4. Коммуникация: сравнительная таблица макро- и микроумений, выделенных на основе компетенций XXI века и дескрипторов CEFR

Источник: составлено авторами.

Коммуникация	умение выражать эмпатии	умение передавать эмоции/чувства словами	XXI+CEFR
		умение использовать язык тела (приятный контакт и жесты для взаимодействия с аудиторией)	XXI
		умение использовать подходящий стиль общения	XXI+CEFR
		умение адаптировать информацию под говорящего	XXI+CEFR
		умение внимательно слушать говорящего (active listening)	XXI+CEFR
		умение выражать мысли и идеи нейтрально, без эмоциональной окраски	XXI+CEFR
	умение взаимодействовать с собеседником	умение сделать резюме обсуждаемой темы	XXI+CEFR
		умение говорить по теме	XXI+CEFR
		умение сформулировать новую идею после прослушанного	XXI+CEFR
		умение использовать подходящий стиль общения	XXI+CEFR
		умение внимательно слушать говорящего (active listening)	XXI+CEFR
	умение передать социокультурный аспект	умение раскрыть и развить идею	XXI+CEFR
		умение пойти на компромисс для достижения общих целей	XXI
		умение определить социокультурный аспект	XXI+CEFR
		умение передать культурный код	XXI+CEFR
	умение излагать мысли письменно	умение понять культурный код говорящего при общении	XXI+CEFR
		умение написать связный и логичный текст	XXI+CEFR
		умение сформулировать свою точку зрения	XXI+CEFR
		умение раскрыть и развить идею	XXI+CEFR
		умение различать типы письменной речи	XXI+CEFR
		умение использовать подходящий стиль: формальный или неформальный	XXI+CEFR
		умение использовать слова-связки в письменной речи	XXI+CEFR
		умение использовать разные жанры письменной речи	XXI+CEFR
	умение дать инструкции	умение объяснить, как выполнить задание	XXI+CEFR
		умение объяснить, как устроено сложное	XXI+CEFR
	умение передавать информацию посредством цифровых технологий	умение понимать и интерпретировать цифровую информацию	XXI
	умение планировать	умение воспроизвести речь, составленную заранее	CEFR
		умение использовать как заученные комбинации, так и попробовать составить новые	CEFR

Рисунок 4 (продолжение). Коммуникация: сравнительная таблица макро- и микроумений, выделенных на основе компетенций XXI века и дескрипторов CEFR

Источник: составлено авторами.

Коммуникативные умения (рис. 4) можно разделить на письменные и устные, а также те, что нужны при общении двух неносителей языка и (или) иностранца с носителем языка. С точки зрения соответствия в устной речи можно выделить умение оценить регистр речи (официальный, разговорный), умение выразить идею логично, умение слушать говорящего и сформулировать новую идею после прослушанного, умение выразить идею и мочь поучаствовать в дискуссии, умение поддержать общение с разными речевыми партнерами, умение проводить интервью, умение передать культурный код при общении, умение общаться в разной среде, в том числе и мультилингвальной. Умение выразить идею и умение раскрыть и развить тему были объединены, так как на практике, если учащийся умеет раскрыть тему, то он может и выразить нужную идею.

В письменной речи были выделены следующие схожие микроумения: умение создать связный и логичный текст, который передает одну или несколько идей, умение различать стиль письменной коммуникации и отвечать в соответствии с поставленной целью и задачей.

Что касается различий в оценивании коммуникации, в компетенциях XXI века отмечается важность невербальной речи, подчеркивается необходимость сформированности микроумения передать идею или усилить ее эффект благодаря жестам и языку тела. В CEFR данное микроумение отсутствует, так как для подтверждения языкового уровня учащийся должен уметь выражать идеи и эмоции при помощи языковых средств, упоминание невербальной коммуникации отсутствует, как и умение передавать информацию при помощи современных технологий, которое играет особую роль в компетенциях XXI века.

Несмотря на небольшие отклонения, большинство выделенных в обеих системах микроумений пересекаются. Так всего два умения, упомянутых в CEFR, не входят в состав компетенций XXI века: умение как использовать заученные комбинации, так и попробовать составить новые, и умение воспроизвести речь, составленную заранее.

К единому, системообразующему ядру микроумений, которые встречаются в системе оценивания CEFR, начиная с уровня B2, и являются основными в системе компетенций XXI века, относятся:

- умение задать вопрос (2), в том числе и тот, что приведет к лучшим решениям (2);
- умение сформулировать свою точку зрения (4);
- умение раскрыть и развить идею (4);
- умение говорить по теме (4);
- умение анализировать результаты (3);
- умение внимательно слушать говорящего (active listening) (3);
- умение интерпретировать информацию и делать заключения на основании лучших результатов (3);
- умение использовать подходящий стиль общения (3).

Порядок, в котором даны микроумения выше, определяется тем, насколько часто они встречаются в макроумениях компетенций XXI века.

Заключение. При сопоставлении компетенций XXI века и общеевропейских компетенций владения иностранным языком CEFR на уровне B2 и выше были выделены общие микро- и макроумения, необходимые для развития критического мышления, креативности, командной работы, коммуникации и общей языковой грамотности. Описанные различия, а также выделенное ядро ключевых микро- и макроумений подчеркивают важность интеграции компетенций XXI века в языковые образовательные программы, чтобы подготовить студентов

к требованиям современного рынка труда. Полученные данные могут быть использованы при составлении рабочих программ,

учебных и контрольно-измерительных материалов с учетом современных требований и вызовов XXI века.

Список источников

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://pedagogical-dictionary.academic.ru/1599/> (дата обращения: 27.03.2025).
2. Критическое мышление: отчет об экспертом консенсусе для целей образовательного анализа, оценки и обучения (Дельфи-доклад) [Электронный ресурс]. URL: <https://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html#gsc.tab=0> (дата обращения: 27.03.2025).
3. Пинская М. А., Михайлова А. М., Рыдзе О. А. и др. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 50–62.
4. Состав вступительных испытаний и минимальное количество баллов по результатам ЕГЭ для поступления в 2025 году [Электронный ресурс]. URL: <https://ba.hse.ru/minkrit?ysclid=m6s82kcct1802385192> (дата обращения: 27.03.2025).
5. Alderson J. C. The CEFR and the need for more research // The Modern Language Journal. 2007. Vol. 91, no. 4. P. 659–663.
6. Ali H. I. H., Salih A. R. A. Perceived Views of Language Teachers on the Use of Needs Analysis in ESP Materials Writing // English Language Teaching. 2013. Vol. 6, no. 3. P. 11–19.
7. Bérešová J. The impact of the Common European Framework of Reference on teaching and testing in Central and Eastern European context // Synergies Europe. 2011. Vol. 6. P. 177–190.
8. Brown H. D., Abeywickrama P. Language assessment // Principles and Classroom Practices. White Plains, NY: Pearson Education: 2004. T. 20.
9. Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Multilingual matters, 2008. Vol. 17.
10. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/creativity> (дата обращения: 27.03.2025).
11. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001.
12. Evans C. Instructing & Assessing 21st Century Skills: A Focus on Collaboration. Center for Assessment, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nciea.org/blog/instructing-assessing-21st-century-skills-a-focus-on-collaboration/> (дата обращения: 27.03.2025).
13. Foley J. Issues on assessment using CEFR in the region // LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. 2019. Vol. 12, no. 2. P. 28–48.
14. Foley J., Marconi G., Campos Cascales C., et al. Concern over the over-standardization of language learning frameworks: What matters for language learning? The questionnaire framework for the PISA 2025 foreign language assessment (OECD Education Working Paper. No. 234). P. 7 [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/10/what-matters-for-language-learning_4f4bfc2b/5e06e820-en.pdf (дата обращения: 27.03.2025).
15. Greenstein L. M. Assessing 21st century skills: A guide to evaluating mastery and authentic learning. Corwin Press, 2012.
16. Hapsari P. D., Wirawan F. A. W. The significant connection between communicative competence and cognitive ability in speaking English of the English debating team // Humaniora. 2018. Vol. 9, no. 2. P. 149–159.
17. Harsch C., Rupp A. A. Designing and scaling level-specific writing tasks in alignment with the CEFR: A test-centered approach // Language Assessment Quarterly. 2011. Vol. 8, no. 1. P. 1–33.
18. Hattie J. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge, 2012.
19. Jackson D. Business Graduate Performance in Oral Communication Skills and Strategies for Improvement // The International Journal of Management Education. 2014. Vol. 12, no. 1. P. 22–34.
20. Little D. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited // International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching. 2007. Vol. 1, no. 1. P. 14–29.
21. Lucas B., Spencer E. Teaching Creative Thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically (Pedagogy for a Changing World series). Crown House Publishing Ltd, 2017.

22. Milanovic M. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Language examining and test development. Council of Europe Publishing, 2002.
23. Miller C. R. Communication in the 21st Century: The original liberal art in an age of science and technology // Center for Communication in Science, Technology, and Management. 1996. P. 1–7.
24. North B. The CEFR levels and descriptor scales // Multilingualism and assessment: Achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity. Proceedings of the ALTE Berlin Conference. 2005. P. 21–66.
25. North B. The CEFR in practice. Cambridge University Press, 2014. Vol. 4.
26. Partnership for 21st Century Skills (P21). Framework for 21st Century Learning. Ohio Department of Education. 2009. P. 4 [Электронный ресурс]. URL: https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf (дата обращения: 27.03.2025).
27. Pornpitakpan C. The persuasiveness of source credibility: A critical review of five decades' evidence // Journal of applied social psychology. 2004. Vol. 34, no. 2. P. 243–281.
28. Root-Bernstein R. S., Root-Bernstein M. Sparks of genius: The thirteen thinking tools of the world's most creative people. Houghton Mifflin Harcourt, 2001.
29. Spitzberg B. H. Methods of interpersonal skill assessment // Handbook of communication and social interaction skills. Routledge, 2003. P. 111–152.
30. ornhill-Miller B., Camarda A., Mercier M., et al. Creativity, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education // Journal of Intelligence. 2023. Vol. 11, no. 3. P. 54.
31. Trilling B., Fadel C. 21st century skills: Learning for life in our times. John Wiley & Sons, 2009.
32. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard university press, 1978. Vol. 86.
33. Zagursky E. The numbers show it: American creativity has been declining since 1990 // William & Mary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wm.edu/research/ideation/professions/smart-yes.-creative-not-so-much.5890.php> (дата обращения: 27.03.2025).

References

1. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Ju. Pedagogicheskij slovar' [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://pedagogical-dictionary.academic.ru/1599/%D0%9A%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C?ysclid=lpvoweb12982533345> (data obrashhenija: 27.03.2025). [In Rus].
2. Kriticheskoemyshlenie:otchetobjekspertnomkonsensusedljacelejobrazovatel'nogoanaliza,ocenkiobuchenija(Del'fiklad) [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html#gsc.tab=0> (data obrashhenija: 27.03.2025). [In Rus].
3. Pinskaja M. A., Mihajlova A. M., Rydze O. A. i dr. Navyki XXI veka: kak formirovat' i ocenivat' na uroke? // Obrazovatel'naja politika. 2019. № 3 (79). S. 50–62. [In Rus].
4. Sostav vstupitel'nyh ispytanij i minimal'noe kolichestvo ballov po rezul'tatam EGJe dlja postuplenija v 2025 godu [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://ba.hse.ru/minkrit?ysclid=m6s82kcct1802385192> (data obrashhenija: 27.03.2025). [In Rus].
5. Alderson J. C. The CEFR and the need for more research // The Modern Language Journal. 2007. Vol. 91, no. 4. P. 659–663.
6. Ali H. I. H., Salih A. R. A. Perceived Views of Language Teachers on the Use of Needs Analysis in ESP Materials Writing // English Language Teaching. 2013. Vol. 6, no. 3. P. 11–19.
7. Bérešová J. The impact of the Common European Framework of Reference on teaching and testing in Central and Eastern European context // Synergies Europe. 2011. Vol. 6. P. 177–190.
8. Brown H. D., Abeywickrama P. Language assessment // Principles and Classroom Practices. White Plains, NY: Pearson Education: 2004. T. 20.
9. Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Multilingual matters, 2008. Vol. 17.
10. Cambridge Dictionary [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/creativity> (data obrashhenija: 27.03.2025).
11. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001.
12. Evans C. Instructing & Assessing 21st Century Skills: A Focus on Collaboration. Center for Assessment, 2020 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.nciea.org/blog/instructing-assessing-21st-century-skills-a-focus-on-collaboration/> (data obrashhenija: 27.03.2025).
13. Foley J. Issues on assessment using CEFR in the region // LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. 2019. Vol. 12, no. 2. P. 28–48.

14. Foley J., Marconi G., Campos Cascales C., et al. Concern over the over-standardization of language learning frameworks: What matters for language learning? The questionnaire framework for the PISA 2025 foreign language assessment (OECD Education Working Paper. No. 234). P. 7 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/10/what-matters-for-language-learning_4f4bfc2b/5e06e820-en.pdf (data obrashhenija: 27.03.2025).
15. Greenstein L. M. Assessing 21st century skills: A guide to evaluating mastery and authentic learning. Corwin Press, 2012.
16. Hapsari P. D., Wirawan F. A. W. The significant connection between communicative competence and cognitive ability in speaking English of the English debating team // Humaniora. 2018. Vol. 9, no. 2. P. 149–159.
17. Harsch C., Rupp A. A. Designing and scaling level-specific writing tasks in alignment with the CEFR: A test-centered approach // Language Assessment Quarterly. 2011. Vol. 8, no. 1. P. 1–33.
18. Hattie J. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge, 2012.
19. Jackson D. Business Graduate Performance in Oral Communication Skills and Strategies for Improvement // The International Journal of Management Education. 2014. Vol. 12, no. 1. P. 22–34.
20. Little D. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited // International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching. 2007. Vol. 1, no. 1. P. 14–29.
21. Lucas B., Spencer E. Teaching Creative Thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically (Pedagogy for a Changing World series). Crown House Publishing Ltd, 2017.
22. Milanovic M. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Language examining and test development. Council of Europe Publishing, 2002.
23. Miller C. R. Communication in the 21st Century: The original liberal art in an age of science and technology // Center for Communication in Science, Technology, and Management. 1996. P. 1–7.
24. North B. The CEFR levels and descriptor scales // Multilingualism and assessment: Achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity. Proceedings of the ALTE Berlin Conference. 2005. P. 21–66.
25. North B. The CEFR in practice. Cambridge University Press, 2014. Vol. 4.
26. Partnership for 21st Century Skills (P21). Framework for 21st Century Learning. Ohio Department of Education. 2009. P. 4 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf (data obrashhenija: 27.03.2025).
27. Pornpitakpan C. The persuasiveness of source credibility: A critical review of five decades' evidence // Journal of applied social psychology. 2004. Vol. 34, no. 2. P. 243–281.
28. Root-Bernstein R. S., Root-Bernstein M. Sparks of genius: The thirteen thinking tools of the world's most creative people. Houghton Mifflin Harcourt, 2001.
29. Spitzberg B. H. Methods of interpersonal skill assessment // Handbook of communication and social interaction skills. Routledge, 2003. P. 111–152.
30. ornhill-Miller B., Camarda A., Mercier M., et al. Creativity, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education // Journal of Intelligence. 2023. Vol. 11, no. 3. P. 54.
31. Trilling B., Fadel C. 21st century skills: Learning for life in our times. John Wiley & Sons, 2009.
32. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard university press, 1978. Vol. 86.
33. Zagursky E. The numbers show it: American creativity has been declining since 1990 // William & Mary [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.wm.edu/research/ideation/professions/smart-yes.-creative-not-so-much.5890.php> (data obrashhenija: 27.03.2025).

Информация об авторах

А. С. Родоманченко — кандидат педагогических наук, доцент Школы иностранных языков НИУ ВШЭ
К. А. Вертиль — преподаватель иностранных языков Школы иностранных языков НИУ ВШЭ

Information about the authors

A. S. Rodomanchenko — PhD (Education), Associate Professor at the HSE School of Foreign Languages
K. A. Vertlib — Language Instructor at the HSE School of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 15.04.2025; одобрена после рецензирования 24.04.2025; принятая к публикации 13.05.2025.
The article was submitted 15.04.2025; approved after reviewing 24.04.2025; accepted for publication 13.05.2025.

21 апреля 2025 года приказом Министерства просвещения Российской Федерации Институту содержания и методов обучения присвоено имя В. С. Леднева. По случаю этого знаменательного события 27 мая 2025 года состоялся круглый стол, посвященный памяти выдающегося ученого, педагога и общественного деятеля.

Среди почетных гостей на заседании круглого стола присутствовали: Михаил Викторович Рыжаков, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор ИСМО РАО (2004–2014); Сергей Евгеньевич Шишов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К. Г. Разумовского (ПКУ)»; Петр Федорович Кубрушко, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева; Валерий Ростиславович Чинков, кандидат педагогических наук, консультант по образовательным проектам; Виталий Юрьевич Сурвилло, руководитель информационного центра «Библиотека им. К. Д. Ушинского» Российской академии образования. Каждый из гостей поделился с присутствующими своими воспоминаниями о плодотворной научной и практической работе с Вадимом Семеновичем Ледневым, о встречах и беседах в неформальной обстановке.

Своими воспоминаниями поделились и сотрудники Института содержания и методов обучения, которым посчастливилось работать с Вадимом Семеновичем и учиться у него.

Торжественное заседание открыл руководитель института Максим Александрович

Костенко, который зачитал участникам круглого стола приветствие министра просвещения Российской Федерации С. С. Кравцова.

С историческим обзором выступил член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «ИСМО им. В. С. Леднева» Михаил Викторович Богуславский, представивший доклад-презентацию о разработке В. С. Ледневым оригинальной теории структуры содержания общего образования. В конце своего выступления Михаил Викторович констатировал факт создания В. С. Ледневым перспективной и значимой личностно-деятельностной научно-педагогической парадигмы, базирующейся на инновационной и действенной теории структуры содержания образования.

Михаил Викторович Рыжаков рассказал участникам круглого стола не только о разработке первых образовательных стандартов общего образования под научным руководством В. С. Леднева, но и о самом ученом как ярком представителе фундаментальной науки, о тех людях, которые окружали его и принимали активное участие в крупнейших комплексных проектах, осуществляемых в свое время Российской академией образования. Работа над стандартами — это серьезные фундаментальные исследования, в которых был задействован наш институт и коллеги из других институтов РАО. По словам Михаила Викторовича, когда Ледневу поручили начать разработку федеральных государственных образовательных стандартов первого поколения, он мобилизовал весь коллектив: «Тоже было одной из особенностей Вадима Семеновича: он умел собрать коллектив и тихим голосом, никогда его не повышая, объединить людей вокруг одной или нескольких идей». Михаил Викторович отметил, что две трети сотрудни-

ков института участвовало в разработке стандартов, а это порядка 140–150 человек.

Петр Федорович Кубришко представил материал о научной школе педагогических исследований в профессиональном образовании, рассказав собравшимся о работе Вадима Семеновича в качестве заведующего кафедрой университета, о том, что он сделал как организатор педагогических исследований в профессиональном образовании, в профессионально-педагогическом образовании.

Своими воспоминаниями о международных проектах академика В. С. Леднева с коллегами поделился *Валерий Ростиславович Чинков*. Говоря о международном сотрудничестве в области образования, Валерий Ростиславович напомнил о трудностях работы в 90-е годы, когда отказывались от всего советского, копируя западное. По его мнению, то, что в те годы стандартами российского образования занялись отечественные научные работники, стало счастьем и большой удачей.

Людмила Николаевна Алексашкина, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник института, проработавшая 50 лет в нашем институте, знала Вадима Семеновича в профессиональной работе как заведующего лабораторией, позднее как заместителя директора и директора и руководителя подготовки образовательных стандартов. По ее словам, три основных ипостаси — ученый, педагог, исследователь — удивительным образом сочетались в этом уникальном человеке. И еще одно личное качество, которое подчеркнула Людмила Николаевна, — открытость новой проблематике, так необходимая научному лидеру.

Ирэна Веньяминовна Роберт, академик РАО, доктор педагогических наук, профес-

сор, заведующий лабораторией ФГБНУ «ИСМО им. В. С. Леднева», рассказала собравшимся о вкладе В. С. Леднева в развитие Лаборатории информатики и вычислительной техники НИИ ШОТСО АПН СССР, а позднее — Института информатизации образования РАО, о его отношении к молодым ученым, ученикам. Менторство ему было чуждо; когда вопрос касался ученика, он говорил: «Прежде всего интерес аспиранта». В заключение Ирэна Веньяминовна подчеркнула, что работа и общение с Вадимом Семеновичем приносили каждый раз что-то новое и интересное.

Анна Юрьевна Лазебникова, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л. Н. Боголюбова, работала в институте в то время, когда его директором был Вадим Семенович, который стал для нее олицетворением ученого: весь его внешний вид, вдумчивость, серьезность и основательность во время беседы каждый раз только подкрепляли представление о том, что ученый должен выглядеть так, и только так. По словам Анны Юрьевны, он предложил перечень дисциплин, которые должны были изучаться в школе, и надо отметить, что это был очень нетривиальный список, он не совсем совпадал с тем, что реально изучалось в школе в те годы. В этом перечне, например, была школьная дисциплина, которая, как он писал и говорил, «должна быть одной из центральных». Это философия! «Я, честно говоря, была поражена, потому что о включении философии как самостоятельной дисциплины почти никогда не шла речь. А он доказывал, что в старших классах школы должен изучаться именно этот предмет», — завершила свое выступление Анна Юрьевна.

В заключение работы круглого стола выступил *Виталий Юрьевич Сурвилло*, руководитель информационного центра «Библиотека им. К. Д. Ушинского» Российской академии образования, представив обзор библиографии Вадима Семеновича Леднева. Виталий Юрьевич остановился на 24 работах из 150, которые находятся в библиотеке им. К. Д. Ушинского.

Участники круглого стола еще о многом могли бы рассказать, столь многосторонна была личность Вадима Семеновича — с ним можно было разговаривать на любую тему. Гости встречи выразили надежду, что она не была разовой и найдет свое продолжение в формате Ледневских чтений.



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 высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в PDF-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации черного цвета (grayscale). Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:

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

Тел.: +7 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2025 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатика и вычислительная техника, уровни начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение; образование и педагогические науки, уровни среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение) (педагогические науки);
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

**Для подготовки кандидатской диссертации:
АСПИРАНТУРА**

Формы обучения	Очная бюджетная (при наличии КЦП) Очная по договору об оказании платных образовательных услуг
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	С 01.09.2025 в соответствии с графиком приема документов
Срок проведения вступительных испытаний	С 01.10.2024 в соответствии с графиком вступительных испытаний

**ПРИКРЕПЛЕНИЕ
для подготовки диссертации кандидата наук без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре**

Прикрепление на платной основе.
Срок прикрепления — не более 3 лет.

Сроки приема заявлений и документов на прикрепление:
01.04.2025 — 30.04.2025;
15.09.2025 — 15.10.2025.

**Для подготовки докторской диссертации:
ДОКТОРАНТУРА**

Прикрепление на платной основе.
Подготовка диссертации — 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приема документов на конкурс:

01.04.2025 — 30.04.2025;

15.09.2025 — 15.10.2025.

**Для консультаций по проведению научных исследований:
НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА**

Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 месяца) до 108 часов (9 месяцев).

Программа стажировки реализуется в очной иочно-заочной форме.

Срок приема заявлений и документов на оформление для научной стажировки:

1 сентября — 30 апреля.

Подробная информация представлена на сайте Института в разделах:

- Научная деятельность (докторантура) (<https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/>).
- Прикрепление (<https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/>).
- Научная стажировка (<https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/>).
- Образование / аспирантура (приемная кампания) (<https://instrao.ru/abitur/aspirant/>).

Телефон для справок: +7 (495) 625-33-12.

Электронная почта: aspirant@instrao.ru.

**Адрес: 101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16.
ЖДЕМ ВАС!**



ДЛЯ ЗАМЕТОК